

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

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)
MONTOYA 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

ALVAREZ, Marisa / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
BAEZ, Jesica / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
BRESSI, Hernan/ Universidad del Salvador (Argentina)
CABRAT, Fabiola / Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)
CANABAL, Ariel / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
CLACHEO, Rodrigo / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
CLAVERIE, Julieta / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
DEFELIPPIS, Irma / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
DI MATTEO, Maria Florencia / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
DONINI, Ana / Universidad Nacional de San Martín (Argentina)
FINKELSTEIN, Claudia / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
GARCÍA, Pablo / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
GARDYN, Natalia / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
GOROSTIAGA, Jorge / Universidad Nacional de San Martín (Argentina)
GRANDOLI, Eugenia / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
LASTRA, Karina / Universidad Nacional de San Martín (Argentina)
MILNE, Natalia / Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)
NOSSAR, Karina / Universidad de la República (Uruguay)
PEREZ CENTENO, Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
PREZIO, Antonella / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
ROSLI, Natalia / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
RUIZ, Guillermo / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
SUASNABAR, Claudio / Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
TASAT, José / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

EDITOR

UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

Universidad Nacional de Tres de Febrero
Florida 910 | 6° piso B
CABA | Argentina
relapae@untref.edu.ar
revistaS.untref.edu.ar

STAFF

Director/
Norberto Fernandez Lamarra

Secretaría editorial/
Julieta Claverie
Pablo Daniel Garcia

Asistente Editorial/
Paula Farinati

Diseño/

vales^o

ISSN 2408-4573

Índice

Editorial

- 8** EDITORIAL
Norberto Fernández Lamarra / Pablo García

Sección General

- 13** LAS CONDICIONES SOCIOPOLÍTICAS DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN 1983 Y SU RELACIÓN CON EL CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Por Ignacio Rossi.
- 27** LA REFORMA EDUCATIVA EN LOS '90. UN ANÁLISIS COMPARADO DE SU IMPLEMENTACIÓN EN DOS JURISDICCIONES: LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. Por Guillermo Mario Zangrossi
- 36** MODELO EDUCATIVO 2016, ENTRE EL DISEÑO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN VALLES CENTRALES DE OAXACA, MÉXICO. Por María Elena Quiroz Lima, Jesús Salvador Velázquez Ramírez
- 51** CLAROSCUROS DEL CURRÍCULUM: APORTES DE UNA INVESTIGACIÓN. EL PROCESO DE CAMBIO CURRICULAR EN EL NIVEL PRIMARIO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2007-2018) Y LAS PRÁCTICAS DE SIGNIFICACIÓN DE LOS DOCENTES. Por Fernando Waltos y Analía Sorín
- 65** EL CURRÍCULUM OCULTO COMO DISPOSITIVO DE GENERIZACIÓN: LOS GÉNEROS MASCULINO Y FEMENINO EN LAS OCUPACIONES DE LOS PERSONAJES EN LOS LIBROS DE INGLÉS EDITADOS EN LA ARGENTINA ENTRE 2006 Y 2012. Por Martín Cieri
- 86** DESIGUALDADES DE GÉNERO Y OPORTUNIDAD DE APRENDER EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ARGENTINA, PISA 2018. Por Silvia Susana Quiroz, Nora Liliana Dari, Rubén Alberto Cervini
- 104** MODOS DE LEER Y ESCRIBIR, UNA RECONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS, RECORRIDOS Y EXPERIENCIAS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA. Por Graciela Areces, Victoria Gessaghi, M. Mercedes Branchi, Pablo Castro Citera, M. Victoria Saez y Laura Frasco Zuker.

120 LA ENSEÑANZA POR PROYECTOS: UNA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA. Por Yuleidys González Estrada.

135 PROUNI E AS POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO SOCIAL: O QUE DIZEM OS EGRESSOS DE UM CURSO DE DIREITO. Por Celia Maria Haas, Jamile Campelo Gabriel Nunes.

Cátedra UNESCO. Educación y futuro en América Latina

155 APORTES Y REFLEXIONES PARA PENSAR LA UNIVERSIDAD ARGENTINA DEL SIGLO XXI. Por Hernan Bressi.

Reseñas de libros

166 RUIZ, G. R. (DIR. Y COMP.) (2020). EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: DEFINICIONES, NORMATIVAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS REVISADAS. Por David Manuel Mosquera Schvartz

Reseñas de tesis

171 CONTRIBUCIONES DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LOS ESTUDIANTES. PERSPECTIVA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILERAS. Por Lourdes Zilberberg

175 LA MIRADA DE LOS ASESORES PEDAGÓGICOS DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA DE CALIDAD. Por Daniel Rey



Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director
Pablo García, Secretario editorial

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 décimo tercer número de la Revista Latinoamericana en Políticas y Administración de la Educación.

Al momento de editar este número, el mundo sigue conmocionado por el COVID-19 y los sistemas educativos transitan una etapa de incertidumbre. Luego de la casi total suspensión de la presencialidad de clases a escala planetaria, algunos sistemas educativos iniciaron la reapertura de las instituciones y en otros contextos, la virtualización de emergencia se mantuvo. En todos los casos, el futuro del funcionamiento de los sistemas educativos es incierto. A la vez, empezamos a conocer los resultados de algunas evaluaciones de las muy variadas experiencias de virtualización de emergencia de las clases en todos los niveles educativos y los primeros informes indican que las desigualdades se han ampliado. Nuestra región históricamente se ha caracterizado por estar atravesada por una profunda desigualdad que la pandemia y la virtualización de la enseñanza han puesto en escena y profundizado una vez más. Los informes recientes indican que los más perjudicados por el cierre temporal de asistencia presencial a las escuelas han sido los sectores históricamente vulnerabilizados. Junto con esto, destacamos el compromiso de miles y miles de docentes, a lo largo de toda la región y en el marco de todos los niveles educativos, que han permitido el sostenimiento de la continuidad pedagógica de las clases. Las tareas de los docentes se multiplicaron en estos meses, su agenda se sobrecargó y se llenó de incertidumbre. La emergencia atravesó por completo sus prácticas profesionales y la organización de su vida. E incluso en este contexto adverso y disponiendo de sus propios recursos, miles de docentes construyeron respuestas innovadoras para que las clases continúen. Afortunadamente se están publicando reseñas de estas experiencias de innovación en libros y revistas de reciente edición.

Desde ya nuestra revista RELAPAE está abierta y disponible para recibir artículos sobre estudios e investigaciones sobre estos procesos innovadores puestos en marcha en el marco de la pandemia.

Publicamos este número décimo tercero de nuestra Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación en un momento en el que todavía en decenas de países del mundo, la “normalidad” no ha vuelto. Son muchos los desafíos que quedan por resolver para el próximo ciclo lectivo. Gran parte de los países de Latinoamérica inicia su receso anual sin tener precisiones sobre cómo y cuándo será la vuelta a clase. En este contexto el planeamiento y la puesta en marcha de nuevas políticas educativas cobrará un rol protagónico. Con este número de RELAPAE queremos seguir sumando investigaciones que intentan aportar al planeamiento, la gestión y la evaluación de las políticas educativas.

La Sección General incluye trabajos que analizan, desde muy variados enfoques y con diversos alcances, temas vinculados a las políticas y administración de la educación. Algunos de ellos están centrados en el marco de los sistemas educativos y en la definición de políticas públicas para la educación; mientras que otros se refieren a problemáticas de alcance institucional. En este número podrán encontrar varios artículos referidos al nivel primario, secundario y universitario, así como a la formación docente. Se incluyen en este décimo tercer número de RELAPAE artículos de colegas de Argentina, Brasil, Cuba y México.

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 profesionales y académicos de desempeño.

A continuación, presentamos una breve síntesis de cada uno de los artículos que conforman este número de la revista.

Contenido de la Sección General

La Sección General de este número de RELAPAE se inicia con el artículo de Ignacio Rossi titulado “Las condiciones sociopolíticas de la transición a la democracia en 1983 y su relación con el Congreso Pedagógico Nacional”. Este artículo pone su foco en la transición democrática en Argentina y las condiciones de posibilidad y los límites que supusieron para la realización del Congreso Pedagógico Nacional, siendo esta una de las iniciativas más significativas en el área de la educación que pretendiera incorporar a amplias capas sociales a los debates sobre una proyección de reforma educativa.

También pensado con una perspectiva histórica, el artículo de Guillermo Mario Zangrossi se titula “La reforma educativa en los ‘90. Un análisis comparado de su implementación en dos jurisdicciones: La Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Este artículo se propone analizar, desde una perspectiva comparada, el proceso de implementación de la reforma educativa llevada a cabo en los años 90 en dos jurisdicciones: la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195, en el contexto marcado por las políticas neoliberales que prescribían los organismos multilaterales de crédito y demás organizaciones supranacionales desde los países centrales.

A continuación, el tercer artículo pone su foco en el sistema educativo mexicano. Sus autores son María Elena Quiroz Lima y Jesús Salvador Velázquez Ramírez y se titula “Modelo educativo 2016, entre el diseño y su implementación en valles centrales de Oaxaca, México”. La investigación que se presenta analiza la implementación del modelo educativo creado en 2016 en la Región de Valles Centrales del estado de Oaxaca.

El cuarto artículo de la sección general se titula “Claroscuros del currículum: aportes de una investigación. El proceso de cambio curricular en el nivel primario de la provincia de Buenos Aires (2007-2018) y las prácticas de significación de los docentes” y fue escrito por Fernando Waltos y Analía Sorín. El artículo presenta los resultados de una investigación, desarrollada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, destinada a describir e interpretar los significados construidos por los docentes en relación con el currículum en el contexto de un cambio de modalidad de política curricular. Esta investigación parte de considerar que el valor de cualquier currículum se contrasta en la realidad que se realiza, porque es allí donde toda intención adquiere significación independientemente de los propósitos originales.

Luego, el quinto artículo presenta algunos de los resultados de la tesis doctoral de Martin Cieri y se titula “El currículum oculto como dispositivo de generalización: Los géneros masculino y femenino en las ocupaciones de los personajes en los libros de inglés editados en la Argentina entre 2006 y 2012”. Este artículo, aborda también las discusiones contemporáneas en torno al currículum escolar, en este caso en perspectiva de género e intenta dar cuenta cómo las desigualdades en esta dimensión son naturalizadas, y así legitimadas en el espacio escolar.

También considerando la perspectiva de género, el siguiente artículo –el sexto- de Silvia Susana Quiroz, Nora Liliana Dari y Rubén Alberto Cervini se titula “Desigualdades de género y oportunidad de aprender en la educación secundaria de Argentina, PISA 2018”. En este trabajo se dimensionan y comparan regionalmente el grado de inequidad por género en los rendimientos de los alumnos evaluados por PISA/2018 en matemática, lectura y ciencia. En el análisis se incluyen también mediciones relativas a la Oportunidad de Aprendizaje (OdA) y al origen socioeconómico (NSE) del alumno. Los resultados del análisis de los datos con modelos

regresionales multinivel indicaron que la incidencia del género en la distribución de los rendimientos es significativa, pero varía por disciplina evaluada y por regiones.

Los siguientes artículos se refieren a la educación superior. Encontramos allí el artículo de Graciela Areces, Victoria Gessaghi, M. Mercedes Branchi, Pablo Castro Citera, M. Victoria Saez y Laura Frasco Zuker, titulado “Modos de leer y escribir, una reconstrucción de trayectorias, recorridos y experiencias en estudiantes de primer año de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de la Matanza”. Este artículo se propone analizar un aspecto de la permanencia de los estudiantes de la mencionada carrera a partir de considerar el desencuentro entre lo esperado por los profesores y lo que los estudiantes logran en sus experiencias de lectura y escritura académica.

A continuación, considerando el contexto de la educación superior cubana, el artículo de Yuleidys González Estrada, se titulada “La enseñanza por proyectos: una alternativa para la formación de estudiantes de la modalidad semipresencial en la Educación Superior cubana”. El artículo describe la estrategia pedagógica implementada en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Gestión de Políticas Públicas y Sociales en el Curso Encuentro (CE) de la Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Granma, Cuba.

Finalmente, cerrando la Sección General, presentamos el artículo de Celia Maria Haas y Jamile Campelo Gabriel Nunes, titulado "Prouni e as possibilidades para a inclusão social: o que dizem os egressos de um curso de direito". Este artículo tiene como objetivo aportar algunas reflexiones sobre la relación entre el acceso a la educación superior y la inclusión social de los becarios del Programa PROUNI.

Contenido de Secciones Específicas

En la sección “Cátedra UNESCO EDUCACIÓN y FUTURO en América Latina” se incluye el texto de Hernan Bressi, doctorando de nuestro Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior, titulado “Aportes y reflexiones para pensar la Universidad Argentina del siglo XXI”. En este trabajo, el autor se propone analizar algunas propuestas concretas para pensar y debatir la cimentación de un sistema de Educación Superior a largo plazo de la Universidad argentina teniendo como punto de partida la definición, misión, ideario y sentido del verdadero modelo de Academia que requiere nuestra patria para su futuro, desde nuestra propia perspectiva.

La sección de Reseñas del presente número de RELAPAE incluye la reseña de una muy interesante e importante obra de reciente publicación, realizada por David Mosquera Schwartz. Se trata del libro “El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas” dirigido y compilado por Guillermo Ruiz. En el se aborda el derecho a la educación como un campo interdisciplinario entre las ciencias de la educación y el derecho.

También en la Sección Reseñas se publican dos reseñas de tesis. En primer lugar, la reseña de la tesis doctoral de Lourdes Zilberberg para el Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de UNTREF, titulada “Contribuciones del proceso de Internacionalización de la Educación Superior al desarrollo de Competencias Interculturales en los estudiantes. Perspectiva de Instituciones de Educación Superior brasileras”.

En segundo lugar, la reseña correspondiente a la tesis para la Maestría en Políticas y Administración de la Educación de la UNTREF de Daniel Rey, titulada “La mirada de los Asesores Pedagógicos de las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires sobre la implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad”.

Quisiéramos cerrar este editorial agradeciendo a Julieta Claverie por su trabajo y dedicación en la Secretaría Editorial de RELAPAE durante estos años, que sin lugar a dudas, nos han permitido fortalecer la calidad de nuestra publicación. A partir del próximo número conformaremos una nueva secretaría editorial.

Nos despedimos hasta el siguiente número, cuya publicación esperamos tener disponible para el próximo mes de junio de 2021. Por eso invitamos muy especialmente a todos los colegas a enviarnos sus trabajos para publicar en nuestra Revista y hacer circular este décimo tercer número entre colegas que puedan estar interesados. Recibiremos para su evaluación por pares artículos originales sobre la política, la gestión, la administración y el desarrollo 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.

Aprovechamos esta oportunidad para recordarles la importancia de cuidarnos entre tod@s de manera –ojalá– de reencontrarnos pronto con nuestros seres queridos, con nuestros amig@s y con nuestros colegas. Les deseamos a todos los colegas lectores de nuestra Revista, un muy Feliz Año 2021 pleno de satisfacciones académicas y personales.

SECCIÓN GENERAL



Las condiciones sociopolíticas de la transición a la democracia en 1983 y su relación con el Congreso Pedagógico Nacional.

The socio-political conditions of the transition to democracy in 1983 and its relationship with the National Pedagogical Congress.

ROSSI, Ignacio¹

Rossi, I. (2020). Las condiciones sociopolíticas de la transición a la democracia en 1983 y su relación con el Congreso Pedagógico Nacional. *RELAPAE*, (13), pp. 13-26.

Resumen

La transición a la democracia en Argentina en 1983 ha significado un punto de inflexión en referencia a las políticas educativas implementadas durante la dictadura militar (1976-1983). A partir de 1983 el nuevo gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989) asumiría con las insignias de la democracia y el republicanismo que derivarían en el área educativa en una profunda democratización de las instituciones y ciertos pronunciamientos sobre la convocatoria participativa de los ciudadanos para realizar reformas. Tras estas motivaciones y por iniciativa de los poderes políticos de aquel entonces, se llevó a cabo la formulación de un Congreso Pedagógico Nacional (CPN), siendo una de las iniciativas más significativas en el área de la educación que pretendiera incorporar a amplias capas sociales a los debates sobre una proyección de reforma educativa. Este trabajo propone, mediante un rastreo bibliográfico exhaustivo, indagar en las condiciones sociopolíticas del periodo de transición democrática para luego relacionarlas con la formulación del CPN. Creemos que el CPN puede inscribirse como parte de un programa de refundación democrática que el gobierno impulsaba en varias áreas de la sociedad mediante un énfasis reformista. Esta puede ser una plataforma viable de análisis para comprender la derivación en la convocatoria a un Congreso de educación que invitara a la ciudadanía a debatir sobre una reforma educativa a tono con el programa político general que buscaba refundar una nueva república.

Palabras Clave: Transición/ democratización/ espacio público/ participación/ Congreso/ educación.

Abstract

The transition to democracy in Argentina in 1983 has meant a turning point in reference to the educational policies implemented during the military dictatorship (1976-1983). Starting in 1983, the new government of Raúl Alfonsín (1983-1989) would assume with the insignia of democracy and republicanism that would derive in the educational area in a profound democratization of the institutions and certain pronouncements on the participatory call of citizens to carry out reforms. After these motivations and at the initiative of the political powers of that time, the formulation of a National Pedagogical Congress (CPN) was carried out, being one of the most significant initiatives in the area of education that sought to incorporate broad social layers to the debates on a projection of educational reform. This work proposes, through an exhaustive bibliographic search, to investigate the socio-political conditions of the democratic transition period and then relate them to the formulation of the CPN. We believe that the CPN can be registered as part of a program of democratic re-founding that the government promoted in various areas of society through a reformist emphasis. This can be a viable analytical platform to understand the derivation in the convocation of an education Congress that invited citizens to debate an educational reform in tune with the general political program that sought to re-found a new republic.

Keywords: Transition/ democratization/ public space/ participation congress/ education.

¹ Universidad Nacional de Luján, Argentina / ignacio.a.rossi@gmail.com

Introducción

La historia del tiempo presente constituye un campo de reciente intromisión por parte de los historiadores, como dice Juan Suriano, se trata de romper con “el viejo presupuesto positivista predominante desde finales del siglo XIX que se negaba a analizar la historia reciente por falta de perspectiva temporal” (Suriano, 2005:11). En esta línea, Franco y Levín (2007) han señalado que la constitución de esta como campo de estudios, nutrida principalmente de la revisión que supuso para la historiografía la última dictadura argentina (1976-1983), deviene inestable en cuanto a sus enfoques y objetos por la naturaleza de su constante renovación². Sin embargo, esto abre una oportunidad a la multidisciplinariedad para dialogar con estudios de diferente naturaleza que se han encargado de analizar el periodo. Los años ochenta constituyen aún un campo de indagación para los científicos sociales que en general buscan ocuparse del tiempo presente, y aunque la revisión aquí propuesta se centra en una mirada general y modesta a la coyuntura sociopolítica de los primeros años democráticos, también busca contribuir en establecer una relación entre la formulación del CPN y el proyecto reformista del gobierno.

El gobierno de Alfonsín inauguró la vuelta a la democracia tras un periodo de dictadura (1976-1983) en la Argentina. La educación, que había sido intervenida desmesuradamente dejando desaparecidos, detenidos y exiliados, con la vuelta de la democracia se tornaba como un campo de acción en el que el gobierno pretendía operar desde los nuevos valores de democratización y participación que la Unión Cívica Radical (UCR) renovada propiciaba. Con un amplio apoyo de una civilidad comprometida con la vuelta de la democracia, el gobierno se concentraría en remover los resabios de autoritarismo en las instituciones mediante la democratización y la restauración del ejercicio ciudadano (Tiramonti, 2004), aunque deberá enfrentar fuertes condicionamientos históricos propios de una sociedad que debía comenzar a cimentar un régimen democrático.

En este contexto se propuso la formulación del CPN con las intenciones de involucrar a la ciudadanía en el debate educativo. Así, se desarrollaron instancias territoriales de debate convocando a las personas para formular conclusiones que modernizaran la educación y que sirvieran para proyectar una ley general para el sistema educativo. Se llevó a cabo una organización jerárquica de asambleas en diferentes planos regionales (local, jurisdiccional y nacional), se propuso un temario subdividido en comisiones para debatir los informes que serían elevados a la Asamblea Pedagógica Nacional (APN)³ y se configuraron diferentes organismos que, a la par de la ciudadanía, desarrollaron informes y discusiones sobre problemas educativos, como la Comisión Honoraria de Asesoramiento (CHA).⁴

² Los trabajos del reciente libro de Schneider (2019) plantean nuevas estrategias metodológicas para analizar nuevas problemáticas en torno a aquellos años superando los clásicos cánones, desde una perspectiva económica y política han construido los investigadores.

³ Como parte del último escalón jerárquico se llevó a cabo la APN en Embalse, Córdoba. Esta fue convocada por la Comisión Organizadora Nacional, estuvo compuesta de 300 representantes designados por las Asambleas Pedagógicas jurisdiccionales y tuvo como principal función producir un informe final compatible y sintético conforme a los producidos por las Asambleas Pedagógicas Jurisdiccionales. Aquel informe fue aprobado por la Comisión Organizadora Nacional, encargaba de difundirlo mediante los medios masivos de comunicación. Al respecto de esta asamblea, Rodríguez (2015) caracterizó su composición ideológica de la siguiente manera: 33% delegados católicos independientes, 27% justicialistas (cerca de los católicos), 22% del radicalismo y un 8% de partidos de izquierda.

⁴ Para los debates de los intelectuales convocados para la CHA puede consultarse el siguiente documento: Ministerio de Educación y Justicia (1986) *Congreso Pedagógico Nacional. Informe Sobre Posibles Reformas del Sistema Educativo. Comisión Honoraria de Asesoramiento*. Buenos Aires: EUDEBA. Para la estructura organizacional del CPN y las recomendaciones temáticas y de participación que ofrecía el gobierno véase Ministerio de Educación y Justicia (1988) *Congreso pedagógico. Pautas de organización del Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional*. Córdoba. EUDEBA, Ministerio de Educación y Justicia (1986) *Propuestas para tratar los temas del Congreso Pedagógico. Materiales para la Participación. Congreso Pedagógico*. <http://www.bnm.me.gov.ar/qiga1/documentos/EL001959.pdf>; Ministerio de Educación y Justicia (1986) *¿Qué es el Congreso Pedagógico? Materiales para la participación 1. Congreso Pedagógico*. Recuperado de : <http://www.bnm.me.gov.ar/qiga1/documentos/EL001959.pdf>; Ministerio de Educación y Justicia (1986) *La participación en el Congreso Pedagógico. Materiales para la participación 2. Congreso Pedagógico*. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/91044/EL001786.pdf?sequence=1>; Ministerio de Educación y Justicia (1986) *Pautas de organización del Congreso Pedagógico. Congreso Pedagógico*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/qiga1/documentos/EL001785.pdf>. Además, en aquel entonces la Comisión de Educación del Senado dejó establecidas en un documento las líneas organizacionales y los desafíos del CPN. Véase Honorable Senado de la Nación. Comisión de Educación (1987) *Estrategias para la participación y difusión del Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires: Secretaría Parlamentaria.

El análisis propuesto para encarar las condiciones históricas que condujeron a la formulación del CPN, y que en general caracterizaron a la política educacional, es realizado mediante una propuesta de corte bibliográfica y es dividido en dos partes. En la primera, se analizan los condicionamientos de la transición democrática y la voluntad de refundar una segunda república que encarnaba el alfonsinismo. Se tienen en cuenta las medidas generales involucradas y la relación más general con la configuración de un nuevo régimen político en el plano normativo. La convocatoria a los intelectuales de la educación y el reformismo alfonsinista caracterizó la propuesta específica que se desarrolló en el campo educativo, la cual estaba atravesada por la democratización como principal insignia. En una segunda parte, retomamos cómo el CPN se relacionó con aquel programa refundacional y, más generalmente, con los amplios condicionamientos sociales que caracterizaron a aquellos años. Aquí se analiza la relación con el pasado que en general establecía el alfonsinismo como elemento para legitimar la refundación recuperando también valores fundacionales del sistema educativo.

Las encrucijadas de la transición argentina

El 10 de diciembre de 1983 marca una ruptura de la vida política del país, la nueva democracia se resignificaba a raíz del fracaso institucional que, desde los años treinta y según la lectura del alfonsinismo,⁵ había afligido al país. Este proceso puede ser entendido en palabras de Aboy Carlés (2004) como una “doble ruptura” en tanto se debía romper con la dictadura anterior y hermanar a los argentinos. El advenimiento de la institucionalidad debió enfrentar varias encrucijadas constituidas por demandas que la sociedad venía acumulando durante los años de dictadura. Para echar las bases de un sistema democrático plural eliminando las prácticas corporativistas identificadas como baluarte del autoritarismo (Southwell, 2007). También el advenimiento de la democracia debió enfrentar complejos cambios en el rumbo de la economía caracterizada por una enorme deuda pública, problemas de inflación y crecientes presiones sociales (Rapoport, 2020).

Durante aquellos años se produjo un intenso resurgir de la vida política, que en verdad se desarrollaba desde los años 1980 (Franco, 2018), tanto desde las corporaciones tradicionales como en la sociedad civil, restableciendo la república como lugar de lo común en contraposición al anterior Estado autoritario (Altamirano, 2013). Paralelamente, se comenzaba a consolidar el neoliberalismo internacional que, a través de instituciones financieras, elites económicas e instituciones de investigación (Castellani, 2002), asociaban a la sociedad civil con una defensa de lo privado como ámbito legítimo y principal de la vida en sociedad (Rabotnikof, 2008). Los principales gobiernos propulsores del neoliberalismo fueron los del Reino Unido y los Estados Unidos, países en los cuales Margaret Thatcher (1979-1990) y Ronald Reagan (1981-1989), respectivamente, establecieron un clima de ideas favorables a replegar las acciones estatales de toda la esfera económica y social que pudiera ser explotada por los agentes privados en el marco de la economía de mercado. En este marco, los organismos internacionales ejercieron paulatinamente presiones por implementar reformas económicas a medida que la crisis se hacía ingobernable (Alonso y Simonoff: 2016). Las presiones para reformar los Estados, cada vez más aceptadas desde el interior de los países endeudados, apuntaban a reducir el déficit fiscal, privatizar empresas públicas y expandir la libertad de mercado. Este marco condicionó a la vuelta de la democracia argentina y su intento de consolidación institucional (Suriano, 2005).

En este sentido, uno de los primeros blancos de la nueva administración fueron lo que se entendía como poderes corporativos: militares, grandes empresarios y sindicalistas. Desde los inicios de su campaña electoral Alfonsín había denunciado a estos actores como cómplices de la etapa dictatorial precedente. En palabras de Hernán Fair (2009), “Durante la campaña presidencial del ‘83, Alfonsín constituyó su discurso a través de una defensa del imperio de la ley y los derechos de la ciudadanía, en confrontación con los poderes corporativos y autoritarios” (40). A su vez, como señaló Juan Carlos Portantiero (1987), este pluralismo de confrontación intentaba construir una democracia no tutelada ni condicionada por los poderes corporativos y militares y partía de una base ética política que resignificaba a las instituciones públicas (Quiroga, 2005a).

En términos de Portantiero se trataba de una transición por ruptura en la que, a diferencia de otros países, la salida democrática fue por una presión coyuntural y no producto de una negociación. Sin embargo Ramírez (2019a) señaló que los partidos políticos constituyeron un baluarte de presión y negociación. Esto quizás

5 Sobre la construcción de un relato histórico de acuerdo a la nueva democracia se sugiere ver (Novaro, 2006)

explica el ascenso de la UCR para refundar un régimen democrático. Esta interpretó mejor la necesidad social de una añorada democracia plural (Ramírez, 2019b)⁶ derivando en que el gobierno democrático no haya tenido limitaciones claras en la formulación de su agenda política (Méndez, 2018). No obstante, a los pocos meses se produjeron roturas en el devenir del gobierno en tanto surgían fracasos económicos y de concertación política que atravesaron toda la etapa. Estos evidenciaron que la construcción de un régimen democrático era una tarea compleja que tendía a aislar al régimen (Birle, 1993) en un presidencialismo que giraba en torno a la crisis económica (De Riz, 1991).⁷ Esta discusión en torno a la naturaleza del régimen democrático fue retomada por Quiroga (2005b), luego de los trabajos clásicos de Portantiero y Nun (1987) y O'Donnell (1994), al señalar la debilidad del hiperejecutivismo y los débiles componentes delegativos de la democracia argentina, que convivía con rasgos propios del pasado autoritario, a pesar de la consolidación institucional lograda por el alfonsinismo. Esto, como bien concluyó el autor, develó las particularidades de la democracia argentina asociadas a la debilidad de las instituciones y al apego de normas que dejaban al ejecutivo como principal protagonista ante las decisiones complejas.

Con el apoyo de una civilidad comprometida con la vuelta de la democracia, el gobierno ofreció un diagnóstico neokeynesiano tradicional sobre los problemas económicos de la sociedad durante la gestión del ministro de economía Bernardo Grinspun (1983-1985) (Pesce, 2004 y 2006) y, así, se priorizaron cuestiones de orden político y social. Esto se debía quizás, y como lo entendiera Ramírez (2019b), a que la clave republicana liberal en el discurso alfonsinista tenía la doble función de invitar a los actores a una resemantización de la política revisando las tradiciones previas y confiriendo a la UCR el liderazgo del proceso de reconstrucción democrática dejando de lado una innovación en materia económica (Ramírez, 2019b).⁸

Esto provocó que en el espacio de las políticas públicas los esfuerzos se concentraran en remover los resabios de autoritarismo en las instituciones mediante un carácter laico, democratizador y modernizador, delineado hacía algunos años por el Centro de Participación Política creado en 1982 que presidía Jorge Roulet. Este fue un espacio de debates en el Movimiento de Renovación y Cambio liderado por Alfonsín desde 1972 (Díaz, 2009). Como lo señala Wanschelbaum (2011) democratización en el ámbito educativo significaba eliminar el autoritarismo de las instituciones promoviendo mecanismos de participación, respeto y pluralidad en los actores. Es por ello que se apuntaba a promover una mayor participación popular y el ejercicio de las libertades democráticas donde la ética de la solidaridad que sostenía el alfonsinismo reconocía que la modernización sólo podría ser alcanzada transitando un camino en el cual los valores democráticos fueran solidarios y participativos (Alfonsín, 1980).

La sociedad civil de aquel entonces era una sociedad que había sufrido los estigmas de la dictadura precedente. Convocar a la participación como lo hizo la iniciativa del CPN, en tanto convocaba a estudiantes, padres cooperadoras, gremialistas, docentes, estudiosos y en general al pueblo, significaba otorgarle espacio de acción a los distintos colectivos sociales. Sin embargo, debe advertirse que no todos se encontraban en las mismas condiciones dado que la herencia de la dictadura, especialmente la crisis económica que se propagaba a lo largo de la década, mermaba la posibilidad de participar en el congreso pedagógico.

En este marco general el gobierno convocaba a referentes del campo de las Ciencias Sociales provenientes de instituciones como *El Centro de Investigaciones sobre el Estado y la Administración pública* (CISEA) nacida del *Instituto Di Tella* y luego convertido en *Centro de Estudios de Estado y Sociedad* (CEDES) y el *Instituto de Desarrollo Económico* (IDES). Se destacaban entre la nómina de especialistas convocados Dante Caputo, Jorge Sábato, Enrique Groisman, Jorge Roulet, Oscar Oszlak, Juan Carlos Torre, Juan Carlos Portantiero, Emilio de Ípola y Eduardo Issaharof, entre otros. Todos fueron citados para ocupar algún puesto como funcionarios del gobierno y se creó el *Grupo Esmeralda* bajo la iniciativa de Meyer Goodbar y Eduardo Issaharoff para asesorar

6 También Quiroga (2005a) sostuvo que desde los años 1930 “la democracia se volvió inestable por la falta de confianza en las reglas de procedimiento constitucional, en la ausencia de un sistema de alternancia y en la desobediencia de los militares al poder civil” (90).

7 En julio de 1985 se lanzó el plan de estabilización conocido como Plan Austral. Este logró bajar significativamente los índices de inflación dando un respiro importante a la economía por poco más de un año. Fue luego de este plan de estabilización cuando el gobierno lanzara la mayoría de sus proyectos reformistas. Sin embargo, a partir de la segunda mitad de 1986 la inflación volvió y, a pesar de otros intentos de estabilización, la crisis económica empeoró paulatinamente (Gerchunoff y Llach, 2019).

⁸ Esto se produjo en un marco general de transformación de la cultura política en donde, los partidos mayoritarios buscaban canalizar las antiguas formas de participación. Como lo entiende Ramírez (2019 b), se trató de, un proceso de partidización de la política.

al presidente. Este grupo conformado por sociólogos, lingüistas e historiadores, se encargaba de elaborar los discursos del presidente, así como las ideas que permitieron renovar la UCR. En este cuadro de incorporación de intelectuales progresistas la UCR se incorporaba a la organización mundial de partidos socialistas, socialdemócratas y laboristas: La *Internacional Socialista* (Isola, 2013).

También fueron significativos los nombres provenientes del campo de las Ciencias de la Educación, quienes sin detentar un cargo como funcionarios ni ser afiliados del partido radical (a pesar de sus afinidades) colaboraron con el mismo. Además, como signo del federalismo que se deseaba imprimir desde el gobierno democrático a la política, muchos de ellos provenían del interior del país. Esto demuestra la iniciativa del gobierno alfonsinista por poner a dialogar el conocimiento científico con la política. A pesar del estado en que se encontraba el campo intelectual en la Argentina en el marco de la transición democrática (un estado de reinstitucionalización a causa de la desarticulación producida tras la dictadura militar), los esfuerzos eran notables por imbricar la intelectualidad y la política. Algunos nombres destacados del área educativa fueron Daniel Cano, Norma Paviglianiti, Catalina Nosiglia, Berta Braslavsky, Cecilia Braslavsky, Ines Aguerrondo, Clotilde Yapur, David Wiñar, Guillermina Tiramonti, Gilda Romero Brest, Ana María Eichelbaum de Babini, Hector F. Bravo y Juan Caros Tedesco (Suasnábar, 2018; Méndez, 2018). Como sostiene Suasnábar (2010) la democratización estuvo caracterizada por un proceso de reconfiguración del campo intelectual que incluyó la normalización universitaria (que incluyó la renovación de las carreras de Ciencias de la Educación), la reconstrucción de las capacidades estatales y la regulación de la educación y, por último, y la emergencia de nuevas agencias propias del campo intelectual como centros de investigación, organismos internacionales y *think tanks*.

A propósito de la cobertura y extensión del sistema educativo, puede decirse que la cobertura escolar era del 90% entre los niños 6 a 12 años con sólo un 5.8% de población analfabeta en el sector, pero en el nivel medio la tasa de escolarización era de un 41.7% en 1980 (Mejer y Morduchowicz, 1996). En otras palabras, algo menos de 1,5 millones de personas mayores a cinco años no habían asistido a la escuela y también otras cifras indicaban que los alumnos matriculados en 1980 en el 7º grado habían tenido un desgranamiento del 46 %. En un marco global, el 62% había terminado la educación secundaria y el 4,1% había finalizado estudios superiores. El censo llevado a cabo en 1980 señalaba que 1,2 millones de personas mayores de 15 años, el 6,1% de la población, no habían finalizado sus estudios. Los descalabros de los índices presentados eran notables en provincias como el Chaco, Corrientes, Santiago del Estero, Formosa, etc. De modo que puede comprenderse que se encontraban entre las principales preocupaciones el desgranamiento, la repitencia y las desigualdades (Wanschelbaum, 2013: 9).

A tales efectos, en el área educativa el gobierno manifestaba querer lograr una mejor dirección de la educación considerando a la misma como un derecho. Lo primero fue realizar un diagnóstico de la herencia recibida de los años de la dictadura que fue caracterizada como nefasta en tanto se denunciaba las intervenciones y represiones en el sistema (Wanschelbaum, 2013). Se hablaba fundamentalmente de un nivel primario que, a pesar de no arrojar índices bajos de escolarización, era excluyente y discriminatorio debido al alto porcentaje de deserción escolar que presentaba. También en el nivel medio fue destacado el alto índice de abandono, sobre todo en las provincias ya mencionadas. Por su parte, la Universidad, fue considerada como una institución estancada y anacrónica (Wanschelbaum, 2014). Los informes especializados durante el gobierno democrático encontraban en el sistema educativo una descentralización desordenada en la designación de funciones y el deterioro de los servicios técnicos y de investigación. Esto era producto del desmantelamiento de un modelo centralizado por una coexistencia de modalidades educativas de forma desordenada producido durante la etapa previa (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983).

Es por ello que el gobierno, en aras de la democratización, promovía en la educación una mayor participación de los actores educativos desmontando las políticas de control, censura y persecución autoritaria características de la etapa previa. No obstante, Gabriel Nardacchione señaló que la propuesta democrática no era reformista porque se sostenía en una “restauración de los criterios tradicionales del sistema público actualizados a los tiempos que corrían” (Nardacchione, 2010: 27). Por su parte, Tiramonti (2010) señaló que las preocupaciones del gobierno, aunque sentadas en cierta ingenuidad del impulso democrático y las expectativas ciudadanas, mostraban una preocupación en “la heterogeneidad de las dependencias y modalidades, así como las dificultades del direccionamiento del aparato burocrático en el trasfondo de generar

un vínculo entre democracia y educación. También la misma autora, en otros trabajos (Tiramonti, 2004 y 2007) relata que se avanzó en la laicización de ciertos contenidos, como en el área de la educación cívica⁹, la implementación de relaciones horizontales y participativas al interior de las instituciones, la eliminación de las restricciones de ingreso en los niveles medio y superior, y la recuperación del debate con un sentido nacional, de soberanía regional y consolidación democrática como sucedió en el CPN.

Finalmente, en 1984 el gobierno impulsó el CPN, un evento de escala nacional y convocatoria abierta, que tuvo como objetivo manifiesto organizar la educación de 5 millones de estudiantes para el siglo XXI. A este Congreso Pedagógico se lo presentó como un congreso popular (Aboy Carlés, 2001) que como dijera Graciela Misirilis (2010) buscó recuperar una dinámica participativa y sacudió la vida cotidiana escolar con un discurso pedagógico modernizador. La primera clave fue coherente con la propuesta democratizadora de Alfonsín pero, la segunda, estuvo constituida por un discurso pedagógico que trataba de volver a izar los clásicos cánones de la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad del sistema educativo. Aunque ahora, el contexto de la transición democrática era diferente que el de hacía cien años atrás, y los actores convocados a este Congreso tenían, naturalmente, otros intereses (Wanschelbaum, 2013:4).¹⁰

El CPN como parte del Proyecto Democrático Refundacional.

Entre las medidas de apertura política y democratización de las instituciones encaradas por el gobierno hubo una serie de políticas educativas entre las cuales el CPN fue una de las más importantes a la hora de caracterizar el espíritu del nuevo gobierno (Braslavsky, 1989). El CPN respondía a lo que planteaba el gobierno alfonsinista: una amplia convocatoria, la participación de la sociedad en su conjunto, un espacio de reflexión, crítica y evaluación de la educación. En otros canales culturales también se impulsaron nuevas políticas como por ejemplo en los medios de comunicación que se vieron relanzados al campo de la información y la libertad de expresión, y en los estudios superiores, donde se normalizaba la actividad académica y volvían a sus puestos profesionales científicos y técnicos. En este marco el CPN produjo notable significado de ideas, propuestas, y debates sobre los problemas de la educación

El CPN motivó la realización de varios trabajos conmemorativos sobre el Congreso de 1882 que hoy son obras clásicas (Biagini, 1983; Cucuzza, 1986; Bravo, 1987 y Recalde, 1987). Además, estos trabajos recuperaban aquel viejo Congreso para debatir diferentes problemáticas educativas como la deserción escolar, la jerarquización docente y la desigualdad salarial. Otros trabajos, también producidos durante la postdictadura discutieron desde una perspectiva política cuestiones como la participación de los actores sociales, la importancia de los temas a discutir en el evento, la organización del mismo y los problemas que afectaban al sistema educativo (Auza y Storni, 1986; Gueventtes, 1986; Salonia, 1986; De Lella y Krotsch, 1989 y Braslavsky, 1984 y 1989; Salonia, 1987; Puiggrós, 1987). Los trabajos más recientes como la de Carbonari (2004) y Sironi (2014), analizan las relaciones entre el Estado y la sociedad civil a partir del CPN, aunque también puede consultarse desde una perspectiva más periodística el libro de (De Vedia, 2005). Otro conjunto, ha relacionado al CPN con en el contexto de la postdictadura como plataforma de avance del neoliberalismo educativo (De Luca, 2004; Garabán, 2009). Por último, otros se centraron en los mecanismos de difusión del mismo (Kaufman y Díaz, 2006) y la amplia participación católica (Fabris, 2011; Torres, 2014).

Las iniciativas que motivaron a aquel congreso se fundaban en una fuerte idea de una (re)fundación republicana superadora del ciclo de inestabilidad política e institucional abierto desde 1930. El corporativismo era señalado como el principal mal de la inestabilidad política, encontrando su máximo punto en la última dictadura de 1976 (Alcántara Sáez, 1994). Este proyecto respondía en la práctica a un conjunto amplio de iniciativas y reformas sobre el sistema institucional y la sociedad. Además, se fundaba en una narrativa de reinstauración democrática que condenaba los golpes de Estado y reivindicaba a los legítimos gobiernos elegidos por el pueblo. En este sentido Southwell sostuvo que el Gobierno, “constituyó su identidad como resultado

⁹ Beccera (2016) señala que esta reforma, realizada en 1984, significó una triple modernización en tanto, en primer lugar, ingresaron en las escuelas contenidos académicos que suplantaron las antiguas temáticas abstractas. En segundo lugar, se introdujeron teorías constructivistas que buscaban remover las tradicionales clases magistrales, verbalistas y represivas. Por último, se desarmó el programa ideológico de la dictadura plagado de fuertes cargas morales y jerárquicas.

¹⁰ Como sostiene Suasnábar (2010), el CPN reveló la gran capacidad de los sectores católicos para intervenir en la agenda educativa pero, por otra parte, dejó al descubierto la debilidad de los partidos políticos para movilizar a los sectores identificados con la educación pública.

contingente de una disputa entre las interpretaciones del ayer, el futuro deseado y los medios para alcanzarlo” (Southwell, 2006: 4). Así, la (re) fundación de una II República remitía a un programa liberal clásico que enaltecía la justicia, las instituciones, la pluralidad, la democratización y especialmente, la escuela (Braslavsky, 1989).

En este marco, el 15 de abril de 1986 se anunció por cadena nacional un conjunto de reformas conocidas como Plan para una Segunda República Argentina. El plan fue anunciado ante los miembros del Consejo para la Consolidación de la Democracia (órgano asesor de Alfonsín vigente entre 1985-89) y contenía varios proyectos ambiciosos que se enviaron al Congreso de la Nación (aunque en la mayoría de los casos, no se concretaron). Entre los principales se contemplaban el traslado de la Capital a la Patagonia (distrito federal Viedma-Carmen de Patagones) reglamentada por la ley 23.512. Este proyecto cuestionaba el crecimiento descontrolado, la centralización política y la concentración económica del Gran Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires. La creación de la provincia del Río de la Plata constituía otra de las reformas propuestas por la cual se preveía la creación de esta nueva provincia que unificara los territorios del Gran Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires para coordinar políticas comunes en toda la zona y finalizar con la desarticulación producida por la existencia de varias intendencias y municipios. También se preveía una reforma constitucional en la que se esperaba hacer más eficaz los poderes del Estado promoviendo la descentralización, la participación y una mejor administración (en este caso Alfonsín había manifestado su deseo por abandonar el sistema presidencial y adoptar el semipresidencial).

También se planeaba un proyecto de reforma judicial, la cual tenía proyecciones similares a la reforma constitucional, pero en el ámbito correspondiente (es decir, favorecer la descentralización y hacer más eficaz la participación y la administración). También se contemplaba la posibilidad de establecer el proceso oral en el orden nacional para favorecer la publicidad, la intermediación y la rapidez de los procesos judiciales. Por otro lado, la reforma del Estado alcanzaba también un plano de vital importancia, donde se esperaba que cada área de éste ganara más autonomía para hacer más eficaz los procesos decisivos. Especialmente en esta propuesta se proyectaba extender el uso de la informática en relación a la participación ciudadana en los procesos de decisión que involucraban al Estado. Entre otras iniciativas se preveía la modificación de símbolos patrios, la creación de transformación de gobernaciones militares en provincias y nuevas rutas nacionales (Pérez, 2004). Además, se preveía el reordenamiento del sistema de salud con la implementación del Sistema Nacional del Seguro de Salud (Ley 23.661) aunque finalmente desató la férrea oposición de los sindicatos peronistas.

El llamado al CPN hecho dos años antes debe entenderse en este contexto de un Plan alfonsinista de refundación de la república. Como sostiene Bárbara Briscioli, el Gobierno propuso “trazar un paralelismo entre la matriz de origen del sistema educativo nacional un siglo atrás y la recuperación democrática, siendo que en ambos casos aparece la idea de (re)fundar una República” (Briscioli, 2013: 173). En cierta medida, el proyecto educativo democrático que propiciaba el gobierno, si bien se autoreferenciaba en el modelo normalista de 1880 también se enmarcaba en las políticas que demandaba la recuperación democrática. Así, desde los actos de campaña, Alfonsín recitaba el preámbulo de la constitución, el compromiso con esa constitución, el valor por el sistema republicano, el federalismo y la igualdad ante la ley. De esta forma, sobre las bases de la democracia participativa y el cambio en las costumbres políticas se pretendía (re)fundar una Segunda República (Alcántara Sáez: 1994; Mercer: 2005) y el sistema educativo no podía estar ausente en esa agenda. De hecho, creemos que el CPN vino a ser el prelude de esa aspiración refundacional protagonizada por la UCR.

En este marco, el Consejo Federal de Cultural y Educación creado en 1972 volvía a funcionar, luego de su intervención durante la dictadura, con Adolfo Stubrin en septiembre de 1984. Este, apuntaba a proyectar políticas provinciales y acuerdos con las jurisdicciones para la puesta en marcha del CPN (Braslavsky, 1989, Pronko y Vior, 1999). El presidente Alfonsín respondía así a los reclamos de participación institucional de las provincias haciendo llegar al parlamento una propuesta que facilitaba la búsqueda de acuerdos para la realización del CPN, tales como la inclusión de representantes provinciales en la Comisión Organizadora del CPN, la delegación de las provincias en la organización del evento, etc.¹¹ Desde mayo de 1984 el gobierno

¹¹ Una de las últimas modificaciones que se realizó sobre el proyecto de convocatoria original del Poder Ejecutivo fue el punto sobre la participación de las provincias. El conflicto fue tal que a cambio de requerir su adhesión se les transfirió a los gobiernos provinciales,

anunciaba las primeras noticias sobre la realización del CPN y se enviaron invitaciones formales para la participación en los futuros debates, así como algunas propuestas y conocimientos mínimos para la ocasión. Se convocó a inscribirse en las escuelas para participar de los encuentros a todos quienes tuvieran por lo menos 15 años de edad¹², siendo las Asambleas Pedagógicas de Base el espacio donde se debatiría un informe para las Asambleas Jurisdiccionales. Estos informes debían aglutinar problemáticas y propuestas para tratarse en la instancia nacional del CPN, denominada Asamblea Pedagógica Nacional (Orellano, 2016).

Institucionalmente el CPN surgió de un proyecto elevado por el Poder Ejecutivo Nacional el 24 de marzo 1984 a la Cámara de Diputados de la Nación, en el que se encontró un amplio consenso, al igual que en la Cámara de Senadores. En aquellos años Adriana Puiggrós sostenía que, “El proyecto de ley [sería elevado] con la intención de conmemorar el centenario de la Ley 1.420, inspirada en el evento de 1882 [refiriéndose al Congreso Pedagógico Internacional (CPI)]” (Puiggrós, 1987:120). Así, una vez aprobado el proyecto, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados amplió la participación del Poder Legislativo en la fase organizativa del evento e incluyó a las autoridades educativas provinciales alojadas en el Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación. Esto demostraba las intenciones de equiparamiento en la participación de los distintos actores sociales en el CPN como parte de una constante búsqueda de consensos.

Esta instancia de debate tenía, al menos en cierta medida, un antecedente en el CPI que fue parte del proceso fundacional del sistema educativo. Por ello el proyecto original se llamó justamente Segundo Congreso Pedagógico Nacional, aunque luego fue modificado porque las autoridades políticas trataron de evitar que se reeditase el enfrentamiento entre católicos y laicistas (De Vedia, 2005). Se trataba en gran medida de una estrategia para impedir una disputa con los sectores católicos que guardaban una nítida memoria del CPI y la ley 1.420 de 1884, eventos que entendían con una derrota (Torres: 2014). Puede observarse cómo desde un comienzo las autoridades se esforzaban en evitar enfrentamientos y discusiones del pasado pero con gran incidencia en aquel presente. Sin embargo, esto no impidió que durante los discursos de apertura y cierre del CPN las referencias alusivas y evocativas al CPI de 1882 por parte del presidente fueran recurrentes¹³. Inclusive Puiggrós, afirmó que: “es hora de que la sociedad en su conjunto se prepare para un debate postergado por cien años” (Puiggrós, 1987:120). La disociación entre ambos congresos era difícil de instalar, la tensión entre laicistas y confesionales existía y volvía a traer viejas discusiones y posicionamientos, aunque también existían tópicos pedagógicos pendientes como la posibilidad de formular una ley de educación y extender la obligatoriedad educativa (De Lella y Krotsch, 1989).

A su vez, Mariano De Vedia señaló al respecto que, “ambos congresos encierran diferencias y similitudes, que muestran al mismo tiempo rasgos particulares propios de cada época y llamativos signos de continuidad” (De Vedia, 2005: 37). Es posible advertir que más allá de la cuestión confesional, algunos temas encontraron vigencia aún después de cien años, como la necesidad de establecer un periodo de obligatoriedad escolar más largo, es decir, una ampliación de la obligatoriedad a unos 10 u 11 años tal como sucedía en las reformas educativas impulsadas en Europa desde la posguerra. Así, la gratuidad de la enseñanza, el énfasis en la formación de profesionales, el régimen jubilatorio de los maestros y la educación mixta que habían sido los pilares del CPI ya no eran cuestiones que interesaban a la sociedad tanto como la extensión de la secundaria y la reglamentación de una nueva ley educativa. Es por ello que el CPN fue para el gobierno el punto más alto y significativo de su política educativa en el que intentaba recuperar valores de la fundación del sistema de instrucción pública de fines del siglo XIX, pero adecuándolos a las necesidades contemporáneas y a la coyuntura política de negociación con los actores que debatirían en él.

El CPN aparecía en realidad como un punto relativamente insignificante en la agenda de otros problemas que seguramente eran más acuciantes para el gobierno como el plebiscito por la soberanía del Canal de Beagle, el

a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y al Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, la responsabilidad de ejecutar el CPN en sus respectivas jurisdicciones otorgándoles así mayor margen de decisión (Carbonari, 2004).

¹² El gobierno decidió que las asambleas no se realizaran en las escuelas entendiendo que debía trascenderse la esfera escolar. Esta idea, según Stubrin, buscaba impedir que los participantes no se vieran inhibidos ante la autoridad de un maestro o un director de escuela evitando así “no pedagogizar los debates” (De Vedia, 2005: 71).

¹³ Consúltense Ministerio de Educación y Justicia (1988) *Discursos del Dr. Ricardo Raúl Alfonsín y del Sr. Secretario General de la U.N.E.S.C.O. Dr. Federico Mayor Zaragoza, pronunciados en el acto de apertura de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico Nacional*. Embalse, 28 de febrero, Córdoba. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000006.pdf>

juicio a las juntas militares por los crímenes de lesa humanidad, la organización de las elecciones de noviembre de 1985 que consolidaron temporariamente la hegemonía alfonsinista, el intento fallido de reformar el sistema de salud, la sanción exitosa de la ley de divorcio vincular, la difícil relación con las fuerzas armadas que evidenciaron los levantamientos militares, el proyecto nunca realizado pero en su momento ampliamente debatido de mudanza de la Capital Federal y la irresuelta cuestión del endeudamiento externo que condenaba al estancamiento económico y alimentaba el descontento social. Es comprensible entonces que el CPN atravesara, desde la promulgación de la ley de 1984 que lo inauguraba hasta su clausura en 1988, distintos avatares políticos que afectaron al desarrollo general del Congreso. Es por ello que, así como la convocatoria al congreso fue un tanto sorprendente también fue un desafío difícil de mantener en el transcurso del tiempo (Bucciarelli y Diez, 2016).

En general las temáticas que preocupaban al sector educativo -aunque más adelante con el desarrollo del Congreso se visibilizarían las de otros actores específicos como la Iglesia Católica y por fuera del evento los sindicatos docentes- giraron en torno a dos ejes fundamentales: la extensión y distribución de la educación. Específicamente el gobierno convocaba a la ciudadanía a debatir sobre temas como la función de la educación en la vida democrática, en la formación de las personas para una sociedad plural, las formas de educación y su distribución en diferentes instancias, la administración, el gobierno y el financiamiento e incluso los aspectos pedagógicos de la misma¹⁴. Ambos aspectos se expresaron como los puntos de mayor relevancia (Eichelbaum, 1986) y se reflexionó sobre cuestiones tales como las condiciones de la formación docente, la rigidez de los programas de estudio, los cambios constantes de enfoques educativos, etc. Cuestiones que en definitiva provocaban una crisis del saber en el cuerpo profesional docente (Gueventtes, 1986). Además, se contaba con una grilla general donde el gobierno promovía debatir el analfabetismo aun existente en sus diferentes formas, el aporte de la ciencia y la tecnología, la educación especial adecuada para diferentes discapacidades, los problemas derivados de los resabios antidemocráticos heredados de la dictadura y la deficiente inversión e infraestructura del sistema (Salonia, 1986).

Con estas expectativas y preocupaciones generales y en un clima político al principio propicio para su tratamiento, el CPN dio inicio a un ciclo de intensos debates y temáticas emergentes del campo educativo, pero también político e ideológico. El desarrollo de esos debates provocó el resurgimiento de antiguas y nuevas discordias entre los actores educativos, no educativos y la sociedad en su conjunto. No obstante, las limitaciones que debió enfrentar el gobierno por parte de actores corporativos como los militares, los sindicatos, los empresarios y la Iglesia Católica¹⁵, deben ser consideradas para comprender el devenir del evento y su cooptación por los sectores más conservadores de la sociedad (Rodríguez, 2015).

Reflexiones finales

Creemos que el CPN puede ser analizado en relación a las precisiones sobre la refundación democrática que la UCR promovía en aquellos años. No obstante, tampoco pueden desdeñarse los amplísimos condicionantes que a lo largo del gobierno se presentaron en términos económicos domésticos como internacionales. La disputa con las corporaciones, los fracasos reformistas y el deterioro económico fueron algunos de los principales problemas que seguramente afectaron el desarrollo del CPN como alcuadro más general de la transición a la democracia y los anhelos por configurar un régimen político complejo que contara con la participación de la sociedad en su conjunto. En este sentido el CPN fue un hito importante en tanto significó una de las medidas que en el área de la educación manifestó la voluntad general de democratizar convocando a la participación. Sin embargo, este no escaparía a los problemas que debió enfrentar el gobierno como la organización de las corporaciones, habida cuenta que la Iglesia Católica fue uno de los actores principales en el desarrollo del mismo.

¹⁴ Propuestas para trabajar los temas del Congreso Pedagógico Nacional (1986) Serie Congreso Pedagógico. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001959.pdf>

¹⁵ Sobre las convicciones de la institución para el CPN véase Equipo Episcopal de Educación Católica (1986) *Guía para la participación en el Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Docencia y Equipo Episcopal de Catequesis (1986) *Educación y proyecto de vida*. Buenos Aires: Oficina del libro.

A raíz del presente ensayo creemos estar en condiciones de asegurar que el CPN fue parte de un impulso refundacional por parte del gobierno democrático. Ese impulso, como hemos visto, se inscribía en un programa reformista complejo que pretendía fundar una segunda república y que, a partir de 1986 con la endeble estabilización económica que supuso el Plan Austral y la caída de los índices inflacionarios, tomó mayor relevancia. El CPN inició en 1984 y finalizó en 1988, por lo que se entiende que transitó las subas y bajas del gobierno alfonsinista, pero también hemos observado que, desde un comienzo, existieron tensiones históricas en torno al pasado y a los valores refundacionales educativos que promovía el gobierno. Naturalmente las tensiones del CPN y el desgaste de su desarrollo en el largo plazo condujeron a que se impusieran los actores mejor organizados, aunque estas precisiones sobre el evento quedarán pendientes para un futuro análisis.

Referencias bibliográficas

Aboy Carlés, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina: la reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem*. Buenos Aires, Argentina: HomoSapiens.

Aboy Carlés, G. (2004). Parque Norte o la doble ruptura alfonsinista. En Novaro, M. y Vicente, P. (comps.) *La Historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires, Argentina: Edasha.

Alfonsín, R. (1980). *La cuestión argentina*. Buenos Aires, Argentina: Torres Agüero Editor.

Alonso, J. y Simonoff, A. (2016). El gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989): aproximaciones respecto al interjuego de la estrategia de inserción internacional, modelo de desarrollo y política exterior. En Busso, A. (cord.) *Modelos de desarrollo e inserción internacional (49-123)*. Rosario: UNR.

Altamirano, C. (2013). El momento alfonsinista. *PolHis*, 6(12), 10-17. Recuperado de: http://www.cedinpe.unsam.edu.ar/sites/default/files/pdfs/polhis_12.pdf

Auza, N. y Storni, F. (1986). *El Congreso Pedagógico Nacional. Perspectiva y prospectiva*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Docencia.

Beccera, M. (2016). *Asignatura pendiente: la reforma curricular nacional de Educación Cívica de 1984 en el contexto de la transición democrática* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín, IDAES). <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/822>

Biagini, H. (1983). *Educación y progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Birle, P. (1993). *Los empresarios y la democracia en la Argentina. Conflictos y coincidencias*. Buenos Aires, Argentina: Belgrano editorial.

Braslavsky, C. (1984). La situación educativa heredada en 1983: apuntes para su diagnóstico. *Aprendizaje hoy, Anuario 2*, 19-41.

Braslavsky, C. (1989). *Evolución de los sistemas educativos en los procesos de transición democrática*. Chile: UNESCO.

Bravo, H. (1987). *Reflexiones sobre política educacional (Aporte al Congreso Pedagógico)*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Briscioli, B. (2013) ¿Posibilismo? ¿Imposibilidad? Aproximaciones a la implementación del proyecto político alfonsinista. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10(10), 157-182. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1483/1494>

Bucciarelli, M. y Diez, M. (2016, del 9 al 10 de marzo). El Segundo Congreso Pedagógico Nacional en Neuquén y las disputas de sentido. Emergencia de los procesos de lucha y resistencia por los derechos educativos en clave subnacional. *VI Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales – Independencias y dictaduras del Cono Sur*. UNCUYO, Mendoza.

- Carbonari, M. (2004). Sociedad civil, democracia e integración. *VI Encuentro Corredor de las Ideas del Cono Sur*, Montevideo. http://www.corredordelasideas.org/docs/sesiones/comunicaciones5/maria_rosa_carbonari.doc.
- Castellani, A. (2002). Implementación del modelo neoliberal y restricciones al desarrollo en la Argentina Contemporánea. En M. Schorr (Ed.) *Más allá del pensamiento único: hacia una renovación de las ideas económicas en América Latina y el Caribe (81-142)*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Cucuzza, H. (1986). *De Congreso a Congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Besana.
- De Lella, C. y Krotsch, P. (Comp.) (1989). *El Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- De Luca, R. (2005) La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984. *Razón y Revolución*, 15, 1-8. Recuperado de: <http://www.razonyrevolucion.org.ar/textos/revryr/educacion/ryr13-romina.pdf>.
- De Riz, L. (1991). *El partido en el gobierno: la experiencia del radicalismo 1983-1989*. Buenos Aires, Argentina: CEDES/64.
- De Vedia, M. (2005). *La educación aún espera: a 20 del Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Díaz, N. (2009). *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)* (Tesis de maestría, Universidad de San Andrés – Escuela de Educación). Recuperado de: http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1220_01.pdf
- Fabris, M. (2011). *Iglesia y democracia. Avatares de la jerarquía católica en la Argentina post autoritaria (1983-1989)*. Rosario, Argentina: Prohistoria ediciones.
- Fair, H. (2009). La dinámica del sistema político durante el gobierno de Alfonsín. *Temas y Debates*, 17, 35-67.
- Franco, M. y Levín, F. (2007) El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco y F. Levín (comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción (97-124)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Franco, M. (2018). *El final del silencio: dictadura, sociedad y derechos humanos en la transición (Argentina, 1979-1983)*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Garabán, A. (2009). *Lo público de la educación pública: la reforma educativa en los 90 en Argentina*. México: FLACSO.
- Gerchunoff, P. y Llach, L. (2019). *El ciclo de la ilusión y el desencanto: un siglo de políticas económicas argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.
- Gueventtes, E. (1986) La profesión docente. En A. Eichelbaum, E. Gueventtes, L. Silva, A. Salonia, F. Storni, A. Van Gelderen y A. Zanotti (Comp.) *Desafío de la educación. Aportes para el Congreso Pedagógico (45-63)*. Buenos Aires, Argentina: Corregidor.
- Isola, J. (2013). Intelectuales de la educación en la restauración democrática argentina. Intervenciones intelectuales en torno al II Congreso Pedagógico Nacional. *Contra corriente*, 3(10), 335-358. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5401232>.
- Kaufman C. y Díaz N. (2006). El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(32), 158-159. Recuperado: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n32/n32a05.pdf>.
- Mejer, F. y Morduchowicz, A. (1996). *La demanda educativa argentina: evolución y desafíos de su eficiencia interna, cobertura y calidad*. Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000294.pdf>

- Méndez, J. (2018). *¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de la Plata-FaHCE).
- Mercer, M. (2011). *Transición y consolidación democrática en la Argentina: una lectura desde la intelectualidad*. (Tesis de Licenciatura Universidad Nacional de la Plata – FaHCE). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.662/te.662.pdf>.
- Misirilis, G. (2010). Arena de lucha política, social y cultural. En: AAVV, *UNIPE: 30 años de educación en democracia*. Recuperado de https://editorial.unipe.edu.ar/images/phocadownload/educacion/30%20ESP%20_%20UNIPE.pdf
- Nardacchione, G. (2010). La cuestión educativa en Argentina. De la emancipación nacional a la crisis del 2001. *E-Latina. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 8(31), 21-49. Recuperado de <http://www.apur.org.ar/web/images/Actividades/LGU/archivos/historia/NARDACCHIONE.pdf>
- Novaro, M. (2006). *Historia de la Argentina contemporánea. De Perón a Kirchner*. Buenos Aires, Argentina: Edasha.
- O'Donnell, G. (1994). Delegative Democracy. *Journal of Democracy*, 5(1), 55-69.
- Orellano, R. (2016) *Educación y transición democrática. Una mirada sobre intelectuales y política educativa* (Tesis de licenciatura Universidad Nacional de la Plata – FaHCE).
- Pronko M. y Vior, S. (1999). Consejo Federal de Cultura y Educación. ¿Espacio para la coordinación interjurisdiccional o para la legitimación de decisiones centralizadas? En S. Vior (Dir.), *Estado y educación en las provincias (32-50)*. Madrid: Miño y Dávila.
- Pesce, J. (2004). La gestión del ministro Grinspun en un contexto de transición democrática. Errores de diagnóstico y subestimación del poder económico local e internacional. *VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Pesce, J. (2006). Política y economía durante el primer año del gobierno de Alfonsín. La gestión del ministro Grinspun. En A. Pucciarelli (coord.). *Los años de Alfonsín ¿el poder de la democracia o la democracia del poder? (67-80)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Pérez, L. (2004). Entrevista a Raúl Alfonsín: “Logramos una reforma progresista”. *Encrucijadas*, 27. Recuperado de http://repositorioubas.sisbi.uba.ar/gsd/collect/encruce/index/assoc/HWA_669.dir/669.PDF
- Portantiero, J. (1987). La transición entre la confrontación y el acuerdo. J. Nun y J. Portantiero (Comps.) *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina (11-34)*. Buenos Aires, Argentina: Punto sur.
- Puiggrós, A. (1987). *Discusiones sobre educación y política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Quiroga, H. (2005a). La reconstrucción de la democracia argentina. En J. Suriano (Dir.) *Dictadura y democracia (1976-2001) (87-155)*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Quiroga, H. (2005b). *La Argentina en emergencia permanente*. Buenos Aires, Argentina: Edasha.
- Rabotnikof, N. (2008). Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 32(2), 37-48. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/416>
- Ramírez, V. A. (2019a). *La democracia como mandato. Radicalismo y peronismo en la transición argentina (1980-1987)*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Ramírez, V. A. (2019b). Democracia y pluralismo en la transición argentina. La recomposición de la política como horizonte histórico. En: S. Giménez y N. Azzolini (Coords.), *Identidades políticas en la Argentina del siglo XX (249-278)*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.

- Rapoport, M. (2020). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.
- Recalde, H. (1987). *El Primer Congreso Pedagógico/1 (1882)*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.
- Rodríguez, L. G. (2015). Iglesia y educación en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX. *Cuadernos de História da Educação*, 4(1), 263-278. Recuperado de www.researchgate.net/publication/284717522
- Alcántara Sáez, M. A. (1994) ¿Por qué no la Segunda República argentina? *América Latina Hoy. Evsal revistas*, 7(7), 81-87. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28235947_Por_que_no_la_Segunda_Republica_Argentina
- Salonia, F. (1986) Educación y desarrollo en la Argentina de hoy. En A. De Babini, E. Gueventtes, A. Salonia, L. Silva, F. Storni, A. Van Gelderen y L. Zanotti, *Desafío de la educación. Aportes para el Congreso Pedagógico Nacional. (63-98)*. Buenos Aires, Argentina: Corregidor.
- Schneider, A. (Comp.) (2019). *Los ochenta en América Latina. Más allá de “transiciones” y de “pérdidas”*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Imago Mundi.
- Sironi, M. (2014). Políticas educativas y deliberaciones sobre el rol del Estado en materia educativa en Argentina y Brasil durante la transición a la democracia. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 33-43. Recuperado de http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_sironi_estado_politica_educativa.pdf
- Southwell, M. (2006). “Con la democracia se come, se cura y se educa...” Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En A. Camou, C. Tortti y A. Viguera (coords.) *La Argentina democrática: los años y los libros (11-34)*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Southwell, M. (2007.) Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Políticas Públicas*, 1(1), 54-71. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr10750>
- Suasnábar, C. (2010). Intelectuales y políticas. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa. *Propuesta Educativa*, 33(1), 35-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041789005>
- Suasnábar, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. *Propuesta Educativa*, 50(2), 39-62.
- Suriano, J. (2005). Introducción: una Argentina diferente. En J. Suriano (Dir.), *Dictadura y democracia (1976-2001) (11-33)*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Tedesco, J. C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario: Argentina, 1987-1982*. Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Tiramonti, G. (2004) Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. En Novaro, M. y Palermo, V. (comps.) *La historia reciente. Argentina en democracia (223-238)*. Buenos Aires: Edhasa.
- Tiramonti, G. (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. *Archivos de Ciencia de la Educación*, 1(1), 1-23. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11951>
- Tiramonti, G. (2010). Mutaciones y permanencias en la estructura del gobierno de la educación. *Propuesta Educativa*, 33, 43-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041789006.pdf>
- Torres, G. (2014). La Iglesia católica argentina y la definición de lo público y lo privado en el sistema educativo. *Debates Do Ner*, 12(26), 165-192. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8136.52047>
- Wanschelbaum, C. (2011) *El olvido está lleno de memoria. Las políticas de educación de jóvenes y adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989). Un estudio de caso: el Plan Nacional de Alfabetización* (Tesis de Doctorado Universidad de Buenos Aires – FFyL).

Wanschelbaum, C. (2013). La educación en la postdictadura (1983-1989). El Proyecto Educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía. *Revista Contextos de Educación*, 13(12), 1-9. Recuperado de <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol13/wanschelbaum.html>

Wanschelbaum C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina 1983-1989). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 75-112. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/ciencia-docencia-y-tecnologia/articulo/la-educacion-durante-el-gobierno-de-raul-alfonsin-argentina-1983-1989>

Fecha de recepción: 16-7-2020

Fecha de aceptación: 19-10-2020



La reforma educativa en los '90. Un análisis comparado de su implementación en dos jurisdicciones: la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

The educational reform in the '90. A comparative analysis of its implementation in two jurisdictions: the province of Buenos Aires and the autonomous city of Buenos Aires

ZANGROSSI, Guillermo Mario¹

Zangrossi, G. M. (2020). La reforma educativa en los '90. Un análisis comparado de su implementación en dos jurisdicciones: la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *RELAPAE*, (13), pp. 27-35.

Resumen

El presente trabajo se propone analizar, desde una perspectiva comparada, el proceso de implementación de la reforma educativa llevada a cabo en los años 90 en dos jurisdicciones: la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195, en el contexto marcado por las políticas neoliberales que prescribían los organismos multilaterales de crédito y demás organizaciones supranacionales desde los países centrales. El período fue escenario de profundas modificaciones en el ámbito educativo, aunque con diferentes grados de impacto. La lógica central de estas mutaciones tenían que ver con el proceso más abarcativo del proyecto neoliberal: el achicamiento del estado, el estrangulamiento de sus funciones de intervención en la generación y distribución equitativa de la riqueza y la renta, como así también la "desestatización" de todas aquellas áreas de lo público: la salud, la seguridad, la educación, con el objetivo de volver a la vieja filosofía liberal del "estado mínimo". El artículo abordará las características y problemas que presentó la implementación de la Ley Federal de Educación en los dos distritos señalados.

Palabras Clave: Reforma educativa / Ley Federal de educación / Neoliberalismo / Educación comparada

Abstract

The present work intends to analyze, from a comparative perspective, the process of implementation of the educational reform carried out in the 90s in two jurisdictions: the province of Buenos Aires and the Autonomous City of Buenos Aires from the sanction of the Federal Education Law 24,195, in the context marked by the neoliberal policies prescribed by multilateral credit organizations and other supranational organizations from the central countries. The period was the scene of profound modifications in the educational field, although with varying degrees of impact. The central logic of these mutations had to do with the more comprehensive process of the neoliberal project: the shrinking of the state, the strangulation of its intervention functions in the equitable generation and distribution of wealth and income, as well as the "destabilization" of all those areas of the public: health, safety, education, with the aim of returning to the old liberal philosophy of the "minimum state". The article will address the characteristics and problems presented by the implementation of the Federal Education Law in the two designated districts.

Keywords: Educational reform / Federal Education Law / Neoliberalism / Comparative education

¹ Universidad Nacional de las Artes - Universidad de Morón, Argentina / gzangrossi@yahoo.com.ar

La Reforma Educativa

La reforma educativa implementada en los años 90 forma parte de los cambios en la orientación de las políticas públicas, que consideraban agotado el modelo distribucionista, proponiendo un cambio en el rol del Estado, a partir de la llamada descentralización, eufemismo que escondía el proyecto de transferir a las provincias y los municipios la gestión de los sistemas educativos aunque sin los correspondientes recursos económicos.

Como afirma Coraggio (1995), desde los años '70 el Banco Mundial presenta consideraciones y propuestas sobre educación recomendando, en la línea del análisis de determinantes socioeconómicos externos, centrarse acerca de lo que ocurría en el interior del aula, señalando que sus propuestas son construidas utilizando el modelo microeconómico neoclásico. Este modelo analiza las variaciones en el ingreso nacional utilizando la función de producción. Así, el incremento del ingreso depende de la acumulación de capital, las variaciones del sector trabajo y de un factor llamado capital humano, definido como conocimiento, destrezas, habilidades etc. De este modelo se derivaría que la educación es una herramienta para el desarrollo porque el gasto en educación equivale a invertir en capital humano y eso genera un incremento en el ingreso. ¿De qué manera se viabilizarían dichas propuestas?

todas estas cuestiones van a ser respondidas con la misma teoría y metodología, haciendo una identificación entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa. La propuesta es dejar la actividad educativa librada al mercado y la competencia, a la interacción entre demandantes y oferentes de servicios educativos, como mecanismo para resolver el problema de cuanta educación y en qué niveles y ramas hace falta. (Coraggio,1995, p.5)

Es decir, permitir el “libre funcionamiento” del mercado. Para ello será necesario que el estado intervenga a través de reformas educativas, para tratar de asegurar que los mecanismos de asignación pública sean similares a los utilizados por la lógica mercantil, buscando así hacer eficiente el sistema.

Según Feldfeber (2000) la reforma educativa reconoce cinco grandes antecedentes: La ley de Transferencias de 1992; la Ley Federal de Educación; la Constitución Nacional reformada; La ley de Educación Superior y el Pacto Federal Educativo. La Ley de Transferencias es una continuación del proceso iniciado bajo la última dictadura cívico-militar que traspasó las escuelas que estaban bajo supervisión nacional a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Por otro lado, la Ley Federal de Educación 24.195 no es taxativa respecto del carácter gratuito de la educación. Garantiza el derecho de enseñar y de aprender (art. 2) y menciona la participación de la familia y la comunidad (art. 4). Sobre el rol del Estado manifiesta que es el responsable principal en lo nacional, provincial y municipal garantizando el acceso a la educación (art. 3). Pero también señala a la Iglesia Católica y las organizaciones privadas (art. 4). De manera que lo que hace es equiparar al sector privado con el público en la responsabilidad de brindar educación, posibilitando la transferencia de subsidios estatales a dicho sector. Según Paviglianiti (1996) es evidente la ambigüedad respecto del rol que le cabe al Estado, ya que la educación es responsabilidad de este en forma primigenia, pero al incorporar a los actores privados y la Iglesia Católica, estos actores obtienen también la potestad de elaborar sus planes de estudios, otorgar validez nacional a sus certificados, además de obtener financiamiento público. La Ley Federal tampoco declara a las Universidades Nacionales como entidades de derecho público, dejando lugar a que se interprete un status igualitario de las Universidades públicas y privadas, mencionando también la posibilidad de financiamiento alternativo, eufemismo que permitiría el arancelamiento del sector público de la educación superior.

El planteo novedoso de la Ley Federal respecto de la configuración del sistema educativo es la implementación de la Educación General Básica o E.G.B. que articula de manera diferente los niveles del mismo. En el artículo 10 la LFE estipula la existencia de un nivel de Educación Inicial conformado por el Jardín de Infantes (3 a 5 años), la Educación General Básica o EGB, de carácter obligatorio, con una duración de 9 años a partir de los 6 años de edad, que estará dividida en ciclos, y la Educación Polimodal, que será de 3 años de duración como mínimo, al final del Tercer Ciclo de la EGB. El gobierno y administración del sistema educativo es “responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional y de los Poderes Ejecutivos de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires” (Ley Federal de Educación, art.52).

Por su parte, la Constitución Nacional supedita la gratuidad a la equidad (Art. 75 inc.19) en una postura de subsidiariedad, además de elevar a rango constitucional la autonomía de las instituciones universitarias. La Ley de Educación Superior (LES) sancionada en 1995, reconoce la autonomía universitaria entendida como el cogobierno institucional y la existencia de claustros que representan a los actores con participación en la vida universitaria. Sin embargo el aspecto novedoso de la LES está dado por el art. 59 que –sin mencionarlo de manera explícita- permite la posibilidad del arancelamiento en las carreras de grado. Finalmente, el Pacto Federal Educativo, tuvo un efecto contradictorio: reafirma un control estatal, pero ese control se ve menguado en tanto se focaliza en medidas de políticas compensatorias.

El nuevo sistema educativo

Según Tedesco y Tenti Fanfani (2001) los principales ejes de la reforma fueron:

1. Reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad. Reemplazo del esquema de siete años de escuela primaria más cinco de secundaria, por uno nuevo configurado por un nivel inicial de dos años, el siguiente de la educación general básica de nueve años de duración y un nivel Polimodal de tres años. Además se extiende la obligatoriedad de la educación desde al segundo año del nivel inicial (cinco años) y el octavo y noveno de la EGB.

2. Renovación de contenidos curriculares. Se sancionan los Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para todos los niveles de la EGB y la Formación Docente. Sin embargo, cada provincia y jurisdicción debe elaborar sus propios diseños curriculares, ya que uno de los objetivos declarados es crear un marco de flexibilidad en la aplicación de los contenidos.

3. Creación de un sistema nacional de evaluación de la calidad educativa. Su ejecución le corresponde al Ministerio de Educación de la Nación.

4. Políticas compensatorias. La crítica situación social, producto del modelo de exclusión implementado durante los años 90, marcó la necesidad de un menú de políticas tendientes a compensar las diferencias socioeconómicas existentes en las jurisdicciones del país. De esa manera surgió el Plan Social Educativo, que debía volcar sus recursos en pos de dicho objetivo. Las políticas compensatorias y focalizadas constituyen una característica típica de las medidas que el neoliberalismo utilizó para “igualar”.

5. Modernización de la gestión institucional. Se crea el programa Nueva Escuela Argentina con el objetivo de introducir modificaciones en la gestión de las instituciones educativas, para hacer más “eficiente” y moderna la administración.

6. Aumento del presupuesto educativo: La Ley Federal estipula que la inversión consolidada se duplicará gradualmente con un mínimo del 20% anual a partir del año 1993. A fin de garantizar su cumplimiento se crea el Pacto Federal Educativo.

El debate “reformista” en los años 90 postulaba el agotamiento del ciclo de crecimiento económico capitalista basado en la expansión del consumo interno, el pleno empleo y las regulaciones estatales a los intercambios económicos en el comercio internacional. El sistema educativo debía modernizarse, adecuándose a los “nuevos tiempos”, caracterizados por el “fin de las certezas” que avezadamente proponían las lecturas posmodernistas realizadas desde algunos los países centrales. La incertidumbre también existía en el mercado, con una demanda ahora cambiante, afectada por las variaciones de una economía global, situación que no permitía prever el comportamiento de los consumidores. A ello se sumaban las apresuradas opiniones acerca de los beneficios de la “revolución tecnológica”, con el énfasis puesto en la automatización del proceso productivo utilizando la robótica, la informática y la telemática. Además desde finales de los años 80, en coincidencia con los procesos de recuperación de las democracias latinoamericanas, también se agrega la demanda al sistema educativo de contribuir a la formación de nuevos ciudadanos, en el marco del Consenso de Washington y el Banco Mundial, respecto de los “problemas” de las “nuevas democracias” en la región, relacionados con la gobernabilidad, ya que comienzan a avizorarse tensiones y conflictos de intereses en las sociedades, ante la

introducción de políticas neoliberales que paulatinamente van configurando un nuevo escenario de aumento de la pobreza, concentración de la riqueza y desigualdad.

El rol del Estado

En este escenario, surge el imperativo de reformar el Estado. Como señalan Tedesco y Tenti Fanfani:

el proceso de descentralización educativa completado en 1991 y las disposiciones contenidas en la Ley Federal de Educación constituyeron el marco estructural de una nueva división del trabajo entre el Estado Nacional y las provincias en materia de desarrollo de la Educación General Básica. El Estado Nacional se reservó básicamente la tarea de orientación técnico-pedagógica, la producción de información y la compensación de desigualdades. (Tedesco y Tenti Fanfani, 200, p.14).

Follari (2003) sostiene que existió además una exacerbación del papel que debía jugar el llamado “tercer sector”, la sociedad civil o las ONG’s. El contexto desestatizante preveía una revitalización de la elección privada por parte de la sociedad, presentada a través de teorías y ejemplos de países como Gran Bretaña y Estados Unidos, que ponderaban de manera positiva la gestión local, las propuestas de modalidades como las “escuelas-charters”, guiadas por la idea de competencia mercantil. En este sentido, el Estado se convierte en la representación de lo negativo y causa de la ineficiencia, el derroche y la mala administración de los recursos públicos: “La apelación a la sociedad civil queda investida mágicamente de una pureza originaria que la dejaría afuera de los intereses de la acción del Estado” (Follari, 2003, p.63).

Así, se postuló fuertemente la acción de un Estado subsidiario, que garantizara la libre elección de las familias en lo relativo a la educación.

Feldfeber (2000) afirma que el Estado Nacional por un lado descentraliza la responsabilidad en lo administrativo pero por otro centraliza el control. Mientras se desentiende de la gestión, se hace cargo del control y la evaluación, dejando de lado el rol de garante de la educación de los ciudadanos. El producto final de una reforma de este tipo, no es otro que la fragmentación del sistema educativo supuestamente articulado a través de pactos y acuerdos suprajurisdiccionales. Ha sido ya señalado que al transferir los servicios educativos a las provincias y municipios, el Estado Nacional no lo hizo con los recursos previos, lo cual generó previsibles problemas de financiamiento y precariedad en las diferentes jurisdicciones.

La Provincia de Buenos Aires

Como señalan Tedesco y Tenti Fanfani (2001) el cambio de estructura del sistema educativo fue complejo y contradictorio. Buenos Aires sancionó una Ley de educación propia (la 11.612 en 1995), en consonancia con la Ley Federal. Además, se decidió una implementación de carácter masivo en lugar de gradual, como sucedía por ejemplo en las provincias de Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes o Chaco. De acuerdo al investigador del CIPPEC Axel Rivas (2003) se pueden clasificar las modalidades de reforma en: jurisdicciones que aplicaron completa o casi completamente la Ley (70-100%): Buenos Aires, Catamarca, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Salta, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Santiago del Estero y Tierra del Fuego; aquellas con aplicación parcial (10-70%): Chaco, Jujuy y Tucumán; y jurisdicciones de aplicación nula o casi nula (menos de un 10%) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Río Negro y Neuquén, para la EGB 3 y el Polimodal.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, uno de los principales inconvenientes que se presentaron fue la implementación de la nueva EGB, en particular la EGB 3 o Tercer Ciclo (7°, 8° y 9° años) que, tomando el 7° grado de la primaria anterior y el 1° y 2° años del viejo secundario, se convertía en el ámbito más difícil de articular por varios motivos. En primer lugar, la obligatoriedad de la nueva EGB supuso un aumento de la matrícula escolar. Si bien es positivo en cuanto a la inclusión de adolescentes en el sistema, sobre todo de sectores populares, presentó inconvenientes de gestión, infraestructura, de presupuesto y de cultura institucional. En este último aspecto, uno de los dilemas a resolver fue la unificación de los dos primeros años de la secundaria tradicional con la escuela primaria, dos niveles cuyas lógicas, culturas e imaginarios son diferentes. Para los docentes de la primaria en no pocas ocasiones esto significó una “invasión” institucional.

Para los colegas de la secundaria era sentirse muchas veces “extranjeros”, aislados, importados de otra institución. Si bien los jóvenes del tercer ciclo pertenecen a la misma franja etaria que les corresponde en la secundaria, el hecho de continuar en la escuela primaria generó una continuidad en lugar de la tradicional ruptura y cambio que suponía el antiguo sistema. En la práctica se observaban situaciones en la cuales en una misma institución convivían chicos de 6 a 15 años e incluso más. A nivel de la infraestructura, el grave dilema era en qué edificio debía ubicarse el Tercer Ciclo: ¿en la primaria o en la secundaria?

Cabe señalar por otra parte, la resistencia a la reforma que se daba en el país. En el caso de Buenos Aires una de las principales oposiciones estaba constituida por los sindicatos del sector. El Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), gremio base de CTERA (Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), y la FEB (Federación de Educadores Bonaerenses), se oponían a la implementación de la reforma, por varios motivos, principalmente laborales e ideológicos. Entre los primeros, generaba sospechas y temores entre los gremios una reforma que entendían como una reducción de los puestos laborales, en la cual los docentes eran la variable de ajuste. La conversión del 1º y 2º año de la secundaria en 8º y 9º de la nueva EGB 3, modificaba la cantidad de asignaturas a la vez que aumentaba la carga horaria al convertir las horas cátedras de 45 minutos en horas reloj, lo que implicaba un recorte en aquellos puestos que no eran afectados por docentes titulares sino que eran ocupados por interinos y suplentes. Por otra parte, los maestros de las escuelas primarias podían acceder a horas cátedra en la EGB 3, mediante cursos de actualización y capacitación que brindaba la Red de Formación Docente Continua. Todo esto creaba malestar y desazón, junto a situaciones conflictivas de convivencia en los establecimientos educativos. En el aspecto ideológico, los principales gremios, de corte “progresista” o de “centroizquierda”, criticaban la reforma por entender que era impuesta por los organismos multilaterales de crédito.

Respecto del Tercer Ciclo de la EGB, su implementación resultó compleja, como resultado del apuro en transformar un amplio sistema educativo (el más grande de la Argentina), en un corto lapso, con infinidad de problemas derivados de la falta de recursos, infraestructura y planificación adecuada. En un principio, las autoridades provinciales supusieron que lo mejor era –en función de la variable etaria del alumnado- dejar las EGB 1 y 2 en los establecimientos de la antigua primaria y unificar todo el Tercer Ciclo (7º, 8º y 9º) en las escuelas secundarias. Rápidamente esto fue descartado en función de las problemáticas referidas a la composición socioeconómica de la matrícula. Frente a esto el Consejo Federal de Educación resolvió dejar la decisión librada a cada jurisdicción, lo que contribuyó a generar una profunda desarticulación y fragmentación del sistema educativo a nivel nacional. En la provincia de Buenos Aires, los cambios se realizaron sin un criterio racional y coherente, primando la improvisación, en tanto uno de los objetivos generales de la reforma era su rápida implementación. Así se invirtieron recursos económicos para reformas en los edificios escolares. En algunas escuelas ex primarias hubo que construir nuevas aulas, por no tener capacidad. En otros casos, se trasladó o articuló al Tercer Ciclo en parte o todo, con escuelas medias de la zona. El efecto de tal implementación derivó en la competencia entre establecimientos –EGB y Polimodales- para atraer alumnado, ante la posibilidad de una disminución de la matrícula.

Otra dimensión relevante en la que se introdujeron cambios fue en la política evaluativa. El objetivo de aumentar la matrícula y mejorar los índices de retención en el sistema hizo necesaria una revisión de los parámetros evaluativos, la certificación de saberes y la acreditación de niveles. En este sentido se elaboraron directrices que hacían hincapié en la compensación de los aprendizajes de manera continua, es decir dejando de lado las políticas evaluativas de carácter definitivo o excluyente. Se suponía que de esta manera se produciría una mejor adecuación de las herramientas didáctico-pedagógicas de la enseñanza áulica, a los tiempos y formas de aprendizaje de los alumnos, dado el carácter heterogéneo de la matrícula.

Finalmente el último tramo de aplicación de la reforma fue en el nivel medio transformado en el nuevo Polimodal, abarcando los tres últimos años del secundario y el cuarto en el caso de las escuelas técnicas. La reforma preveía cambios sustanciales respecto de las modalidades tradicionales (bachillerato, comercial, industriales etc), que fueron reemplazadas por cinco nuevas: Ciencias Naturales, Humanidades y Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las organizaciones, Arte, Diseño y Comunicación y Producción de Bienes y Servicios. Los cambios se fundamentaban –siguiendo la lógica de la LFE y la Ley Provincial- en la necesidad de articular el nivel educativo con los nuevos tiempos que corrían caracterizados por la incertidumbre, el fin de

los relatos hegemónicos, las formas de producción y empleo a tiempo indeterminado que habían caracterizado las políticas de intervención Keynesianas. Al respecto la Resolución N° 4625/98 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que determina la implementación del Polimodal, afirma que:

asimismo la velocidad de los cambios en las últimas décadas del presente siglo y la generación de nuevos paradigmas en los diferentes ámbitos de la sociedad como respuesta a los primeros obliga a diseñar políticas adecuadas frente al Siglo XXI; que en virtud de la necesidad de dar respuesta a las urgencias de una sociedad en la que los cambios tecnológicos se aceleran, mientras que los procesos sociales avanzan con distinto ritmo, se torna imprescindible que la Transformación Educativa produzca modificaciones sustanciales en los modelos pedagógicos, organizacionales y administrativos; Que diferentes estudios realizados advierten sobre el nivel de riesgo de exclusión educativa que sufren los adolescentes de 13 a 17 años de la Provincia, debiendo destacarse además que la mayoría de la población comprendida entre los 18 y los 24 años no alcanzó el nivel de educación secundaria. (DGCyE, Resolución N° 4625/98)

El Polimodal de alguna manera determinaba el fin de la educación técnica como existía hasta ese entonces, dado que los “industriales” se convertían en Polimodales a los cuales se les agregaban “trayectos profesionales” que el estudiante podía decidir continuar una vez terminados los tres años del Polimodal. En el plano organizacional se presentaban problemas similares a los que existían en la EGB 3: edificios e infraestructura, fusión de asignaturas en nuevos “espacios curriculares”, reubicación de docentes, cambios de horarios, programas de estudio diferentes y sobre todo una gran incertidumbre en el cuerpo docente respecto del futuro laboral.

De esta manera se completaba la transformación educativa en la Provincia de Buenos Aires.

La no-reforma en la Ciudad de Buenos Aires

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es una de las pocas jurisdicciones en las cuales no se avanzó con las modificaciones propuestas por la Ley Federal de Educación. En la búsqueda de un marco explicativo coherente, se debe tener presente la permanente tensión que existe en las políticas públicas –educativas en este caso- entre visiones tecnocráticas y modernizantes y visiones con aristas que van desde lo político-ideológico, hasta otras que incluyen posicionamientos en el juego político. ¿Qué otras variables deberíamos considerar para poder interpretar en una clave analítica diferente, las diversas modalidades implementadas durante el proceso de reforma?

Probablemente uno de los pocos cambios que la C.A.B.A introdujo respecto de la LFE se hizo en los contenidos curriculares, con alguna articulación con los CBC. Recién en el año 2002 la Legislatura de la C.A.B.A. sancionó la Ley 898 que ordena la obligatoriedad de la educación secundaria:

El Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desarrolla con carácter prioritario programas sectoriales e intersectoriales que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los alumnos en el sistema educativo, a través de: a) Programas de promoción y apoyo a la escolaridad, que concurren a la consecución de dichos objetivos, destinados a estudiantes cuya situación socioeconómica lo justifique. b) Asistencia técnica y pedagógica a los efectos de aumentar la retención y reducir la tasa de repitencia y c) Reformas curriculares y procesos de formación continua del personal docente para mejorar la calidad educativa del nivel medio (Ley 898/2002, art.2°)

María Elena Naddeo señala que

El sistema educativo de la ciudad resistió los fuertes vendavales del neoliberalismo de los años 90 contenidos en la Ley Federal de Educación. Un sostenido acuerdo de las corrientes políticas más progresistas, y un poderoso movimiento de escuelas, cooperadores, agrupaciones gremiales y centros de estudiantes lograron a lo largo de la década del 90 evitar la destrucción de las escuelas normales, de las escuelas técnicas, de las escuelas artísticas, entre otras cuestiones que la mencionada ley venía a dismantelar. Sin embargo el daño producido por las continuas reducciones presupuestarias, las agresiones institucionales y el aliento al crecimiento del sistema privado en todos los niveles, fueron generando un

proceso de segmentación educativa del cual el sistema no logra recuperarse. Los circuitos de segmentación se expresan en escuelas estatales para los niños más pobres, que reproducen las carencias culturales de sus barrios en sus escuelas. Aquella característica de heterogeneidad social y diversidad cultural de la escuela estatal de los 70 se pierde en la creciente brecha de la desigualdad. (Naddeo, 2011)

Este breve párrafo contiene algunos indicios que permiten inferir procesos y situaciones diferenciales en la C.A.B.A., que se constituyeron como obstáculos a la implementación de la LFE. Si seguimos esta línea de reflexión, el análisis se redirige hacia aspectos que tienen que ver con posturas político-ideológicas de enfrentamiento y rechazo por parte de los actores sociales a la LFE. Ciertamente se deben observar comportamientos diferenciales en los sindicatos docentes en los años 90, marcados por el congelamiento salarial y la oposición a la LFE.

Una revisión del “estado del arte” respecto de la implementación diversificada de la LFE, ofrece literatura generalizada en aspectos tales como los debates en torno a la sanción de la Ley, aspectos teóricos, de financiamiento, ideológicos, pedagógico-didácticos, pero menos de un análisis comparado respecto de las modalidades en la aplicación de la LFE en las diferentes jurisdicciones.

Desde de sectores docentes provenientes de la izquierda gremial se han realizado críticas que enfatizaban el carácter diferencial de la C.A.B.A con respecto a otros distritos, sobre todo en lo referente a la cantidad y variedad de la oferta educativa, lo cual tornaba innecesario avanzar con una reforma profunda del sistema educativo. Las gestiones como Jefe de Gobierno de Fernando de la Rúa primero y Aníbal Ibarra después, habrían optado –según esta visión- por privilegiar la no confrontación con los sectores opositores a la LFE, sindicatos y bloques legislativos, poniendo en acción por el contrario, modificaciones y medidas de diversificación de la educación que encubrían la aplicación de la Ley (Marrón, 2003). Una de esas medidas fue reforzar la implementación ampliada del sistema de “proyectos” tanto institucionales como por áreas, cuyo objetivo era la obtención de algún tipo de subsidios lo cual habría generado una desigual distribución del presupuesto educativo. Por otra parte se avanza en una diversificación del perfil común de la escuela primaria –aunque sin explicar cómo-, evitando de esta manera las instancias de debate social, de discusión y politización. Un dato de interés que menciona esta postura crítica es el intento que existió de reformar el Estatuto docente, que permitía que equipos de conducción de escuelas privadas pudieran solicitar traslado a escuelas públicas. Desde este análisis esto hubiese introducido cambios en los estilos de conducción institucionales, en tanto es diferente la selección del personal directivo en los establecimientos privados, como así también la lógica de gestión que los sostiene. Finalmente, desde esta postura crítica se afirma, respecto de la situación de los docentes que si bien en la C.A.B.A. no se avanzó en la flexibilización laboral, ello no se debió tanto a la resistencia gremial –en oposición a las expresiones de Naddeo-, sino más bien a la alta visibilidad política que posee el distrito a nivel nacional, lo que siempre dificulta cambios abruptos o profundos.

Conclusiones

Las políticas públicas son una manifestación de la acción del Estado, desplegada en la sociedad civil. Pero ese despliegue no es necesariamente armonioso ni lineal. Por el contrario, se concretizan en una trama de conflictos de intereses contradictorios, contrapuestos o antagónicos que presentan los actores sociales en pugna. La definición de una política pública, en definitiva, siempre es una toma de posición por una determinada visión de la realidad que busca expresarse en cambios y realizaciones concretas. Oszlak (1992) explica acertadamente cómo el estado interioriza las tensiones devenidas de la contraposición de intereses en juego y cómo el aparato burocrático estatal debe articularlos, negociando e imponiendo determinadas acciones. Es decir, la mera planificación de una política pública no garantiza su concreción, de la misma manera que la sanción de una Ley tampoco implica su adecuada implementación, justamente por los motivos que se señalaron: los diferentes actores sociales que intervienen en un campo determinado y los intereses divergentes que pueden expresar. En este sentido, el objetivo de reformar el sistema educativo nacional, encontró todo tipo de situaciones que, lejos de ser anómalas, conforman el escenario concreto y real. Además, la misma LFE al plantear la descentralización del sistema a las jurisdicciones, otorga poder a las mismas para su reconfiguración. Los “manuales” de la planificación pública prescriben generalmente la necesaria concertación y el consenso de los actores implicados, que otorgue a la herramienta a aplicar, posibilidades concretas de realización. Supone también un adecuado manejo de la variable temporal, en tanto la planificación

siempre es a futuro. En el caso del consenso, este parece haberse conseguido para la sanción de la LFE; sin embargo no sucedió lo mismo en el caso de su implementación. El cuadro de fragmentación en varios subsistemas educativos a lo largo del país indica que la variable temporal ha sido utilizada con ligereza, en tanto jurisdicciones como la provincia de Buenos Aires llegaron a una transformación profunda, mientras otras, como el caso de la CABA, prácticamente no lo modificaron. Cabría interrogarse entonces, qué es necesario hacer para cambiar el escenario. En principio, debe entenderse que las experiencias de cambios y reformas no son trasladables a otras geografías. Sí deben ser tomadas como antecedentes y aportes. Pero no hay diagnósticos universales con recetas únicas, que en buena parte es lo que prescriben los organismos internacionales de crédito, condicionando el financiamiento externo a la aplicación dirigida de ciertas políticas públicas. El discurso e ideología neoliberal pretendió –en lo estrictamente educativo– cambios y modificaciones en aspectos como la gratuidad, laicidad, universalidad y garantía de una educación pública de calidad.

Referencias bibliográficas

Coraggio, J. (1995). Educación y modelo de desarrollo. En *Políticas educativas en América Latina*. Lima, Perú: Tarea-Ceal.

Feldfeber, M. (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. En *Versiones, 11*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Follari, R (2003). Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado. En Feldfeber, M. (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Ley Provincial de Educación N° 11.612. (1995). Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires.

Ley Federal de Educación N° 24.195. (1993). Congreso de la Nación Argentina.

Ley de Obligatoriedad Nivel Medio N° 898. (2002). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Marrón, L. (2003). *¿Quién dijo que en la Capital no se aplica?* Disponible en: <http://www.docentesdeizquierda.com.ar/leyfederaMarrone.htm>

Naddeo, M. (2011). La educación en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Tesis 11*. Disponible en: <http://www.tesis11.org.ar/la-educacion-en-la-ciudad-de-buenos-aires/>.

Novick De Senén González, S. (2001). *Argentina: Centro y periferias en la reforma educativa. Macroproyectos y Micropolítica (1993-1999)*. San Martín, Argentina: UNSAM.

Oszlak, O. (1992). *Diagnóstico estratégico para la reforma del Estado en América Latina: orientaciones, metodologías e instrumentos*. Caracas, Venezuela: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo

Paviglianiti, N. (1996). La Ley Federal de Educación como transición entre dos ministerios, vertientes de una misma reconversión. En Paviglianiti, N., Nosiglia, C. y Marquina, M. *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA. Miño y Dávila editores.

Resolución N° 4625/98. Implementación gradual y progresiva del Nivel Polimodal. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires

Rivas, A. (2003). *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias. Un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la Ley*

Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2001). *La Reforma Educativa en La Argentina. Semejanzas y Particularidades*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.

ANEXO

Conformación del Sistema Educativo Nacional por jurisdicciones ordenado a la LFE.

Jurisdicción	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Buenos Aires	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
Cdad. de Bs. As.	Inicial	Primaria						Secundaria						Tec
Catamarca	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
Córdoba	Inicial	Primaria						Ciclo Básico Unificado			Ciclo de Especialización			
Corrientes	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
Chaco	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
Chubut	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
Entre Ríos	Inicial	EGB1			EGB2			Escuela Intermedia			Polimodal		Tec	
Formosa	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
Jujuy	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
La Pampa	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
La Rioja	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
Mendoza	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal		Tec	
Misiones	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
Neuquén	Inicial	Primaria						Secundaria						Tec
Río Negro	Inicial	Primaria						Secundaria						Tec
Salta	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
San Juan	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
San Luis	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
Santa Cruz	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
Santa Fe	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
Sgo. del Estero*	Inicial	Primaria						Secundaria						Tec
T. del Fuego	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			
Tucumán	Inicial	EGB1			EGB2			EGB3			Polimodal			

Fuente: Elaborado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en base a información de los Sindicatos de Base de CTERA y de los Ministerios de Educación Provinciales. 2004

Fecha de recepción: 20-11-2019

Fecha de aceptación: 4-12-2020



Modelo educativo 2016, entre el diseño y su implementación en valles centrales de Oaxaca, México.

Educational model 2016, amidst design and implementation in the valles centrales region in Oaxaca, Mexico

QUIROZ LIMA, María Elena¹ y VELÁZQUEZ RAMÍREZ, Jesús Salvador²

Quiroz Lima, M. y Velázquez Ramírez, J. (2020). Modelo educativo 2016, entre el diseño y su implementación en valles centrales de Oaxaca, México. *RELAPAE*, (13), pp. 36-50.

Resumen

El Modelo Educativo (ME) 2016, se presentó como una de las acciones de política educativa más novedosas para alcanzar la calidad y equidad en la educación básica de México. La investigación que se presenta, analiza la implementación del ME en la Región de Valles Centrales del estado de Oaxaca. Este último se caracteriza por su activa participación sindical. Con los aportes teóricos del diseño de políticas públicas (Lahera 2004, Aguilar, 1992), y diseño curricular (Stenhouse 1975, Casarini 2013), se reconoce que en la elaboración del Modelo no se cumplieron con todos los aspectos necesarios para su aceptación y puesta en práctica en Oaxaca. Entre ellos, contar con la participación de todos los actores educativos. Los resultados de la investigación muestran posturas contradictorias entre los profesores. Quienes tienen más años de servicio rechazan de forma contundente la propuesta educativa por considerarla una estrategia del Estado opresor, mientras que los jóvenes señalan que la postura radical del sindicato conduce a una mayor marginación de las comunidades del estado. Sin una visión a largo plazo del papel que tiene la educación básica en la entidad, se corre el riesgo de seguir manteniendo los bajos niveles educativos de la población, y la escasa movilidad social. Es necesario dejar de utilizar a la educación y al magisterio de Oaxaca con intereses políticos del gremio sindical y de los gobiernos federal y estatal, para que los estudiantes realmente sean el centro del proceso educativo en el estado.

Palabras Clave: educación / políticas / modelo educativo / currículum / sindicato

Abstract

The Educational Model 2016 (ME by its Spanish acronym) was presented as one of the most innovative educational policies to achieve quality and equity at the basic educational level in Mexico. The paper analyzes the implementation of this model in the Valles Centrales Region in Oaxaca state. Oaxaca is characterized by an active participation of the teachers' union. Based on public policy design (Lahera 2004, Aguilar, 1992), and curricular design theories (Stenhouse 1975, Casarini 2013), this research recognizes the Model did not comply with the requirements needed for its approval and implementation in Oaxaca, such as ensuring participation from all educational stakeholders. The results of this research show contradictory positions among professors. Those who have more years of service strongly reject the ME as it is considered a strategy coming from an oppressive State, while the younger professors indicate that the union's radical position causes further poverty in Oaxaca. Without a long-term vision of the role that basic education plays in Oaxaca, there is a risk that such low educational levels and scarce social mobility is perpetuated in the community. Education, and particularly teachers, must stop being used to advance the Union, Federal and State governments' political interests, therefore making students the core element of the educational process in Oaxaca.

Keywords: education policies / educational model / curriculum / union

¹ Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Oaxaca, México/ quirozelena@gmail.com

² Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Oaxaca, México/ jesusvelasquez946@gmail.com

En la década de los noventa, los sistemas educativos del mundo tenían cuatro desafíos importantes: 1) Acceso; 2) Equidad; 3) Calidad; 4) Acelerar el ritmo de las reformas educativas, en los casos en que fuera necesario (BM, 1996). Se reconocía que la *sociedad del conocimiento*, requería de tres tipos de trabajos: 1) Servicios rutinarios de producción; 2) Servicios personales; 3) Servicios simbólico analíticos (Reich, 1991). Esto generó que los países llevaran a cabo reformas educativas globales, en lo pedagógico, curricular y organizacional. Sin embargo, las reformas no tuvieron el efecto esperado, había que seguir trabajando, ya que no llegaban a modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula (UNESCO, 1998).

El documento se estructura en cuatro secciones. Se inicia con el contexto educativo de México y Oaxaca, del cual deriva el objeto de estudio. Se incluye los elementos teóricos básicos sobre el diseño de políticas y diseño curricular, los cuales sirven de base para el análisis, así como la inclusión de los rasgos generales del Modelo Educativo 2016 (ME). Se continúa con la metodología de la investigación de tipo cualitativo. Posteriormente se presentan los resultados de la implementación del ME, con algunos testimonios de los maestros, los cuales dan cuenta de la complejidad del contexto para llevar a cabo su práctica profesional en el nivel de educación primaria, en la Región Valles Centrales de Oaxaca. Se incluyen las conclusiones y la prospectiva para continuar profundizando en el diseño e implementación de las políticas educativas, en los contextos más vulnerables del país.

I. La RIEB en el contexto educativo de México y Oaxaca

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tiene sus antecedentes en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, y el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, suscrito en 2002 entre las autoridades federales y locales, para transformar el sistema educativo nacional en los inicios del Siglo XXI (DOF, 2011). Así mismo, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el cual estableció como su primer objetivo, elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoraran su nivel de logro educativo (SEP, 2007). Para tal efecto, se establecieron tres estrategias: 1) Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que respondiera a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI, 2) Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos; 3) Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.

En 2008, la búsqueda por la calidad quedó de manifiesto con la *Alianza por la Calidad de la Educación*, suscrita por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), para hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad (SEP, SNTE, 2008). Con esta alianza se estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica. Así como profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas (DOF, 2011). Con base en lo anterior, en 2011 se presentó el *Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica*, el cual define competencias para la vida, perfil de egreso, estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes (SEP, 2011).

En 2013, el Programa Sectorial de Educación (2013-2018), daba cuenta del reto que tiene México para mejorar la calidad de la educación básica, al ocupar el lugar 53 entre los 65 que participaron, en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), por sus siglas en inglés (SEP, 2013). Adicionalmente se señaló que la eficiencia terminal de la educación básica es baja, ya que de cada 100 niños que ingresan a primaria, sólo 76 concluyen la secundaria en tiempo y forma. Por tal motivo, se enfatizaba la necesidad de transitar del modelo educativo en el que la escuela había estado sujeta, con múltiples prescripciones y controles burocráticos, a otro en el que el centro escolar contara con atribuciones para la toma de decisiones (Gobierno de la República, 2013).

En diferentes momentos, la RIEB ha generado reacciones de la Sección XXII de Oaxaca (S-XXII) perteneciente a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), gremio disidente del SNTE. Desde 1991, la S-XXII ha trabajado en el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), “un espacio de autodeterminación en la construcción pedagógica, que permite reflexionar y accionar hacia una educación con un rostro propio, en donde la suma de voluntades magisteriales garantiza fortalecer el movimiento pedagógico sin la sombra del Gobierno del Estado, ni del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), que son engranes de la maquinaria capitalista” (CNTE, 2016). En abril 2013, la CNTE concluyó los proyectos desarrollados por los colectivos escolares de Oaxaca, que dieron forma al PTEO, y se propuso elevarlo a rango de Iniciativa de Ley (CNTE, 2016).

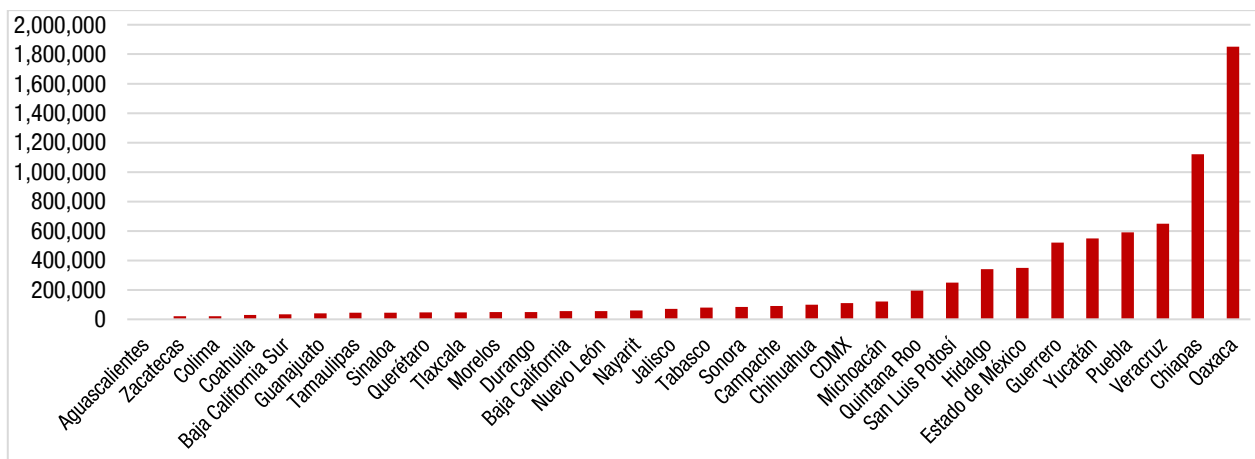
En 2016 se presentó el Modelo Educativo propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con dos amplios propósitos: 1) Mejorar la calidad del conjunto de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, 2) Combate de la desigualdad con políticas educativas basadas en el principio de equidad (DOF, 2017). Así mismo, en 2016 se publicó la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, la cual incluye en el capítulo III de las facultades y obligaciones de las autoridades; Artículos 15 y 16, que el Gobierno del Estado reconoce el modelo de educación comunitaria, siendo pertinente para la atención educativa de los pueblos originarios, en los diferentes niveles de la educación básica. Adicionalmente, el artículo 20 expresa la necesidad de impulsar y fortalecer la educación pública, en congruencia con los planes, programas, lineamientos y demás disposiciones que determine la Secretaría (POE, 2016).

Con esta acción se intenta conciliar en Oaxaca el PTEO propuesto por la S-XXII de la CNTE, de enfoque comunitario, y el ME propuesto por la SEP, para alcanzar la calidad y equidad. Con dos propuestas institucionales surge el dilema para los maestros, trabajar con el PTEO y/o con el ME. En marzo 2017, la CNTE manifestó su rechazo al Modelo Educativo 2016, al considerarlo un documento demagógico, con un discurso humanista de equidad e inclusión, pero que desconoce las verdaderas necesidades de los pueblos, con escuelas que no cuentan con energía eléctrica, drenaje, agua potable y espacios escolares dignos (CNTE, 2017). Sin embargo, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), reconoce a la SEP como la instancia que define la educación en México, y al ME como la propuesta oficial con la que se rige la educación en el país.

El estado de Oaxaca no ha participado en las evaluaciones de PISA, argumentando que una de las grandes dificultades de la prueba es que no considera las características del contexto de la entidad, con un importante número de población indígena (Gráfica 1). En Oaxaca se hablan 16 lenguas indígenas, y de cada una de ellas se despliegan numerosas variantes dialectales (Gobierno de Oaxaca, 2019). Se considera indígenas a las poblaciones que habitaban en una región geográfica, antes de la conquista o la colonización, y que conservan todas, o parte de, sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas (ONU, 2013).

La escolaridad de la población de Oaxaca es de 7.5 mientras que la media nacional es de 9.2 (INEGI, 2015). El logro educativo en lenguaje, ubica a los estudiantes de primaria en el lugar 30 y en matemáticas en el lugar 24, de los 32 estados de la República Mexicana (INEE, 2005). Las evaluaciones realizadas en 2015, por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), no se permitieron en Oaxaca.

Gráfica 1: Población de México con 5 años y más, hablante de una lengua indígena.



Fuente: INEGI, 2010.

En este contexto de poblaciones indígenas vulnerables nació la CNTE durante 1979-1980, con el propósito de democratizar el sindicato, democratizar la educación y democratizar el país. Los contingentes de maestros de educación básica que le dieron vida provenían de Tabasco y Guerrero, posteriormente se incorporaron Oaxaca, Morelos Hidalgo y Michoacán (Hernández, 2016). Desde entonces, la S-XXII de la CNTE ha elaborado propuestas de educación alternativa a partir del contexto socioeconómico y cultural de Oaxaca. Así mismo, ha desempeñado un papel central en la resistencia y rechazo a las propuestas educativas de la SEP, por considerar que no responden al contexto socioeconómico de Oaxaca. Sin embargo, el SNTE y la CNTE también son considerados gremios sindicales que priorizan los intereses de tipo laboral y político, dejando en último lugar los intereses educativos de la población (Hecock, 2014). Lo anterior genera las siguientes interrogantes ¿Es posible aplicar el Modelo Educativo 2016 en Oaxaca? ¿Cómo logran los maestros conjuntar las propuestas educativas para organizar su práctica docente?

I. Metodología

La investigación que se presenta, es un estudio exploratorio en la Región de los Valles Centrales de Oaxaca, durante el periodo 2018-2019. Se estableció como objetivo analizar la opinión de los maestros de educación básica respecto del Modelo Educativo 2016 y la forma en que éste guía su práctica docente. Para el análisis se establecieron dos categorías: 1) Política educativa; 2) Currículum. La primera se concibe como cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática (Lahera, 2004), en la que se espera la participación de la sociedad y actores involucrados, para mantener el valor de lo público. La segunda se define como el proceso en el que los actores (profesores) ponen en práctica el diseño curricular (planes y programas de estudio) en un contexto específico (escuelas), para cumplir con los fines, procedimientos y objetivos educativos establecidos en el diseño curricular (Stenhouse 1975, Casarini 2013).

Se inició con la elección de zonas y escuelas para cumplir con una muestra establecida. Sin embargo no hubo disposición de las escuelas, por lo que se procedió a la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los profesores que tuvieron la disponibilidad de contestar. Las entrevistas se llevaron a cabo en espacios escolares seleccionados previamente con los participantes. Se entrevistó a cinco profesores con más de 15 años de servicio, y cinco profesores con menos de 10 años de servicio. Todos licenciados en educación primaria, que laboran en escuelas públicas del nivel primaria, en la región Valles Centrales. Ingresaron al servicio profesional docente mediante diferentes modalidades (Tabla 1), y su participación sindical es diversa. Se utilizaron claves y un número consecutivo, para citar las opiniones de los profesores, distinguiendo entre profesor experimentado y joven asignando un número consecutivo.

Tabla 1. Caracterización de los profesores entrevistados

Perfil profesional	Procedimiento de ingreso al servicio docente	Militancia político-sindical	Zona y Región
Con más de 15 años de servicio			

1	Lic. Educación Primaria	Cubriendo interinatos	Participante activo en la sección XXII	04 VC
2	Lic. Educación Primaria	Plaza automática	Participante ocasional en la sección XXII	128 VC
3	Lic. Educación Primaria	Cubriendo interinatos	Participante activo en la sección XXII	071 VC
4	Lic. Educación	Herencia	Participante activo en la sección XXII	128 VC
5	Lic. Educación	Compra de plaza	Participante activo en la sección XXII	04 VC
Con menos de 10 años de servicio				
1	Lic. Educación Primaria. Estudiante de posgrado	Plaza automática	Participante activo en la sección XXII, con cargo sindical en su delegación.	024 VC
2	Lic. Educación Primaria Estudiante de posgrado	Examen de oposición	Participante no activo, sin experiencia en las instancias estatutarias.	024 VC
3	Lic. Educación Primaria. Estudiante de posgrado	Examen de oposición	Participante ocasional en la sección 59.	085 VC
4	Lic. Educación Primaria	Contrato indefinido (Motivo 95)	Participante ocasional en la sección XXII	102 VC
5	Lic. Educación Primaria	Plaza automática	Participante activo en la sección XXII	071 VC

Fuente: Elaboración propia, con información proporcionada por los participantes (2018).

I. Las políticas y el curriculum

La *política* (politics) refiere al juego que se da en torno a *las políticas* (policies); es la intención de llegar al gobierno, tener poder e influencia en las regulaciones y asignaciones de recursos, que toda política implica. La *política* se mueve en los juegos de poder, correlación de fuerzas, intereses particulares, privilegios e influencias, en los que las políticas públicas pueden quedar atrapadas (Aguilar, 1992). A su vez, las *políticas* son estrategias encaminadas a resolver problemas públicos (Lasswell, 1994), esto implica la toma de decisiones interrelacionadas por uno o varios actores políticos, con relación a la selección de objetivos y los medios para alcanzarlos, dentro de una situación específica (Jenkins, 1978).

Graglia (2012) define las políticas como proyectos y actividades que un Estado diseña y gestiona a través de un gobierno y una administración pública, con el fin de satisfacer necesidades de una sociedad. Esas decisiones de gobierno, incorporan la opinión, participación, corresponsabilidad de ciudadanos, electores, contribuyentes (Aguilar, 1992, 2016), diversos actores sociales y políticos para cumplir con las finalidades que el Estado se va fijando (Flores, 2008). Una de las principales aportaciones de las políticas es rescatar su carácter público, con la intervención de diferentes actores, además del gubernamental (Aguilar y Lima, 2009), porque la población es la principal receptora de los beneficios que éstas ofrecen (Graglia, 2012).

Las políticas incluyen orientaciones, contenidos, instrumentos o mecanismos, previsión de resultados (Lahera, 2004), y pueden clasificarse en cuatro tipos: 1) Regulatorias, para normar la conducta y decisiones de las personas; 2) Distributivas, destinadas a prestar bienes y servicios a los ciudadanos; 3) Redistributivas, para la recaudación de algunos para entregar a otros, que por su condición de pobreza o vulnerabilidad lo requieren; 4) Constituyentes, que modifican la organización misma del Estado.

La construcción de políticas implica un proceso político, que para Aguilar (1992) es propiamente un dispositivo analítico, intelectualmente construido, para fines de modelación, ordenamiento, explicación y prescripción de una política. Como tal, pertenece al orden lógico más que al cronológico, ya que no es la representación descriptiva de una secuencia de tiempos y sucesos que efectivamente suceden uno tras otro. Graglia (2012), reconoce cuatro fases para su elaboración: 1) Diagnóstico, 2) Formulación, 3) Implementación y 4) Evaluación (Tabla 2). Cada una de las fases se componen de acciones, para cumplir con su propósito. El diseño de políticas, permiten mejorar la calidad cognoscitiva de las decisiones de gobierno y asegurar así su causalidad, eficacia social y eficiencia económica (Aguilar, 2016). En el ámbito educativo, las políticas tienen su periodo de

madurez, grupos de presión, promotores y detractores, así como centralidad y espacio en ambientes específicos, lo cual afecta sus resultados (Flores, 2008).

Las políticas se materializan en programas o modelos. Un modelo educativo se compone de cuatro aspectos (Quiroz 2010, Ruiz 2001): 1) Binomio educación-sociedad, para que las instituciones cumplan su función de forma pertinente al contexto inmediato en el que se encuentran; 2) Concepción curricular, la traducción de la teoría educativa a la práctica pedagógica; 3) Concepción de enseñanza-aprendizaje, para conducir el proceso E-A con plasticidad y diversidad; 4) Cultura organizacional, con un sistema de significado compartido por quienes pondrán en práctica el modelo, lo cual distingue a una organización de las demás. A su vez, un modelo curricular incluye cuatro etapas: 1) Análisis previo, 2) Diseño curricular; 3) Aplicación curricular; 4) Evaluación (Tabla 2).

Tabla 2. Fases de las políticas públicas y etapas del curriculum.

<i>Fases</i>	<i>Políticas</i>	<i>Etapas</i>	<i>Currículum</i>
<i>Diagnóstico</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Identificación de las necesidades y problemas públicos – Consulta con actores políticos, sociales, sectores privados y sociedad en general – Jerarquización de problemáticas. – Inclusión en la agenda pública 	<i>Análisis previo</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Condiciones y necesidades educativas considerando el contexto social, político, cultural y económico – Aspectos del sistema educativo – Características de los estudiantes y docentes –
<i>Formulación</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de los problemas y soluciones – Análisis de factibilidad – Planeación de objetivos, proyectos y programas – Plan de acción de la política educativa – Evaluación <i>ex – ante</i> 	<i>Diseño curricular</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboración del perfil de egreso – Mapa curricular – Planes y programas de estudio – Contenidos – Métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje – Propuestas de evaluación
<i>Implementación</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Decisión Presupuestación – Legislación – Actividades de la gestión (de ejecución, comunicación y control) 	<i>Aplicación curricular</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Práctica docente y material didáctico – Actualización y capacitación docente – Puesta en práctica del diseño curricular
<i>Evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Efectos de la política educativa 	<i>Evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Se evalúa el proceso de E-A, el diseño, la aplicación, los productos – El perfil de egreso, objetivos, congruencia del plan, contenidos, viabilidad del plan, programas, las competencias, vigencia del plan.

Fuente: Elaboración propia con información de Graglia (2012), Lahera (2004), Casarini (2013).

El ME 2016 se acompaña de cuatro documentos: 1) Los fines de la educación en el Siglo XXI; 2) El Modelo Educativo 2016; el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa; 3) Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016; 4) Ruta para la implementación del modelo educativo. Este último incluye

actividades y estrategias para los ejes que lo conforman, sus metas, indicadores, fechas y responsables de su ejecución. La relación entre los cuatro documentos en ocasiones confunde, pero resalta la idea de brindar educación integral de calidad que prepare a niñas, niños y jóvenes para la sociedad del Siglo XXI.

Los cinco ejes del ME 2016 son: 1) La escuela al centro, en donde el liderazgo del director determinará la gestión y aspectos del currículo; 2) El planteamiento curricular, con enfoque humanista; 3) Formación y Desarrollo Profesional Docente, para que el profesor sea capaz de adaptar el currículo a su contexto; 4) Inclusión y Equidad, con flexibilidad para atender a los niños, contextualizar contenidos; 5) La gobernanza del sistema educativo, y la participación de autoridades, sindicato, padres de familia, sociedad civil (SEP, 2016a). En la Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (Tabla 3), la organización de contenidos se presenta como el principal marco de referencia para el quehacer educativo de las escuelas y del sistema en general (SEP, 2016b).

Se asume que con la inclusión de una flexibilidad curricular, los centros escolares podrán realizar las adaptaciones necesarias e incluir los contenidos requeridos de cada situación específica, siempre que se ubiquen dentro de los cinco ámbitos propuestos: 1) Profundización de aprendizajes clave; 2) Ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social; 3) Nuevos contenidos relevantes; 4) Conocimiento de contenidos regionales y locales; 5) Impulso a proyectos de impacto social.

Tabla 3. Mapa curricular de la educación básica

<i>Componente curricular</i>	<i>Nivel educativo</i>	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	
	Grado escolar	1° 2° 3°	1° 2° 3° 4° 5° 6°	1° 2° 3°	
<i>Aprendizajes clave</i>	<i>Campos formativos y asignaturas</i>	Lenguaje y comunicación	Lengua materna y literatura	Lengua materna y literatura	Lengua materna y literatura
			Inglés	Español	
				Inglés	Inglés
		Pensamiento matemático	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
		Exploración del mundo natural y social	Conocimiento del medio	Conocimiento del medio	Ciencias y tecnología
		Ciencias naturales y tecnología	Biología, Física Química		
		Mi entidad	Mi entidad		
		Historia	Historia		
		Geografía	Geografía		
		Formación cívica y ética	Formación cívica y ética		
<i>Desarrollo personal y social</i>	Desarrollo corporal y salud	Desarrollo corporal y salud	Desarrollo corporal y salud	Desarrollo corporal y salud	
	Desarrollo artístico y creatividad	Desarrollo artístico y creatividad	Desarrollo artístico y creatividad	Desarrollo artístico y creatividad	
	Desarrollo emocional	Desarrollo emocional	Desarrollo emocional	Orientación y tutoría	
<i>Autonomía curricular</i>	<i>Ámbitos</i>	1. Profundización de aprendizajes clave			
		2. Ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social			
		3. Nuevos contenidos relevantes			
		4. Conocimiento de contenidos regionales y locales			
		5. Impulso a proyectos de impacto social			
Definición a cargo de cada escuela, con base en los cinco ámbitos.					

Para el caso de Oaxaca, la propuesta de educación alternativa del PTEO, de la S-XXII, señala que se construyó en el colectivo escolar, como unidad dialéctica para transformar la realidad de la práctica educativa. Entre sus objetivos incluye la creación de dos sistemas y tres programas. Los sistemas son: Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca y el Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca. Los programas son: Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adulto de Oaxaca, Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca y el Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (IEEPO, S-XXII, CNTE, 2013)³.

El PTEO se centra en la defensa de las comunidades indígenas y el derecho a la diferencia cultural. Señala que su base teórica es la Teoría Crítica y la Pedagogía Liberadora con enfoque comunitario de interculturalidad, para transformar la educación de forma crítica, reflexiva y popular. No presenta un diseño curricular como tal, pero su estrategia didáctica es la metodología de proyectos, para trabajar Lenguaje y Comunicación, Vida Matemática, Interacción con el Mundo, Vida Recreativa y Desarrollo de la Identidad. De esta forma, se espera construir y reconstruir los conocimientos y saberes comunitarios de los estudiantes, para hacer una valoración integral del proceso y del desarrollo del estudiante, en el *Libro de la Vida Escolar y Comunitaria*. El PTEO enfatiza que no busca clasificar o cuantificar, sino realizar una valoración cualitativa en vinculación con las temáticas desarrolladas, que permite valorar la movilidad del conocimiento del estudiante (IEEPO, S-XXII CNTE, 2013).

Tabla 4. Características del ME 2016 y PTEO

	Modelo Educativo 2016	PETEO
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> – 18 foros de consulta regionales, 200 foros estatales – 28,000 actores (docentes, directores, especialistas de política educativa, estudiantes, niños) – Participaron: INEE, Cámara de Senadores, Cámara de Diputados, SNTE, ANUIES, CONAPASE – No señalan los principales problemas identificados 	<ul style="list-style-type: none"> – Coordinado por el CEDES-22 – Participación de la S-22, CNTE y SNTE. – Asambleas sindicales – Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA). Investigadores del ámbito educativo
Fundamento	<ul style="list-style-type: none"> – Los fines de la educación en el Siglo XXI. – Recomendaciones UNESCO, OCDE, BM, CEPAL – Enfoque humanista – Modelo por competencias – Aprendizajes clave – Integración de las habilidades socioemocionales 	<ul style="list-style-type: none"> – Enfoque comunitario crítico – Teoría crítica – Comunalidad – Interculturalidad – Pedagogía crítica – Trabajo por proyecto
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> – Brindar educación integral de calidad que prepare a niñas, niños y jóvenes para la sociedad del Siglo XXI 	<ul style="list-style-type: none"> – Transformar la educación pública en el estado de Oaxaca, mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva para una educación integral de los niños, jóvenes y adulto

³ Antes de 2015, las autoridades del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) se elegían en reuniones sindicales. Con la creación del Nuevo IEEPO el 21 de julio de 2015, esta práctica se modificó y el sindicato ya no tiene participación en la elección de los mandos medios y superiores del organismo.

Metas	– Que todas las niñas, niños y jóvenes reciban una educación de calidad que los prepare para vivir en la sociedad del siglo XXI, plasmada en el perfil de egreso	– – No se especifican
Plan de acción	– Diseño de la Ruta con base en los cinco ejes del NME 2016	– Colectivo-proyecto – Sistemas de Formación – Sistema de Evaluación
Evaluación	– No se explicitó cómo y cuándo se evaluaría el NME	– Evaluación permanente porque está en constante construcción

Fuente: SEP (2017), CNTE (2016a).

IV. Diseño e implementación del ME en Oaxaca

En esta sección se presentan las opiniones de los maestros con más de 15 años de servicio (experimentados) y los de menos de 10 años de servicio (jóvenes). Para su análisis se toman como guía las cuatro fases de política y las etapas del diseño curricular, que se presentan en la Tabla 2.

Diagnóstico/análisis previo

Aunque se mencionan numerosos foros de consulta y la participación de diferentes actores e instituciones, el ME no incluye resultados de un diagnóstico de necesidades educativas, con datos por regiones, estados, o niveles. No se mencionan los problemas de logro educativo, rezago, extraedad o abandono escolar, como el antecedente para el diseño del ME. Lo que se puede identificar es que el Modelo parte de reconocer que la sociedad del conocimiento exige amplias competencias en los ciudadanos, y se requiere proporcionar una educación de calidad con equidad. Sin embargo, estas conclusiones carecen de la especificidad necesaria para ser aplicables al contexto local.

Los profesores entrevistados señalan que, el diagnóstico de necesidades para elaborar el ME no se realizó. Ellos argumentan que los contenidos no presentan relación con las problemáticas de las comunidades. Los más experimentados mencionan que es evidente que los especialistas desconocen el trabajo frente a grupo, el trabajo comunitario e indígena, y las prácticas educativas que se requiere llevar a cabo en las comunidades.

Aunque no explican más sobre las prácticas educativas, los profesores consideran que el Modelo es una cuestión política, que siguió un proceso de arriba hacia abajo, porque no se reconoce la alta marginación en la que viven algunos pueblos de Oaxaca. Los profesores más jóvenes reconocen que el ME incorpora las recomendaciones de los organismos internacionales, pero no hay una adaptación a las condiciones reales del país y de la entidad.

Respecto de los objetivos del ME, los profesores están de acuerdo en que incluyen la búsqueda de la calidad y el desarrollo de competencias, pero reconocen que estos objetivos son homogéneos, sin reconocer la variedad de contextos estatales que existen en el país. Los profesores más jóvenes señalan que el enfoque por competencias en los planes educativos no es algo nuevo, ya que el PTEO y su metodología de proyectos también incluye esa intención. Explican que ambas propuestas tienen la intención de que los niños apliquen los conocimientos aprendidos en la escuela, a su vida cotidiana. Agregan que el Programa de Escuelas al CIEN (certificados de infraestructura educativa nacional) que acompaña al ME, son de tipo empresarial y se dirigen hacia la privatización de la escuela, pero no explican las razones de su afirmación.

Formulación/Diseño curricular

Los profesores experimentados reconocen que la CNTE no participó en el diseño del ME, porque se mantienen en resistencia ante las autoridades educativas de la SEP y el IEEPO. Están convencidos que la apertura para la conformación del ME, se llevó a cabo mediante procesos simulados, para engañar al magisterio y padres de familia. Los profesores jóvenes reconocen la necesidad de adaptarse a escenarios futuros, aunque consideran que la forma en la que se estructura el ME no ayuda a su aceptación dentro del gremio. Se puede identificar que el ME se utiliza como el elemento para mantener un conflicto político ya existente, entre la CNTE y los gobiernos en turno. También se pone de manifiesto la forma en la que los maestros experimentados de la S-XXII entienden la realidad, con una perspectiva de lucha de clases, para rechazar la visión educativa del Siglo XXI expuesta por las autoridades de la SEP en el Modelo Educativo.

Los profesores rechazan el Eje 3 del ME, relativo a la formación y desarrollo profesional docente, que busca consolidar procesos de evaluación, para garantizar la idoneidad de docentes, directores y supervisores. Argumentan que la forma en la que se plantea la evaluación docente es punitiva, pero no explican los fundamentos de su percepción.⁴ Los jóvenes señalan que es importante trabajar con el ME, incluso con la evaluación docente, pero en condiciones adecuadas. Consideran que el contexto económico, social y político en Oaxaca es complejo, por lo que ellos se han adaptado a trabajar con los lineamientos del IEEPO y la CNTE.

En lo curricular, se argumenta que el ME no parte de un diagnóstico socioeducativo, en el que ellos puedan reconocer a la entidad. Agregan que incluso el perfil de egreso es ambiguo e incluye algunos aspectos del Plan 2011, el cual desde su experiencia aseguran que no se ha logrado cumplir. Por esta razón, consideran que el diagnóstico de necesidades educativas a resolver, no se llevó a cabo. Los profesores coinciden en que los

⁴ La evaluación del desempeño será el medio que sustente los procesos de ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento del Servicio Profesional Docente (SPD) en el tramo de educación obligatoria. La evaluación tiene un carácter formativo, para obtener información sobre las habilidades, conocimientos y responsabilidades profesionales de los docentes y directivos en servicio. Será la base para generar una oferta de formación y capacitación que contribuya a su profesionalización. El esquema de evaluación incluye: 1) Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, 2) Expediente de evidencias de enseñanza, 3) Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos; 4) Planeación didáctica argumentada. Cuando algún maestro obtenga resultados insuficientes, recibirá tutoría y asistirá a los programas de Formación Continua. Si después de su tercera oportunidad sigue manteniendo resultados insuficientes, será readscrito a otras áreas dentro del servicio público, sin perder su empleo (SEP, 2015).

campos de formación que tienen mayor peso en el ME, son los mismos de siempre: Lenguaje y Comunicación, y Pensamiento Matemático, aunque se diga que todos son importantes.

Aseguran que el PTEO es más factible de implementarse, pero reconocen que todavía no cuenta con un perfil de egreso, planes por nivel, programas por grados, libros de texto, por lo que no hay un plan de implementación concreto y se presta a ambigüedad. También encuentran limitaciones en las estrategias de enseñanza aprendizaje que se proponen en el ME, debido a que no están lo suficientemente definidas, y no son tan innovadoras. Ellos consideran que el Secretario de Educación, no debería de engañar a la sociedad afirmando que enseñar con los principios del aprendizaje significativo es la gran innovación del Modelo Educativo 2016, porque los maestros llevan muchos años trabajando de esa forma.

Implementación/Aplicación curricular

En cuanto a las metas que se incluyen en el documento *Ruta para la implementación del ME*, los profesores mencionan que su cumplimiento requiere de aulas de cómputo, internet, canchas deportivas, materiales de apoyo, profesores específicos para la enseñanza del inglés, alimentos para los niños de zonas marginadas, capacitación pertinente para los profesores.

El ME señala que se promoverá la atención de la diversidad cultural, lingüística, étnica y social para favorecer la generación de ambientes escolares, contenidos y materiales, para la enseñanza de la lengua indígena y transitar gradualmente al español. Los profesores perciben esto como un discurso retórico desde hace ya varias décadas. Sin embargo, la estructura del sistema educativo y la organización sindical de Oaxaca, no están diseñadas para tal fin. La ubicación laboral de los profesores responde a criterios distintos al de sus habilidades lingüísticas.

Los profesores mencionan que su práctica docente la llevan a cabo con estrategias que ya conocen, que han aprendido de varios programas educativos, y les han funcionado en su labor docente. No obstante que varios de ellos son monolingües en español, no mencionaron las dificultades que tienen para trabajar en contextos en donde los estudiantes tienen una lengua indígena y no hablan español.

Los maestros enfatizan que sin el apoyo de las comunidades no se podría trabajar. Reconocen que no cuentan con formación en gestión, planeación estratégica, para desarrollar proyectos dentro del Programa Escuelas al CIEEN. Sin embargo, tampoco están convencidos que ese programa mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los profesores más experimentados, aseguran que los planes de estudio del Modelo Educativo 2016 no son factibles de aplicar en contextos rurales y por eso prefieren trabajar con el PTEO, ya que recupera la cultura de la comunidad, sus conocimientos, valores y raíces de los pueblos de Oaxaca. Ellos utilizan la metodología de proyectos, de acuerdo a los recursos económicos de los padres de familia. Sin embargo, los profesores jóvenes reconocen que el PTEO también tiene sus debilidades.

Al PTEO le falta retomar contenidos nacionales y al ME retomar elementos regionales, pero no es bueno que el PTEO solo retome cosas regionales, porque ellos piensan que los estudiantes siempre estarán en su comunidad, y no es así, ellos tienen que salir, trascender y cuando salen de pronto se dan cuenta que no conocen aspectos externos, porque solo se les desarrolló con elementos de su comunidad (PJ2, entrevista personal, 02 de junio, 2018).

La capacitación docente para trabajar con el ME la proporciona el IEEPO, pero los maestros no la reciben por la resistencia de la Sección XXII. Algunos profesores de nuevo ingreso, asistieron a la capacitación, lo cual generó que en sus centros de trabajo no fueran bien recibidos, ya que lo consideran una falta de lealtad al gremio.

Como todo va avanzando rápidamente sí es importante actualizarse, pero como estamos bajo el gremio y ellos no están de acuerdo, pues tenemos que compartir esa visión. Y si nosotros tomamos iniciativas para conocer el ME nos ven mal o nos tachan de charros (PJ5, entrevista personal, 04 de mayo, 2018).

El Modelo Educativo menciona que reconoce la diversidad de contextos y modalidades educativas en el país, como las escuelas rurales, comunitarias, multigrado, migrantes (SEP, 2017). Sin embargo, los maestros experimentados lo consideran insuficiente, y afirman que al ser un modelo nacional, no se reconocen las particularidades de Oaxaca, y menos las características de cada una de las ocho regiones que conforman el estado. Ellos sostienen que el gobierno federal no ha cumplido con los grupos sociales vulnerables, y por eso la transformación de la educación en Oaxaca no se puede llevar a cabo.

Sin embargo, los profesores más jóvenes señalan que el ambiente político sindical también es una situación poco favorable para el aprendizaje de los estudiantes. Los niños no son el centro del proceso educativo, sino el último. Los profesores describen posturas radicales del sindicato que en ocasiones contribuyen a una mayor marginación de las comunidades. Comentan que la SEP, IEEPO, CNTE, S-XXII, toman direcciones distintas, sin una coordinación sistemática de lo que realmente necesita la educación básica en Oaxaca, en lo pedagógico y curricular. Esto hace muy difícil la aplicación de cualquier propuesta.

Oaxaca no tiene las condiciones, primero por la resistencia de la Sección XXII y cuestiones políticas, pero estoy en contra de la cúpula de negociaciones que no tienen nada que ver con la mejora de la educación, sino sólo el bienestar de unos cuantos. Incluso el mismo sistema educativo estatal desconoce las condiciones de las escuelas, de los docentes, la infraestructura (PJ3, entrevista personal, 20 de mayo, 2018).

Las expresiones anteriores muestran que el ME para la educación básica, tiene pocas posibilidades de aplicación en los Valles Centrales de Oaxaca, ya que sus profesores no están convencidos de sus beneficios. Sus argumentos se centran en que el diagnóstico de necesidades no se llevó a cabo, y aunque incluye las recomendaciones de los organismos internacionales, sus objetivos, metas, y perfil de egreso, no responde a las comunidades indígenas y sus condiciones de marginación. Oaxaca presenta una brecha importante respecto al resto del país. En 2018, el 66.4% de su población (2,714,700 personas) vivía en situación de pobreza. Este porcentaje es 24.4 puntos porcentuales mayor que el porcentaje nacional de 41.9% (Coneval, 2020).

Las peticiones de los profesores, incluyen que las escuelas en las comunidades tengan aulas con energía eléctrica e internet, computadoras para cada estudiante, y útiles escolares de calidad. Aunque la SEP proporciona los libros de texto gratuitos, se requieren textos complementarios acordes al contexto. Asimismo, se requieren materiales digitales para los estudiantes, material de educación física, programas de salud y alimentación para los niños. No mencionan la necesidad de desarrollar programas educativos para las madres y padres de familia en las comunidades, así como programas culturales de verano para apoyar la educación de los niños, lo cual sería de gran ayuda.

Los profesores expertos, con más de 15 años de servicio, muestran una gran desconfianza a las acciones del gobierno, representado por la SEP y el IEEPO, incluso podría decirse que es un rasgo cultural del magisterio en Oaxaca. Por esta razón, la CNTE no participó en los foros que se llevaron a cabo, ni en el diseño del ME. Adicionalmente, la amplia promoción que se hizo del Modelo en los medios de comunicación ascendió a 824 millones 639 mil pesos (Carro, 2018), lo cual sirvió para aumentar el malestar de la S-XXII. Por esta razón, ubican al ME como un asunto político, que tiene como propósito engañar a la sociedad.

La no inclusión de la CNTE en el diseño del ME, puede considerarse un error en el plano del diseño de políticas educativas y en el curricular. El gremio disidente es un actor clave, con capacidad de movilización para favorecer o frenar las propuestas educativas. No obstante, también hay que reconocer que su resistencia radical no favorece la educación de los niños, ya que se quedan en el plano de *la política* en donde entra en juego la lucha por los espacios de poder, con aspectos de tipo personal laboral. Se difunde entre el gremio que las acciones de política, pretenden la privatización de la educación básica, aunque no se presentan argumentos precisos al respecto.

Se percibe un ambiente político sindical de coerción al cuestionar la capacitación de los docentes sobre el ME, y favorecer la que promueve la S-XXII en torno al PTEO. El sindicato repite las mismas estrategias que cuestiona al gobierno, para imponer su propuesta de educación alternativa, la cual tampoco identifica necesidades

concretas para cada una de las regiones del estado de Oaxaca, ni define objetivos educativos precisos, con la inclusión de estrategias sistemáticas y metas factibles de alcanzar en un periodo de tiempo. La inclusión de autonomía curricular en el ME, para que las escuelas incluyeran contenidos de acuerdo a las necesidades de su contexto, considerando los cinco ámbitos propuestos, no fue suficiente para la S-XXII. No se alcanzó un consenso entre la SEP y la CNTE para la implementación del ME en Oaxaca, lo cual ha sido aprovechado por diferentes actores políticos y sociales, quienes utilizan a la educación de Oaxaca con intereses distintos.

Evaluación

Es difícil identificar si en la elaboración del ME, se cumplieron con los criterios considerados en las fases para la elaboración de políticas que propone Graglia (2012), y si se consideraron las etapas para la elaboración del currículum que señala Casarini (2013), debido a que hay inconsistencias entre los cuatro documentos que lo conforman, y las acciones para la implementación del modelo se superponen unas a otras. Una evaluación del ME permitiría identificar los aspectos positivos y los que se requieren trabajar.

pesar de que no se llevó a cabo una evaluación sistemática del ME, en 2018 la resistencia sindical logró la cancelación de la Reforma Educativa, el Modelo Educativo y la evaluación al desempeño docente. Esto no es un aspecto positivo, debido a que no habrá forma de retroalimentar a las diferentes instancias educativas y de gobierno sobre las acciones implementadas, a los profesores sobre su práctica profesional, y a la sociedad en general sobre las razones por las que se cambia la propuesta educativa. El ambiente político y de ambigüedad pedagógica, deja a los profesores de Oaxaca en la libertad de trabajar con el ME 2016, el Plan 2011 o PTEO, lo que mejor les funcione. La capacidad de adaptación de los profesores, se pone a prueba en un contexto de marginación social y político sindical.

Conclusiones

La aplicación del Modelo Educativo 2016 en Oaxaca, se lleva a cabo en paralelo a otras propuestas educativas. La inclusión del Eje 3, para la Formación y Desarrollo Profesional Docente, fue ampliamente rechazado en la S-XXII. A pesar de las condiciones excepcionales del contexto educativo Oaxaqueño, el argumento no debe ser utilizado para rechazar todas las políticas educativas. El no contar con datos suficientes del estado que guarda la educación en la entidad, no permite retroalimentar las acciones de política educativa y diseño curricular. Esto afecta la formación de los profesores, estudiantes, y como consecuencia el desarrollo social en la entidad.

La educación básica con calidad y pertinencia es clave para el desarrollo social de Oaxaca. Por tal motivo, es necesario que los diferentes actores educativos trabajen hacia ese objetivo común. De no ser así, los modelos podrán seguir apareciendo, pero no habrá efectos positivos si las propuestas se siguen utilizando con fines diferentes a los educativos. Sin una visión a largo plazo, del papel que tiene la educación básica en la entidad, se corre el riesgo de seguir manteniendo los bajos niveles educativos de la población, y la escasa movilidad social dentro de las propias comunidades o fuera de ellas.

Educar en el siglo XXI es cada vez más complejo y las instituciones educativas de Oaxaca requieren adaptarse al cambio. El liderazgo de la SEP y IEEPO tiene que hacerse presente, para promover acciones que permitan elevar el nivel educativo de la entidad. Se requiere la formación de las autoridades educativas locales, supervisores escolares, directivos del IEEPO, profesores, padres de familia, en contenidos de gestión educativa, entre otros aspectos.

Es necesario dejar de utilizar a la educación y al magisterio de Oaxaca con intereses políticos del gremio sindical y de los gobiernos federal y estatal, para que los estudiantes realmente sean el centro del proceso educativo. Los profesores experimentados consideran al gobierno como un obstáculo para la educación, pero los jóvenes también encuentran en el sindicato un obstáculo para la educación en Oaxaca.

No obstante que el Modelo Educativo 2016, como parte de las políticas educativas no se evaluó, el presidente de México Andrés Manuel López Obrador firmó en conferencia de prensa del 12 de diciembre 2018, la iniciativa de Ley para derogar la Reforma Educativa, y con ella el ME (Presidencia de la República, 2018). Señaló que se llevará a cabo un Acuerdo Educativo con la participación de los maestros, para construir de forma colectiva

otra propuesta educativa, a la que denomina la *Nueva Escuela Mexicana*. Esta propuesta incluirá valores, civismo, ética, y se menciona que lo mejor de la educación está por venir (SEP, 2019). Nuevamente más promesas y la utilización de la educación con fines diversos. Mientras tanto, los profesores seguirán llevando a cabo su práctica profesional como lo saben hacer, como pueden y les funciona.

Referencias bibliográficas

Aguilar, C. R., y Lima, M. A. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas? *Contribuciones a las Ciencias Sociales 2009*, 1-6.

Aguilar, V. L. (1992). *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

____ (2016). *Democracia, gobernabilidad y gobernanza*. México: Instituto Nacional Electoral.

Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

Carro N. A. (2018). El modelo educativo y los aprendizajes clave: el camión y el vocho Rojo. En B. Martínez y A. Navarro (coord.) *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024 (PP:67-90)* México: Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez.

Casarini, M. R. (2013). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020 Oaxaca*. Ciudad de México. Coneval.

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2016). *Procesos de formación del PTEO, para la pervivencia del movimiento pedagógico. CNTE-SNTE/: Oaxaca*.

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, (2017). Sección XXII rechaza el Nuevo Modelo Educativo. Oaxaca: *Boletín Informativo SNTE/CNTE/S-XXII*. Disponible en: <https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2017/03/Bolet%C3%ADn->

Diario Oficial de la Federación (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP.

Diario Oficial de la Federación (2017). *Acuerdo por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.

Flores C, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Universidad Iberoamericana, A.C. Recuperado de: <https://ibero.mx/web/filesd/inide5.pdf>

Gobierno del Estado de Oaxaca (2019). *Lenguas Mesoamericanas en Juicios del Siglo XVIII*. Archivo General del Estado de Oaxaca. Disponible en <https://www.oaxaca.gob.mx/ageo/3909/>

Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Secretaría de Gobernación.

Graglia, E. (2012). En la búsqueda del bien común. *Manual de Políticas Públicas*. Buenos Aires: ACEP/Konrad Adenauer Stiftung.

Hecock, R. (2014). Democratization, Education Reform, and the Mexican Teachers' Union. *Latin American Research Review*, 49(1), 62-82.

Hernández, L. N. (2016). *La larga marcha de la CNTE*. El cotidiano, 20-31.

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2013) *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca: IEEPO/SNTE.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Población de México con 5 años y más, hablante de una lengua indígena*. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>.

___ (2015). *Encuesta Intercensal 2015, principales resultados*. México: INEGI.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). *Resultados de logro educativo, factores que lo explican*. México: INEE.

Jenkins, W. (1978). *Policy Analysis: A Political and Organizational Perspective*. Londres: Martin Robertson.

Lahera, P. E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: Cepal.

Lasswell, H. (1994). La orientación hacia las políticas. En L. F. Aguilar (Comp.), *El estudio de las políticas públicas*. (79-103). México: Miguel Ángel Porrúa.

Organización de las Naciones Unidas (2013). *Los pueblos indígenas y el sistema de derechos humanos de las Naciones Unidas*. New York: ONU.

Reich R. B. (1991) *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st-Century Capitalism*. New York: Alfred A. Knopf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: OREALC.

Periódico Oficial Extra (2016). Decreto número 1937, *Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca*. Congreso del Estado de Oaxaca.

Presidencia de la República (2018, 12 de diciembre). Conferencia de prensa del Presidente Andrés Manuel López Obrador. Gobierno de México. Disponible en: <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/conferencia-de-prensa-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-12-de-diciembre-de-2018>.

Quiroz, M. E. (2010). *Modelos educativos en el IPN y el ITESM*. México: ANUIES.

Ruiz, M. (2001). *Profesionales competentes: una respuesta educativa*. México: IPN.

Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

___ (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP.

___ (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.

___ (2015). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación Básica*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente/SEP.

___ (2016a). *Modelo Educativo 2016, el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.

___ (2016b). *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: SEP.

___ (2017). *Ruta para la implementación del Modelo Educativo*. México. SEP.

___ (2019). *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*. México: SEP.

Stenhouse, L. (1975). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: S/D.

Fecha de recepción: 15-8-2020

Fecha de aceptación: 26-11-2020



Claroscuros del currículum: aportes de una investigación. El proceso de cambio curricular en el Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires (2007-2018) y las prácticas de significación de los docentes

Lights and shadows in the curriculum: research findings. The process of curriculum change in the primary-level of the Province of Buenos Aires (2007-2018) and the teacher's meaning practices

WALTOS, Fernando¹ y SORÍN, Analía²

Waltos, F. y Sorín, A. (2020). Claroscuros del currículum: aportes de una investigación. El proceso de cambio curricular en el Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires (2007-2018) y las prácticas de significación de los docentes. *RELAPAE*, (13), pp. 51-64.

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación realizada entre los años 2018 y 2019 que tuvo como propósito describir e interpretar los significados construidos en relación con el currículum dentro de un proceso de un cambio en la propuesta curricular de nivel primario realizado en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El artículo presenta los resultados de una investigación destinada a describir e interpretar los significados construidos por los docentes en relación con el currículum en el contexto de un cambio de modalidad de política curricular. El paso de un currículum abierto y flexible a otro en el que se destaca el énfasis en la prescripción supone un cambio en el modo de abordaje que realizan las instituciones y los docentes de las prescripciones curriculares. Esta investigación parte de considerar que el valor de cualquier currículum se contrasta en la realidad que se realiza, porque es allí donde toda intención adquiere significación independientemente de los propósitos originales. Esas significaciones del currículum se concretan y construyen en una variedad de contextos atravesados por coordenadas de espacio y tiempo específicas e históricamente significativas que le otorgan su carácter peculiar. El proceso de investigación cualitativa permitió explorar de manera sistemática algunos de los significados que sustentan los docentes con respecto al currículum y la forma en que esos significados pueden manifestarse en sus prácticas.

Palabras Clave: currículum / políticas curriculares / reforma curricular / diseño y desarrollo curricular

Abstract

This article presents the results of an investigation carried out between 2018 and 2019 that aimed to describe and interpret the meanings built in relation to the curriculum within a process of a change in the primary level curricular proposal carried out in the Province of Buenos Aires, Argentina. The transition from an open and flexible curriculum to another one, in which the emphasis on prescription stands out, implies a change in the way institutions and teachers apply curricular prescriptions. This investigation's initial point is to consider that the value of any curriculum is compared to the reality where it is applied, since it is only there that all intentions acquire significance, regardless of the original purposes. This meaningful insight about the curriculum is built and becomes concrete within a variety of contexts crossed by specific and historically significant space and time coordinates, that provide it with its unique character. The qualitative research process allowed us to systematically explore some teachers' meaningful insight regarding the curriculum and the way in which these latter can be seen in their teaching practices.

Keywords: curriculum / curriculum policies / curriculum reform / curriculum design and development

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / fmwalto@untref.edu.ar

² Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / analia.sorin@gmail.com

Introducción

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que tuvo como propósito describir e interpretar los significados construidos en relación con el currículum dentro de un proceso de cambio curricular.

Si bien el foco de la investigación se enmarca en un proceso de reforma curricular, no apuntó a una evaluación de la propuesta curricular en sí misma – es decir de sus enfoques didácticos y contenidos propuestos- ni a analizar el impacto en el aprendizaje de los alumnos, sino en estudiar críticamente los significados desplegados a partir de la implementación de una nueva modalidad de política curricular.

El proyecto intentó recuperar y poner en valor las voces de otros actores, diferentes a los que pensaron y realizaron el diseño curricular, pero que tienen un valor fundamental ya que son los que en sus prácticas cotidianas la sostienen. Así, intentamos superar la simplificación de considerar solamente la política curricular y su carácter prescriptivo, ya que de hacerlo corríamos el riesgo de que la misma se convierta en “abstracta” si desconocíamos sujetos y realidades “concretas”.

Todo diseño curricular es construido sobre la base de conflictos, compromisos, negociaciones y cesiones y deconstruido a través de sus agentes sustantivos: profesores y alumnos. Las políticas curriculares que lo enmarcan son siempre el resultado de un complicado proceso de variadísimas codificaciones y descodificaciones, de interpretaciones y reinterpretaciones que remiten a una pluralidad de significaciones.

1. Consideraciones sobre el contexto político-educativo y características del cambio curricular

La investigación se realizó durante los años 2018 y 2019 a partir de un trabajo de indagación en el que participaron docentes de Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires.

El proceso de cambio curricular al que nos referimos se inició en el año 2007 con la implementación de nuevos documentos curriculares con un importante cambio en la extensión y densidad de las prescripciones. Si bien la capacidad de prescribir acerca de los contenidos de enseñanza es la característica central de todo currículum, el carácter que se le asigna a la prescripción es variable según el margen de maniobra que desde las políticas educativas se habilite en los diferentes niveles de concreción curricular. En este caso, el mayor relieve del carácter prescriptivo resulta evidente en la extensión y densidad de las prescripciones: no se redujo a la simple enumeración de contenidos sino que amplió su capacidad prescriptiva hacia la consideración de otras cuestiones como la descripción del modo de producir el conocimiento, la explicitación de los modos de conocer propios de cada área del currículum, la inclusión de indicaciones para el modo de organizar las clases, la ejemplificación de situaciones de enseñanza para cada uno de los contenidos, el agregado de indicadores de avance a través de la descripción de lo que se espera identificar luego de que los alumnos hayan transitado por las situaciones de enseñanza y la incorporación de bibliografía orientativa para el docente. Desde estas consideraciones es que sostenemos la caracterización de los documentos curriculares en los que se focalizó la investigación como altamente prescriptivos.

Desde el marco de las políticas educativas este cambio en el carácter de la prescripción se fundamentó en que el diseño curricular previo³ - caracterizado por ser abierto y flexible y promotor de una importante autonomía curricular institucional - se tradujo en resultados educativos que mostraron una alta fragmentación y desigualdad en los logros educativos. A la vez, revelaron una desresponsabilización del Estado como garante de lo común reforzando desigualdades sociales y regionales que se trasladaron a un desigual acceso en la apropiación de los conocimientos. Por estas razones, este particular énfasis en la prescripción se presentó con el propósito de garantizar la unidad del sistema educativo y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación, por lo que se requería explícitamente un cambio en el modo de abordaje que debían realizar las instituciones y sus docentes⁴.

³ El Diseño Curricular para la Educación General Básica para la Provincia de Buenos Aires fue aprobado por la Resolución N° 13227 del año 1999 en el contexto de implementación de la Ley Federal de Educación.

⁴ El Marco General de Política Curricular en el que se sustenta el diseño 2007 expresa claramente que “el énfasis en el carácter prescriptivo de los diseños y propuestas curriculares da lugar a un cambio en el modo de abordaje que se espera que las instituciones

En noviembre de 2017⁵ se realizó una actualización del Diseño Curricular que, si bien presentó algunas modificaciones con respecto al diseño 2007, mantuvo idéntica característica con respecto a la amplitud y la extensión de las prescripciones. Las últimas modificaciones se caracterizaron principalmente por presentar un formato unificado y regular para todas las áreas en búsqueda de mejorar la consistencia interna del documento⁶. Los años transcurridos desde el inicio del cambio en el carácter de las prescripciones del diseño representaron un amplio horizonte temporal que permitió indagar el devenir curricular con sus sucesivas y variadas interpretaciones y reinterpretaciones por parte de los docentes.

2. Definiciones metodológicas

Se propuso un diseño de investigación de tipo exploratorio que no partió de hipótesis, sino que las mismas resultaron emergentes y contextuales en el desarrollo de la misma. El abordaje exploratorio y abierto se constituyó en una modalidad óptima para poder desvelar los significados construidos por los docentes. La indagación a través de la combinación de diferentes instrumentos permitió obtener evidencias importantes acerca de los procesos de desarrollo curricular desde perspectivas que se complementan: desde de las políticas que la contienen y desde la consideración de los distintos sujetos involucrados en su implementación.

En una primera etapa se trabajó con un cuestionario auto-administrado que se aplicó a una muestra no probabilística de 156 casos de docentes en ejercicio en el nivel de educación primaria de la provincia de Buenos Aires. La pretensión de abordar la mayor heterogeneidad de fuentes, sujetos y situaciones se concretó con la referencia a que los docentes indagados pertenecen a 52 diferentes distritos de la provincia mostrando a la vez diversidad con relación a su experiencia y antigüedad en el ejercicio de la actividad docente: entre 2 y 40 años de ejercicio.

A partir de la sistematización inicial surgieron diversas categorías preliminares de análisis de los significados construidos por los distintos sujetos involucrados. Teniendo en cuenta estas categorías y el deseo de seguir colaborando en la investigación expresado por varios de los consultados, se tomó la decisión metodológica de profundizar la investigación a través de un segundo cuestionario-autoadministrado que complementó y amplió al primero.

En la segunda salida a campo se obtuvo la respuesta de 63 docentes: el análisis y sistematización de la información recogida permitió ampliar las categorías e iniciar una tercera etapa partir de la realización de entrevistas en profundidad con una muestra reducida de 20 docentes.

3. Antecedentes en la investigación

Los desarrollos acerca del tema pueden enmarcarse en dos vertientes: por un lado, la producción teórica acerca el currículum y la formulación de metas, objetivos y contenidos⁷ y por el otro, las investigaciones y aportes teóricos que amplían la mirada al análisis de los procesos de interpretación y toma de decisiones relativos a su implementación y desarrollo.

Respecto al primero podemos decir que el campo del currículum es un terreno donde es posible encontrar multiplicidad de abordajes. Si bien en este trabajo importa lo segundo, es decir los estudios referidos a su desarrollo resulta relevante considerar algunos planteos teóricos referidos a la problemática de la implementación curricular y a la caracterización de las posibles distancias entre lo plasmado en los documentos curriculares y lo concretado en las aulas. Por su importancia, haremos referencia a algunos planteos teóricos. Goodson (2003) afirma que “desde la década de 1960 es uno de los campos de mayor

realicen sobre los mismos y por lo tanto requiere de la reflexión sobre algunas prácticas habituales” (Marco General de Política Curricular, 2007: 33).

⁵ En noviembre de 2017 se aprobó un Nuevo Diseño Curricular que, al actualizarlo, dejó sin efecto el anterior documento aprobado en el año 2007. El nuevo texto curricular se edita en el año 2018.

⁶ Ver Consideraciones sobre la actualización curricular en “Diseño Curricular para la educación primaria”. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Provincia de Buenos Aires, 2018.

⁷ Terigi señala que a lo largo de la historia el término currículum fue recibiendo múltiples sentidos que “hacen poco útil pretender fijarle un origen y que convierten en una pérdida, desde el punto de vista de la comprensión, cualquier reducción a uno de ellos” (1999: 48). Sin embargo, la misma autora en su trabajo genealógico acerca del currículum enuncia una constante: “la identificación del mismo con las prescripciones acerca de la enseñanza” (1999:83).

importancia dentro de la investigación y el desarrollo educativos”, Terigi (1999) se refiere al “estallido del campo del currículum” para dar cuenta de la proliferación de la producción académica.

La vinculación entre políticas curriculares y su implementación fueron y son objeto de investigación. Podemos mencionar, a modo de ejemplo, los estudios referidos al Currículum Nacional de Inglaterra donde se pusieron en evidencia las variaciones y contingencias que se producen al interpretarlo al interior de cada institución, y aún dentro de la misma institución. Hargreaves (2003, 19) señala acertadamente que “la política curricular no tiene una correspondencia de uno a uno con la práctica curricular aun cuando dicha política se imponga con gran detalle y una implacable decisión política”. De ahí es que siguiendo a Grundy (1991) no busquemos el currículum en la estantería del profesor sino en las prácticas y significaciones que realizan los docentes.

El currículum como prescripción da cuenta de una relación entre Estado y Sociedad que es necesario dejar al descubierto (Goodson, 1995). Por un lado, en la arena del currículum encontramos a los organismos de mantener el control y por otro, a las escuelas como sus transmisoras. Este autor sostiene que “el mito de la prescripción” tiene costos si la voz de los profesores, que tienen el poder cotidiano en la construcción del currículum, no queda registrada. Es que la problemática curricular no puede ser de acceso reservado y exclusivo para los técnicos y especialistas ya que por sus implicancias en las trayectorias escolares los educadores no son indiferentes a su trama, ni a su textura, ni a su letra (Frigerio: 1999).

Estos aportes destacan la necesidad de que en todo abordaje de un currículum debemos ineludiblemente tener en cuenta las operaciones que realizan los diversos actores al apropiarse de las prescripciones. Por lo tanto, si bien la prescripción puede suponer un modelo de práctica idealizada en cuanto a lo que se prescribe es lo que se pretende que debe ocurrir en las escuelas, es necesario ampliar el análisis a las gestiones de la puesta en práctica de ese currículum y a la relación esencialmente dialéctica entre la prescripción y la práctica (Goodson, 1995). En esta tensión prescripción (como teoría) -implementación (como práctica) Schwab (1989) defiende a la práctica ya que la educación no puede ser domesticada fácilmente por la teoría porque los problemas afloran y los docentes necesitarán tomar decisiones que rebasan los límites de esas teorías.

Por otra parte, Jackson (1994) habla del “pensamiento práctico en el currículum”. Este concepto pone de relieve que la tarea de enseñar supone mucho más que la definición e implementación los objetivos del currículum, lo que implica, a la hora de considerar un currículum tener presente el trabajo educativo real que es llevado a cabo en las escuelas ya. Si bien en tanto norma, el currículum se plantea como un organizador eficaz de las prácticas institucionales, “al definirlo como norma no podemos dejar de considerar sus intersticios, lugares más o menos abiertos que se constituyen en espacios decisionales” (Frigerio, 1991:21).

Otros aportes dan cuenta acerca de la concepción del currículum como campo problemático y complejo donde interactúan diversos sujetos. Palamidessi (2000) sostiene que si bien el currículum organiza el campo posible de acción de maestros y alumnos no habría que considerarlo con el modelo de la ley que impone conductas de obediencia y/o reproducción. Entre lo prescripto y lo efectivamente implementado, existe siempre una distancia. En esta perspectiva, el autor sostiene que es preciso “entender la normativa curricular como una instancia de problematización no implica pensar que el día a día escolar depende o se calca de las palabras escritas de un plan” (Palamidessi, 2000: 216).

Puiggrós (1998) señala una consideración importante con respecto a los sujetos del currículum: se los recorta, se los reprime o se habilita su participación. En el mismo sentido, Alicia de Alba distingue entre los constructores de la palabra y los sectores sociales que son protagonistas de aquello sobre lo cual se habla. Hay un constructor del discurso (el currículum) y un protagonista social que puede ubicarse o ser ubicado desde el lugar de la escucha, de interlocutor o de seguidor. Esto dependerá de la relación de fuerza que se despliegue entre los distintos grupos y sectores: “En la medida en que los distintos grupos y sectores guardan una relación equilibrada de fuerza se tenderá más a la negociación, y en la medida en que alguno o algunos de éstos se encuentran en una situación de menor fuerza se tenderá a la imposición por aquel que tenga una fuerza mayor” (de Alba, 1998: 65).

4. Currículum y prácticas de significación

El valor de cualquier currículum se contrasta en la realidad que se realiza, porque es allí donde toda intención adquiere significación independientemente de los propósitos de partida. Esas significaciones del currículum se concretan y construyen en una variedad de contextos, de ahí que sea necesario considerar “prácticas de significaciones múltiples” (Gimeno Sacristán, 1991: 31). El diseño curricular como cualquier texto tiene como destinatario a una pluralidad de lectores, lo que implica una pluralidad de lecturas (Paraskeva, 2008).

Las prácticas educativas se desarrollan en determinadas y concretas condiciones sociohistóricas e institucionales. Particularmente, es en el aula donde se resignifican saberes y cobra sentido la complejidad del entramado histórico cultural que, en algunos casos tenderá a reproducir el discurso hegemónico, y en otros, podrá mostrar alguna posibilidad de resistencia mediante una posición crítica. De modo que, al abordar los significados construidos en torno al currículum no es posible dejar de señalar entre las características de la actividad docente, las siguientes:

- **La multiplicidad de tareas que desarrollan los docentes:** Las prácticas pedagógicas se incluyen en un conjunto de actividades e interacciones que van configurando el quehacer de cada docente en precisas condiciones institucionales y sociohistóricas (Cfr. Achilli, 2000)
- **La variedad de contextos en que las prácticas docentes pueden desempeñarse:** hablamos de escenarios singulares, ubicados en determinados y particulares contextos sociohistóricos que las determinan.
- **La complejidad del acto pedagógico,** ya que el mismo está atravesado por múltiples dimensiones: el sistema escolar con su estructuración jerárquica, el corpus normativo, los sistemas de ingreso a la docencia y formas de ascenso, las culturas institucionales, la comunidad inmediata de cada escuela.
- **La indeterminación y variedad de las situaciones que surgen en las prácticas docentes:** queremos destacar especialmente las características de imprevisibilidad de toda situación educativa. Como expresan Basabe y Cols (2008: 149) “la enseñanza enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos”.
- **La consideración del maestro como trabajador:** como sujeto histórico y contextualizado, teniendo en cuenta su origen social, su trayectoria educativa, sus saberes, sus vínculos personales y profesionales con sus otros compañeros docentes. No nos referiremos a maestros abstractos sino a sujetos concretos que se apropian, interpretan, deciden y desempeñan su trabajo (cfr. Ezpeleta, 1987).

En esas particulares condiciones sociohistóricas, los docentes desarrollan prácticas de significación de las intenciones plasmadas en los documentos curriculares. Es que el currículum es un texto y como tal forma parte de un proceso comunicativo. Es más, el diseño curricular forma parte de una política curricular que:

revela un conjunto de representaciones construido sobre la base de conflictos, compromisos, negociaciones y cesiones y deconstruido a través de sus agentes sustantivos: profesores y alumnos. O sea, las políticas curriculares son el resultado de un complicado proceso de variadísimas codificaciones y descodificaciones, de interpretaciones y reinterpretaciones que remiten a una pluralidad de significaciones. (Paraskeva, 2008: 82)

5. La claridad del currículum: significados desde la perspectiva de los docentes

El proceso de investigación cualitativa permitió explorar de manera sistemática algunos de los significados que sustentan los docentes con respecto a los diseños curriculares y la forma en que esos significados pueden manifestarse en sus prácticas. Los significados encontrados en el trayecto de la investigación evidenciaron regularidades y particularidades que dan cuenta de la singularidad de las prácticas docentes descritas en el apartado anterior.

En las respuestas obtenidas en la primera etapa de la investigación, la “claridad” del diseño curricular emergió como respuesta frecuente cuando se los interrogó acerca de las características que debería tener un “buen” diseño curricular. Si bien el criterio de conformación de la muestra no se basó en fundamentos de tipo probabilístico, es importante destacar que el 56 % de los encuestados refirieron a la claridad como una cualidad deseable para una propuesta curricular.

En el siguiente cuadro se reproducen algunas de las respuestas obtenidas:

Cuadro 1: Características de un “buen” diseño curricular

Que sea claro	Que tenga claridad en las situaciones de enseñanza y en el tiempo en que se debería utilizarse.	dejarse de tanta palabrería... poner como eran antes los contenidos de forma clara y sencilla	Que tenga claridad en lo que se debe enseñar en cada año	Claro y específico para cada año y área
Claro y dinámico	Claro y sintético	Claro y simple	Claro y acotado	Claro y accesible
Claro y práctico	Claro y organizado	Claro y sencillo	Claro y conciso	Claro y breve
Claro y flexible	Claro y útil	Claro y concreto	Claro y preciso	Claro y realizable
Lenguaje claro	Contenidos claros	Claro y de fácil lectura	Claro y ordenado	Claro y con ejemplos

Ahora bien, ¿qué entendemos por “claridad”? Si nos remitimos a los significados del diccionario de la R.A.E. esta adjetivación refiere a algo transparente, libre de obstáculos, que se percibe o distingue bien, fácil de comprender, que no deja lugar a duda o incertidumbre⁸.

En el lenguaje coloquial “hablar claro” es manifestar algo en forma directa, sin rodeos ni dando lugar a dudas. De la “claridad” con que se comunique una idea dependerá su éxito. En el mismo sentido, si rastreamos sus significados desde una perspectiva etimológica (del latín, *clarus*) su uso se vincula con la luminosidad en un sentido físico, pero también en un sentido simbólico para referirse a aquello que puede percibirse con facilidad y en forma indudable.

¿Es posible aplicar estos significados a las características de un diseño curricular? La profundización del análisis motivó que en la etapa siguiente de la indagación se interrogó a los docentes acerca de qué entienden por un diseño “claro” y/o cuando, por el contrario, un diseño curricular no resulta “claro”. En el análisis de las explicaciones pudimos identificar que la claridad de un diseño curricular es asociada a otras cuestiones:

- a) **La claridad y el lenguaje utilizado:** Algunos significados expresados podrían coincidir con la definición del diccionario; algo es claro cuando no remite a dudas:

Un diseño curricular es claro cuando:

- *“Los enunciados son claros”*
- *“No presupone nada, no presenta ambigüedades, si define los términos de modo conceptual y operacional de modo que todo educador entienda lo mismo”*
- *“Es concreto, con palabras claras y menos académicas”*
- *“No deja lugar a dudas respecto del contenido a trabajar”*

Un diseño curricular no es claro cuando:

- *“Las expresiones son vagas, confusas”*
- *“No se entiende a qué se hace referencia”*

⁸ Fuente: www.rae.es – Consulta junio 2020

- “Cuando es ambiguo”
- “Cuando las expresiones son tan amplias que no puede interpretarse qué es lo que se propone como contenido, es decir, a veces la propuesta está explicada con un lenguaje muy técnico o demasiado abstracto y no resulta sencillo distinguirla”
- “Si sus propósitos son en general y muy amplios sus conceptos y no revela lo elemental y básico”
- “Cuando no está lleno de palabrerío inútil y rebuscado cuando lo único que se necesita son los contenidos por grado y listo”
- “Cuando varía en la terminología”
- “Cuando la terminología es confusa”
- “Cuando es rebuscado”
- “Cuando todo es palabrerío”

Pero además de la terminología y vocabulario utilizado, las referencias a la claridad dependen en parte de su legibilidad, es decir, de la facilidad con la que se pueda leer y comprender en relación con su estilo y pautas de organización textual:

b) La claridad y legibilidad del texto curricular

Un diseño curricular es claro cuando:

- “Se puede leer con facilidad”
- “Es de fácil lectura y comprensión”
- “La fácil lectura permite que sea inmediata la respuesta ante la búsqueda del docente”

c) La claridad como consecuencia de una lectura profunda. En el punto anterior mencionamos la cualidad de la legibilidad del texto como condición necesaria para la claridad, pero condición que no resulta suficiente ya que el texto curricular sea “leído” se necesita de un otro que asuma la acción. La claridad se obtendría como consecuencia de una lectura profunda. En este caso, la claridad no es cualidad del texto curricular sino de la responsabilidad del destinatario.

Un diseño curricular no es claro cuando:

- “No se lee en profundidad”
- “Lo que falta es profundización de la lectura en el colectivo docente”

Sin embargo, otras significaciones vuelven a posicionar la condición de claridad como intrínseca al texto curricular:

d) La claridad y el formato textual: Otros significados atribuyen la condición de claridad al formato en que se organizan las prescripciones. Cabe recordar que la modificación del diseño curricular del año 2017 se centró en una presentación unificada del documento de manera de mejorar su “consistencia interna”.

Un diseño curricular es claro cuando:

- “Es un texto que invita a seguirlo”
- “Cuando tiene índices claros”
- “Cuando está organizado en títulos, subtítulos y punteos”
- “Cuando se logra visualizar qué se debe enseñar...”

El formato textual no responde a una cuestión del modo en que se presenta la información, sino que depende de los componentes curriculares que estructuran el diseño y en esta perspectiva encontramos asociados otros significados de claridad del currículum:

- e) **La claridad, los componentes del currículum y la densidad curricular:** Los criterios de cobertura y profundidad de los contenidos plantean una tensión en la definición de toda propuesta curricular⁹. Anteriormente presentamos como cualidades deseadas de un buen diseño que lo claro es vinculado a lo “acotado”, lo “conciso”, lo “preciso”, lo “breve” (ver cuadro 1). Sin embargo, en los avances de la indagación encontramos que los significados en torno a estos criterios resultan dispares. Por un lado, encontramos significados en que **la claridad es asociada a una menor extensión y profundidad de la prescripción:**

Un diseño curricular es claro cuando:

- *“Tiene menos contenidos y es más específico”*
- *“Si es una síntesis de contenidos básicos”*
- *“Si fuera conciso sería más aplicable”*
- *“Al ser más corto es más fácil su manejo, lectura y apropiación... los docentes no pierden” su tiempo en búsqueda de los contenidos y van concretamente a lo que necesitan”*
- *“No es extenso y así más fácil y rápido de leer”*
- *“Es más breve y se facilita la consulta”*

En sentido contrario hallamos significados en el que **la claridad se asocia la mayor extensión, profundidad y detalles de diversos componentes curriculares** (propósitos, objetivos, contenidos, situaciones de enseñanza, indicadores de avance, estrategias, orientaciones para la enseñanza y para la evaluación, indicaciones de tiempo, ejemplos, modelos de evaluación)

Un diseño curricular es claro cuando:

- *“Están especificados los propósitos para cada año y área”*
- *“Cuando se ve claramente lo que se debe enseñar, para qué, cómo se puede enseñar y las formas de evaluar”*
- *“No deja dudas respecto de los componentes que requiere la planificación áulica”*
- *“Si tiene definidos los contenidos y las situaciones de enseñanza por año”*
- *“Cuando el docente encuentra bien definido cuales son, por ejemplo, las situaciones de enseñanza, los indicadores de avance, la evaluación, etc.”*
- *“Cuando además de los contenidos, propósitos, indicadores de avance y estrategias aporta orientaciones para el desarrollo pedagógico y didáctico, como así también a la evaluación”*
- *“Cuando es detallado”*
- *“Cuando especifica contenidos por año, su enfoque y orientaciones para la enseñanza”*
- *“Cuando es ordenado y pauta año por año lo que hay que enseñar”*
- *“Cuando los contenidos están bien especificados”*
- *“Cuando se especifica el tiempo que se debería utilizar para la enseñanza de cada contenido”*
- *“Cuando apunta bien qué se desea lograr en cada año”*
- *“Cuando los bloques y contenidos están organizados de manera tal que van de lo más simple a lo más complejo”*

Y no es un buen diseño cuando:

⁹ Detallar en forma extensa los contenidos de la enseñanza en pos de la cobertura podría dar como resultado un bajo nivel de profundidad o, por el contrario, puede plantearse limitar la cobertura, pero ampliarlos en profundidad y dominio.

- *“la formulación de contenidos es por ciclo y no por año”*
- *“no especifica propuestas de abordaje de contenidos”*

Dentro de los componentes del diseño, encontramos docentes que señalan como cualidad de un diseño claro la inclusión de ejemplos:

- f) Claridad e inclusión de ejemplos en el texto curricular.** Una característica de un ejemplo es que justamente ayuda a entender, explicar, “aclarar” una cosa. Un buen ejemplo, legitimado por su incorporación al diseño, proporciona al docente la posibilidad de seguirlo, de imitarlo.

Un diseño curricular es claro cuando:

- *“incluye ejemplos claros y concretos”*
- *“es acompañado de ejemplos y secuencias”*
- *“tiene ejemplos concretos de secuencia sobre algún contenido”*
- *“tiene ejemplos de proyectos o secuencias para trabajar con los alumnos que tienen dificultades”*
- *“cuando tiene orientaciones y ejemplos para el docente con propuestas para los alumnos con inclusión”*
- *“Cuando tiene modelos de evaluaciones por nivel”*

Un diseño curricular no es claro cuando:

- *“no incluye ejemplos”*
- *“no da ejemplos o materiales para aplicar”*

- g) La claridad y el énfasis en la prescripción (o el margen de maniobra en la concreción curricular)** Así como encontramos significados en que la claridad en un diseño curricular se obtiene por ser breve y conciso y por tanto con un mayor margen decisional de escuelas y docentes, otros significados apuntan a que si el diseño curricular es escueto se atenta contra la claridad ya que habilita un mayor campo de intervención de los docentes en las decisiones curriculares con el consiguiente riesgo de alterar lo prescripto.

Un diseño curricular es claro cuando:

- *“Es concreto sin dejar al libre albedrío”*
- *“No queda sujeto según la interpretación de cada docente”*

Un diseño curricular no es claro cuando:

- *Si su amplitud queda a interpretación de cada docente.*
- *No es claro cuando deja libradas muchas cuestiones a acuerdos institucionales.*
- *A muchos docentes no les resulta claro cuando deja mucho margen de decisión*
- *No es claro cuando permite varias interpretaciones, un DC es prescriptivo, debería ser claro.*

Estos significados parecerían dar cuenta de una comprensión del diseño curricular como un documento que detalla lo que debe hacerse, relegando al docente a un papel de ejecución. A la vez refuerza la necesidad de ser instruido al respecto, cuestión que desarrollamos en el siguiente punto.

- h) La claridad del currículum y la necesidad de capacitación para alcanzarla:** Para algunos docentes entrevistados, para que un diseño curricular sea “claro” es decir, pueda comprenderse sin incertidumbres ni dudas, es necesaria contar con dispositivos de capacitación:

Un diseño curricular es claro cuando:

- *“Es acompañado de instancias de capacitación”*
- *“el maestro necesita de una capacitación para ponerlo en ejecución”*

Contraponiéndose de alguna manera a los testimonios expresados otros significados sostienen que la claridad se alcanza en la medida que se habilita la participación de los docentes como constructores del currículum.

- i) **Claridad y su vinculación con la participación de los docentes en el diseño del currículum.** La claridad es consecuencia de una construcción compartida, participativa, ya que ...

Un diseño curricular no es claro cuando:

- *“Cuando los docentes no somos consultados y se presenta una disociación entre lo propuesto y la realidad de muchas instituciones y familias”*

6. La claridad del currículum: significados desde la perspectiva de las políticas curriculares.

La claridad no es solo una cualidad deseada por los docentes para un buen currículum. Desde las políticas curriculares, expresadas a través de los documentos curriculares también encontramos importantes referencias a la “claridad”. En una nota introductoria del texto curricular vigente al momento de la investigación y que está firmada por uno de los máximos responsables de la política educativa, expresa como sus principales objetivos:

enriquecer las propuestas pedagógicas de los docentes con una **clara mirada al futuro**. (...) Esta propuesta curricular contribuirá a la **clarificación** y la organización de la tarea de enseñanza y a la toma de decisiones didáctica de los docentes (...) Resulta necesario, entonces, pensar en una **propuesta accesible y clara** que permita optimizar los tiempos de la enseñanza (...) El Diseño Curricular, como herramienta fundamental y necesaria para acompañar el trabajo de los docentes en el aula, resultará un elemento esencial para alcanzar este objetivo. (la **negrita** es nuestra)¹⁰

Adentrándonos en el documento curricular la claridad se presenta como una de las características generales que tiene la propuesta curricular en relación con su registro:

Características generales de la propuesta curricular (...) Registro: Claro y simple que orienta la lectura de los docentes sobre el qué enseñar –conceptos disciplinares- y el cómo –modos de conocer. Se incluyen en todas las áreas situaciones de enseñanza y los indicadores de avance por bloques de contenidos. (Diseño curricular para la educación primaria; 2018)

Estas afirmaciones adquieren especial relevancia en el marco de la investigación en tanto aluden, desde la perspectiva de las políticas curriculares, a la claridad como una característica estructurante del modelo curricular que se propone. En este caso, resulta interesante destacar que el significado de claridad no es otorgado por el lector destinatario, sino que es una cualidad definida por los productores, del texto curricular.

7. En la búsqueda de la claridad del currículum (primeras conclusiones)

La claridad de un diseño curricular parecer ser una característica deseable tanto por los docentes responsables de su implementación en las aulas como por los responsables de su diseño. Tanto desde la perspectiva de las políticas curriculares como desde la perspectiva de los docentes se coincide en la cualidad de claridad.

¹⁰ Fragmentos de la nota dirigida “A las familias, docentes, equipos directivos y de supervisión de la Provincia de Buenos Aires” por el subsecretario de Educación en: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires -Diseño curricular para la educación primaria primer ciclo y segundo ciclo; - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018. Págs: 6 Y 7.

Sin embargo, el análisis de las interpretaciones divergentes de esta cualidad da cuenta de que el significado que se le otorga a esa claridad resulta paradójicamente ambiguo. Por un lado, desde el documento curricular se afirma que es una propuesta clara, simple y accesible. En cambio, desde las significaciones de los docentes la claridad se vincula tanto a cuestiones propias al documento curricular (extensión, terminología, componentes curriculares, organización textual, legibilidad, inclusión de ejemplos) como a cuestiones vinculadas a su forma de construcción (participativa o no) y cuestiones vinculadas al desarrollo curricular y el lugar de las instituciones y los docentes (margen decisonal habilitado, instancias de capacitación) e incluso a la responsabilidad misma de cada docente en asumir una lectura profunda del diseño. Las significaciones otorgadas por los docentes a la claridad no resultan en un todo coincidente, por el contrario, algunos significados resultan opuestos.

Nos preguntamos entonces si el deseo de la cualidad de claridad tendrá que ver con zonas oscuras, difusas y/o en penumbras de la política y diseño curricular. La relación entre diseño e implementación no es una relación directa y lineal: hay atravesamientos contextuales institucionales y personales que es necesario tener en cuenta en la formulación de una política curricular. Al respecto el aporte de Oszlak (1980) en el análisis de modelos de políticas públicas nos lleva a pensar las mismas en el interjuego intelección-interacción.

Si consideráramos las políticas curriculares solo como una cuestión de intelección, cabría la posibilidad de continuar apelando a expertos que elaboren diseños con mayor “claridad”. En cambio, si consideramos que el currículum es fundamentalmente una cuestión de interacción, implica incluir a los sujetos responsables directos de la implementación. La gobernanza de un sistema educativo debe considerar la interdependencia intelección-interacción en la formulación de sus políticas y diseños curriculares. Un “buen diseño” no acontecerá en las aulas si los responsables de su implementación en el aula son ignorados desde su formulación, por otra parte, una política curricular tenderá al fracaso si las formulaciones de sus políticas no logran comunicarse adecuadamente a sus destinatarios.

8. Interrogantes que se abren

El análisis y sistematización de las respuestas obtenidas nos permitió plantear un cierre parcial del trabajo ya que la diversidad de significados encontrados en torno a un mismo concepto, la claridad, devino en el planteo de interrogantes que otorgan un carácter de provisoriedad a las conclusiones planteadas. Siguiendo el esquema propuesto para analizar los significados hemos agrupado los interrogantes.

- **Respecto a la auto caracterización de un diseño curricular claro, sencillo y accesible.**

En el mismo texto curricular se enuncia como característica del producto su contribución a la clarificación. No obstante, la diversidad de significaciones enunciadas por los docentes respecto a la claridad da cuenta que para que así sea deberían considerarse una multiplicidad de cuestiones y criterios. La claridad permite la puesta en acto en el proceso de desarrollo curricular y es allí donde realmente puede comprobarse esta condición. Presuponer la claridad desde la única perspectiva de quiénes formulan el mensaje estaría indicando un desconocimiento y omisión de sus destinatarios.

- **Respecto al lenguaje utilizado en el texto curricular**

Las alusiones a la necesidad de una formulación en términos que resulten entendibles a los docentes, con palabras menos académicas y sin palabrerío ¿estaría poniendo de relieve la falta de formación pedagógica y general y/o el distanciamiento real o presupuesto con los especialistas responsables del diseño? ¿En qué medida la implantación de modelos curriculares altamente prescriptivos genera en los docentes sensaciones de ajenez, impotencia y desconocimiento produciendo procesos de desadestramiento y una progresiva atrofia de sus destrezas educacionales? (Apple: 1997) ¿Cómo articular las políticas curriculares en el conjunto de políticas educativas, particularmente las destinadas a la formación inicial y continua de los docentes?

- **Respecto al formato textual y la legibilidad**

La condición de una fácil lectura para algunos, así como para otros la responsabilidad en realizar una lectura profunda, ponen en evidencia modos de lectura diferentes a la vez que explicarían la multiplicidad de interpretaciones que los docentes realizan de los documentos curriculares. Los contextos sociales e institucionales y la propia biografía docente podrían explicar la diversidad interpretativa. (Ziegler, 2003). ¿En qué medida el texto curricular presupone una comunidad de lectores uniforme? ¿Qué tiempos y espacios

institucionales se consideran desde las decisiones políticas para garantizar procesos de apropiación? ¿Si la enseñanza es tarea de un equipo docente, de qué forma se garantiza la lectura como tarea colectiva y consensuada y no como lectura individual y autónoma?

- **Respecto a los componentes del currículum, la densidad curricular y el margen de maniobra de los docentes**

La enunciación de políticas curriculares en el que se reconoce a los docentes como participantes protagónicos del desarrollo curricular a través de la apropiación crítica podría interpretarse como contradictoria cuando justamente el extenso repertorio prescriptivo es elaborado por especialistas restringiendo la amplitud del espacio de acción que le queda al docente. Se enajena su tarea cuando el docente “queda fuera de sí”, fuera de su especificidad que es cubierta por otras voces expertas.

En este sentido, sería necesaria una revisión de los fundamentos de la amplitud de la prescripción como garantía de unidad del sistema educativo y contra la fragmentación: Multiplicar hasta el infinito la prescripción para disminuir el margen de fragmentación posible y garantizar la unidad no parece ser el camino. Lo impredecible caracteriza el hecho educativo. La singularidad constante de cada acto educativo escapa siempre a la prescripción: Aun cuando se pretenda maximizar la prescripción para garantizar que ocurran determinadas cosas en el aula y no otras, las características propias de la vida en el interior de las aulas escapan a todo intento de planeamiento rígido y descontextualizado. La singularidad lleva a considerar distintos tipos de adecuaciones de lo prescripto. Aún recurriendo únicamente a las prescripciones del diseño resulta imposible que pueda ser considerado un manual de respuestas a la diversidad de vicisitudes educativas. El riesgo – o desafío - es hacer que el diseño no sea letra puesta y muerta, sino letra viva.

Sin embargo, un grupo de significados apuntan a una mayor extensión de la prescripción como condición de alcanzar la claridad. ¿Cuáles serían las razones por las cuales los docentes se posicionan o visualizan su rol como ejecutor? ¿Un diseño curricular que enfatiza la prescripción limita el accionar del docente?

- **Respecto a las necesidades de capacitación y participación**

Cuando el modelo de currículum que se propone consiste en un dispositivo elaborado por técnicos expertos con escasa o nula participación de los docentes se podría favorecer un modelo dependiente de aprendizaje que podría dejar a los docentes atrapados en la sensación de “yo no sé: necesito que me enseñen, resignando su derecho a asumir y exigir el reconocimiento de la dimensión intelectual de su trabajo” (Zoppi, 2008:70). ¿Podría interpretarse la necesidad de capacitación planteada por algunos docentes como condición para entender la propuesta curricular con claridad desde estas consideraciones? ¿Cómo debería ser el nivel de participación de los docentes en el diseño del currículum?

La educación es un asunto público y como tal, al momento de realizar reformas que involucran a toda la comunidad educativa se debe permitir la participación responsable de todos sus actores, en especial de los docentes. Una participación de calidad, con la habilitación de tiempos y espacios, criterios y dispositivos que permitan su concreción contribuiría a la disminución de la sensación de ajenidad y de des-profesionalización del rol que pareciera afectar a parte del colectivo docente.

9. Consideraciones finales

Por todo lo dicho, sostenemos que será necesario entonces revisar estas cuestiones para articular los saberes y las prácticas de los distintos sujetos implicados, tanto desde la perspectiva de los responsables de las políticas curriculares como de la perspectiva de los docentes. Plantear un cambio curricular desde “arriba”, pensado y diseñado por expertos, pero sin considerar a los que están “abajo” en el territorio, resulta ineficaz. La posibilidad de efectivizar un cambio no está solo arriba, ni solamente abajo. Está en el ida y vuelta, en la articulación de saberes y voluntades.

El quehacer concreto del docente se encuentra siempre atravesado por coordenadas de espacio y tiempo, específicas e históricamente significativas, que le otorgan su carácter peculiar. Si se considera que la prescripción se reflejará como tal en la implementación curricular, sin tener en cuenta estos rasgos de contexto, se corre el riesgo de que el currículum se convierta en una norma abstracta que desconoce las realidades y a los sujetos concretos que deben llevarlo a la práctica y por ende, lo condicionan.

El carácter complejo del currículum requiere sea abordado como tal. La variedad de significaciones encontradas nos permitió dar cuenta de ese entramado. En la búsqueda de la claridad del currículum encontramos penumbras y zonas oscuras que demandan su consideración en los procesos de diseño y desarrollo curricular.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Apple, M. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Basabe, L. y COLS, E. (2008). La enseñanza. En: A. Camilloni y otros. *El saber didáctico* (125-161). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Ezpeleta, J. (1987). *Escuelas y maestros*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO, Bibliotecas Universitarias.
- Frigerio, G. (comp.). (1991) *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas. Tomo I*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- ____ (1999). *Prólogo*. En F. Terigi, *Curriculum* (9-10). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- ____ (2003). *Estudio del Curriculum. Casos y Métodos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Introducción crítica*. En I. Goodson, *Estudio del Curriculum. Casos y Métodos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Jackson, W. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Oszlak, O. (1980). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios CEDES*, 3(2).
- Palamidessi, M. (2000). Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En S. Gvritz (comps.), *Textos para repensar el día a día escolar* (231-242). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Paraskeva, J. (2008). El currículo como práctica de significaciones. En J. Angulo Rasco, *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas* (81-96). Sevilla, España: Editores Morón.
- Puiggrós, A. (1998). Prólogo. En: A. De Alba, *Crisis, Mito y Perspectivas* (9-12). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En J. Gimeno Sacristan y A. Perez Gomez, *La enseñanza, su teoría y su práctica* (197-209). Madrid, España: Akal.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), p. 653-677.

Zoppi, A. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Documentos oficiales y normativas:

Dirección General De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Marco General de Política Curricular*. La Plata.

Dirección General De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria. (2007) *Diseño Curricular para educación primaria*. La Plata.

Dirección General De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria. (2018) *Diseño Curricular para educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata.

Fecha de recepción: 1-8-2020

Fecha de aceptación: 20-11-2020



El currículum oculto como dispositivo de generización: los géneros masculino y femenino en las ocupaciones de los personajes en los libros de inglés editados en la Argentina entre 2006 y 2012

Hidden curriculum as a gendering device: Masculine and feminine genders in the occupations of the characters in the English coursebooks published in Argentina between 2006 and 2012

Cieri, Martín¹

Cieri, M. N. (2020). El currículum oculto como dispositivo de generización: los géneros masculino y femenino en las ocupaciones de los personajes en los libros de inglés editados en la Argentina entre 2006 y 2012. *RELAPAE*, (13), pp. 65-85.

Resumen

La escuela no es un espacio neutro ni igualitario, no sólo en lo que refiere a las clases sociales, sino también respecto de las relaciones de género. Las desigualdades de género son naturalizadas, y así legitimadas en dicho espacio. Este artículo propone analizar las representaciones de los géneros masculino y femenino en los libros para aprender inglés producidos en la Argentina en el marco de las transformaciones legales en materia de género y sexualidades efectuadas entre 2006 y 2012. En este sentido, una de las preguntas centrales de esta investigación consiste en indagar si los libros para aprender inglés producidos en nuestro país ya han comenzado a incorporar la perspectiva de género en la dirección planteada por estas leyes. Para este fin se trabajó con las herramientas del método de análisis de contenido cuanti-cualitativo sincrónico con la finalidad de mostrar cuáles son las construcciones que se privilegian en los libros de inglés con respecto a dichos géneros. Los resultados evidencian que las ocupaciones de las mujeres presentadas en las imágenes y los textos tienden a multiplicarse y diversificarse, acompañando la profesionalización de la mujer. Sin embargo, continúan predominando las figuras que muestran a mujeres en roles tradicionales, reflejando así una realidad social que persistiría casi inmutable.

Palabras Clave: educación / currículum oculto / género / editoriales / libro de texto de inglés.

Abstract

The school is not a neutral or egalitarian space, not only with regard to social classes, but also with regard to gender relations. Gender inequalities are naturalized, and thus legitimized in that space. This article proposes to analyze the representations of the male and female genders in the books to learn English produced in Argentina within the framework of the legal transformations on gender and sexualities carried out between 2006 and 2012. In this sense, one of the central questions of this research consists of investigating whether the books to learn English produced in our country have already begun to incorporate the gender perspective in the direction proposed by these laws. For this purpose, we worked with the tools of the synchronous quantitative-qualitative content analysis method in order to show which constructions are privileged in English books with respect to these genres. The results show that the occupations of women presented in the images and texts tend to multiply and diversify, accompanying the professionalization of women. Nevertheless, the images that show women in traditional roles continue to predominate, this reflecting a social reality that would persist almost unchanged.

Keywords: education / hidden curriculum / gender / publishing houses / English coursebooks.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / martincieri@hotmail.com

1 Introducción

Aún hoy en los ámbitos educativos y, en particular, en las escuelas, se reproducen desigualdades de género. Estas relaciones dispares originan una legitimación/justificación de las desigualdades, que son meramente arbitrarias debido a la función naturalizadora de las conductas androcéntricas. En este nuevo siglo, aún se observan características tales como el hecho de que se atribuye a los varones ser los portadores de la fuerza y el valor, del pensamiento abstracto y de la independencia económica por las actividades remuneradas, y se asocia a las mujeres con la maternidad, la ternura y la dependencia.

Santos Guerra (2000) asegura que el currículum oculto es efectivamente el medio a través del cual se transmiten los estereotipos de género. Postula que “[...] a través de los libros de texto, de las prácticas establecidas y de las formas de relación se perpetúan las maneras de vivirse y de actuar como mujer y como hombre” (Santos Guerra, 2000: 35). Según Wainerman (1999), es común ver que en los libros de texto de matemática se presente a la mujer yendo de compras, mientras que un varón hace los cálculos sobre esas compras. La misma mujer hace cálculos, también, pero *no* sobre lo que gasta en el supermercado, sino sobre la cantidad de harina que necesita para hacer una torta para su familia. Por su parte, Morgade (2011) asegura que “una de las dimensiones más visibles de la discriminación de género y que más atención han recibido en el análisis de la cotidianidad escolar [...] son las imágenes y mensajes que presentan los libros de texto de uso cotidiano” (Morgade, 2011: 61). Asimismo, afirma que “a pesar de que en los últimos veinticinco años la industria editorial ha transformado fuertemente los libros de texto [...], desde el enfoque de género sólo es posible detectar algunas innovaciones y sólo en algunas editoriales” (Morgade, 2011: 62).

Frente a este panorama, entre los años 2006 y 2012, en la República Argentina se sancionaron cuatro leyes tendientes a favorecer y garantizar la igualdad de género: 1) la Ley de Educación Sexual Integral 26.150, de 2006; 2) la Ley de Protección Integral a las Mujeres 26.485, de 2009; 3) la Ley de Matrimonio Igualitario 26.618, de 2010, y 4) la Ley de Identidad de Género 26.743, de 2012. Estas leyes constituyen un avance muy significativo en materia de conquista de derechos y representan un marco socio-histórico central para el desarrollo de esta investigación.

En resumen, este trabajo busca hacer un aporte al campo de estudios acerca de las relaciones entre el currículum para el área de inglés y los estudios de género. Específicamente, se propone como una contribución para el análisis de las representaciones de los géneros masculino y femenino en los libros para aprender inglés producidos en la Argentina entre 2006 y 2012. Asimismo, puede echar luz sobre un tema que ha sido poco explorado hasta el presente: las vinculaciones entre el currículum oculto y el currículum nulo como dispositivo de generización (Da Silva, 1995, 2001a, 2001b) y la reproducción y/o posibles transformaciones –totales o parciales– de los roles asignados históricamente a los géneros en función del sexo biológico en los libros de texto para aprender inglés.

2 Estrategia metodológica utilizada en la investigación

Dentro de los marcos del paradigma interpretativo, Bardín (1996) y Marrying (2000) proponen que para realizar análisis de contenido se deberán seguir tres pasos: 1) el preanálisis; 2) el aprovechamiento del material, y 3) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

Hernández (1994) sostiene que la finalidad del preanálisis es definir el universo para luego aplicar la técnica teniendo en cuenta los criterios de selección precisos y pertinentes que estén relacionados con los supuestos y las teorías. En la presente investigación, la etapa del preanálisis tuvo que ver con la selección y la organización del marco teórico, recolectando los libros de inglés, formulando guías de análisis y estableciendo indicadores con el fin de edificar el corpus de análisis. Estos corpus involucraron entrevistas en profundidad² con las representantes de las editoriales Macmillan y Richmond, que tienen sede en nuestro país.³

² En este trabajo no se incluyeron entrevistas a los autores de los libros dado que el recorte del objeto de investigación no incluye las condiciones de producción del corpus analizado.

³ Richmond es una editorial internacional que produce libros y materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Tiene su casa central en Oxford (Inglaterra) y posee sucursales en más de 50 países. En la República Argentina, Richmond se encuentra en Leandro N. Alem 720, Ciudad de Buenos Aires. Por su parte, Macmillan es también una editorial internacional que produce materiales

Por su parte, la unidad de análisis ha sido el libro de texto para aprender inglés como lengua extranjera, y las unidades de muestreo han sido cada uno de los libros que fueron analizados. Cabe destacar que de las entrevistas en profundidad se concluyó que Richmond y Macmillan son las únicas editoriales que han producido material desde cero en nuestro país entre 2006 y 2012. Por lo tanto, para esta investigación, se ha tomado una serie completa de cada una de estas dos editoriales por nivel de escolaridad (primario y secundario). El siguiente cuadro presenta las unidades de muestreo que se emplearon para el estudio:

Cuadro 1

EDITORIAL	NIVEL PRIMARIO	NIVEL SECUNDARIO
MACMILLAN	Best Days 1 (2011)	Stepping up 1 (2012)
	Best Days 2 (2011)	Stepping up 2 (2012)
	Best Days 3 (2011)	Stepping up 3 (2012)
RICHMOND	Trails 1 (2009)	Toolkit 1 (2011)
	Trails 2 (2009)	Toolkit 2 (2011)
	Trails 3 (2009)	Toolkit 3 (2011)

Una vez definidas las unidades de muestreo, se procedió a la elaboración de reglas de análisis. Estas tuvieron que ver con la fijación de reglas para que el análisis resulte válido y confiable. Para tal fin, luego de haber seleccionado todo el material de trabajo (selección de unidades de registro), se agruparon todos los contenidos que tuviesen una relación entre sí. Este agrupamiento de contenido contribuyó a perfeccionar el modo de clasificar la información. Se denominan unidades de registro a las partes que efectivamente se analizaron (Bardín, 1996). Las unidades de registro fueron las que se expusieron primero a codificación y luego a categorización e inferenciación.

En la presente investigación las unidades de registro utilizadas fueron las imágenes, los temas, las frases y los vocablos en las unidades de muestro. Sin embargo, en el análisis de los datos cabe destacar la importancia de las unidades de contexto. Estas se relacionan, por un lado, con el contexto próximo de la unidad de registro a analizar: la frase para la palabra, o el párrafo para el tema, y por el otro, con el medio editor. En ambos casos, proveen información contextual relevante para el análisis que realiza un investigador. En el segundo caso (medio editor), permiten recabar información con el fin de hacer una caracterización de la editorial que produce los libros a analizar, ya que éstas influyen de manera drástica en la interpretación de las unidades de muestreo y de registro.

Según Bardín (1996), las reglas de análisis cuantitativas más destacadas, entre otras, son: a) la presencia (o la ausencia), ya que la presencia de algunos elementos más que la de otros es altamente significativa; sin embargo, la ausencia de algún elemento es aún mucho más significativa; b) la frecuencia, porque cuanto más aparezca un elemento será porque se le ha querido dar un lugar más destacado con respecto a los otros elementos; si la frecuencia es igual, todos los elementos tienen la misma importancia. En esta investigación se tomó la categoría “ocupaciones de los personajes” para cuantificar la presencia, la ausencia y la frecuencia de los mismos, y poder contextualizar con estadísticas.

Luego del agrupamiento de las unidades de registro, se identificó a cada agrupamiento con un código, que sirvió de orientación para llevar a cabo un análisis intensivo (Mac Queen, 1998). Esta elaboración de códigos incluyó el encasillamiento definitivo del contenido (Hernández, 1994). Por último, una vez codificado todo el material de trabajo, prosiguió la etapa de la definición de categorías. El criterio para el desarrollo de las categorías tuvo que ver con el carácter inferencial. En este punto es donde efectivamente se aplicó la parte

para enseñar inglés como lengua extranjera. Tiene su casa central en Nueva York y se encuentra en más de 120 países en todo el mundo. Macmillan Education Argentina forma parte de Macmillan Education en América Latina. En la República Argentina se asienta en Av. Blanco Encalada 104 Boulogne, provincia de Buenos Aires.

crítica: las interpretaciones y las relaciones con la teoría. Krippendorff (1999) sostiene que “la definición de las categorías es todo un arte, porque esta tarea involucra la creatividad del investigador” (Krippendorff, 1999: 75). Aquí es importante destacar que, según Bardín (1996), la categorización es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación tras el agrupamiento por analogía a partir de criterios previamente definidos. Una vez definidas las categorías, y habiéndolas integrado entre sí, se procedió a la elaboración de la síntesis final, en la cual se integraron los hallazgos con la teoría.

3 Los géneros masculino y femenino en las ocupaciones de los personajes en los libros de inglés para el nivel primario

A continuación, se describen y caracterizan los géneros masculino y femenino de los personajes presentes en los libros de inglés para escuela primaria producidos en la República Argentina por las editoriales Macmillan y Richmond entre los años 2006 y 2012. Tal como se mencionó en el apartado anterior, en las entrevistas semiestructuradas las gerentes de edición de ambas editoriales explicaron cuáles fueron las producciones hechas en el país y cuáles fueron traídas del exterior y adaptadas en parte. De acuerdo con sus afirmaciones, solamente Richmond y Macmillan produjeron material nacional en el período mencionado. Para el nivel primario, estas producciones fueron la serie: *Best Days* (1, 2 y 3) de 2011 por la editorial Macmillan; y la serie *Trails* (1, 2 y 3) de 2009 por la Editorial Richmond. Este apartado está dividido en dos secciones con el objetivo de analizar las características particulares o potencialmente diferentes de los libros de cada editorial: 1) los libros de la Editorial Macmillan: *Best Days 1*, *Best Days 2* y *Best Days 3* y 2) los libros de la Editorial Richmond: *Trails 1*, *Trails 2* y *Trails 3*. En ambas secciones se realizará un análisis de contenido cuanti-cualitativo (Bardín, 1996), y de manera análoga, se ilustrará con imágenes provenientes de los libros analizados, con el objeto de evidenciar el análisis que aquí se expone.

3.1 Las ocupaciones de los personajes en los libros de la editorial Macmillan

Con respecto a las ocupaciones de los personajes como categoría de análisis, ésta remite en este trabajo, a los roles asignados a la mujer y al varón en el mercado laboral, es decir, sus ocupaciones. En la siguiente tabla se contabiliza el total de ocupaciones y de unidades de registro para dichas ocupaciones de los personajes de género masculino y femenino en la serie *Best Days*.

Tabla 1: Ocupaciones de los personajes en la serie Best Days.

Género femenino		Género masculino	
Ocupación	Cantidad de unidades de registro	Ocupación	Cantidad de unidades de registro
Abogada	1	Abogado	1
Ama de casa	18	Arquitecto	1
Bailarina	1	Chef	1
Cantante	1	Chofer de colectivo	1
Chef	1	Dentista	1
Enfermera	1	Empresario	2
Maestra	21	Escritor	2
Niñera	1	Guardaparque	1
Peluquera	1	Guitarrista	1
Reina	1	Jugador de fútbol	1

Vendedora	2	Rey	1
		Taxista	1
Total ocupaciones: 11	Total unidades de registro: 50	Total ocupaciones: 12	Total unidades de registro: 14

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse, en esta serie se encontraron once tipos de ocupaciones para el género femenino y doce tipos de ocupaciones para el género masculino. Si bien se encontró similar cantidad de ocupaciones para ambos géneros, las unidades de registro para el género femenino alcanzan un total de cincuenta, mientras que para el género masculino hay sólo catorce. Aparece una variedad de roles para el género masculino, sin preponderancia de ninguno: jugador de fútbol, taxista, rey, escritor, etc. En cambio, en esta serie la mujer sigue siendo representada preponderantemente en roles tradicionales: el de ama de casa (18/50 unidades de registro) y el de maestra (21/50 unidades de registro). Se contabilizaron escasas unidades de registro en las cuales las mujeres ocupan otros roles como vendedora (2/50), chef (1/50), cantante (1/50), etc. Además de maestra, son quienes hacen las compras en el supermercado, cuidan del bebé y de sus hijos/as en el hogar y hacen la limpieza de la casa.

En concordancia con estas representaciones predominantes, Apple (1998) sostiene que la docencia es visualizada como la preparación ideal para futuras madres. Por su parte, Bourdieu (1998) subraya que ciertas profesiones como la docencia se feminizan ya que han sido desvalorizadas por el desinterés de los varones por dichas profesiones. Dentro de este marco, Becerra (2011) arguye que el patriarcado, forma de organización social donde predomina la autoridad jerárquica del varón, produjo que “la mujer se encuentre recluida en el espacio privado, y que la docencia aparezca como la profesión natural de éstas [...] producto de la dicotomía privado/público que hoy todavía tenemos naturalizada” (Becerra, 2011: 60 y 68).

Nuevamente, se observa cómo los modos de ser mujer y ser varón, *habitus* sociales que funcionan como verdades absolutas (Bourdieu, 1991), se ven reafirmados en las imágenes que presentan los libros de texto para aprender inglés en el nivel primario: las mujeres son “naturalmente” madres y se inclinan por la docencia, mientras que los varones pueden adoptar un amplio rango de roles diversos.

A continuación, se presentan algunas imágenes que ilustran los datos de la Tabla 1. En la Figura 1, la señorita Nook ubica a los alumnos y las alumnas según su género. Les propone que cada uno tenga a su lado un compañero o compañera del género opuesto, estableciendo así un eje bipolar de género antinómico masculino-femenino sin dejar nada al azar.

Figura 1: La señorita Nook les dice a las niñas y a los niños dónde sentarse en el aula.



Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 1* (p. 6). Boulogne: Macmillan.

La Figura 1 muestra la clásica diferenciación dicotómica entre mujeres y varones, esta vez, planteada para la distribución de los/as niños/as en los bancos del aula. Estos roles diferenciales para varones y mujeres vuelven a mostrarse en la Figura 2, donde se ve a una niña y a un niño que le alcanzan la bolsa del supermercado a su madre, quien se la había olvidado. Ella es quien realiza las compras en el hogar.

Figura 2: La mamá sale de compras con su hija y su hijo.



Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 1* (p. 41). Boulogne: Macmillan.

También en esta serie se observa que la mujer cumple su rol tradicional de madre: en una de las ilustraciones (Figura 3) se visualiza a una mamá que hace dormir a su bebé en sus brazos mientras lo alimenta. El texto que acompaña la ilustración muestra que su otro hijo le pregunta sobre lo que está haciendo el bebé y ella le responde que no está tomando su mamadera, sino que ya está dormido.

Figura 3: La mamá está a cargo del cuidado de los/as hijos/as.



Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 2* (p. 31). Boulogne: Macmillan.

Esta imagen en que la mujer se representa como mamá remite a Fernández (2012), quien propone que existe una equivalencia entre mujer = madre como modelo para alcanzar su realización y adultez, y de esta manera, la maternidad funciona como paradigma principal.

Otras imágenes, tal como se anticipa en la Tabla 1, muestran a las mujeres como amas de casas (18/50), encargadas de las tareas de limpieza del hogar, rol que no ocupan los varones en las imágenes de la serie analizada (0/14). En la Figura 4, una hermana mayor le pide a su hermano menor que se disponga a limpiar, pero el niño se excusa al expresar que está resfriado y tiene tos.

Figura 4: Las mujeres del hogar están a cargo de la limpieza. El varón se excusa.



Fuente: Phillips, V. (2011). *Best Days 3* (p. 6). Boulogne: Macmillan.

3.2 Las ocupaciones de los personajes en los libros de la editorial Richmond

En la Tabla 2 se presentan las ocupaciones de las mujeres y los varones que aparecen en la serie, con el objeto de mostrar los roles asignados a ambos géneros tanto en el mercado laboral como en el ámbito doméstico.

Tabla 2: Ocupaciones de los personajes en la serie *Trails*.

Género femenino		Género masculino	
Ocupación	Cantidad de unidades de registro	Ocupación	Cantidad de unidades de registro
Ama de casa	3	Arquitecto	1
Maestra	4	Científico	1
Veterinaria	1	Vendedor	1
		Veterinario	1
Total ocupaciones: 3	Total unidades de registro: 8	Total ocupaciones: 4	Total unidades de registro: 4

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2 se destacan, por sobre las demás ocupaciones, dos de los roles asignados históricamente a la mujer: el de ama de casa y el de maestra. Por su parte, el varón sigue siendo representado en roles profesionales, comerciales y científicos. Con respecto a los roles asignados a las mujeres en los libros de texto, Morgade (2012) afirma que son ausentes las imágenes en roles directivos, de conducción o en el ámbito de la ciencia y escasas en ámbitos profesionales y universitarios.

Esta afirmación coincide con lo hallado en la serie *Trails* para las ocupaciones de las mujeres. Además de que se identifica una sola imagen en la que la mujer aparece fuera del rol de ama de casa o maestra (mujer veterinaria en 1/8), no aparecen otras en roles científicos o en ocupaciones laborales directivas. Esta característica en las imágenes que ilustran el trabajo femenino puede relacionarse con otras afirmaciones de Morgade (1992), quien destaca que el trabajo femenino está subordinado al ámbito doméstico por la legislación desfavorable para las mujeres. Nuevamente, esta investigadora advierte que las principales ocupaciones femeninas, aquellas que cuentan con prestigio social, son los que se relacionan con la función materna. En la Figura 5 se evidencia lo anterior. Se presenta a la mujer dando clases, con guardapolvo blanco, sonriendo ante sus alumnas y alumnos como una típica madre educadora.

Figura 5: La mujer sigue siendo representada en su típico rol de maestra.



Fuente: Gómez, B. (2009). *Trails 1* (p. 6). Buenos Aires, Argentina: Richmond.

Estos roles femeninos con prestigio social son, justamente, aquellos sobre los que se ejerce un fuerte mandato social (Morgade, 2012) que las imágenes en esta serie reproducen sin variaciones. La investigadora sostiene que en esta “naturalidad” de las mujeres ejerciendo la docencia radica su función “naturalmente” socializadora y maternal, sostenida en la afectividad más que en lo intelectual y profesional.

Otra imagen que muestra esta predominancia de mujeres en roles tradicionales en la serie analizada se muestra en la Figura 6. Allí se evidencia el rol de la mujer madre y ama de casa, siempre presente en el hogar, ocupándose de sus hijos/as. En la imagen les pregunta a los niños qué van a tomar para la merienda y luego pone manos a la obra para preparar la cena.

Figura 6: La mujer sigue siendo representada en su típico rol de madre y de ama de casa.



Fuente: Gelemur, P. (2009). *Trails 2* (p. 32). Buenos Aires, Argentina: Richmond.

En relación con el rol tradicional de ama de casa, Fernández (2012) sostiene que el discurso de la modernidad contribuyó a instalar el mito mujer = madre y recluirla al claustro del hogar, convirtiéndose en un ser para los otros. Imágenes donde la mujer sólo está ocupándose y atendiendo a otros podrían reforzar, en quienes las observan, estos mandatos sociales que equiparan mujer a madre y la sitúan exclusivamente en el ámbito hogareño. En este sentido, la investigadora afirma que la clase burguesa construyó una manera de ser mujer ligada al ámbito privado sentimentalizado (Fernández, 2012). Este discurso social que asigna ciertas funciones “naturales” a las mujeres posee un origen histórico a comienzos del capitalismo y aún persiste con fuerza.

4 Los géneros masculino y femenino en las ocupaciones de los personajes en los libros de inglés para el nivel secundario

En este apartado se describirán y caracterizarán los géneros masculino y femenino en las ocupaciones de los personajes en los libros de inglés para escuela secundaria producidos en la República Argentina por las editoriales *Macmillan* y *Richmond* entre los años 2006 y 2012. Al igual que con lo que sucede con los libros para primaria, solamente Richmond y Macmillan produjeron material entre los años señalados. Para el nivel secundario, estas producciones fueron las series: *Stepping up* de 2012 por la editorial Macmillan; y la serie *Toolkit* de 2011 por la Editorial Richmond. Se presentan, a continuación, dos secciones: 1) Los libros de la Editorial Macmillan: *Stepping up 1*, *Stepping up 2* y *Stepping up 3*; y 2) Los libros de la Editorial Richmond: *Toolkit 1*, *Toolkit 2* y *Toolkit 3*. En ambas secciones, se realizará un análisis de contenido cuanti-cualitativo (Bardín, 1996) y se ilustrará con imágenes para evidenciar los datos hallados.

4.1 Las ocupaciones de los personajes en los libros de la editorial Macmillan

En esta categoría se contabilizaron las ocupaciones de las mujeres y los varones en la serie *Stepping up*. Asimismo, se contabilizó el total de unidades de registro para dichas ocupaciones de los personajes para ambos géneros.

Tabla 3: Ocupaciones de los personajes en la serie *Stepping up*.

Género femenino		Género masculino	
Ocupación	Cantidad de unidades de registro	Ocupación	Cantidad de unidades de registro
Actriz	13	Actor	11
Ama de casa	5	Alquimista	1
Ama de llaves	1	Amo de casa	2
Artista	1	Arquitecto	1
Bailarina	1	Artista	2
Bibliotecaria	1	Astronauta	1
Bruja	1	Bailarín	1
Cafetera	1	Bombero	3
Cantante	11	Cadete	1
Cazadora de tormentas	1	<i>Cameraman</i>	3
Chef	1	Cantante	8
Científica	1	Cartero	1
Deportista	1	Cazador de tormentas	1
Diseñadora de modas	1	Chef	6
Doncella	2	Chofer	1
Escritora	3	Científico	2
Estudiante	1	Conductor de TV	1
Granjera	1	Deportista	9
Heroína nacional	1	Detective	3
Maestra	4	Director de cine	1
Maquilladora	1	Director de orquesta	1
Médica	1	Ecologista	1
Modelo	1	Empleado de una tienda	1
Moza	1	Empresario	4
Peluquera	1	Enfermero	1
Policía	2	Escritor	5
Princesa	3	Estudiante	3

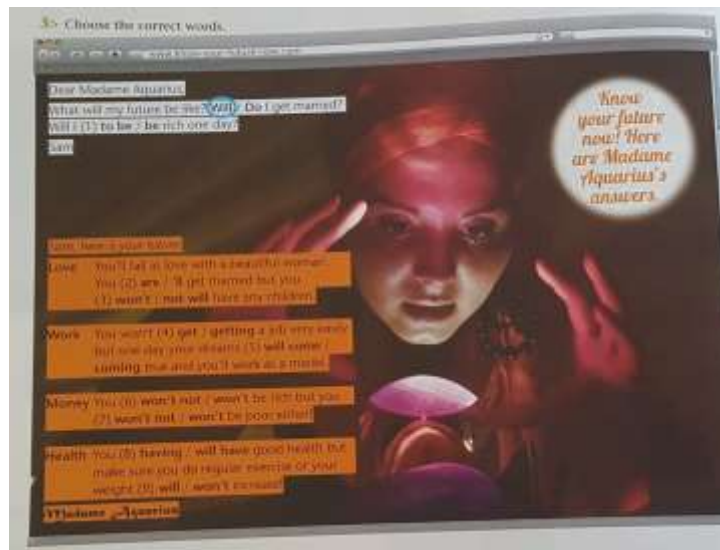
Profesora	2	Experto en tecnología	1
Reina	4	Filósofo	1
Reportera	3	Físico	2
Secretaria	1	Fotógrafo	1
Taxista	3	Genio	1
Voluntaria en desastres naturales	1	Gerente	3
		Guía de turismo	1
		Guionista	1
		Horticultor	1
		Inventor	3
		Jardinero	3
		Leñador	1
		Líder político	1
		Locutor	1
		Mago	1
		Marinero	1
		Matemático	1
		Mecánico	1
		Médico	1
		Músico	4
		Naturalista	1
		Peluquero	1
		Periodista	1
		Pintor	1
		Presentador del clima	1
		Profesor	5
		Rey	1
		Sonidista	1
		Taxista	1
		Técnico de computadoras	2
Total ocupaciones: 33	Total unidades de registro: 76	Total ocupaciones: 57	Total unidades de registro: 120

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la tabla anterior, se observa que en esta serie las mujeres tienen 33 tipos de ocupaciones, mientras que los varones 57. Se destaca que las unidades de registro para el género femenino alcanzan a 76, y las unidades de registro para el masculino alcanzan a 120. Además, los roles asignados a ambos géneros son

diversos y variados: las mujeres son actrices, escritoras, policías, reporteras y hasta taxistas; y los varones son actores, cantantes, chefs, deportistas y hasta amos de casa. No obstante, ellas siguen apareciendo en los roles típicos asignados a la mujer como el de ama de casa, ama de llaves, doncella, princesa, reina, maestra, niñera, profesora y vidente (ver figuras a continuación). En relación con esto, Wainerman (1999) argumenta que en los libros de lectura las mujeres que se presentan como modelos femeninos son valorizadas fundamentalmente en relación con un hombre; en cambio, los modelos masculinos lo son por sus propias acciones y en una multiplicidad de campos de acción.

Figura 7: Las mujeres son videntes.



Fuente: Billsborough, S. y K. Billsborough (2012). *Stepping up 3* (p. 28). Boulogne: Macmillan.

Figura 8: Aparece la historia de Cenicienta en forma de parodia.



Fuente: Billsborough, S. y K. Billsborough (2012). *Stepping up 3* (p. 24). Boulogne: Macmillan.

Esta mayor valorización y mayor variedad de las ocupaciones de los varones, en contraste con las de las mujeres, es retomada por Wainerman (1999) quien afirma que éstas ocupan pocos roles y en menor diversidad. En el mismo sentido, esta diferencia de ocupaciones tendría una raíz en la dominación social que se ejerce sobre mujeres y varones (Bourdieu, 1998).

Las posturas de estos/as investigadores/as permiten desnaturalizar las ocupaciones de los varones y mujeres que aparecen en los textos, que dependen de las construcciones históricas asignadas a los géneros, problema también analizado por De Lauretis (1989).

Figura 9: Las adolescentes trabajan de niñera.



Fuente: Bilsborough, S. y K. Bilsborough (2012). *Stepping up 3* (p. 106). Boulogne: Macmillan.

A pesar de que se identifica en el análisis una asignación estereotipada de ocupaciones a mujeres y varones, se observa que, en uno de los libros analizados, *Stepping up 3*, aparecen nuevos roles. En una de las actividades en la que se deben contestar preguntas a partir de las imágenes que se presentan (ver Figuras 10 y 11), se ve a la mujer en el rol de granjera y al varón realizando tareas de planchado. En la ejercitación propuesta por el libro, las preguntas que se deben contestar son las siguientes: “¿Ésta es una actividad típica para la mujer?”, “¿Qué te gustaría preguntarle si fueras su amiga?”, “¿Cuáles son tus planes para el fin de semana si fueras la mujer de la foto?”, “¿Irías de vacaciones a un lugar así?”, “¿Los roles de las mujeres se están corriendo hacia los roles de los varones?”

Figura 10: Los nuevos roles de la mujer.



Fuente: Bilsborough, S. y K. Bilsborough (2012). *Stepping up 3* (p. 119). Boulogne: Macmillan.

Lo mismo ocurre para los varones. Se observa que debajo de la imagen del varón que ocupa “un nuevo rol” (ver Figura 11), se encuentran las siguientes preguntas: “¿Dónde fue tomada esta foto?”, “¿Qué pensás que el personaje de la foto va a hacer a continuación?”, “¿Los roles de los varones han cambiado en la sociedad moderna?” También se invita a realizar preguntas que se le harían al varón de la foto y una lista de quehaceres en el hogar para clasificarlos desde el más al menos aburrido.

Figura 11: Los nuevos roles del varón.

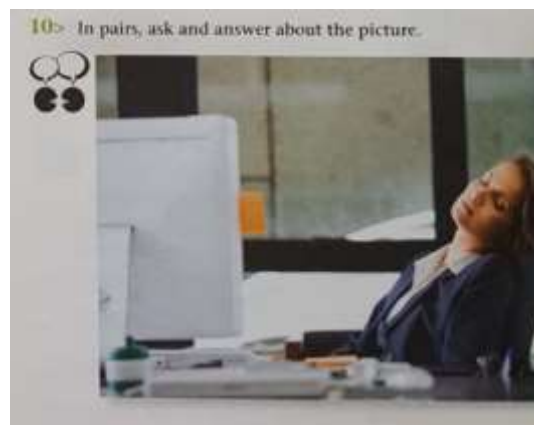


Fuente: Bilsborough, S. y K. Bilsborough (2012). *Stepping up 3* (p. 118). Boulogne: Macmillan.

Estos “nuevos roles” con los que son representados los personajes femeninos o masculinos del libro de texto, y sobre los que se propone responder preguntas, contrastarían con la clásica asignación de roles de los libros de la década del ‘90 en donde, de acuerdo con Wainerman (1999) los roles públicos están asociados a los varones; y los privados a las mujeres.

Sin embargo, respecto a estos “roles nuevos” atribuidos a las mujeres y varones en los libros de inglés para nivel secundario editados entre los años 2006 y 2012, llaman la atención algunas imágenes que se presentan. Por ejemplo, en *Stepping up 2*, se introduce una actividad en la que hay que hacer preguntas acerca de lo que se ve en la foto. La imagen muestra a una mujer en su lugar de trabajo que se duerme en su escritorio. ¿Por qué se la muestra dormida en plena actividad laboral?

Figura 12: La mujer se queda dormida en su trabajo.

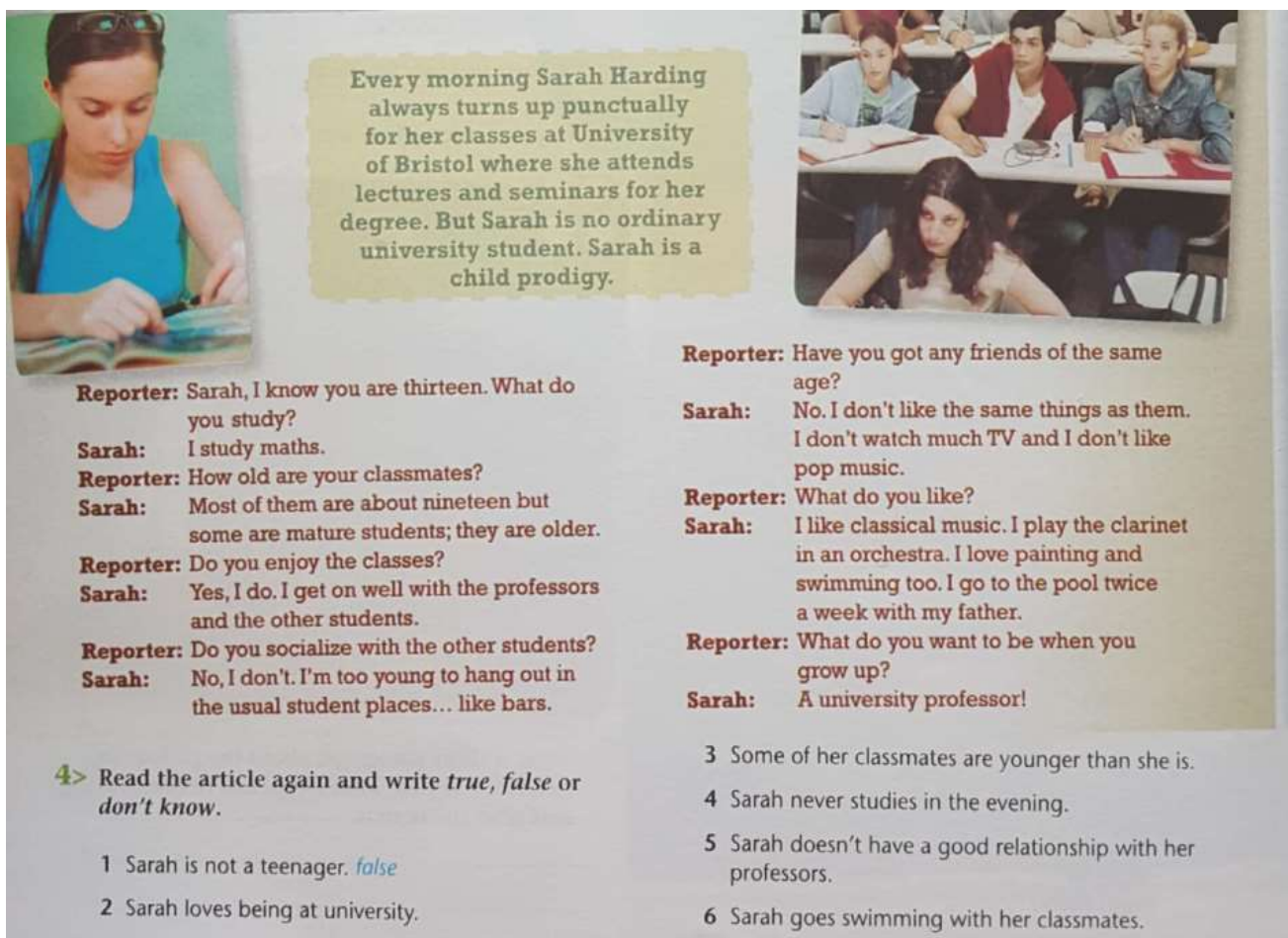


Fuente: Bilsborough, S. y K. Bilsborough (2012). *Stepping up 2* (p. 5). Boulogne: Macmillan.

Es posible pensar que la presencia de cansancio en el ámbito laboral sugiera cierta “dificultad en el despliegue de la competitividad”, motivada por poca experiencia en el ámbito público, tal como postula Fernández (2012). ¿Sugeriría dicha imagen, la dificultad de las mujeres para combinar tareas laborales con aquellas pertenecientes al ámbito doméstico, donde aún se les exige protagonismo?

Los roles diferenciales para varones y mujeres, tal como se viene mostrando y analizando apelando a diversos/as investigadores/as y teóricos/as, vuelven a mostrarse en la Figura 13. En este caso, se entrevista a dos estudiantes con trayectorias escolares diferentes al resto de los/as chicos/as de su edad. Sara es una chica “prodigio”. Tiene trece años y estudia en la Universidad de Bristol. Sus compañeros/as de clase tienen alrededor de diecinueve años. Comenta que se lleva bien con sus profesores/as y compañeros/as, aunque no socializa con estos/as últimos/as por la diferencia de edad que existe entre ellos. También dice que no mira televisión, no le gusta la música *pop* y no tiene amigos/as de su edad. Por el contrario, le gusta la música clásica, tocar el clarinete, pintar e ir a nadar con su papá. En el futuro quiere ser profesora universitaria. Por el contrario, Matt de quince años, estudia en su casa y sus padres son sus profesores (ver Figura 14). A pesar de no ir a la escuela, dado que recibe educación domiciliaria, Matt tiene muchos/as amigos/as y en el futuro quiere ser astronauta.

Figura 13: La niña prodigio quiere ser profesora universitaria en el futuro.



Every morning Sarah Harding always turns up punctually for her classes at University of Bristol where she attends lectures and seminars for her degree. But Sarah is no ordinary university student. Sarah is a child prodigy.

Reporter: Sarah, I know you are thirteen. What do you study?
Sarah: I study maths.
Reporter: How old are your classmates?
Sarah: Most of them are about nineteen but some are mature students; they are older.
Reporter: Do you enjoy the classes?
Sarah: Yes, I do. I get on well with the professors and the other students.
Reporter: Do you socialize with the other students?
Sarah: No, I don't. I'm too young to hang out in the usual student places... like bars.

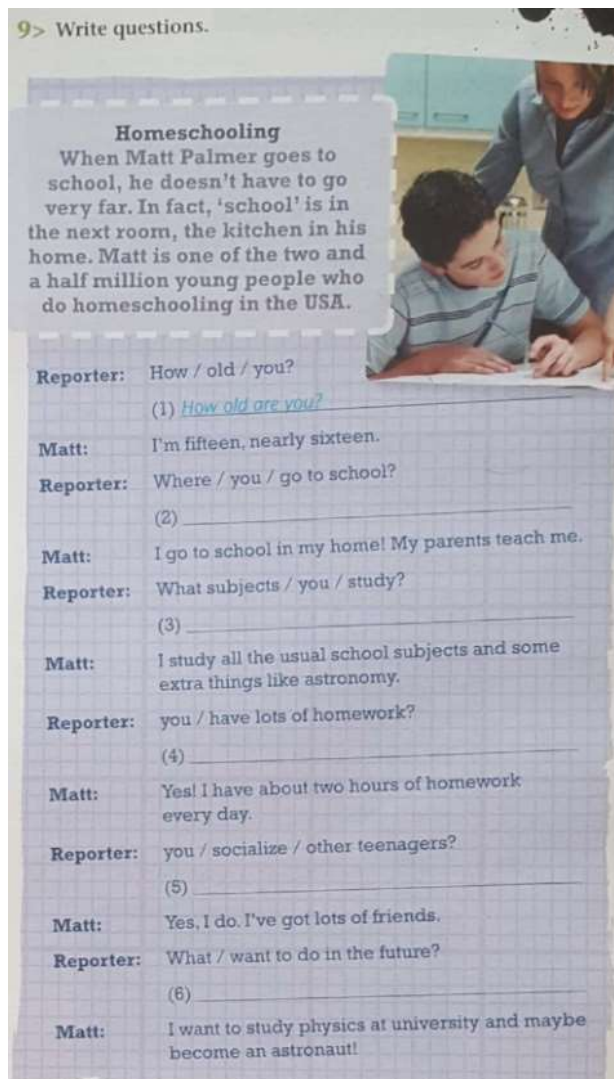
Reporter: Have you got any friends of the same age?
Sarah: No. I don't like the same things as them. I don't watch much TV and I don't like pop music.
Reporter: What do you like?
Sarah: I like classical music. I play the clarinet in an orchestra. I love painting and swimming too. I go to the pool twice a week with my father.
Reporter: What do you want to be when you grow up?
Sarah: A university professor!

4> Read the article again and write *true, false or don't know*.

- 1 Sarah is not a teenager. *false*
- 2 Sarah loves being at university.
- 3 Some of her classmates are younger than she is.
- 4 Sarah never studies in the evening.
- 5 Sarah doesn't have a good relationship with her professors.
- 6 Sarah goes swimming with her classmates.

Fuente: Bilsborough, S. y K. Bilsborough (2012). *Stepping up 3* (p. 6). Boulogne: Macmillan.

Figura 14: El chico que asiste a la escuela desde su casa quiere ser astronauta.



Fuente: Bilsborough, S. y K. Bilsborough (2012). *Stepping up 3* (p. 7). Boulogne: Macmillan.

Lo llamativo en estas imágenes, a pesar de que tanto Sara como Matt estudian en condiciones que no son las comunes para sus edades cronológicas (ir a la Universidad siendo adolescente y recibir educación domiciliaria cuando podría asistir a la escuela), es que sólo el personaje varón tiene amigos/as. ¿Por qué no puede entablar Sara relaciones con sus compañeros/as de la universidad y sí Matt, pese a que no asiste a la escuela? Al parecer, en términos académicos, el éxito se presenta del lado de Sara, pero es Matt quien resulta exitoso en cuanto a socialización. Además, es interesante recalcar nuevamente que Sara quiere ser profesora y Matt, astronauta.

En conclusión, las ocupaciones de los personajes de sexo femenino en esta serie son distintas y variadas, aparecen los “nuevos roles” como la mujer granjera y el varón que realiza las actividades del hogar, pero pareciera que el éxito completo sólo se reserva para este último.

4.2 Las ocupaciones de los personajes en los libros de la editorial Richmond

La siguiente Tabla muestra la variedad de ocupaciones para ambos géneros que aparecen en la serie *Toolkit*.

Tabla 4: Ocupaciones de los personajes en la serie *Toolkit*.

Género femenino		Género masculino	
Ocupación	Cantidad de unidades de registro	Ocupación	Cantidad de unidades de registro
Agente ambientalista	11	Activista	1
Actriz	8	Actor	13
Agente secreto	1	Agente ambientalista	11
Ama de casa	2	Agente secreto	2
Arquitecta	1	Analista de sistemas	1
Artista plástica	2	Artista plástico	1
Asistente personal	1	Asistente personal	1
Astronauta	4	Astronauta	8
Bailarina	1	<i>Cameraman</i>	1
Boxeadora	1	Cantante	1
Cajera	1	Capacitador de ventas	1
Cantante	2	Chef	2
Científica	2	Científico	5
Conductora de radio	2	Deportista	3
Deportista	1	Diseñador de moda	1
Diseñadora web	2	Emperador	1
Empleada doméstica	1	Empresario	2
Escritora	1	Escritor	1
Líder política	1	Estudiante	2
Modelo	3	Experto en tecnología	1
Moza	1	Fotógrafo	1
Música	2	Gaucho	1
Niñera	1	Inventor	3
Paseadora de perros	1	Líder político	1
Periodista	1	Médico	1
Presidenta	1	Mozo	3
Profesora	4	Músico	1
Recepcionista	1	Paparazzi	1
Reportera	1	Periodista	1

Secretaria	2	Piloto	2
		Pintor de cuadros	1
		Premio Nobel de la Paz	1
		Príncipe	1
		Productor de radio	1
		Profesor	2
		Soldado	1
Total ocupaciones: 30	Total unidades de registro: 63	Total ocupaciones: 36	Total unidades de registro: 81

Fuente: Elaboración propia.

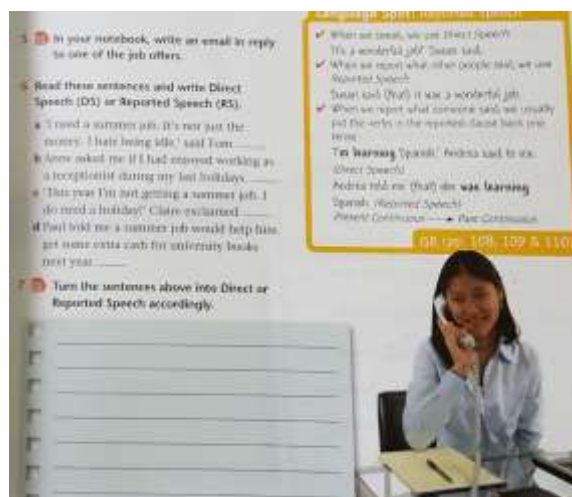
Se contabilizó similar cantidad de ocupaciones para los géneros: 30 ocupaciones diferentes para el femenino y 36 ocupaciones para el género masculino. Sin embargo, las unidades de registro para el género femenino son menores: alcanza a las 63 unidades, mientras que para el masculino se contabilizaron 81 unidades. No obstante, se observa que las imágenes y los textos muestran la variada cantidad de ocupaciones en la serie: la mujer ocupa roles altamente capacitados como periodista, presidente y hasta astronauta. Esta variedad de roles coincide con los cambios profesionales de las mujeres en las últimas décadas, producto del aumento del acceso a la enseñanza secundaria y superior (Bourdieu, 1998).

En línea con estas ideas y con respecto a la profesionalización de la mujer, Fernández (2012) aclara que muchas mujeres aún no se sienten capacitadas para desempeñarse en su trabajo y desplegar la competitividad necesaria, lo que restringe su circulación por espacios públicos.

Esta creciente profesionalización de la mujer que describen Bourdieu (1998) y Fernández (2012) aparece reflejada en los libros de esta editorial, tal como muestra la tabla anterior. Sobre estas nuevas ocupaciones de las mujeres que se ilustran en los libros de lectura escolares, Wainerman (1999) postula que existe una convivencia entre funciones productivas (en el mercado laboral) y reproductivas (en el ámbito doméstico), que tradicionalmente se le asignaron.

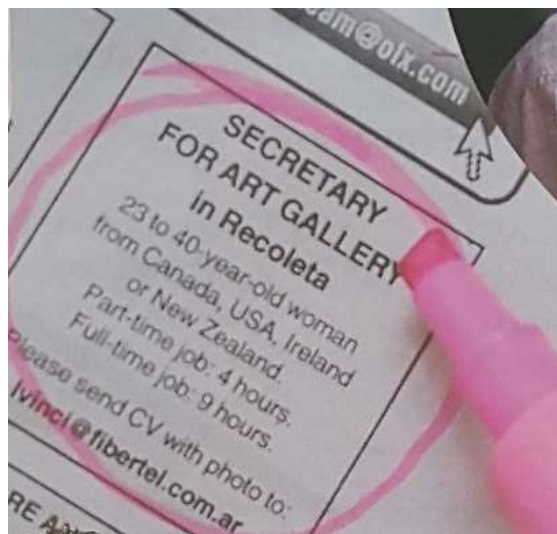
Este liderazgo que las mujeres mantienen en el ámbito doméstico, a pesar de trabajar fuera de casa, también se observa en los libros de esta serie. Si bien el espectro de actividades ocupacionales para la mujer es amplio, se siguen mostrando en la división sexual del trabajo ocupaciones como maestra, recepcionista, ama de casa y madre, como se observa en las siguientes figuras.

Figura 15: La mujer ocupa el rol de recepcionista.



Fuente: Basile, A. (2011). *Toolkit 3* (p. 61). Buenos Aires, Argentina: Richmond.

Figura 16: Se busca secretaria mujer.



Fuente: Basile, A. (2011). *Toolkit 3* (p. 55). Buenos Aires, Argentina: Richmond.

Las imágenes muestran o apelan a mujeres ocupando los roles de secretarías o recepcionistas, lo que marcaría una desigual economía de bienes simbólicos (Bourdieu, 1998). En otras palabras, aunque se observen cambios en lo social, las estructuras que pautan una desigualdad en cuanto a bienes simbólicos para hombres y mujeres permanecen. Sin embargo, en esta serie (ver Tabla 4) las ocupaciones de las mujeres son variadas. Respecto de esta coexistencia de roles, Wainerman (1999) subraya que en el caso de las mujeres el trabajo doméstico aparece como una entrega desinteresada y “natural” y no como una carga sumada a las ocupaciones laborales. Según esta investigadora, en los libros de texto aparecen no sólo nuevos roles para mujeres y varones sino también ocupaciones con nuevos sentidos.

5 Conclusiones

La descripción y caracterización de las imágenes presentadas en estos libros de inglés, a partir del análisis de las ocupaciones de los personajes permite identificar algunos puntos centrales. En cuanto al género femenino en los libros de primaria, se identificó que predominantemente aparece relegado al espacio privado, y que son escasos los roles profesionales o de mayor prestigio social, a diferencia de los varones que figuran en ocupaciones del ámbito público. En efecto, en las imágenes se sigue representando a la mujer en sus roles tradicionales de ama de casa y madre educadora. En cambio, en los libros para el nivel secundario se observa una mayor profesionalización de las mujeres en las imágenes y los textos, aunque las ocupaciones para los varones son más variadas y superan ampliamente en número a las ocupaciones de las mujeres. Puede verse que coexisten los roles tradicionales con modelos más *aggiornados* que muestran ambos géneros realizando, por ejemplo, tareas en el hogar como el planchado de la ropa y mujeres en roles de granjera o boxeadora.

En base a la síntesis anterior, es posible dar respuesta a los interrogantes: ¿cuáles son las concepciones de género en el contenido manifiesto y latente en las imágenes y los textos de los libros para aprender inglés? ¿Cuáles son las concepciones sobre los géneros masculino y femenino que privilegian las editoriales nacionales al incluir textos e imágenes en los libros? Y, por último, ¿cómo se reproducen los estereotipos de género en los libros para aprender inglés producidos en la República Argentina durante el período delimitado en esta investigación?

En el contenido manifiesto y latente, las concepciones de género en las imágenes y textos de los libros para aprender inglés son predominantemente tradicionales y regidos por el sistema patriarcal, conformando lo que ha sido denominado por autores como Rubin (1986) como heteronormatividad reproductiva. Esto reflejaría una

realidad social que persiste: la desigual economía de bienes simbólicos (Bourdieu, 1998). La diversidad laboral aparece solamente para los varones, hecho que podría reforzar la figura jerárquica de los varones, escogiendo empleos más diversos y mejores remunerados, con características atribuidas de fortaleza y coraje. En el extremo opuesto, las mujeres aparecen ocupando mayoritariamente roles tradicionales de madres y docentes (Apple, 1988), amas de casas y secretarias, y aparentan ser “naturalmente” dóciles, débiles y sensibles. Sin embargo, es dable destacar que las ocupaciones de mujeres tienden a multiplicarse y diversificarse, acompañando la profesionalización que es característica de las últimas décadas y ha sido señalada por autores como Bourdieu (1998) y Fernández (2012). Aquí puede notarse que persiste la lógica binaria jerárquica y atributiva demarcada por Bourdieu (1998): los varones “racionales” asignados al ámbito público y productivo; mientras que las mujeres son “intuitivas” y están circunscriptas a la esfera privada, doméstica y reproductiva.

Focalizando la reproducción de estereotipos de géneros en los libros para aprender inglés podemos concluir que, en el período delimitado para la presente investigación, no se han tenido en cuenta las disposiciones de la Ley de Educación Sexual Integral y de la Ley de Protección Integral a las Mujeres, que incitan a diseñar y producir materiales didácticos que eliminen estereotipos de género y formas de discriminación y promuevan igualdad en las oportunidades para mujeres y varones. Ahora bien, surge el interrogante acerca de la responsabilidad del Estado por intervenir sobre estos materiales y la libertad del mercado editorial para bosquejar los mismos sin adecuarse a las leyes.

Habiendo reseñado los resultados de trabajo, es preciso puntualizar su alcance, efectuando algunas consideraciones metodológicas y teóricas. En cuanto a las consideraciones metodológicas, se advierte que al desarrollar un análisis de contenido en un período delimitado en tiempo (años 2006-2012) y espacio (Editoriales Macmillan y Richmond), no puede generalizarse a todo el universo. Sin embargo, estos resultados podrían representar, por un lado, un insumo a considerar para la efectiva implementación de la perspectiva de género en futuras producciones editoriales. De esta manera, éstas podrían repensar el contenido manifiesto y latente de sus producciones desde una perspectiva que se adapte a los cambios producidos socialmente en la República Argentina en cuestiones de género y sexualidades. Por otro lado, esta investigación hace una contribución a las/os docentes de inglés para que, a partir de la misma, puedan escoger materiales didácticos que se ajusten a estos nuevos acontecimientos sociales.

Por último, vale recordar que esta investigación no puso el foco en el contexto receptor para conocer los efectos que los textos y las imágenes ejercen sobre los/as niños/as y los/as adolescentes, que podrían moldear sus orientaciones y motivaciones. También es necesario aclarar que esta investigación ha tomado solamente los géneros femenino y masculino como categoría de análisis y no ha incluido al colectivo LGBTTTIQ, ya que estos géneros y sexualidades disidentes están invisibilizados en el corpus de análisis. Quedarán estas consideraciones para futuras investigaciones en el campo de problemas que este trabajo ha abordado.

Para concluir, se espera hacer un aporte hacia la visibilización y desnaturalización de la violencia simbólica que se ejerce desde las posiciones dominantes (Bourdieu, 1998) al transmitir determinados sentidos (Fernández, 2009) mediante imágenes y textos en libros para aprender inglés. De ese modo, se pretende hacer un aporte para favorecer el aprendizaje de niñas/os y jóvenes a partir de contenidos disciplinares que propongan relaciones más igualitarias entre los géneros.

Referencias bibliográficas

Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid, España: Akal.

_____ (1988). Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En T. S. Popkewitz, *La formación del profesorado*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

_____ (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona, España: Paidós.

_____ (1996a). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós.

- _____ (1996b). *Política cultural y educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid, España: Akal.
- Becerra, M. (2011). Ciudadanía femenina y maternidad en los inicios del siglo XX: Las dos caras de la moneda. *Revista Nomadías. Revista del Centro de Género y Cultura de América Latina*, 14, 59-77.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron. (1974). *La reproducción*. Barcelona, España: Laia.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.
- _____ (1998). *La dominación masculina*. Buenos Aires, Argentina: Anagrama.
- Da Silva, T. (1995) *Escuela, conocimiento y currículum*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- _____ (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte, Brasil: Auténtica.
- _____ (2001a). Las relaciones de género y la pedagogía feminista. En: *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona, España: Octaedro.
- _____ (2001b). Un elemento extraño en el currículum: La teoría queer. En: *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona, España: Octaedro.
- De Lauretis, T. (1989). *La tecnología del género*. London, England: Macmillan.
- Eggleston, J. (1977). *The Sociology of the School Curriculum*. London, England: Routledge.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- _____ (2012). *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- _____ (2013). *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Hernández, R. (1994). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw Hill.
- Jackson, Ph. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Krippendorff, K. (1999). *Metodología del análisis de contenido*. Barcelona, España: Paidós.
- Lamas, M. (1997). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis. Forum of Qualitative Social Research*.
- Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de escuela primaria*. Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos de investigación N° 12: Miño y Dávila.
- _____ (2011). Toda educación es sexual. En L. Demarco (comp.) *Equis. La igualdad y la diversidad de género desde los primeros años*. Buenos Aires, Argentina: Las Juanas Editoras.
- _____ (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Rubin, G. (1986). *El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo*. México: UNAM.

Santos Guerra, M. (coord.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Grao.

Torres, J. (1992). *El currículum oculto*. Morata: Madrid, España.

Wainerman, C. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Belgrano.

Corpus de análisis

Arguimbau, M. (2011). *Toolkit 1*. Buenos Aires, Argentina: Richmond.

Banfi, C. (2011). *Toolkit 2*. Buenos Aires, Argentina: Richmond.

Basile, A. (2011). *Toolkit 3*. Buenos Aires, Argentina: Richmond.

Beare, N. (2012). *Stepping up 1*. Boulogne: Macmillan.

Bilsborough, K. (2012). *Stepping up 2*. Boulogne: Macmillan.

____ (2012). *Stepping up 3*. Boulogne: Macmillan.

Czajka, P. (2009). *Trails 3*. Buenos Aires, Argentina: Richmond.

Gelemur, P. (2009). *Trails 2*. Buenos Aires, Argentina: Richmond.

Gómez, B. y P. Gelemur. (2009) *Trails 1*. Buenos Aires, Argentina: Richmond.

Phillips, V. (2011). *Best Days 1*. Boulogne: Macmillan.

____ (2011). *Best Days 2*. Boulogne: Macmillan.

____ (2011). *Best Days 3*. Boulogne: Macmillan.

Fecha de recepción: 1-9-2020

Fecha de aceptación: 25-11-2020



Desigualdades de género y oportunidad de aprender en la educación secundaria de Argentina, PISA 2018

Inequalities in gender and opportunity to learn in the middle school of Argentina, PISA 2018

QUIROZ, Silvia Susana¹, DARI, Nora Liliana² y CERVINI, Rubén Alberto³

Quiroz, S., Dari, N. y Cervini, R. (2020). Desigualdades de género y oportunidad de aprender en la educación secundaria de Argentina, PISA 2018. *RELAPAE*, (13), pp. 86-103.

Resumen

La desigualdad de la distribución de los aprendizajes entre géneros es un aspecto relevante para evaluar los niveles de (in)equidad educativa en cualquier sociedad. En este trabajo se dimensionan y comparan regionalmente el grado de inequidad por género en los rendimientos de los alumnos evaluados por PISA/2018 en matemática, lectura y ciencia. En el análisis se incluyen también mediciones relativas a la Oportunidad de Aprendizaje (OdA) y al origen socioeconómico (NSE) del alumno. Los resultados del análisis de los datos con modelos regresionales multinivel indicaron que la incidencia del género en la distribución de los rendimientos es significativa, pero varía por disciplina evaluada y por regiones. Las desigualdades por género persisten aun cuando se controlan la OdA y el NSE. En algunas regiones y materias se constataron interacciones entre el efecto del género y la repetencia escolar, uno de los indicadores de OdA. Se verificó también variaciones significativas de la desigualdad entre género a lo largo del conjunto de escuelas incluidas, infiriéndose que la capacidad de suavizar el efecto del género varía entre las escuelas. Finalmente, se infiere la relevancia de investigar posibles factores explicativos de estos hallazgos.

Palabras Clave: género / logro académico / educación media / repetición / PISA 2018

Abstract

The inequality of the distribution of learning between genders is a relevant aspect for assessing the levels of educational (in)equity in any society. In this article, gender inequality levels in the performance of students evaluated by PISA / 2018 in mathematics, reading and science are dimensioned and compared between the 5 Argentinian regions included in the data. The analysis also includes measurements related to the Opportunity to Learn (OTL) and the socioeconomic origin (SES) of the student. The results of the analysis of the data with multilevel regression models indicated that the incidence of gender in the distribution of performance is statistically significant, but varies by discipline assessed and regionally. Gender inequalities persist even when OTL and NSE are controlled. In some regions and subjects, interactions between gender and the grade repetition (one of OTL indicators) effects were found. Significant variations in gender inequality between schools were also verified, indicating that the ability to soften the effect of gender varies between schools. Finally, the relevance of investigating possible explanatory factors of these findings is inferred.

Keywords: gender / academic achievement / secondary education / grade repetition / PISA 2018

¹ Universidad Nacional de Quilmes, Argentina / squiroz@unq.edu.ar

² Universidad Nacional de Quilmes, Argentina / noradari@gmail.com

³ Universidad Nacional de Quilmes, Argentina / racervini@fibertel.com.ar

Introducción

Una de las principales características de una sociedad democrática es ofrecer la igualdad de oportunidad educativa para todos sus miembros. Ello es así porque tanto el nivel de aprendizaje efectivo como la credencial educativa afectan fuertemente la calidad de vida futura de las personas (Bishop, 1992; Boissiere y otros, 1985; Currie y Duncan, 2001; Murnane y otros, 1995; Rivera- Batiz, 1992). En tal sociedad, el ascenso en la estructura social no debería ser afectado por ciertas características propias de las personas, tales como el género, origen social o la etnia. Por tanto, el grado de equidad educativa basado en la igualdad de ‘oportunidad de aprendizaje’ alcanzado por una sociedad se expresa a través de la intensidad con que ciertos factores extra-escolares determinan la distribución de los saberes escolares claves. Por ello, la desigualdad entre géneros relativa al aprendizaje escolar debe ser incluida como un aspecto o dimensión relevante para evaluar los niveles de (in)equidad educativa en cualquier sociedad.

La relación entre género y nivel de aprendizaje escolar ha sido un tema profusamente estudiado a nivel internacional. En Argentina, se han realizado varios estudios con datos extraídos de evaluaciones nacionales a la finalización de los niveles primario y secundario, de evaluaciones internacionales relativos al nivel primario realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO, y del nivel secundario intermedio, realizados por el Programme for International Student Assessment (PISA) de la OCDE.

En este último caso, las muestras no habían permitido investigar las posibles diferencias regionales respecto de las brechas de rendimientos entre géneros y además, no se investigaron las posibles interacciones entre los efectos del género y de la historia académica (repetencia de grado) del alumno. El presente trabajo pretende llenar estos dos vacíos utilizando los datos de PISA/2018, dado que en esa evaluación fueron extraídas muestras representativas de 5 “regiones” del país. Tiene como principales objetivos dimensionar y comparar regionalmente el grado de (in)equidad educativa del género relativa a los aprendizajes en matemática, lectura y ciencia, y evaluar su posible interacción con los antecedentes académicos del alumno.

Antecedentes⁴

Las diferencias de rendimiento en matemática entre géneros ha sido objeto de investigaciones empíricas desde hace ya más de 4 décadas (Fennema, 1974). Una de las revisiones más extensas (1600 estudios) concluyó que las mujeres eran mejores en lectura y escritura y los varones en matemáticas y ciencias físicas (Maccoby y Jacklin, 1974). Pero posteriormente, otras revisiones detectaron que esas distancias se tornaban más ajustadas (Wilder y Powell, 1989; Willingham y Cole, 1997) o incluso tendían a desaparecer (Friedman, 1989).

No obstante, los datos de PISA/2015 indicaron que en 28 países de los 70 que participaron los varones obtuvieron rendimientos en matemática significativamente más altos que las mujeres (OCDE, 2015), mientras que en PISA/2018, ello sucedió en 32 de los 79 participantes (OCDE, 2019). En lengua las diferencias son más extendidas: las mujeres obtuvieron puntajes significativamente más altos que los hombres en todos los países, aunque con marcadas diferencias en sus magnitudes. En ciencia, la brecha promedio fue a favor de las mujeres, pero solo por dos puntos y en alrededor de la mitad de los países, esa diferencia fue estadísticamente no significativa y solo en seis de ellos los jóvenes superaron significativamente a las mujeres.

Entre PISA/2009 y PISA/2018 la brecha de género en el rendimiento de lectura se redujo en 36 de los 64 países/economías participantes en ambos años, debido a una mejora en el rendimiento de los varones o a su disminución entre las mujeres. La brecha en matemática no cambió significativamente, aunque sí variaron las situaciones en diferentes países a este respecto. En ciencias, la brecha promedio se redujo en apenas 2 puntos, debido principalmente a que el rendimiento de los jóvenes disminuyó más que el rendimiento de las mujeres.

Más allá de este polémico punto sobre la tendencia general, revisiones realizadas en los inicios de los años noventa concluyen que la brecha entre géneros tiende a ampliarse significativamente si se tienen en cuenta

⁴ Una revisión más completa de la literatura sobre este tema hasta finales de la primera década de este siglo e incluyendo a América Latina, puede encontrarse en Cervini, (2009).

otros aspectos y variables (Fennema and Hart 1994; Leder 1992). Basado en el análisis de los resultados de investigaciones sobre este tema desde la década de los setentas, se ha criticado a las investigaciones que infieren fuertes conclusiones acerca del “impacto del género *per se*, sin un reconocimiento de la influencia interactiva de las variables personales y contextuales relevantes” (Leder, 2019:296).

Así por ejemplo, algunos estudios han verificado que las diferencias se profundizan a medida que se avanza en los grados (Leahey y Guo, 2001; Martin, Mullis, Foy y Hooper, 2016; Muller, 1998), coincidente con un meta-análisis constatando que las diferencias significativas entre géneros en matemática solo comienzan en el secundario (Hyde, Fennema y Lamon, 1990). Asimismo, otras investigaciones han constatado que la brecha entre géneros varía según los diferentes niveles de rendimiento académico alcanzados por el alumno. Analizando los datos de evaluaciones internacionales en el período 1995-2015, se ha concluido que la brecha entre géneros es más acentuada en los niveles superiores de rendimiento con ventaja para los hombres (Baye y Monseur, 2016; Forgasz y Hill, 2013). A la misma conclusión llegaron otros estudios con datos referidos a diferentes niveles educativos (Leahey y Guo, 2001; Reis y Park 2001; Swiatek, Lupkowski-Shoplik y O’Donoghue, 2000).

Otro de los factores de variación a ser considerado es el nivel socioeconómico sea de la familia del alumno, al cual no se le había prestado mucha atención hasta mediados de la década del 80 según tres revisiones (Grant y Sleeter, 1986; Connolly, 2006; Lubinski, 2008), sea del vecindario (Entwisle, Alexander y Olson; 1994) o sea de la escuela en si misma (Legewie & Di Prete, 2012). Si estos aspectos son incorporados al análisis, la magnitud de las diferencias de rendimientos entre géneros varía. Tal efecto puede estar mediatizado, por ejemplo, a través de la influencia que ejercen los padres sobre sus hijos según su educación o actitudes hacia las matemáticas, o su valoración acerca de las competencias matemáticas de sus hijas (Eccles & Jacobs, 1986; Leder, 1992), adjudicando sus logros al esfuerzo y no a su probable capacidad (Parsons, Adler, & Kaczala, 1982).

En Argentina, diversos estudios con datos de evaluaciones internacionales (PISA) o nacionales del nivel secundario han concluido que los varones superan a las mujeres en matemáticas y/o ciencias, y/o las mujeres superan a los hombres en lengua, aplicando modelos regresionales multinivel (Decandido, 2011; Formichella e Ibáñez Martín, 2014; Marchionni et. al., 2013) u otro tipo de técnicas (Santos, 2007). Ibáñez Martín y Formichella (2017) analizan los datos de todas las pruebas PISA entre 2000 y 2012 donde participó Argentina y concluyen que las mujeres han obtenido mejores resultados en lectoescritura mientras que los hombres lo hicieron en matemática y ciencias durante esos 12 años.

De acuerdo a los datos de PISA/2018, Argentina fue uno de los países con la brecha de género más estrecha en lectura, a favor de la mujer (7º lugar: 16 puntos) (OECD, 2019), junto con otros países de América Latina, debido a que los varones mejoraron su rendimiento en relación a PISA/2009. En matemática, en cambio, las mayores diferencias se registraron en los países de América Latina, entre ellos Argentina, con una de las diferencias más altas a favor del hombre (15 puntos). Entonces, Argentina se ubica en un conjunto de países (Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá y Perú) donde las diferencias entre géneros en lectura son de las más estrechas, al tiempo que las correspondientes a matemática son las más altas. En ciencia, los hombres superaron a las mujeres en 10 puntos, y de este modo, Argentina formó parte de los seis países donde tal diferencia era significativa: China y 5 países latinoamericanos.

Por otra parte, un estudio realizado a partir de los datos del Censo Nacional de Finalización del Nivel Secundario de 1998 - más de 131 mil estudiantes en 2373 escuelas -con modelos multinivel bivariado para detectar posibles interacciones del efecto género con otras variables relevantes, permitió inferir que el efecto género (i) es notablemente superior en lengua, a favor de las mujeres, que en matemática, a favor de los hombres⁵; (ii) persiste aun controlando el nivel socioeconómico del alumno y de la escuela, (iii) varía según esas variables, acentuándose entre los contextos sociales más vulnerables y (iv) varía entre las escuelas, denotando que la escuela afecta las diferencias entre género (Cervini, 2009).

⁵ Esta constatación difiere totalmente con lo informado por OCDE (2019)

Con los datos de PISA/2018, el presente trabajo analiza y propone básicamente esos mismos objetivos, pero con algunas diferencias importantes: (i) todas las estimaciones se refieren a las 5 “regiones” del país, las cuales cuentan con muestras representativas; (ii) se incluyen las tres disciplinas evaluadas; (iii) las diferencias de género se controlan por los antecedentes académicos y el nivel socioeconómico del alumno; (iv) se analizan las interacciones entre el ‘efecto género’ y los antecedentes académicos del alumno y finalmente, (v) se evalúa la variación de efecto género entre las escuelas.

Metodología

Se adoptan los siguientes criterios metodológicos: (i) los datos son analizados con la técnica de regresión multinivel con dos niveles (alumno, escuela); (ii) se incluyen indicadores del nivel socioeconómico familiar como variables de “control” construidos por los autores y no el ESCS (Economic, Social and Cultural Status) de PISA.

Datos

PISA 2018 incluyó alumnos cuyas edades oscilan entre 15 años y 3 meses a 16 años y 2 meses, matriculados del 7º año de primaria en adelante, los cuales llegaban a 658.000 en el país. Se incluyeron sobremuestras en cuatro provincias del país (“regiones adjudicadas”): Buenos Aires, Córdoba, Tucumán y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De aquí en adelante, a estas 4 provincias y al conjunto de provincias restantes se las denominará “regiones”.

La muestra resulta de la selección aleatoria de escuelas con alumnos en aquella condición etaria y con probabilidad de muestreo de acuerdo a su tamaño, y a seguir, en cada escuela seleccionada se escoge aleatoriamente la muestra de alumnos. En el presente trabajo se consideraron solo a las escuelas con 5 o más alumnos con el objetivo de lograr estabilidad en las estimaciones. El criterio para la imputación de datos perdidos (“missing”) es el promedio de la escuela de la variable en cuestión, decisión justificada por la segmentación socioeconómica del sistema educativo. De acuerdo a estos criterios, la muestra analizada queda conformada por un total de 11.959 alumnos en 445 escuelas.

Variables dependientes

Son los resultados de las pruebas de matemática, lectura y ciencia a través de las cuales PISA pretende conocer las competencias, habilidades y aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones propias de la vida adulta actual. PISA 2018 se focalizó en la evaluación de la competencia lectora.

En cada prueba, PISA aplica un determinado número total de ítems, pero cada alumno responde solo a un conjunto reducido de ellos, los cuales son usados para realizar estimaciones de cómo habría contestado en todos los restantes ítems. Para cada alumno estima 10 “valores plausibles” (PV), números aleatorios extraídos de la distribución de puntajes atribuibles razonablemente a cada alumno, evaluándose así las competencias de la población. PISA indica que se debe trabajar con los 10 valores plausibles separadamente, de forma tal que el valor estimado de cualquier estadístico poblacional o parámetro será el promedio de las 10 estimaciones basadas en los valores plausibles. En este trabajo se ha seguido ese procedimiento en el análisis de los datos de Argentina.

Variables independientes (Ver definiciones en el Cuadro 1).

Se incluyen el género; la ‘oportunidad de aprendizaje’ (OdA): repitencia de grado y año/grado que cursa⁶, y el nivel socioeconómico familiar (NSE): bienes y servicios, y libros en el hogar. Género y repitencia son variables ‘dummy’, mientras que las restantes son consideradas intervalares a los fines del análisis y han sido centradas en su gran media.

⁶Para una revisión del concepto de Oportunidad de Aprendizaje y el aspecto del mismo que miden estos indicadores, ver Cervini (2011)

El concepto de ‘Oportunidad de Aprendizaje’ (OdA) fue formulado inicialmente por Carroll (1963). En su modelo, la variable antecedente que explica las diferencias en el logro escolar es la aptitud para aprender del alumno, entendida como la “cantidad de tiempo que un alumno necesita para aprender una determinada tarea, unidad de instrucción o curriculum” (Carroll, 1989, p. 26). Pero este tiempo varía según (1º) la cantidad de tiempo pedagógico dedicado por el docente, (2º) la cantidad de tiempo que el alumno se involucra en las tareas (“perseverancia”); (3º) la calidad de la instrucción y (4º) la capacidad para comprender la tarea, implicando la posesión de la información necesaria, la comprensión del lenguaje empleado y la habilidad para descubrir por sí mismos en qué consiste y cómo aprenderla. (Carroll 1989, p. 26)

Basado en una extensa revisión de investigaciones empíricas, un estudio anterior (Quiroz, Dari y Cervini, 2020), ha mostrado la gran variedad de indicadores utilizados para medir los diferentes aspectos involucrados en el concepto de OdA. Con los datos de PISA 2015 de Argentina, el estudio demuestra también que la repitencia de grado y año/grado que cursa el alumno, indicadores *proxies* del 4º aspecto del concepto de OdA, son fuertes predictores de logro.

Cuadro 1. Definición de indicadores

Nivel socioeconómico familiar		
Género del alumno	ST004	Mujer = 0; Varón = 1
Repitencia escolar	ST127	Ninguna=0; una o más=1
Año/grado que cursa	ST001	7 – 12
Bienes y servicios en el hogar (suma)	ST011: 1 a 12; 16 a 19; ST012: 2, 6 a 8; ninguno=0; uno o más=1	0 – 20 Suma de 20 bienes y servicios en el hogar
Cantidad de libros en el hogar	ST013	0-10 = 1;... más de 500 = 6

Nota: STO: Cuestionario para el alumno.

Técnica de análisis

Los datos se analizan con modelos regresionales multinivel con dos niveles, técnica adecuada para determinar variaciones en las características de los individuos (ej.: rendimiento del alumno) que son miembros de un grupo (ej.: escuela), es decir, para analizar mediciones integradas en una estructura anidada jerárquicamente. La variación total de una variable se descompone en sus componentes: el alumno (“intra-escuela”) y la escuela (“entre-escuela”) y a seguir, se estiman las correlaciones entre variables en esos diferentes niveles de agregación. En la parte fija del modelo se estiman las relaciones entre el desempeño en las pruebas y los predictores considerados, asumiendo que la fuerza de esas correlaciones es constante en todas las escuelas. La variación de los parámetros en cada nivel de agregación se estima en la parte aleatoria del modelo.

Estrategia de análisis

Se estiman modelos multinivel con dos y tres niveles para cada uno de los 10 valores plausibles. En los cuadros se presentan los promedios de estas estimaciones.

El análisis se desarrolla en tres etapas: (i) modelo ‘vacío’ (sin predictores) con dos niveles: alumno y escuela; (ii) estimación de los efectos del género, OdA y NSE; (iii) modelos de aleatorización de los efectos del género y la repitencia.

1. Modelo vacío.

Con este modelo sin ningún predictor, la varianza del puntaje en la prueba se descompone en dos niveles: alumno y escuela. Para ciencia, por ejemplo, se expresa así:

$$ciencia_{ij} = \beta_{0j} \text{Cons};$$

$$\beta_{0j} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij};$$

$\sigma_{e_{ij}}$ y $\sigma_{\mu_{ij}}$

donde $ciencia_{ij}$ es el puntaje obtenido en la prueba de ciencia por el alumno i en la escuela j ; ($cons$) es una constante igual a 1; β_{0j} es el puntaje promedio estimado; e_{0ij} es el "residuo" en el nivel alumno, para el i -ésimo alumno en la j -ésima escuela; μ_{0j} es el residuo en el nivel escuela, para la j -ésima escuela. Las variables e_{0ij} y μ_{0j} son cantidades aleatorias, con media = 0, con distribución normal y no correlacionadas. Por tanto, se pueden estimar sus varianzas, indicadas como el cuadrado de $\sigma_{e_{0i}}$ y $\sigma_{\mu_{0j}}$, respectivamente, quedando así determinada la variación total del desempeño en ciencia y las proporciones debido a las diferencias entre escuelas y entre alumnos. La primera, entonces, representa el peso de las características de la escuela en la explicación de las desigualdades totales en el desempeño de los estudiantes en ciencia.

2. Análisis del efecto de las variables del alumno.

Se desarrolla en 4 pasos. El modelo final propuesto para ciencia se expresa de la siguiente forma:

$$ciencia_{ij} = \beta_{0j}cons + \beta_1varón_{ij} + \beta_2Oda_{ij} + \beta_3varón*repite_{ij} + \beta_4NSE_{ij} + u_{0ij} + e_{0ij}$$

donde β_1 es la diferencia de puntaje promedio en ciencia entre varones y mujeres; β_2 y β_4 son las intensidades de las relaciones entre el rendimiento en ciencia con los dos indicadores de Oda y de NSE, respectivamente, y β_3 permite determinar si el efecto de *varón* sobre el rendimiento en ciencia cambia según sean los antecedentes de repitencia del alumno. Como criterio de significación estadística se adopta probabilidad $\leq 0,001$ y para ello se utiliza el test de hipótesis anidada ($\chi^2 \log likelihood$).

3. Aleatorización de los efectos de género y repite

En el modelo precedente se supone que el efecto de los distintos términos no varía entre las escuelas ni entre las regiones. Para determinar si los efectos de *varón* y de *repite* varían entre las escuelas (*i*) al modelo final anterior se le especifica el nivel región (indicado con el subcripto j), con el objetivo de dimensionar más ajustadamente la variación específica entre escuelas; (*ii*) se permite que *varón* y *repite* varíen entre las escuelas. Siguiendo con el ejemplo de ciencia, este modelo se expresa así:

$$ciencia_{ijk} = \beta_{0ijk}cons + \beta_{1j}varón_{ijk} + \beta_{2j}repite_{ijk} + \beta_3grado_{ijk} + \beta_4NSE_{ijk} + v_{0jk} + u_{0jk} + e_{0ijk}$$

$$\beta_{0ijk} = \beta_0 + v_{0jk} + u_{0jk} + e_{0ijk}$$

$$\beta_{1j} = \beta_1 + u_{1jk}$$

$$\beta_{2j} = \beta_2 + u_{2jk}$$

En este modelo exploratorio⁷, las diferencias de rendimiento promedio entre *varón* y *repite* varían aleatoriamente entre las escuelas, indicado por el subíndice j en β_1 y β_2 . La segunda línea indica que la intersección (rendimiento promedio) para la escuela j (β_{0j}) viene dada por β_0 , el promedio de todas las escuelas, más los "residuos" aleatorios en los tres niveles (v_{0jk} ; u_{0jk} ; e_{0ijk}). La tercera línea indica que la distancia entre géneros en la escuela j (β_{1j}) viene dada por β_1 , la distancia promedio en todas las escuelas, más un "residuo" aleatorio (u_{1jk}). Se aplica la misma interpretación para β_{2j} . Los parámetros β_0 , β_1 y β_2 son los coeficientes en la parte fija del modelo y se combinan para definir las distancias promedio entre géneros y repitentes/no repitentes de todos los estudiantes en todas las escuelas. Los términos u_{1jk} y u_{2jk} son las desviaciones aleatorias de β_0 , β_1 y β_2 , o "residuos" a nivel escuela, permitiendo que el rendimiento promedio, *varón* y *repite* de la escuela j difieran de los promedios de rendimiento, *varón* y *repite* para todas las escuelas.

Entonces, los resultados a ser presentados se referirán a un modelo que tiene solo tres variables aleatorias en el nivel escuela:

$var(u_{0j}) = \sigma_{u_0}^2$ variación en los rendimientos promedios de las escuelas;

$var(u_{1j}) = \sigma_{u_1}^2$ variación en las diferencias de *varón*;

⁷El modelo se califica como 'exploratorio' porque tiene solo 5 unidades en el nivel 3 (regiones) y por tanto, sus estimaciones deben tomarse con recaudo.

$\text{var}(u_{2j}) = \sigma_{u2}^2$ variación en las diferencias de *repite*.

Resultados

Nivel socioeconómico y modelo vacío.

Parece pertinente analizar las estimaciones de los modelos ‘vacíos’ junto con los valores promedios de las pruebas, de los indicadores de OdA y de NSE en cada una de las regiones. La primera constatación es la estrecha relación entre puntaje promedio en las pruebas y los promedios de los indicadores de NSE. Así por ejemplo, Ciudad de Buenos Aires (CABA) es la región de más alto nivel socioeconómico y con los puntajes promedio más altos en todas las asignaturas. Córdoba y Buenos Aires (Bs.As.) ocupan el 2º y 3º lugar en todos los indicadores, respectivamente, seguidos por Tucumán y el resto del país, este último con la única excepción de “bienes y servicios”. Los indicadores de OdA acompañan la misma relación, excepto los de Tucumán, ambos ubicados ahora en el 3er lugar.

La varianza ‘entre-escuela’, en cambio, no parece asociarse a los otros indicadores y varía según la disciplina. La única excepción es Tucumán ocupando nítidamente el 1º lugar en las tres materias. Entre las otras regiones, en cambio, la mayoría de ellas exhiben distancias estrechas dentro de cada materia, como por ejemplo, Bs. As., CABA y el resto del País en lectura, o Bs. As., CABA y Córdoba en matemática. Finalmente, se observa que el ‘efecto escuela’ siempre es mayor en matemática y menor en ciencia en todas las regiones, excepto en Bs. As. respecto de esta última disciplina. La distancia entre matemática y lengua es consistente con reiteradas constataciones similares, bajo hipótesis de que en lengua la familia tiene mayor peso en la determinación de los rendimientos escolares. Por el contrario, sí llama la atención que ciencia, una disciplina claramente escolar, ostente las menores variaciones ‘entre-escuela’ en todas las regiones, con excepción de Buenos Aires.

Más allá de todas estas variaciones, los datos confirman que el peso de las características de la escuela en la determinación de la variación del rendimiento (efecto ‘bruto’ o correlación intra-clase) es muy significativo en todas las regiones y disciplinas, oscilando entre el 30% a poco más del 36%, lo cual justifica plenamente el uso de modelos regresionales multinivel para el análisis de estos datos.

**Cuadro 2. Nivel socioeconómico y modelos incondicionales por regiones
Matemática, Lectura y Ciencia.**

NSE y disciplinas	Regiones				
	País	Bs. As.	CABA	Córdoba	Tucumán
<u>Indicadores de OdA</u>					
Repitentes (%)	29,6	27,1	18,4	22,3	24,3
Atraso escolar (%)*	11,6	9,3	2,1	6,9	7,2
Desvío estándar	.765	.722	.471	.628	.674
<u>Indicadores NSE promedio</u>					
Educación familiar	7,15	7,48	9,09	7,55	7,24
Bienes y servicios	11,64	12,10	13,53	12,54	11,26
<u>Puntaje promedio</u>					
Matemática	361,4	380,3	433,7	396,0	361,7
Lectura	380,4	405,4	453,4	422,6	386,3
Ciencia	385,9	406,2	454,3	423,2	388,3
<u>Varianza ‘entre-escuela’</u>					
Matemática	34,9	35,9	36,1	36,3	40,0
Lectura	33,6	33,9	33,9	36,0	39,0
Ciencia	30,2	34,9	33,1	33,7	36,1
(n=)	(2902)	(2073)	(2330)	(2391)	(2279)

(*) Porcentaje de estudiantes en el 7º o 8º año. Nota: Bs. As.: Provincia de Buenos Aires; CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires; País: resto de las Provincias

Género

Ahora se modela la variable género (M1) recalculando todos los coeficientes. Los resultados obtenidos (Cuadro 3) indican que todos los coeficientes de *varón* son altamente significativos en todas las regiones y en todas las disciplinas. Dado la definición de *varón*, los promedios estimados corresponden a las mujeres. Los coeficientes indican las diferencias de puntajes promedio de los varones respecto al de las mujeres. Entonces, en todas las regiones los varones obtienen rendimientos superiores al de las mujeres en matemática y en ciencia, y lo contrario sucede con lectura, reafirmando la idea de que el género incide en la distribución de los aprendizajes en las disciplinas evaluadas⁸.

Adicionalmente, se pueden destacar otras constataciones: (i) las diferencias en lectura tienden a ser levemente mayores que las de matemática, pero ambas son notoriamente menores que las de ciencia; (ii) las variaciones regionales de *varón* no exhiben un padrón identificable en matemática y lectura, salvo el hecho de que en Tucumán se verifican los coeficientes inferiores en ambas disciplinas (13,0 y 13,7, respectivamente); (iii) las distancias en ciencia son regionalmente más homogéneas.

Género y oportunidad de aprendizaje (OdA)

Ahora el interrogante es si las distancias hombre-mujer estimadas anteriormente se mantienen significativas, aun cuando se “controlan” por los indicadores de la OdA, es decir, si el género tiene un efecto sumativo propio. Para ello, se incorporan *repite* y *grado* en la Parte fija del modelo anterior. Todos los coeficientes resultan altamente significativos (M2, Cuadro 3) y por lo tanto, evidencian que el género tiene efecto aditivo propio, más allá del ejercido por la OdA del alumno. En general, los puntajes estimados de las pruebas aumentan de valor. Ello se debe a que ahora representan el rendimiento promedio de las mujeres no repitentes y ubicadas en el promedio de *grado* (= 9,66), situado entre el 10º y 11º año, los cuales acumulan casi el 74% de la muestra total. Por eso también los coeficientes de *varón* aumentan en matemática y ciencia (+) y disminuyen en lectura (-).

Cuadro 3. Coeficientes multinivel de indicadores de género y OdA, según Regiones

	Regiones									
	País		Bs As		CABA		Córdoba		Tucumán	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Matemática										
Promedio	354,8	360,0	372,2	380,6	433,7	429,4	389,1	391,0	355,8	360,3
Varón	13,7*	19,3*	16,1*	20,1*	15,2*	18,1*	14,1*	17,5*	13,0*	16,9*
Repite		-15,7*		-24,5*		-25,0*		-8,4*		-17,0*
Grado		29,6*		20,7*		19,5*		33,0*		21,2*
Lectura										
Promedio	388,9	396,1	413,4	424,3	462,6	467,7	431,2	435,3	392,4	399,8
Varón	-17,9*	-11,2*	-15,8*	-11,4*	-17,6*	-14,1*	-17,4*	-13,2*	-13,7*	-8,6*
Repite		-22,2*		-31,5*		-33,9*		-18,9*		-28,7*
Grado		32,9*		24,2*		17,9*		32,8*		22,3*

⁸Los resultados del procesamiento de este modelo pero con el total de datos no mostrados aquí, estimó distancias promedios de 15,3 en Matemática, - 15,8 en lectura y 9,8 en ciencia, valores muy próximos a los informados en OECD (2019). Las distancias promedios de matemática y lengua son directamente comparables ya que representan el 4% y el 3,9% de sus rendimientos promedios globales, respectivamente.

Ciencia										
Promedio	381,6	387,8	401,3	410,2	450,2	455,3	419,1	422,7	384,0	390,7
Varón	9,0*	14,8*	9,6*	13,4*	7,9*	11,2*	8,2*	12,1*	9,2*	14,1*
Repite		-19,3*		-24,7*		-33,5*		-16,3*		-26,5*
Grado		28,6*		22,7*		16,1*		31,6*		17,8*

(*) Prob. $\leq 0,001$.

Por otro lado, se observa que el efecto de *repite* varía regionalmente. Por ejemplo, ser repitente en Bs. As. y CABA implica una mayor probabilidad de obtener en las tres disciplinas los puntajes promedio más distantes de los no repitentes, con excepción de ciencia en Bs.As., lugar ocupado por Tucumán. Lo inverso sucede nítidamente en Córdoba. Se observa también que, en general, el ordenamiento de las regiones según la magnitud del coeficiente se mantienen a lo largo de las tres disciplinas.

Finalmente, los coeficientes de *grado* refieren a la relación lineal entre puntajes en la prueba y *grado*, dado que esta última es asumida como intervalar. Se constata que, en general, el ordenamiento regional de las magnitudes de los coeficientes también se mantienen a lo largo de las tres disciplinas. Así por ejemplo, CABA exhibe los menores coeficientes en las tres materias, posiblemente porque la desviación estándar de este indicador es la menor de todas, pero además, en esta región el mayor efecto de OdA se está absorbiendo a través de *repite*, cuyos coeficientes son los más altos. En el otro extremo, los coeficientes de Córdoba son los mayores en todas las disciplinas, pero exhibe los menores índices de *repite* en las tres asignaturas.

Interacción género-repitencia

En este paso se pretende saber si el efecto del género varía entre alumnos que han repetido al menos una vez frente a aquellos que no lo han hecho. Para ello, se crean términos interactivos (*varón* repite*), se los adiciona a los modelos anteriores y se evalúa el nivel de significación⁹. Para una visualización comparativa directa, en el Cuadro 4 se presentan, para cada uno de los dos subconjuntos de alumnos - con y sin antecedentes de repitencia- las diferencias de los puntajes promedios de varones y mujeres expresados como porcentajes respecto de los puntajes promedio de las mujeres en matemática y ciencia, y de los hombres en lengua. Además, se exponen los valores de probabilidad correspondientes a cada modelo interactivo.

Cuadro 4. Diferencia (%) de rendimiento entre géneros y nivel de significación, según repitencia Matemática, Lectura y Ciencia

Repitencia	Materias		
	Matemática	Lectura	Ciencia
	País		
No repitentes	5,6	2,7	3,8
Repitentes	7,3	0,7	6,6
Prob.	0,003	0,005	ns
	Bs As		
No repitentes	5,8	2,3	3,5
Repitentes	6,1	2,2	4,7
Prob.	0,021	Ns	ns

⁹Dado que el término interactivo y sus dos componentes se consideran como un sistema, la evaluación de su nivel de significación solo se realiza a través de la razón de máxima verosimilitud que bajo hipótesis de nulidad, sigue una distribución chi-cuadrado, en este caso con la adición de un solo parámetro (grado de libertad). (Ver Anexo A)

CABA			
No repitentes	3,8	3,4	2,2
Repitentes	10,5	-2,3	7,9
Prob.	0,012	0,032	ns
Córdoba			
No repitentes	7,1	0,9	4,6
Repitentes	5,4	1,7	5,4
Prob.	ns	0,017	ns
Tucumán			
No repitentes	4,5	2,8	2,7
Repitentes	6,0	0,3	6,0
Prob.	ns	0,032	0,048

Negrita: Prob. \leq 0,05

La interacción entre género y repitencia escolar varía según la disciplina. El resultado más notorio es que las distancias de género en los alumnos repitentes y no repitentes no son significativamente diferentes, con excepción de Tucumán, pero con un valor muy próximo al 5% de significación. En lengua, las diferencias son significativas en todas las regiones, con excepción de Buenos Aires, pero albergando relaciones muy diferentes: entre los repitentes de CABA, el puntaje promedio de los varones supera al de las mujeres, contrapuesto a la tendencia general de los datos, y la distancia de género es menor entre los repitentes, al igual que en Tucumán y el resto del país; en Córdoba, en cambio, se verifica lo inverso. En matemática, en las tres regiones con valores significativos, las distancias de género entre los repitentes siempre son mayores a las de los no-repitentes. Entonces, en las dos disciplinas que exponen diferencias en el efecto de *varón* en los dos subgrupos de alumnos, son más frecuentes las regiones donde tal efecto es significativamente menos fuerte entre los repitentes.

Género, OdA y NSE

El objetivo, ahora, es evaluar si la distancia hombre-mujer se mantiene significativa aun cuando se “controle” por NSE. Para ello, se extrae el término que indica interacción, se incorporan los indicadores de NSE y se recalculan los coeficientes. Todos los indicadores resultan estadísticamente significativos, con excepción de *repite* en matemática de Córdoba (Cuadro 5) y por lo tanto, el género y la OdA, juntos con NSE, tienen un efecto sumativo propio sobre el rendimiento del alumno. Entonces, de dos alumnos de diferentes sexos pero con igual origen social, el *varón* tendrá mayor probabilidad de obtener el puntaje más alto en matemática y ciencia, y la mujer en lengua. Esta misma inferencia puede hacerse en relación a los indicadores de OdA.

Cuadro 5. Coeficientes y (error estándar) en modelos multinivel con OdA y NSE por Regiones Matemática, Lectura y Ciencia

Indicadores	Regiones				
	País	Bs. As.	CABA	Córdoba	Tucumán
	Matemática				
Varón	19,4 (2,4)	21,1 (2,7)	19,9 (3,0)	17,4 (2,9)	16,8 (2,7)
Repite	-15,1 (4,2)	-20,9 (5,9)	-22,9 (6,0)	-6,8 (5,3)	-16,5 (4,4)
Grado	26,6 (2,8)	19,9 (3,7)	16,6 (5,4)	31,0 (3,6)	19,7 (3,0)
Bienes	2,9 (0,3)	3,0 (0,5)	3,0 (0,5)	2,1 (0,4)	2,2 (0,4)

Libros	4,0 (1,2)	6,6 (1,3)	6,1 (1,0)	7,2 (1,1)	4,7 (1,3)
Lectura					
Varón	-11,3 (3,1)	-10,0 (3,7)	-12,1 (3,7)	-13,4 (3,4)	-8,7 (2,9)
Repíte	-21,6 (4,9)	-28,1 (6,9)	-32,0 (6,9)	-17,0 (5,4)	-28,3 (5,5)
Grado	29,7 (3,3)	23,3 (4,8)	14,3 (6,2)	30,6 (4,0)	20,9 (4,1)
Bienes	3,0 (0,4)	3,0 (0,6)	3,0 (0,6)	2,5 (0,4)	2,2 (0,5)
Libros	3,0 (1,5)	7,1 (1,7)	7,8 (1,4)	6,9 (1,4)	5,0 (1,6)
Ciencia					
Varón	14,9 (2,6)	14,7 (3,1)	13,3 (3,5)	11,9 (3,3)	14,0 (2,8)
Repíte	-18,7 (4,7)	-21,7 (6,2)	12,5 (6,1)	-14,3 (5,8)	-26,1 (4,9)
Grado	25,1 (3,2)	22,0 (4,1)	-31,3 (6,8)	29,3 (4,3)	16,4 (3,3)
Bienes	3,1 (0,4)	2,7 (0,5)	3,2 (0,5)	2,7 (0,5)	2,2 (0,4)
Libros	4,9 (1,4)	6,4 (1,4)	7,6 (1,2)	6,8 (1,3)	5,6 (1,5)

Nota: negrita = no significativo

Los coeficientes de género y OdA han experimentado cambios muy suaves, con algunas pocas excepciones. En relación a M2, los indicadores de OdA bajan en las tres disciplinas, evidenciando un cierto grado de mediación del efecto de NSE a través de la OdA. En cambio, *varón* tiende a subir en las disciplinas donde los varones tienen ventajas en los rendimientos respecto de las mujeres, indicando que esa brecha es mayor en los valores promedios de NSE. En lectura, en cambio, el sentido de las variaciones más significativas (Bs. As. y CABA) es inverso: la distancia hombre-mujer es más estrecha.

Para evaluar el grado de ajuste de los modelos analizados se debe observar el porcentaje de las variancias iniciales estimadas en los modelos “vacíos” (Cuadro 2) que ha sido explicado por cada uno de los modelos (Cuadro 6).

Cuadro 6. Varianza explicada (%) en los Modelos 4 y 5, según regiones por materias y niveles.

Niveles	Regiones				
	País	Bs. As.	CABA	Córdoba	Tucumán
Matemática					
Modelos 3					
Escuelas	35,4	32,8	20,4	32,3	23,6
Alumnos	11,6	9,7	6,9	10,5	7,8
Modelo NSE					
Escuelas	52,3	58,3	43,2	47,5	42,1
Alumnos	14,1	13,2	11,0	13,5	9,8
Lectura					
Modelos 3					
Escuelas	31,8	35,6	25,3	29,4	27,1
Alumnos	12,0	10,1	11,0	11,1	8,5
Modelo NSE					
Escuelas	46,7	55,1	45,1	44,2	39,9
Alumnos	13,5	12,5	14,4	13,6	9,8
Ciencia					

Modelos 3					
Escuelas	34,5	33,4	20,9	32,1	24,4
Alumnos	9,5	8,6	5,6	9,5	7,2
Modelo NSE					
Escuelas	53,5	52,6	43,6	48,4	43,1
Alumnos	12,0	10,9	9,8	12,4	8,8

El primer resultado a resaltar es la capacidad explicativa de ambos modelos en el nivel ‘escuela’, a pesar de ser todos ellos mediciones definidas a nivel del alumno. Ello refleja la fuerte *segmentación institucional* no solo socioeconómica sino también respecto de la OdA. Estos indicadores, junto con el género, llegan a explicar en torno del 35% del total de la varianza ‘entre-escuela’ de matemática y ciencia en ‘País’ y de lectura en Bs.As. En CABA es donde se registra la menor magnitud del efecto de OdA, pero de todas formas, supera el 20% de dicha varianza.

Debido a estas segmentaciones, la capacidad explicativa a nivel ‘intra-escuela’ es notoriamente menor: los porcentajes explicados oscilan de 5,6% en CABA-ciencia a 14,1% en País-matemática. Pero todos los coeficientes son altamente significativos. Entonces, tanto el género como la OdA ayudan a explicar las diferencias de rendimiento entre los alumnos al interior de la escuela.

Aleatorización

Para determinar si los efectos de *varón* y de *repite* varían entre las escuelas, se sigue el siguiente procedimiento: (i) al modelo “vacío” se le incorpora la “región” como nivel de agregación y por tanto, queda definido un modelo de 3 niveles (región, escuela, alumno) para cada disciplina; (ii) a seguir, se incorporan todos los predictores del modelo anterior pero aleatorizando *varón* y *repite*. Los resultados del nuevo modelo ‘vacío’ (Cuadro 7) indican que existiría una variación significativa ‘entre regiones’ respecto de los promedios de rendimiento, con valores muy similares en las tres disciplinas. También son significativas las variaciones ‘entre escuela’ con magnitudes muy próximas en las tres disciplinas, aunque estas han experimentado un descenso en relación al modelo vacío de dos niveles. De allí se infiere que una parte de la variación ‘entre-escuela’ estimada anteriormente incluía variación ‘entre-regiones’.

En los modelos con aleatorización, los coeficientes de *varón* y de *repite* en el nivel escuela resultan altamente significativos, a excepción de *varón* en ciencia. Entonces, las distancias esperadas entre los rendimientos promedios de varones y mujeres en matemática y lectura varían significativamente entre las escuelas dentro de cada región, siendo en esta última disciplina donde se detecta una intensidad mayor de esa variación. Por otro lado, la distancia entre repitentes y no repitentes no solo resulta significativa en las tres disciplinas, sino que su intensidad es manifiestamente superior a la estimada para la brecha entre géneros. Finalmente, se constata que la variación total ha disminuido en poco menos que 30 puntos porcentuales, debido principalmente a la reducción de la variación ‘entre-escuela’, consecuencia de haber aleatorizado las dos variables analizadas.

De estos resultados se infiere no solamente que el promedio de rendimiento varía significativamente entre regiones y escuelas, sino que además, determinadas características de las escuelas explican una proporción manifiestamente elevada de las desigualdades totales en los resultados de las pruebas de las tres disciplinas evaluadas.

Cuadro 7. Distribución (%) de la varianza y coeficientes de aleatorización en modelos de tres niveles. Matemática, Lectura y Ciencia.

Niveles	Matemática		Lectura		Ciencia	
	Vacío	Aleatorio	Vacío	Aleatorio	Vacío	Aleatorio
Varianza (%)						
País	14,4	9,1	11,6	7,5	12,2	7,0
Escuela	28,7	13,0	29,0	14,0	26,8	12,8
Alumno	56,9	49,0	59,4	51,5	61,0	53,7
Total	100,0	71,1	100,0	73,1	100,0	73,6
Aleatorización escuela						
Varón	---	107,9***	---	150,8***	---	80,1
(err.std.)	---	(45,0)	---	(56,4)	---	(48,0)
Repitente	---	152,0***	---	334,3***	---	159,7***
(err.std.)	---	(71,3)	---	(91,7)	---	(65,1)

(***) Prob. ≤ 0.001.

Conclusión.

En este estudio se han analizado las relaciones entre el género y los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas de matemática, lengua y ciencia aplicadas por PISA/2018 en 5 unidades geográficas ('regiones') de Argentina. Se ha constatado que los varones obtienen rendimientos promedios más altos que las mujeres en matemática y en ciencia, y lo inverso sucede con lectura. En Argentina, entonces, el 'efecto género' continúa significativo, reconfirmando resultados censales de 1998 y de las cuatro muestras aplicadas por PISA entre 2000 y 2012 (Ibáñez Martín y Formichella, 2017), constituyendo así una de las fuentes de inequidad en la distribución de los aprendizajes. Las brechas en lectura tienden a ser tenuemente mayores que las de matemática, pero ambas son claramente mayores que las brechas en ciencia. Las desigualdades varían regionalmente pero no muestran algún patrón determinado, salvo la mayor homogeneidad en ciencia.

Los dos indicadores de la OdA – repitencia escolar y año que cursa actualmente – son estadísticamente significativos en todas las regiones, aunque existen variaciones entre ellas. En general, el ordenamiento regional según magnitud de los coeficientes de ambos indicadores se mantiene en las tres disciplinas, pero en sentido inverso: en la región con mayor efecto de la repitencia se observa el menor efecto del año escolar, y viceversa.

La interacción entre género y repitencia escolar varía según la disciplina y la región. En ciencias no existen evidencias sólidas de interacción en ninguna región y por tanto, las diferencias de rendimiento entre los géneros es similar en alumnos repitentes y no-repitentes. Entre las regiones donde se detectó interacción significativa, los resultados más frecuentes son el menor efecto del género entre los repitentes. En ese subgrupo, hombres y mujeres obtienen rendimientos bajos y más similares entre sí.

Convergente con los diversos estudios realizados, los puntajes en las tres pruebas se asocian significativamente con el origen socioeconómico del alumno y con los indicadores de OdA, impactando principalmente en la variación 'intra-escuela', indicativo de una alta segmentación socioeconómica y de OdA en el tejido institucional. Pero, lo más relevante para los objetivos específicos de este estudio ha sido la constatación de que el efecto del género se mantiene significativo aun cuando se controle por el efecto de los indicadores socioeconómicos y de la OdA, indicando su efecto propio sobre los rendimientos del alumno y por tanto, su contribución significativa para la explicación de las desigualdades entre los rendimientos escolares.

Finalmente, la intensidad del efecto del género y de la repetición escolar varían entre las escuelas: algunas son más equitativas que otras y consiguen moderar las brechas por género y por situación de repetencia. De ello se infiere que ciertas características de las escuelas, no medidas en este estudio, están ayudando a suavizar más que otras esas inequidades.

Han existido dos enfoques principales para abordar la explicación de las diferencias de rendimientos escolares entre hombres y mujeres: el psicológico-biológico o el socioeconómico-cultural. En la primera orientación, las investigaciones han constatado, por ejemplo, que la diferenciación y variación por género emerge tempranamente si la evaluación del rendimiento trata sobre capacidades de mayor dificultad y complejidad como es el caso de la resolución de problemas (Hyde, Fennema y Lamon, 1990; Lindberg, Hyde, Petersen y Linn, 2010) o tareas de rotación mental (Levine, Huttenlocher, Taylor y Langrock, 1999). Este tipo de factores podrían explicar, por ejemplo, las oscilaciones de las brechas de género en los resultados de cuatro sub-escalas de contenidos de matemática evaluadas por PISA/2012 (OCDE, 2014). En esta misma perspectiva, meta-análisis constataron que existían diferencias entre los géneros respecto de la visualización espacial (Liu, Uttal, Marulis y Newcombe; 2008; Voyer, Voyer y Bryden, 1995) y que es el tipo de capacidad cognitiva donde se observa la mayor distancia entre géneros, sugiriéndose que los varones utilizan más habilidades cognitivas específicas (Reilly, Neumann y Andrews, 2016). Estas verificaciones empíricas podrían explicar por qué los hombres obtienen mejores resultados cuando se evalúan contenidos no enseñados (Ganley y Lubienski, 2016), mientras que las mujeres se inclinarían a usar solo estrategias enseñadas en el aula (Fennema, Carpenter, Jacobs, Franke y Levi, 1998; Gallagher y De Lisi, 1994).

Más allá de la validez de estos hallazgos, las críticas al enfoque psico-biológico, han resaltado que no puede explicar las oscilaciones de las diferencias de género existentes entre países y temporalmente, según algunos meta-análisis (Else-Quest, Hyde y Linn, 2010; Kane y Mertz, 2011). Además, la revisión de la literatura indica no solo que algunas de esas capacidades son afectadas por el nivel socioeconómico familiar (Levine, Vasilyeva, Lourenco, Newcombe y Huttenlocher, 2005), sino también que los factores socioeconómicos y culturales evidencian una mayor capacidad explicativa respecto de tales diferencias (Guiso, Monte, Sapienza, y Zingales, 2008).

Por ello, revisiones de investigaciones han desacreditado a las investigaciones que concluyen acerca de impacto del género per se, obviando el efecto interactivo entre características personales y contextuales (Leder, 2019:296). Varias revisiones de investigaciones han constatado que si las características socioeconómicas contextuales (familia, escuela y vecindario) se incluyen en el análisis, el efecto género varía significativamente. Así por ejemplo, el nivel educativo, las actitudes y la valoración de las capacidades de los hijos por parte de los padres pueden estar estrechamente interrelacionados, afectando el desarrollo de capacidades cognitivas y los niveles de aprendizaje de las mujeres. En Argentina, un estudio realizado con una extensa base de datos (Cervini, 2009) ha demostrado que el efecto género se acentúa en los contextos sociales más vulnerables.

Sumado a los factores socioeconómicos y culturales que pueden estar explicando las diferencias de género en cada contexto, la variación inter-escuelas del efecto del género sobre el aprendizaje señala nítidamente a factores vinculados a la institución escolar y sus prácticas pedagógicas como área de relevancia para ser estudiadas.

Referencias bibliográficas

Baye, A. & Monseur, C. (2016). Gender differences in variability and extreme scores in an international context. *Large-scale Assessments in Education*, 4(1), 1–16

Bishop, J.H. (1992). The impact of academic competencies on wages, unemployment, and job performance. *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, 37, 127- 194.

- Gallagher, A. M., & DeLisi, R. (1994). Gender differences in Scholastic Aptitude Test – mathematics problem solving among high-ability students. *Journal of Educational Psychology*, 86, 204–211.
- Ganley, C., & Lubienski, S. T. (2016). *Current research on gender differences in math*. Recuperado de: <http://www.nctm.org/Publications/Teaching-Children-Mathematics/Blog/Current-Research-on-Gender-Differences-in-Math/>
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1986). Race, class, and gender in education research: An argumentation for integrative analysis. *Review of Educational Research*, 56(2), 195–211.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Diversity: Culture, gender, and math. *Science*, 320(5880), 1164–1165.
- Hyde, J. S., Fennema, E., Ryan, M., Frost, L. A., & Hopp, C. (1990). Gender comparisons of mathematics attitudes and affect: A meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 14, 299–324.
- Ibáñez Martín, M., & Formichella, M. M. (2017) Logros educativos: ¿Es relevante el género de los estudiantes? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(3). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2520>
- Kane, J. M., & Mertz, J. E. (2011). Debunking myths and gender and mathematics performance. *Notices of the American Mathematical Society*, 59(1), 10–21.
- Leahey, E., & Guo, G. (2001). Gender differences in mathematical trajectories. *Social Forces*, 80, 713–732.
- Leder, G. C. (1992). Mathematics and gender: Changing perspectives. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 597-622). New York: Macmillan.
- Leder G.C. (2019). Gender and Mathematics Education: An Overview. En G. Kaiser y N. Presmeg (eds), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education*. ICME-13 Monographs. Springer, Cham.
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77, 463–485.
- Levine, S. C., Huttenlocher, J., Taylor, A., & Langrock, A. (1999). Early sex differences in spatial skill. *Developmental Psychology*, 35, 940–949.
- Levine, S. C., Vasilyeva, M., Lourenco, S. F., Newcombe, N. S., & Huttenlocher, J. (2005). Socioeconomic status modifies the sex difference in spatial skill. *Psychological Science*, 16, 841–845.
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Petersen, J. L., & Linn, M. C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1123–1135.
- Liu, L. L., Uttal, D. H., Marulis, L. M., & Newcombe, N. S. (2008). Training spatial skills: What works, for whom, why and for how long? Paper presented at the *20th annual meeting of the Association for Psychology Science*. Chicago, USA.
- Lubinski, S. T. (2008). On “gap gazing” in mathematics education: The need for gaps analyses. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 350–356.
- Maccoby, E., y Jacklyn, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, EE. UU.: Stanford University Press.

Marchionni, M., Pinto, F., & Vázquez, E. (2013). Determinantes de la desigualdad en el desempeño educativo en la Argentina. *Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política*, Rosario. Disponible en: http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2013/marchioni_pinto.pdf

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center Website. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>.

Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71(4), 336–356.

Murnane, R., Willett, J. y Levy, F. (1995). The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination. *Review of Economics and Statistics*, 77(2), 251-266.

OECD. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do—Student performance in mathematics, reading and science* (Vol. I, Rev. ed.). Paris, France: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2015). *The ABC of gender equality in education: Attitude, behavior, confidence (PISA)*. Paris, France: OECD.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.

Quiroz, S. S., Dari, N. L., & Cervini, R. A. (2020). Oportunidad de Aprender y Segmentación Socioeconómica en Argentina - PISA 2015. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(3), 93-112. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.005>

Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2016). Gender differences in spatial ability: Implications for STEM education and approaches to reducing the gender gap for parents and educators. In M. S. Khine (Ed.), *Visuospacial ability in STEM: Transforming research into practice* (pp. 195–224). Cham: Springer.

Reis, S. M., & Park, S. (2001). Gender differences in high-achieving students in math and science. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 52–73.

Rivera-Batiz, F. (1992). Quantitative literacy and the likelihood of employment among young adults in the United States. *Journal of Human Resources*, 27(2), 313-328.

Santos, M. (2007). Quality of education in Argentina: determinants and distribution using PISA 2000 test scores. *Well-being and Social Policy*, 3 (1).

Swiatek, M. A., Lupkowski-Shoplík, A., & O'Donoghue, C. C. (2000). Gender differences in above-level EXPLORE scores of gifted third through sixth graders. *Journal of Educational Psychology*, 92, 718–723.

Voyer, D., Voyer, S., & Bryden, M. P. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin*, 117(2), 250–270

Wilder, G., y Powell, K. (1989). Sex differences in rest performance: A survey of the literature. *Educational Testing Service Research Report*, 4.

Willingham, W., & Cole, N. (1997). Research on gender differences. En W. W. Willinghamy, N. S. Cole (Eds.), *Gender and Fair Assessment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anexos

Valor de la probabilidad ($-2 \times \log \text{likelihood}$) según modelos y regiones.
Matemática, Lectura y Ciencia.

Modelos	Regiones				
	País	Bs. As.	CABA	Córdoba	Tucumán
<u>Matemática</u>					
<i>varony</i> OdA	32225,9	23214,6	26050,6	26594,7	25271,9
<i>varon</i> , OdA, interacción	32217,0	23209,3	26044,4	26591,3	25269,5
razón de verosimilitud	0.003	0.021	0,012	ns	ns
<u>Lectura</u>					
<i>varony</i> OdA	33201,4	23879,5	26835,0	27241,0	26062,7
<i>varon</i> , OdA, interacción	33193,6	23878,1	26830,4	27235,3	26058,1
razón de verosimilitud	0.005	ns	0,032	0,017	0,032
<u>Ciencia</u>					
<i>varony</i> OdA	32851,4	23541,9	26622,7	27079,4	25738,7
<i>varon</i> , OdA, interacción	32849,0	23541,7	26624,6	27081,2	25742,6
razón de verosimilitud	ns	ns	ns	ns	0,048

ns: prob. ≥ 0.05

Fecha de recepción: 27-8-2020

Fecha de aceptación: 26-11-2020



Modos de leer y escribir, una reconstrucción de trayectorias, recorridos y experiencias en estudiantes de primer año de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de La Matanza.

Ways of reading and writing, a reconstruction of trajectories, paths and experiences in first-year students of the degree in Nutrition in the national university of La Matanza.

ARECES, Graciela¹- GESSAGHI, Victoria² – BRANCHI, M. Mercedes³ – CASTRO CITERA, Pablo⁴ – SAEZ, M. Victoria⁵ – FRASCO ZUKER, Laura⁶.

Areces, G., Gessaghi, V., Branchi, M., Castro Citera, P., Saez, M. y Frasco Zuker, L. (2020). Modos de leer y escribir, una reconstrucción de trayectorias, recorridos y experiencias en estudiantes de primer año de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de La Matanza. *RELAPAE*, (13), pp. 104-119.

Resumen

El proceso de democratización del acceso a la educación superior tuvo, entre otros efectos, un aumento de la expansión de la matrícula del sector y la ampliación y diversificación de la oferta institucional. A su vez, dicho proceso encontró su límite en la posibilidad de retener a los/as alumnos/as y expandir la tasa de graduación, volviendo no sólo al acceso a la universidad sino también a la permanencia en ella un problema social. En este marco, nos interesó analizar un aspecto de la permanencia que se vincula con el desencuentro entre lo esperado por los profesores y lo que los estudiantes logran en sus experiencias de lectura y escritura académica, así como también la preocupación por las consecuencias de dicho desacople. En este artículo presentamos parte de los resultados de una investigación cuyo objetivo fue indagar sobre modos de leer, escribir y estrategias de apropiación de alfabetización académica de estudiantes de primer año de la Licenciatura en Nutrición de una universidad del conurbano bonaerense. Asimismo, se orientó a reconstruir sus trayectorias, recorridos y experiencias educativas previas al ingreso a la universidad. Dicha investigación fue de duración bianual y combinó diversas técnicas: entrevistas en profundidad, observación de clases y un cuestionario. En este artículo haremos referencia específicamente a los resultados obtenidos durante el primer año de trabajo donde se efectuó un cuestionario autoadministrado a un total de 139 estudiantes correspondientes al primer año de la carrera de Nutrición. Entre los resultados principales se destacan las grandes dificultades que los estudiantes encuentran relacionadas con la organización del tiempo y con la carga de lectura. Así como también la dificultad de apropiarse del lenguaje académico característico de la carrera y de la educación superior en general.

Palabras Clave: Lectura/ Escritura/ Educación Superior/ Trayectoria Académica/ Nutrición.

Abstract

The process of democratization of access to higher education had, among other effects, an increase in the expansion of enrollment in the sector and the expansion and diversification of the institutional offer. Also, this process found its limit in the possibility of retaining students and expanding the graduation rate, making not only access to university but also permanence in it a social problem. In this framework, we were interested in

¹ Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / graareces@gmail.com

² Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / victoriagessaghi@hotmail.com

³ Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / mebranchi@hotmail.com

⁴ Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / pabloacastro@live.com

⁵ Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / saezmavi@hotmail.com

⁶ Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / laurefz@gmail.com

analyzing an aspect of permanence that is linked to the disagreement between what is expected by teachers and what students achieve in their academic reading and writing experiences, as well as concern about the consequences of disengagement. In this article we present part of the results of an investigation whose objective was to investigate ways of reading, writing and appropriation strategies of academic literacy of first-year students of the Bachelor's Degree in Nutrition from a university in Buenos Aires suburbs. Likewise, it was oriented to reconstruct their trajectories, journeys and educational experiences prior to entering the university. This biannual investigation combined various techniques: in-depth interviews, class observation, and a questionnaire. In this article we will make specific reference to the results obtained during the first year of work where a self-administered questionnaire was carried out on a total of 139 students corresponding to the first year of the Nutrition career. Among the main results, the great difficulties that students find related to time organization and reading load stand out. As well as the difficulty of appropriating the academic language characteristic of the career and higher education in general.

Keywords: Reading/ Writing/ Higher Education/ Academic Career/ Nutrition.

i. Introducción.

La investigación⁷ se llevó adelante durante los años 2016-2017. Durante el primer año se realizaron 139 cuestionarios online autoadministrados a estudiantes de primer año de la carrera de Lic. en Nutrición de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) que estuvieran cursando alguna de las siguientes asignaturas Psicosociales, Educación para la Salud o Nutrición Normal. En el segundo año se efectuaron entrevistas a estudiantes y docentes de la carrera, así como también a actores implicados con la temática y también se recabó información a través de observaciones de clase. En este artículo haremos referencia solamente a los resultados obtenidos durante el primer año de la investigación.

El equipo de trabajo estuvo compuesto por docentes pertenecientes a la carrera de Lic. en Nutrición que dictaban clases en diversas asignaturas tanto de primer año como en años superiores.

La problemática se inscribió en la intersección de dos campos de estudio pocas veces abordados en conjunto: el análisis acerca de la problemática social sobre el acceso y la permanencia en la universidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. La construcción del problema de investigación surgió a partir de la propia experiencia de los docentes de la carrera de Nutrición que integraron el proyecto. La carrera de Nutrición comenzó en el año 2012 y desde entonces la coordinación, en conjunto con los docentes, a través de un trabajo de evaluación curricular permanente han detectado un desencuentro entre lo esperado por los profesores y lo que los estudiantes lograban en sus experiencias de lectura y escritura académica visiblemente plasmado en la cantidad de recursantes en las diversas asignaturas. Teniendo en cuenta este desencuentro, el proyecto indagó por las consecuencias de este desacople en torno de la trayectoria y la permanencia de los estudiantes en la universidad (Carlino, 2004).

La investigación parte del supuesto que la democratización de la educación superior implica no sólo atender a las inequidades en el acceso al nivel, según la diversidad de puntos de partida de los estudiantes sino también reconocer la necesidad de pensar en compensaciones permanentes para que los sectores más postergados alcancen resultados favorables (en términos de graduación y de excelencia). Con el transcurso de los años, se ha producido una masificación intensa, continua y sin antecedentes en educación superior, caracterizada por un aumento en la matrícula a nivel mundial, al mismo tiempo que se registra una baja tasa de graduación y una alta tasa de deserción. Esta brecha entre la graduación y la deserción en el seno de la masificación se debe principalmente a la desigualdad que afecta en especial a los alumnos de las franjas socioeconómicas desfavorecidas. En este marco, el factor primordial es el económico, ya que, si bien las universidades públicas son gratuitas o cobran cuotas bajas, la vida universitaria requiere un gasto privado que en muchos casos no se puede afrontar, provocando un impacto negativo y resultando el principal motivo de deserción. Las desigualdades también se ven reflejadas en la preparación al ingreso universitario, factor que habitualmente resulta un condicionante en la permanencia. Por último, un factor no menor es la responsabilidad de falla que recae siempre sobre los estudiantes, nunca sobre las instituciones y los docentes (Ezcurra, 2011).

Tomamos el caso específico de la UNLaM para mostrar cómo esta tensión entre ampliación de oferta institucional y dificultad de permanencia en la universidad e incluso abandono se ponen en juego. En este trabajo nos interesa profundizar en las experiencias formativas de los estudiantes de tres asignaturas iniciales de la carrera de Nutrición. Asimismo, se identifican las estrategias y prácticas desplegadas por estudiantes - en el aula y fuera de ella- para la consecución y consolidación de mejores resultados en torno de sus prácticas de lectura y escritura. Finalmente, se documentan las características de la lectura y la escritura académica específicas de la carrera de Nutrición.

Este artículo recupera específicamente los resultados del cuestionario online, el cual tuvo por objetivo indagar acerca de las representaciones de los estudiantes acerca de sus modos de leer y escribir, así como también reconstruir sus trayectorias, recorridos y experiencias en dicha temática. A lo largo de esta publicación

⁷ Proyecto CyTMA2 "Comprensión lectora y escrita en los alumnos de primer año de la carrera de Nutrición de la UNLAM" 2016-2017 financiado por UNLaM.

presentamos el caso de la UNLaM, luego se introduce el problema de la permanencia y finalmente se presentan los resultados obtenidos en la primera etapa de investigación y las conclusiones a las cuales abordamos.

ii. La permanencia en la Universidad como problema de indagación.

Desde comienzos del siglo XXI, la ampliación de la educación como derecho en la Argentina se tradujo en la expansión de la enseñanza obligatoria en el nivel medio y en la creciente preocupación por el acceso y permanencia de los nuevos graduados de la escuela secundaria en la universidad. Hace 100 años, Argentina contaba con sólo tres universidades estatales. A finales del siglo XX, ese número ascendía a 20 y actualmente son 66 (contabilizando nacionales y provinciales). Según datos de la Síntesis de Información Estadísticas Universitarias de la República Argentina (2016-2017) la distribución porcentual de estudiantes según el sector de gestión para la región bonaerense es del 90,4% para el sector estatal y el 9,6% para el sector privado. Si analizamos el porcentaje de retención de las Universidades de gestión estatal, en el primer año, es del 51,7%, no habiendo diferencia significativa con el sector privado (51,8%).

El sistema de educación superior incrementó como nunca su matrícula poniendo de manifiesto desventajas y desigualdades. Pareciera que el proceso de enseñanza y aprendizaje sólo está dirigido a un perfil de estudiante que debería contar con ciertas habilidades y conocimientos determinados por un cierto capital cultural (Ortega, F. 2011). Al mismo tiempo, el tránsito y la retención de los estudiantes se volvió una preocupación acuciante. En este nuevo contexto, cada casa de estudios ha ensayado diferentes estrategias pedagógicas -tutorías, becas, apoyos pedagógicos, entre otras- para acompañar a los estudiantes en su trayectoria por el sistema universitario.

Ya hacia fines del siglo XX, las dificultades para el acceso y para la permanencia en la universidad, así como la multiplicidad de experiencias –no siempre exitosas- del tránsito de los jóvenes por las instituciones de educación superior emergen como una problemática social que la investigación académica no tarda en reconocer e incorporar a su agenda de trabajo. Como señalan Bourdieu y Passeron (1964/2006), en su libro clásico de la sociología de la educación, la afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza es la que determina las posibilidades de éxito. Diversos estudios señalan que la expansión de la matrícula en el sector ha dejado al descubierto la necesidad de atender a las condiciones en que los nuevos ingresantes llegan al sistema y las desigualdades que enfrentan en sus posibilidades de completar los estudios (Chiroleu, 2009; Duarte, 2009; García de Fanelli, 2005; Ramallo y Sigal, 2010).

Por su parte, Cabrera et al. (2001) subrayan que es importante distinguir entre el abandono definitivo de los estudios superiores de su interrupción en una carrera o universidad en particular, para luego continuar en otra institución o carrera. Al respecto, diversos trabajos aclaran que la permanencia en el sistema implica el esfuerzo que realiza el estudiante en pos de concluir sus estudios, mientras que la retención es el esfuerzo que lleva a cabo la institución para conservar a sus estudiantes (Cabrera et al. 2001; Kisilevsky y Veleda, 2002; Tinto 1987 y 2003).

Los análisis que indagan en los factores que influyen en el acceso y la permanencia en la universidad (Cabrera et al. 2001; Filmus 2001; Kisilevsky y Veleda 2002; Miranda y Otero 2004) han identificado una multiplicidad de factores, además del económico, que afectan la posibilidad de ingresar a una institución de educación superior y de darle continuidad a los estudios. Entre ellos podemos destacar: el entorno familiar, la experiencia en la escuela secundaria; el acceso a información sobre la oferta universitaria. Estos estudios sobre la equidad en el acceso, la participación y la graduación en la Argentina, son concluyentes respecto a que, si bien los logros alcanzados en cuanto a la cobertura y la ampliación de la oferta institucional son importantes, los niveles de abandono son elevados y afectan en particular a los jóvenes de los sectores socioeconómicos de menores ingresos. El abandono, por otra parte, se encuentra asociado con el capital cultural de la familia y con las posibilidades de los jóvenes de acceder a una educación de calidad en el nivel medio.

Los hábitos, junto a las estrategias y los métodos de estudio, constituyen uno de los temas más importantes en el ámbito educativo al estar vinculados con el rendimiento académico de los estudiantes. Cruz y Quiñones, (2011) definen los hábitos de estudio como las distintas acciones que realizan de manera constante los alumnos en su quehacer académico para aumentar sus conocimientos, va desde la organización del tiempo, las técnicas

que suele utilizar para estudiar, las estrategias, espacio y materiales que utiliza. Por lo cual, es importante que el estudiante universitario conozca que existen diferentes métodos de estudio, los analice y pueda incorporarlos a sus hábitos, en esta tarea es importante la opinión y guía del profesor.

En cuanto a las técnicas de estudio, hacemos referencia a la definición de Hernández según la cual se trata de “ayudas prácticas para la tarea de estudiar, son un producto artificial elaborado por el individuo con el propósito de mejorar la actividad realizada, de acelerar la producción y elevar la calidad de lo que se produce” (Hernández, 2005, p. 98).

Las habilidades y conceptos relacionados con los hábitos y técnicas de estudio requeridos para aprender en la universidad constituyen procesos complejos, en los cuales no todos los alumnos logran éxito. Dado que los mismos influyen en el rendimiento académico y la permanencia del estudiante, deben ser enseñados en la institución universitaria, ya que no todos los alumnos llegan a la institución con el mismo capital cultural. Según Araujo, las diferencias que se observan en los alumnos en cuanto a las dispares prácticas y conocimiento de técnicas para el estudio “se vinculan no sólo con la elección de la carrera, sino también con factores que hacen a las distintas experiencias de socialización y con el contexto institucional” (Araujo, 2008, p. 181).

Asimismo, en una investigación sobre lecto-escritura en alumnos ingresantes a la UNLaM de todas las carreras, Bidiña (2013) señala la importancia de que los docentes tengan en cuenta los conocimientos y habilidades previos con las que cuentan los estudiantes en el abordaje de textos académicos. La autora refiere que:

Con respecto a la lectura, no relacionan el texto leído con prácticamente ningún aspecto contextual, y utilizan como únicas estrategias releer y subrayar, muchas veces de manera errada o insuficiente, ya que creen que para comprender sólo hay que releer (“tantas veces como haga falta”), y subrayan sin una perspectiva macroestructural previa. (Bidiña, 2013, p. 92)

Asimismo, Bidiña señala que:

Es una problemática generalizada en la transición hacia los estudios universitarios y que su modificación implica diseñar y proponer dispositivos que mejoren la inserción de los estudiantes en la institución, además de implementar cambios estructurales que permitan modificar sus experiencias académicas en esta etapa de transición (ingreso y primer año). (Bidiña, 2013, p. 30)

iii. La Universidad de La Matanza y las estrategias de retención de los estudiantes.

Desde sus inicios⁸ la UNLaM no ha dejado de crecer y dar respuesta a la demanda de la población joven de esta zona estratégica del conurbano bonaerense. La Licenciatura en Nutrición fue creada en el año 2012 (Resolución del Consejo Superior N°007/11 Resolución Ministerial N°1726/14) y desde ese momento ha experimentado una expansión notable de su matrícula. Coincidentemente con estrategias implementadas por la universidad, la carrera mantiene una preocupación permanente por el desarrollo de dispositivos pedagógicos orientados a evitar el desgranamiento y el abandono de los estudios por parte de los jóvenes ingresantes.

A tal fin, ha ensayado múltiples iniciativas de acompañamiento y seguimiento de sus estudiantes con vistas a promover un adecuado tránsito por el nivel universitario entre las que se destacan:

- 1) El Programa de Atención y Orientación al Alumno (PAOA) dependiente de la Dirección de Pedagogía Universitaria y de la Secretaría Académica que tiene como objetivo el acompañamiento y la contención de los estudiantes de la UNLaM a través de diferentes talleres gratuitos y actividades que apuntan a mejorar la calidad académica, favorecer la inserción de nuevos estudiantes, disminuir la deserción y por ende optimizar la tasa de graduados.
- 2) El Seminario de Comprensión y Producción de textos del curso de ingreso, transversal a todas las carreras. El propósito de esta asignatura es que los estudiantes lean, comprendan, relacionen lo que leen con otros textos, que puedan tomar una postura frente a ellos y que puedan realizar prácticas de

⁸ La Universidad Nacional de La Matanza fue inaugurada en el año 1991.

escritura⁹. A su vez, dicho Seminario viene realizando investigaciones sucesivas sobre la problemática de la lecto escritura y comprensión de textos de los aspirantes a las diversas carreras de la UNLaM. Desde este espacio se señala que muchas veces las representaciones con las que ingresan los alumnos a la universidad son inadecuadas para el desarrollo de sus competencias de lectura comprensiva y de producción de textos, dentro de una cultura académica.

- 3) Iniciativas propias de los diferentes departamentos tendientes al mejoramiento de la tasa de retención y aprobación de los estudiantes.¹⁰ El Departamento de Ciencias de la Salud y la coordinación de la carrera de Nutrición crearon diferentes vías de comunicación que pueden ser utilizadas por los estudiantes, tales como: un mail departamental, un mail exclusivo de la carrera y un mail para tutorías específicas de la carrera. Asimismo, en la plataforma MleL¹¹ existe un espacio llamado Sala de Tutores en el cual los estudiantes de primer año tienen acceso a información que es subida por los docentes tutores de la carrera de Nutrición, y es utilizado como un medio de comunicación a través de una casilla de mensajes y distintos foros. Dicho espacio tiene como objetivo que los estudiantes tengan a disposición información de índole general como: condiciones de regularidad, fechas de inscripciones a materias y/o exámenes finales, plan de estudio, funcionamiento general de la universidad, etc. Al mismo tiempo es un espacio en el que pueden consultar sobre aquellas situaciones que les preocupan y/o desconocen, las cuales podrían resultar un obstáculo en el desarrollo de su vida universitaria.

iv. Metodología.

a. *Enfoque metodológico*

Para el estudio de las representaciones de los estudiantes acerca de sus modos de leer y escribir se utilizó un enfoque teórico metodológico que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas. Durante los dos años de la investigación se realizaron en total: un cuestionario autoadministrado a 139 estudiantes, entrevistas individuales semiestructuradas (Guber, 2001) a docentes, a actores claves y a alumnos y observaciones y registro de clases de tres materias. Asimismo, se realizó un análisis de fuentes documentales. En este artículo hacemos referencia a la primera etapa de la investigación por lo que se exponen los resultados obtenidos en el cuestionario sobre hábitos de lectura y escritura en formato online.

La perspectiva adoptada se sustenta en la modalidad de investigación interpretativa, que implica el esclarecimiento del significado otorgado por los actores mediante el análisis de las condiciones (sociales, económicas, culturales e institucionales) en que se producen los procesos estudiados. Varios autores (Gadamer, 1993 y 1994; Husserl 1991; Schwandt 1990) refieren a este paradigma explicando que el investigador comienza con el individuo e intenta comprender las interpretaciones de su mundo. La teoría es emergente y debe elevarse desde situaciones particulares, en tanto que permite conocer la realidad desde una perspectiva que busca captar el significado particular que los sujetos le atribuyen a los hechos, contemplando estas piezas como un conjunto sistemático (Ruiz Olabuénaga, 2003).

La investigación de carácter interpretativa no previó generar situaciones de corte cuasiexperimental, en donde se plantee el control de variables o la contrastación entre grupos experimentales y grupos de control, de modo que no tuvo pretensiones de efectuar ningún tipo de manipulación deliberada sobre los objetos de estudio. En este sentido, no hubo una aspiración de controlar todas las variables relevantes, sino que se buscó adecuarse a la visión del mundo de los sujetos (Kirk y Miller, 1991). Por lo cual se orientó a realizar, en una primera

⁹ Para más información consultar el blog del Seminario disponible en el siguiente link:
https://drive.google.com/file/d/1H03yKwB8Xib6gK1wn7vd7P_bQVVZgEj4/view

¹⁰ Dentro de las acciones realizadas desde la carrera de Lic. en Nutrición para orientar, acompañar y contener a los estudiantes desde el 2012 se pueden nombrar: Un manual del estudiante, un manual administrativo para docentes, un Plan de estudios con explicativos y consejos de como recorrer la carrera que se encuentra en el Centro de Estudiantes y en la plataforma virtual MleL utilizada por docentes y estudiantes, tutorías de pares realizadas por estudiantes avanzados de la carrera y alumnos ayudantes de diversas asignaturas, apertura de un mail de contacto para las tutorías pedagógicas, clases de apoyo de asignaturas solicitadas por los estudiantes, contacto permanente con la Dirección de Pedagogía Universitaria para asesoramiento y difusión de sus talleres y acciones en forma permanente entre los estudiantes.

¹¹ La plataforma MIEL es un sistema de gestión a distancia. Permite la interacción entre estudiantes y profesores internamente, a través de una página web, un correo electrónico, una charla electrónica o un foro, entre otros.

instancia, un análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en el cuestionario sobre hábitos de estudio en el marco de un análisis cualitativo cuyo propósito fue registrar conceptos y relaciones de los datos para luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (Strauss y Corbin, 2008).

b. Desarrollo del proceso de relevamiento de datos cuantitativos

Durante la primera etapa de la investigación se realizó un cuestionario autoadministrado a un total de 139 estudiantes que estaban cursando alguna de las siguientes asignaturas correspondientes al primer año de la carrera de Nutrición de la UNLaM: Psicosociales, Educación para la Salud o Nutrición Normal. Dicha participación fue absolutamente voluntaria.¹²

La recolección de información se desarrolló a través de un cuestionario autoadministrado a un total de 139 estudiantes que estaban cursando alguna de las siguientes asignaturas correspondientes al primer año de la carrera de Nutrición de la UNLaM: Psicosociales, Educación para la Salud o Nutrición Normal. Cabe aclarar que previo al desarrollo del cuestionario se procedió a la explicación y aceptación del consentimiento informado donde el investigador se compromete a observar estrictas normas de seguridad y confidencialidad en los términos de las leyes vigentes. Dicha participación fue absolutamente voluntaria.

El mismo incluyó inicialmente el desarrollo de un conjunto de preguntas generales sobre edad de los estudiantes, el género, el nivel de estudio máximo alcanzado por los padres y las trayectorias educativas previas al ingreso al nivel superior. Luego se indagó sobre hábitos de lectura y escritura tanto generales (realizados en sus hogares) como propios de la universidad.

Tomando como base los antecedentes bibliográficos sobre la temática del proyecto, se formularon preguntas que fueron analizadas en su totalidad bajo criterios de viabilidad, coherencia interna, tiempo necesario para realizarla, adecuación a los objetivos del estudio, claridad en los conceptos enunciados y adecuación a los postulados teóricos que sustentan el estudio. Dicho proceso permitió arribar a un cuestionario definitivo que constó de 60 preguntas donde prevalecieron preguntas semiestructuradas, pero donde, a su vez, se brindó espacio para respuestas abiertas. El instrumento final fue volcado a un cuestionario en google docs. Se solicitó permiso a los docentes referentes de las asignaturas elegidas para compartir el vínculo y se pidió a los estudiantes que realicen el cuestionario. Dicha participación fue absolutamente voluntaria. Cada estudiante podía responder una sola vez, aún cuando estuviera cursando más de una de las materias seleccionadas.

En cuanto a la matriz de recolección de datos cargados, el formulario genera automáticamente una base de datos en formato excel que permitió recolectar la información sistematizada para efectuar los análisis correspondientes.

v. Resultados

Se tomó como población de estudio el total de estudiantes pertenecientes al primer año de la carrera de Nutrición en el año 2016. Según registros del sistema SIU-GUARANI¹³ el total de estudiantes de una de las asignaturas anuales denominada Nutrición Normal para dicho año fue de 534 en condiciones de cursar dicha asignatura¹⁴.

Los estudiantes recursantes, todos aquellos que han ingresado en años anteriores y que por diversos motivos (reprobación de la asignatura, haberse quedado en condición de ausente por haber excedido el 75% de las faltas según estatuto de la UNLaM, no haberla cursado nunca, etc.), se anotaron nuevamente en esta instancia

¹² Previo al desarrollo del cuestionario se procedió a la explicación y aceptación del consentimiento informado donde el investigador se compromete a observar estrictas normas de seguridad y confidencialidad en los términos de las leyes vigentes.

¹³ El SIU es un Consorcio de Universidades que desarrolla soluciones informáticas y brinda servicios para el Sistema Universitario Nacional y distintos organismos de gobierno que registra y administra todas las actividades académicas de la Universidad, des de que los alumnos ingresan como aspirantes hasta que obtienen el título.

¹⁴ En este total están incluidos los estudiantes ingresantes (a los cuales el sistema los anota automáticamente en el primer cua trimestre y los estudiantes en condición de recursantes, los cuales se anotan voluntariamente).

en esta condición: 121 estudiantes en el turno mañana y 59 en el turno tarde. En esta asignatura no se ofrecía cursada en el turno vespertino.

En la Tabla 1 se muestra la distribución de estudiantes por turno y la relación de estudiantes recursantes según turno de cursada. Dicha información no discrimina si los estudiantes recursantes han cursado en realidad alguna vez la asignatura dado que no delimita aquellos que nunca la han cursado de los que han quedado en condición de ausentes, reprobados o en condición de final y la cursan nuevamente.

Tabla 1. Estudiantes recursantes por turno.

Turno	Total	Recursantes	Porcentaje de recursantes
Mañana	368	121	33%
Tarde	166	59	35%

Nota. El total de alumnos recursantes en primer año era de 534.

En la Lic. en Nutrición se encontraban activos al inicio del año 2016 1257 alumnos.

La Tabla 2 resume algunas características que describen a la población de la Lic. en Nutrición según año de ingreso:

Tabla 2. Caracterización de los estudiantes según año de ingreso.

Año	Activos	Pasivos	Egresados	Argentinos	Extranjeros	Varones	Mujeres
2012	116	153	13	278	4	28	254
2013	230	183	-	407	5	39	374
2014	197	135	-	326	6	38	294
2015	309	147	-	450	5	68	388
2016	348	76	-	414	10	62	362

Nota. Sólo hubo egresados correspondientes al año 2012 dado que ese fue el año de inicio de dictado de la carrera la cual tiene una extensión de 5 años de duración.

La carrera durante el año 2016 tuvo una tasa de regularidad del 74%, es decir que el 74% de los estudiantes aprobaron 2 o más materias durante ese año lectivo. Durante ese año tuvo una tasa de retención del 82%, es decir se encuentran activos para el sistema.

a. Perfil sociodemográfico y educativo de la población encuestada

A partir del cuestionario realizado online se obtuvieron 139 respuestas las cuales pertenecen, en su mayoría, al género femenino (89%=n123). El promedio de edad de los estudiantes que respondieron es de 23 años y el rango etario va desde los 17 años hasta los 60 años.

El 87% (n=121) de los encuestados vive con su familia (considerando la variabilidad de formas registradas, ya sea con su madre o padre, con sus hijos o abuela y hermanos).

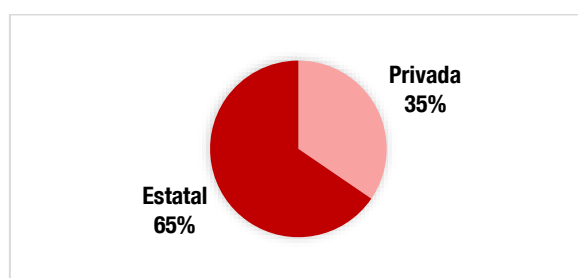
El 56% de los estudiantes que completaron el cuestionario respondió que no trabaja. De las personas que si trabajan el promedio de horas semanales trabajadas fue de 20 hs, es decir entre 4 y 5 horas por día siendo el menor rango de 4 hs semanales.

El 91% (n=127) cursó la escuela primaria en una institución del Gran Buenos Aires. Este porcentaje casi se mantuvo al preguntar por la ubicación geográfica de la escuela secundaria a la que asistieron. Solo 2 personas manifestaron haber pasado de una escuela en Capital Federal a una ubicada en el Gran Buenos Aires.

Con respecto al turno de cursada el 80% (n=111) de las personas manifestó que concurrió al turno mañana durante la escuela primaria. Con relación al turno de cursada de la escuela secundaria hubo un incremento del 8% (n=12) que pasaron del turno tarde al turno mañana durante la secundaria. Se observó que hubo una persona que cursó sus estudios secundarios en el turno vespertino (categoría no encontrada para la cursada de la escuela primaria) y 2 personas lo realizaron unos años en un turno y otros años en el otro turno (consideramos a esta categoría como una forma "Mixta"). Se observó una disminución en la categoría doble turno.

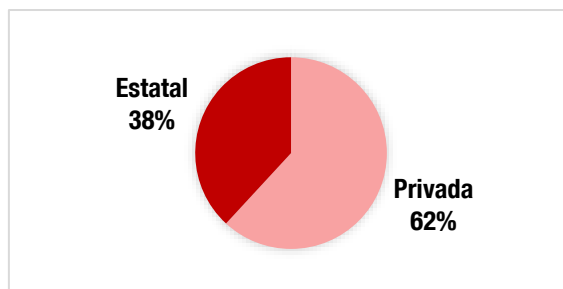
Con relación a la pregunta por el tipo de gestión del establecimiento, el 65% (n=91) concurrió a escuelas estatales en el nivel primario. Esta situación se revirtió durante la escuela secundaria donde el 62% (n=86) concurrió a escuelas privadas. (Figuras 1 y 2)

Figura 1. Establecimientos, según tipo de gestión, de las escuelas primarias a las que concurrieron los 139 alumnos encuestados.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Establecimientos, según tipo de gestión, de las escuelas secundarias a las que concurrieron los 139 alumnos encuestados.



Fuente: elaboración propia.

El 52% (n=73) terminó sus estudios secundarios recientemente (se tomó año 2013, 2014 y 2015)

Al indagar sobre estudios terciarios y/o universitarios previos al ingreso a la carrera de Nutrición, el 10% (n=7) respondió haberlos iniciado, pero sólo el 3% (n=2) los completó.

Alrededor de un 20% (n=28) de los estudiantes es hijo de padres que tienen alguna experiencia en el nivel superior donde solo el 13% (n=18) han concluido dichos estudios. Cabe resaltar que un 31% (n=43) es hijo de padres con secundaria incompleta o con menor nivel educativo. Si bien la literatura suele caracterizar a los estudiantes que ingresan en las universidades como de primera generación, esta categorización otorga especial importancia a la influencia de los padres y las madres en la transmisión de la experiencia en los estudios superiores. (Castillo y Cabezas 2010). Sin embargo, los estudiantes reconstruyen una red de relaciones mucho más amplia para describir su experiencia en la universidad. Entre los estudiantes encuestados, encontramos también aquellos que aun cuando tienen padres que solo hicieron el secundario tienen hermanos haciendo tecnicaturas, licenciaturas -hayan culminado o no-. Por último, una estudiante refiere que su marido es egresado de la carrera de ingeniería de la UNLaM, esto nos lleva a plantearnos con más relevancia por la red

de relaciones que rodean a los alumnos y que tienen algún paso por los estudios superiores que queda invisibilizada si solo se pone el foco en los padres y madres de los alumnos.

Con relación a la pregunta de si había estudiado o estudia algún idioma el 60% (n=83) respondió que no. Al preguntar qué idioma el 85% (n=45) respondió que inglés con un promedio de 5 años cada uno haciendo referencia a los años estudiados durante el colegio secundario. Siendo el que más estudió 15 años (siendo una persona de 46 años) y el que menos 1 año, pero en forma intensiva. 7 de las 56 personas estudiaron o estudian 2 idiomas y 2 personas, 3 idiomas. El 96% de los encuestados estudio algún nivel de inglés.

Al indagar si realiza o realizó cursos el 59% (n=82) respondió que no. De las 57 personas que respondieron que sí realizan algún tipo de curso 9 (12%) respondieron cursos como auxiliar de farmacia, RCP, masoterapia, extraccionista u otros relacionados a la salud; 12 personas (23%) respondieron que realizan o realizaron cursos relacionados a la gastronomía; 7 personas (12%) realiza o realizó algún curso de perfeccionamiento docente o de entrenador o monitor de algún deporte; 8 personas realizan o realizaron cursos de computación y/o diseño gráfico; 7 personas (12%) algún curso de belleza (cosmiatría, maquillaje, uñas esculpidas, etc.) y 13 personas (23%) alguno de fotografía, derecho civil, porcelana fría, tripulante de cabina, etc.

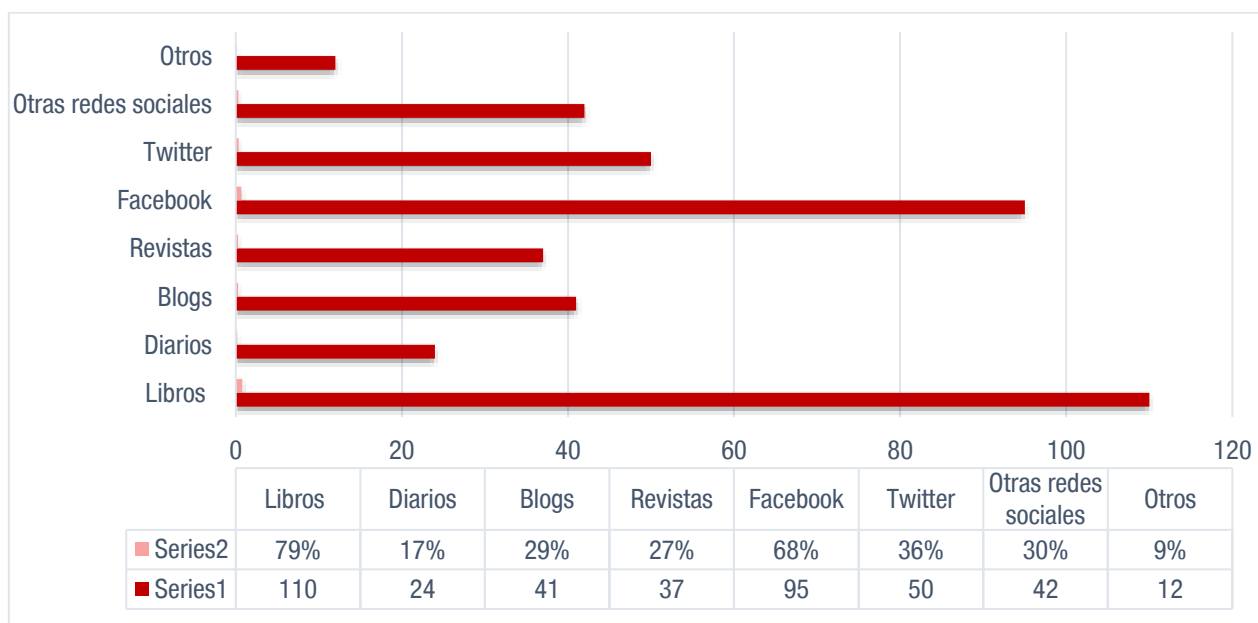
b. Hábitos y estrategias relacionados con las prácticas de lectura y escritura.

En cuanto a las prácticas de lectura, casi el 93% (n=129) de los encuestados declaró utilizar el soporte papel para leer. Seguido por un 60% (n=84) que prefiere el electrónico. En esta pregunta de opciones múltiples el encuestado podía marcar más de una opción.

Entre las opciones más mencionadas con relación a elección del soporte electrónico utilizado prevaleció el uso de la computadora, seguido del celular, quedando más atrás en la elección la tablet y el e-reader.

Casi el 80% (n=110) de los encuestados acostumbra a leer libros, el 68% (n=95) a leer en Facebook, lo siguen Twitter con el 36% (n=50), otras redes sociales 30% (n=42), blogs 29% (n=41), revistas casi el 27% (n=37) y en menor medida diarios con un 17% (n=24). (Figura 3)

Figura 3. Lectura realizada por los estudiantes (139 respuestas).



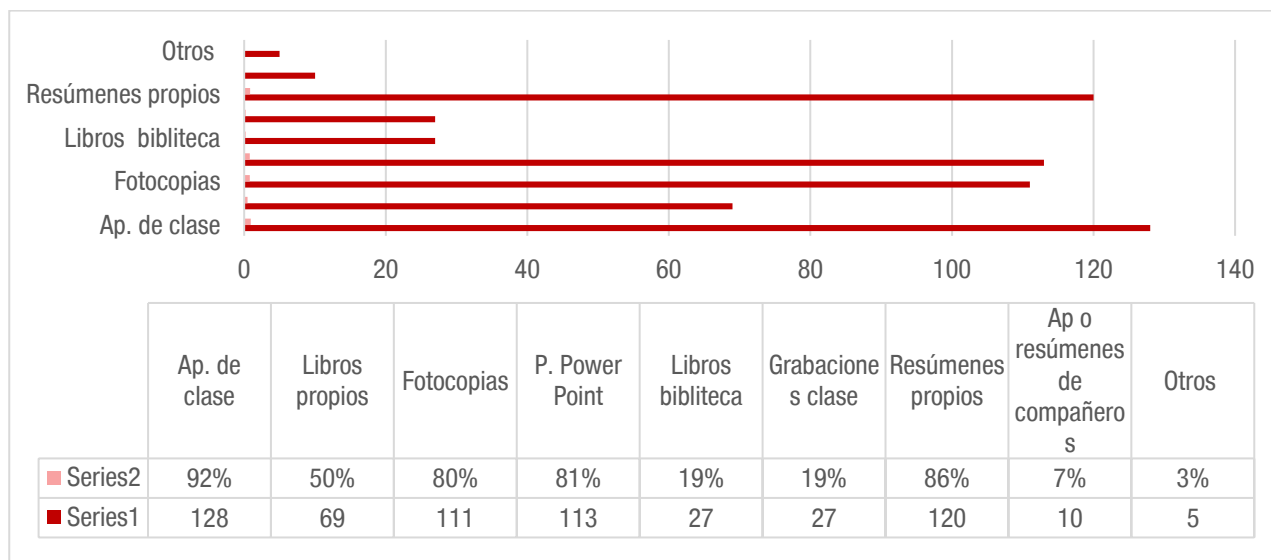
Fuente: elaboración propia.

El 73% (n=102) respondió que sus primeros contactos con la lectura fueron en su casa y el 45% (n=63) en la escuela. En menor medida fueron mencionados los casos en el que fue en una biblioteca o en casa de los abuelos. En la opción otros se enumeraron: en una feria del libro, con su primera pareja, en el jardín de infantes.

El 70% de los encuestados (n=97) expresó tener biblioteca en su casa. La posibilidad de leer o el gusto por la lectura no aparece como una relación estable, sino que va variando en el tiempo conforme se modifican las historias de vida de los encuestados. Da cuenta de esta situación lo expresado por una de las personas que relata que: “en su casa nunca hubo libros, pero ahora sí los hay, pero solo de la universidad”.

Los medios más usados para estudiar son apuntes de clase (92%), resúmenes, power point, y fotocopias. EL 50% (n=69) utiliza libros propios. En menor medida fueron mencionados libros prestados, grabaciones, videos de youtube. Cabe resaltar que 27 personas (casi el 20%) retira libros de la biblioteca de la UNLaM (Figura 4).

Figura 4. Métodos utilizados para estudiar (139 respuestas).



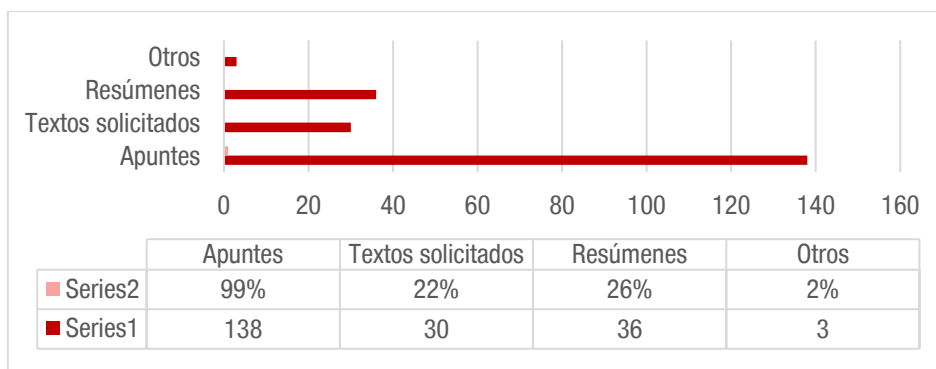
Fuente: elaboración propia.

Al ser consultados sobre las prácticas de estudio que llevan adelante, los estudiantes describen en detalle el proceso, enumeran las estrategias cuyo uso discriminan según el tiempo del que disponen para estudiar para los exámenes, así como también según la asignatura y/o contenido diferenciando el abordaje de estudio según su carácter teórico o práctico.

El 75% (n=104) de los encuestados prefiere estudiar solo. Fueron pocos los estudiantes que refieren estudiar en grupo y cuando lo hacen, seleccionan las materias en las que el intercambio con los pares resulta beneficioso o el momento en el que lo harán: por ejemplo, cuando todos los integrantes del grupo hicieron un esfuerzo previo de estudiar que enriquece el intercambio.

Casi el 100% de los encuestados toma apuntes en clase. Un 25% (n=36) contestó que realiza resúmenes durante las clases y un 21% (n=30) que en clase los docentes le solicitan que escriba textos (Figura 5).

Figura 5. Escritos realizados por los estudiantes encuestados (139 respuestas).



Fuente: elaboración propia.

La desconcentración en el momento de estudiar es el problema más mencionado (57%). Encuentran desafíos mayores con los textos que describen como menos familiares (como ciencias sociales o bioquímica). Algunos estudiantes requieren condiciones especiales para poder estudiar; el 40% de ellos comentaron dificultades para redactar (dudas ortográficas, dificultad en la utilización del lenguaje técnico-académico, falta de práctica, entre otros); el 22% para comprender los textos y relacionar temas; igual porcentaje expresó no tener dificultades. Casi el 30% de los estudiantes definieron la falta de tiempo como su mayor obstáculo (entre estos sólo el 50% trabaja).

El 88% de los encuestados (n=122) expresaron la necesidad de escribir mientras estudian. Con relación a la pregunta sobre cuáles son las mayores dificultades al sentarte a escribir, de 139 respuestas obtenidas, 42 se refirieron a que la mayor dificultad que se les presenta al momento de escribir es concentrarse. Muchos expresaron que requieren ciertas condiciones especiales para poder hacerlo (escuchar música y tomar mate, que haya silencio, no estar cansados, por ejemplo); 29 personas comentaron dificultades relacionadas con la redacción (dudas ortográficas, dificultad en la utilización del lenguaje técnico-académico, no saber cómo empezar, falta de práctica, no encontrar sinónimos, por ejemplo); 16 personas comentaron tener dificultades en la comprensión de los textos y en no poder relacionar temas; otras 16 personas expresaron no tener dificultades.

Del total de respuestas, 21 personas definieron como el mayor obstáculo la falta de tiempo. Al relacionar esta respuesta con una pregunta anterior sobre si trabajaban, la respuesta estuvo repartida en casi un 50%. En efecto, la regulación y administración del tiempo suele ser la preocupación más mencionada cuando los jóvenes describen sus problemas de estudio.

Estos datos estarían indicando la necesidad de entender la socialización a la vida académica como un proceso de largo plazo y no como un tiempo que se inicia y se hace efectivo al entrar a la carrera.

iv. Conclusiones

Los estudiantes llegan a la carrera de Nutrición con experiencias formativas disímiles: están aquellos que leen literatura clásica desde la adolescencia hasta aquellos que sólo leyeron lo que les propuso la escuela media y que leen posteos en Facebook y revistas en la peluquería. Pero la heterogeneidad no se reduce sólo al tipo de lecturas, sino que se expresa también en cuándo y cómo se lee. Algunos realizan “lecturas de tiempo libre”, ya sea en la casa o de vacaciones. La lectura de textos para la carrera compite con la lectura de “recreación”. Varios estudiantes mencionan que posponen la lectura de textos más literarios o de ficción para las vacaciones. La posibilidad de leer o el gusto por la lectura no es una relación estable, sino que va cambiando en el tiempo conforme se modifican las historias de vida.

Con relación a las prácticas de estudio que llevan adelante los estudiantes, las mismas son complejas, elaboradas, reflexionadas. Al ser consultados, describen en detalle una miríada de estrategias cuyo uso discriminan según el tiempo del que disponen para estudiar para los exámenes. La variable “tiempo” es la que utilizan para discernir entre una heterogeneidad de recursos disponibles, dado que los estudiantes subrayan la importancia de organizar el espacio y el tiempo para poder estudiar eficientemente.

A pesar de que la mayoría de los encuestados manifestó su preferencia de estudiar solo, se vio reflejada la necesidad de tener un grupo de estudio en algunas situaciones puntuales. La necesidad de participación en un grupo se ve apoyada en la bibliografía dado que en palabras de Carli (2012), el grupo puede cumplir la función de coadyuvar con la adaptación a la universidad y, con el tiempo, puede llevar a ser el mayor sostén para la vida institucional.

Existe todo un aprendizaje respecto de cómo organizar el tiempo para estudiar, cómo regularse y cuantas horas dedicarles a las asignaturas. Si definimos a los alumnos más exitosos como aquellos que tuvieron menos dificultades, podemos decir que fueron los que encontraron el modo de administrar su tiempo en función de la cantidad de materias que realizaban dando cuenta de que dicho aprendizaje fue un proceso y por lo tanto algo progresivo.

Si bien la gran mayoría de los estudiantes plantea dificultades de distinta índole a la hora de sentarse a escribir (falta de tiempo por cuestiones laborales y/o personales, distracción con dispositivos y redes sociales, falta de vocabulario apropiado, faltas de ortografía, dificultad para priorizar información, entre otras), todos coinciden en la necesidad de hacerlo a la hora de estudiar, escribir sus propios materiales utilizando distintas fuentes de información. La bibliografía sustenta que la escritura es uno de los métodos más poderosos para aprender, porque permite comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento. Todas las dificultades que se presentan a la hora de escribir son inherentes a cualquier situación que implique aprender algo nuevo. Aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito no se logra al ingresar al nivel de educación superior. La adquisición de la lectura y escritura, no se completan en algún momento, ya que la gran variedad de temas, disciplinas, etc. exige que se continúe aprendiendo a leer y escribir. (Carlino, 2005)

Los estudiantes se anotan y dejan materias según temporalidades propias, pero reconocen aprender aún en materias que luego debieron abandonar. Los mismos deben familiarizarse con una pluralidad de disciplinas que tienen lenguajes propios y diversos.

En general, aprendieron a estudiar en la escuela secundaria o en el hogar siguiendo a un mayor significativo (padre, madre, hermano mayor, etc.). Dentro de la universidad se los asesora en técnicas de estudio, pero no necesariamente hacen uso de ellas. Sólo utilizan los espacios de tutoría y las clases de apoyo en forma esporádica y para resolver problemas puntuales.

La información recabada permite dar cuenta del carácter procesual de afiliación institucional a una universidad, es decir, de las distintas temporalidades que implica ser un estudiante universitario. Pierella (2014, p. 80) retoma a Coulon para distinguir entre el tiempo de alienación o extrañeza que supone la “entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior” y el tiempo de aprendizaje que se refiere a la adaptación progresiva, a la definición de estrategias y el tiempo de afiliación y conversión que permite al estudiante interpretar las reglas institucionales. A su vez, distingue dos tipos de afiliación: una “institucional (comprensión de dispositivos formales que estructuran la vida universitaria) y la afiliación intelectual o cognitiva (comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores y de la institución en general” (Pierella, 2014, p. 81). Conocer cómo los estudiantes de primer año de la carrera de Lic. en Nutrición transitan esta primera etapa de extrañeza nos permitirá crear estrategias de apoyo y contención que permitirán el tránsito a la etapa de aprendizaje con menores dificultades. La disminución de esta brecha puede dar como posible resultado una menor deserción, una mayor aprobación de las asignaturas, así como también la disminución de la cantidad de recursantes en las mismas.

Los resultados de la investigación se encuadran dentro del contexto actual, en donde ante un ingreso masificado de estudiantes al nivel superior, cada institución ensaya diferentes formas de acompañar a los estudiantes en su trayectoria educativa. Pero no se logrará una educación inclusiva si el ingreso masificado no va acompañado de tasas de retención y graduación proporcionadas (Ezcurra, 2011). Por lo tanto, dicho acompañamiento debe atender a las condiciones en que estos nuevos ingresantes llegan al sistema y las desigualdades que enfrentan en sus posibilidades de sostener y completar los estudios. Este estudio permite conocer justamente las condiciones en las cuales llegan esos estudiantes al primer año de la carrera y muestra las dificultades que encuentran al momento de estudiar. A su vez, las estrategias a generar deben armonizar los conceptos referidos a la permanencia (esfuerzo del alumno) y la retención (esfuerzo de la institución), así como también contemplar que el rendimiento académico de los estudiantes está estrechamente relacionado con los hábitos, estrategias y métodos de estudio que llevan adelante.

Ante esta situación es importante el rol de los docentes, sobre todo los que están abocados al ingreso y los primeros años de la carrera. Dado que las necesidades relacionadas con la alfabetización académica son particulares para cada carrera debido a que cada una demanda cuestiones diferentes y específicas, los datos obtenidos en este estudio brindan a los docentes la base diagnóstica con la cual poder trabajar para generar estrategias de enseñanza, dado que los mismos provienen de fuentes reales y ajustadas al contexto de la UNLaM siendo específicos de los estudiantes de Nutrición. El diagnóstico realizado demuestra que los estudiantes ingresantes a la carrera de Lic. en Nutrición son la primera generación de estudiantes, pero a la vez tienen redes de contención más extensas como pueden ser hermanos u otros familiares. A su vez, el principal problema al momento de estudiar es la organización del tiempo debido a que la mayoría se distrae

por diversos motivos y por lo tanto se les dificulta mantener la concentración necesaria. En su mayoría prefieren estudiar solos, sólo recurren a estudiar en grupo en momentos puntuales y bajo condiciones muy específicas. A su vez, conocen y ensayan diversas estrategias para leer y resumir y muchos las adecuan a las características de la asignatura o del contenido, por ejemplo, diferenciando si es práctico o teórico.

A su vez, permitirá que dichos docentes, en coordinación con el Sistema de Tutorías de la carrera y el Departamento de Pedagogía de la UNLaM, pueden acompañar a los estudiantes en la realización de una planificación del tiempo de estudio, de los métodos y técnicas utilizadas y de esta forma crear las condiciones mínimas requeridas para que sean eficientes, eficaces y efectivos (Cruz y Quiñones, 2011). De esta manera se podría guiar a los estudiantes en el camino de la afiliación institucional, haciendo que esta etapa de transición se franquee con el mayor éxito posible.

Referencias bibliográficas

Araujo, S. (coordinadora). (2008). *Formación universitaria y éxito académico: disciplinas, estudiantes y profesores*. Tandil, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Independencia.

Bidiña, A. (2013). La equidad y la calidad en el ingreso a la Universidad. El caso de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense de la década del 90. En A. Bidiña y A. Zerillo, *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad: experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo, Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.

Bourdieu, P., Passeron, J. (1964/2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Cabrera, A., La Nasa, S. y Burkum, K. (2001). *Pathways to a four year degree: the higher education story of one generation*. S/D

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. 1° ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Carlino, P. (2004). *El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. Educere - Artículos Arbitrados, 321-327.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.

Castillo, J., y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, 1(32), 44-76. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.151>

Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000200010&lng=en&tlng=es.10.1590/S0103-73072009000200010 (última revisión 22 de agosto de 2020)

Cruz, F., Quiñones, A. (2011). Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico en Enfermería, Poza Rica, Veracruz. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-17.

Duarte, B. (2009). De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina. En S. Gvirtz y A. Camou (Coord.), *La universidad argentina en discusión II*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica.

- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. 1era. Ed. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC-CONADU.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues. M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y Método II*. Salamanca, España: Sígueme.
- García de Fanelli, A. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. UNESCO-IIPE-OEI.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma. Recuperado de: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf> (última revisión 22 de agosto de 2020)
- Hernández, F. (2005). *Métodos y técnicas de estudio en la universidad*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la Fenomenología trascendental*. Barcelona, España: Crítica.
- Kirk, J. y Miller, M. (1991). *Reliability and Validity in Qualitative Researc*. Thousand Oaks, California, EE. UU.: Sage Publications.
- Kisilevsky, M.; Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior Argentina*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Ministerio de educación (2016-2017). Presidencia de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria. *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias de la República Argentina*. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2016-2017.pdf (el 20 de mayo de 2020)
- Miranda, A. y Otero, A. (2004). Un camino de múltiples senderos: la transición entre la escuela media y el mundo del trabajo. *4 Congreso Internacional de Sociología de la Educación*.
- Ortega F. (Compilador) (2011). *Ingreso a la Universidad. Relación con el Conocimiento y Construcción de Subjetividades*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Pierella, M.P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). *Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina*. (255). Recuperado de: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_sigal.pdf (última revisión 22 de agosto de 2020)
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Schwandt, T. (1990). *Paths to inquiry in the social disciplines: Scientific, constructivist and crítica theory methologies*. En E. G. Guba (Ed.)
- Strauss, A. y Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*. Sage Publications, Inc.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago, EE. UU.: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (2003). *Learning Communities: Building Gateways to Student Success*; "Gateway to Learning: Promoting Student Success Conference. Missouri, EEUU.

Fecha de recepción: 30-3-2020

Fecha de aceptación: 30-9-2020



La enseñanza por proyectos: una alternativa para la formación de estudiantes de la modalidad semipresencial en la educación superior cubana

Teaching by projects: an alternative for the training of students of the blended modality in cuban higher education.

GONZÁLEZ ESTRADA, Yuleidys¹

González Estrada, Y. (2020). La enseñanza por proyectos: una alternativa para la formación de estudiantes de la modalidad semipresencial en la educación superior cubana. *RELAPAE*, (13), pp. 120-134.

Resumen

En el presente artículo se describe la estrategia implementada en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura Gestión de políticas públicas y sociales en el Curso Encuentro (CE) de la licenciatura en Gestión Sociocultural Para el Desarrollo, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Granma, Cuba. Dicha estrategia se implementó en el curso 2018-2019. En la experiencia participaron los 11 estudiantes del 3er año del Curso Encuentro de la mencionada licenciatura y la profesora principal de la asignatura. La estrategia propone el uso del método electivo lo que permitió poner en dialogo los aportes de la andragogía y la educación popular a la educación de adultos. De esta última se introducen técnicas para la construcción colectivas de saberes; un elemento que no aparece registrado en los estudios consultados para la realización de la investigación. En el trabajo se sitúan los fundamentos teórico-metodológicos, etapas de la estrategia y los principales resultados alcanzados. Estos apuntan la efectividad de la enseñanza por proyectos como alternativa a la educación bancaria en una modalidad de estudios a la que acceden, fundamentalmente, trabajadores; quienes poseen conocimientos de la práctica que pueden y deben ser incorporados como insumos en su proceso educativo. Además, esta estrategia tributa a la solución de problemáticas reales de sus entornos laborales y a la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje que potencia la autogestión del conocimiento por parte de los estudiantes.

Palabras Clave: Enseñanza-aprendizaje / Enseñanza por proyectos / Modelo Semipresencial / Educación superior / Universidad / Andragogía / Educación Popular.

Abstract

This article describes the strategy implemented in the teaching-learning process of the subject *Management of public and social policies in the Encounter Course* of the degree in Sociocultural Management for Development, of the Faculty of Economic and Social Sciences of the University of Granma, Cuba. This strategy was implemented in the 2018-2019 course. The 11 students of the 3rd year of the Encounter Course (CE) and the main professor of the subject participated in the experience. The strategy proposes the use of the elective method, which allowed to put into dialogue the contributions of andragogy and popular education to adult education. Techniques for the collective construction of knowledge are introduced from the latter; an element that does not appear registered in the studies consulted to carry out the research. In this paper the theoretical - methodological foundations, stages of the strategy and the main results achieved are registered. These point to the effectiveness of project teaching as an alternative to banking education in a study modality that is mainly accessed by workers; those who have knowledge of the practice that can and should be incorporated as inputs in their educational process. In addition, this strategy contributes to the solution of real problems in their work environments and to the realization of a teaching-learning process that enhances the self-management of knowledge by students.

Keywords: Teaching-learning / Teaching by projects / blended model / Higher education / University / Andragogy / Popular Education.

¹ Universidad de Granma, Cuba / ygonzaleze@udg.co.cu

INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones a nivel mundial es el acceso a la educación y, dentro de ella, a la educación superior; preocupación que en Cuba se ha concretado en acciones desde el inicio del proceso revolucionario. En ese sentido, es válido recordar la Campaña de Alfabetización desarrollada en fecha tan temprana como 1961. También debe mencionarse que, en la medida en que se fueron alcanzando logros en el sistema educacional, fueron aumentando las metas. Así se previó la campaña para que las personas vencieran el 9no² y el 12mo grado³.

En todas estas campañas ha existido una intencionalidad de ofrecer la posibilidad de superación profesional a trabajadoras/es. Como resultado de esa intencionalidad se apertura el Curso Para Trabajadores (CPT) en las Universidades Cubanas en el año 1979 (Guadarrama, 2005). Esta modalidad fue concebida para garantizar el acceso a la educación superior de aquellas personas con nivel medio superior vencido⁴ que tuvieran un vínculo laboral estable y cuyos centros de trabajo demandaran su superación profesional (Ministerio de Educación Superior, 2010, pág. 2).

Posteriormente, a raíz de una serie de cambios acaecidos en el país que incluyeron la universalización de la educación superior y el surgimiento de los llamados trabajadores por cuenta propia, esta denominación se sustituye por la de Curso por Encuentros⁵. Es necesario resaltar que la transformación no fue solo nominal pues con ella se abrieron las posibilidades de acceso a la educación superior no solo a los trabajadores estatales, sino también a los del sector no estatal y a personas sin vínculo laboral (Ministerio de Educación Superior, 2011, pág. 1). Este fue solo el inicio de una serie de modificaciones que serían aprobadas por el Ministerio de Educación Superior cubano para garantizar el acceso de más personas a ese nivel de enseñanza.

Para el año 2018, como parte del proceso de perfeccionamiento de la educación superior, ocurre una nueva modificación trascendental. La misma consistió en eliminar los exámenes de ingreso⁶ para el modelo semipresencial y trasladar los exámenes de requisito (español, Matemática e Historia de Cuba) para el primer año de la carrera (Ministerio de Educación Superior, 2019, pág. 5). De esa manera las personas podían acceder más fácilmente a los estudios universitarios y, quienes habían permanecido alejados del sistema educacional, podían recibir una preparación que les colocara en mejores condiciones para enfrentar las exigencias de la universidad.

Es preciso explicar que las modificaciones mencionadas formaron parte de un proceso más amplio que incluyó el cambio de los planes de estudios⁷ y la reducción de la duración de las carreras. El citado proceso obedeció a una serie de medidas concebidas para perfeccionar la enseñanza superior en Cuba lo que implicó, entre otras, la necesaria delimitación de los contenidos y habilidades que debía alcanzar un estudiante de pregrado y las que debía adquirir a través de su formación continua en el postgrado.

² Se refiere a la obtención del título de egresado de la educación secundaria. Constituye parte de la educación obligatoria en Cuba para las niñas y los niños. Actualmente se obtiene entre los 14 y 15 años.

³ Corresponde al título de egresado de la enseñanza media en Cuba. Es el nivel que antecede a la Educación Superior. Actualmente también tiene carácter obligatorio. Se obtiene entre los 17 y 18 años.

⁴ Se refiere a las personas con título de 12 grado o graduado de nivel técnico superior.

⁵ El curso por encuentro es la modalidad semipresencial mediante la cual se forma a estudiantes de pregrado. Resolución 2/2018, Art. 12.

⁶ Se refiere a los exámenes que se aplica a los estudiantes de 12 grado o nivel técnico superior que aspiran a ingresar a la educación superior en Cuba. Antes de la fecha mencionada las personas que deseaban acceder a la universidad en el modelo semipresencial también debían aprobarlos.

⁷ El Plan de Estudios es el documento fundamental de carácter estatal que establece la dirección general y el contenido principal de la preparación del profesional. Se elabora para cada carrera en correspondencia con las necesidades existentes en el país, los avances científicos y tecnológicos de la época actual y las particularidades de la profesión en cuestión. Podrá desarrollarse en los tres tipos de curso de acuerdo con las condiciones y necesidades que existan en el territorio en que esté enclavada cada sede central, centro universitario municipal y filial. Resolución No.2/2018, Art.14.

Todos estos esfuerzos por garantizar más oportunidades de acceso a la educación superior han demandado la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad de estudio. En consecuencia se estableció la Clase Encuentro como tipología de clase fundamental en el Curso por Encuentros.

La clase encuentro es:

(...) el tipo de clase que tiene como objetivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiados por los estudiantes; debatir y ejercitar dichos contenidos y evaluar su cumplimiento; así como explicar los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y precisión el trabajo independiente que los estudiantes deben realizar para alcanzar un adecuado dominio de éstos. La misión más importante que tiene el profesor en la clase encuentro es contribuir al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes y, a su vez, favorecer el desarrollo de valores que lo potencien. (Ministerio de Educación Superior, 2018, pág. 43)

Como se puede apreciar, esta tipología de clase ofrece múltiples posibilidades para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje más contextualizado pues propicia el uso de estrategias y métodos que, al romper con el dogmatismo de la educación bancaria, faciliten el aprovechamiento de las potencialidades y conocimientos previos del estudiantado. Tales posibilidades se ampliaron con el surgimiento de los planes de estudios.

La concepción de los planes de estudios no solo redujo la duración de las carreras de 6 a 5 años en el modelo semipresencial; también se distinguen por el énfasis que ponen en dos aspectos medulares: el fortalecimiento de la independencia cognoscitiva y las habilidades investigativas de los estudiantes y el incremento de la vinculación de los mismos en la solución a los problemas reales de la sociedad cubana a través de su inserción en proyectos de desarrollo local y comunitario (González M. , 2018).

A pesar de las acciones anteriormente mencionadas aún subsisten limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del curso por encuentros las cuales están relacionadas, en buena medida, con los métodos y las estrategias empleadas por los docentes. Como plantea (Díaz, 2007):

la aplicación de una concepción didáctica en los modelos de formación universitaria semipresencial, se ha visto obstaculizada porque los que dirigen y ejecutan este proceso, en ocasiones no poseen la preparación didáctica general y particular para aportar a esta modalidad y aún existen casos en los que la enseñanza trasmisionista e informativa sigue prevaleciendo en la concepción y la ejecución de la docencia universitaria. (Díaz, 2007, pág. 2)

A esto se suma la escasa teorización de la didáctica del modelo semipresencial en comparación con la del modelo presencial; así como el insuficiente tratamiento de la enseñanza por proyectos en la educación superior, pues, la mayoría de las experiencias publicadas se centran en la educación para niñas y niños.

Por otra parte, el análisis comparativo de los resultados docentes obtenidos por los estudiantes del Curso Encuentro (CE) y los del Curso Diurno (CD) de Gestión Sociocultural Para el Desarrollo durante el período comprendido entre el 2016 y el 2018 arrojó una diferencia sustancial, como se muestra en la tabla número 1.

Tabla 1.

Tipo de Curso	Promoción ⁸ Total	Promoción Total	Promoción Total
	2016	2017	2018
CD ⁹	89.5	83.78	86
CE ¹⁰	76.0	45.10	60

Fuente: Elaboración propia a partir de los Informes de resultados docentes de la licenciatura Gestión Sociocultural para el desarrollo.

⁸ Este indicador expresa el total de estudiantes aprobados que transitan hacia un año superior con o sin asignaturas pendientes.

⁹ Se refiere al Curso Diurno. Modalidad presencial en la educación superior cubana.

¹⁰ Se refiere al Curso Encuentro. Modalidad semipresencial en la educación superior cubana.

Como se puede apreciar en la tabla los resultados docentes del CE tienden a ser inferiores a los del CD. Ello también es expresión del alto nivel de deserción escolar y de la falta de motivación hacia el estudio por parte de los estudiantes (GSPD, 2018). De igual manera, a través del análisis de los exámenes finales y los trabajos de curso realizados por los estudiantes se constataron insuficiencias en las habilidades generales y en la incorporación de los contenidos de las asignaturas a la solución de problemas reales o hipotéticos planteados por los docentes lo que apunta a una deficiente autogestión del conocimiento; elemento esencial en la modalidad de estudios semipresencial.

Esta situación nos llevó a plantearnos el siguiente problema de investigación: ¿Cómo potenciar la autogestión del conocimiento en los estudiantes del 3er año del curso por encuentros de la licenciatura Gestión Sociocultural Para el Desarrollo?

Para solucionar este problema se determinó como objetivo general: Implementar la enseñanza por proyectos como estrategia para potenciar la autogestión del conocimiento de los estudiantes del curso por encuentro del tercer año de la licenciatura Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

La enseñanza por proyectos: Una alternativa a la educación bancaria.

Acerca de la génesis de la enseñanza por proyectos existen múltiples criterios. Según refieren (Ortíz, Calderón, & Valdés, 2016) sus antecedentes se ubican en la Escuela Nueva, corriente fundada a principios del siglo XX. Tiene como máximo exponente a John Dewey. Esta corriente pretendía incrementar el protagonismo del estudiante y se caracterizó por la búsqueda de un mayor vínculo entre la enseñanza y la práctica. (Ortíz, Calderón, & Valdés, 2016, pág. 7)

Existen varias definiciones de enseñanza por proyectos. Los estudiosos del tema la reconocen como un modelo de aprendizaje (Galeana, s/f), una estrategia de aprendizaje o como una estrategia educativa integral (Northwest Regional Educational Laboratory, 2018). Al respecto, la mayoría de los autores coincide en que:

los proyectos son una forma diferente de trabajar en la escuela, que privilegia la auténtica investigación estudiantil, a partir de interrogantes que los educandos consideren valiosos y que en buena parte hayan surgido de ellos mismos. Durante el desarrollo óptimo de un proyecto, los estudiantes exploran intereses, generan preguntas, organizan su trabajo, buscan información en diversas fuentes, indagan directamente en la realidad, ponen en movimiento sus concepciones y metaconcepciones, las confrontan con información nueva y las enriquecen o transforman, comunican resultados, hacen propuestas, eventualmente desarrollan acciones de cambio, etc. El trabajo por proyectos favorece la integración de disciplinas y, más allá, puede incorporar componentes transdisciplinarios vinculados a la toma de decisiones, el diseño de propuestas y la participación en acciones sociales. (López & Lacueva, 2007, pág. 581)

Por otra parte, los autores (Ortíz, Calderón, & Valdés, 2016) reconocen que la enseñanza por proyectos puede ser entendida como un modelo curricular cuando se diseña una carrera basada en esta modalidad y es nombrada estrategia cuando solo se modifica el programa de una asignatura. (Ortíz, Calderón, & Valdés, 2016, pág. 9). Atendiendo a las particularidades de esta investigación se asume la enseñanza por proyectos como una estrategia pues la misma se ha empleado en la modificación del programa de la asignatura Gestión de Políticas Públicas y Sociales.

Las etapas de la estrategia se corresponden con las expuestas por Ortiz, Calderón y Valdés (2016) en el curso dictado en el Congreso Universidad 2016. Estas son:

1. Definición del tema y/o problema a tratar en el proyecto.
2. Constitución de grupos de trabajo y las acciones o tareas a realizar por cada uno de los miembros.
3. Establecimiento de metas a alcanzar durante el proyecto (ya sean parciales o finales)
4. Elaboración del plan de trabajo del proyecto.
5. Ejecución de tareas o actividades relacionadas con el proyecto por parte del estudiante.
6. Análisis y presentación de los productos de aprendizaje.

Esta fue la metodología asumida aunque se le realizaron algunas modificaciones pues, a pesar de que en ella quedan resumidos a grandes rasgos los pasos para desarrollar la enseñanza por proyectos, hay aspectos importantes que no quedan del todo precisados. Por tal razón, se han incluido varios momentos de evaluación de la estrategia aplicada tomando en consideración el cumplimiento de los objetivos. Al ser insertados esos momentos como parte de la propia estrategia se garantiza una participación más activa de los estudiantes en la implementación de la estrategia. Así mismo se insertan recomendaciones sobre las técnicas para la construcción del conocimiento en cada etapa y un enfoque teórico que propicie un cambio en la concepción sobre los fines del proceso educativo tomando en cuenta las particularidades – en el caso universitario- de cada modalidad de estudios. Por tales razones esta investigación se ha nutrido de fundamentos teóricos provenientes del electivismo cubano, la educación popular y la andragogía.

El electivismo cubano y sus aportes para la reforma de la educación superior.

El electivismo es una corriente filosófica surgida a finales del siglo XVIII

Como una nueva fórmula en el pensar filosófico y la introducción del conocimiento científico significó un paso de renovación en la filosofía y la pedagogía hispanoamericanas. (...) Entre sus principales representantes se ubican (...) Benito Díaz de Gamarra y Dávalos, en México y José Agustín Caballero y Rodríguez de la Barrera, en Cuba. Ellos pueden ser considerados, como *los pioneros del electivismo en Hispanoamérica* (...) (Buch, 2019, pág. 3)

Además de José Agustín Caballero figuran como representantes de esta corriente en Cuba: Félix Varela, José de la Luz y Caballero y José Martí. Entre los elementos distintivos de esta forma de pensamiento está la ruptura con la escolástica, pues proponían la libre elección y la búsqueda de la verdad dondequiera que esta se encontrara, y la concepción sobre la educación como un elemento fundamental en la sociedad no para la formación de eruditos sino para el logro de una verdadera emancipación (González J. , 2017). De esta suerte, el componente político y ético estará presente con fuerza vital en el pensamiento filosófico y las propuestas educativas de los electivistas cubanos.

En este punto es importante retomar las reflexiones de Félix Varela en relación con los maestros en el proceso educativo. Al respecto planteó:

Las obras elementales deben presentar sencilla y ordenadamente lo que *se sabe*, y no *lo que está por averiguar en las ciencias* (...); la erudición filosófica de los maestros, es el mayor obstáculo al progreso de los discípulos" (...) "Estos se confunden con la multitud de cuestiones que indispensablemente se suscitan, y a veces llegan a ser unos meros impugnadores de ideas ajenas, sin haber ordenado las propias; entréganse al placer de contradecir, sin cuidarse mucho del deber de aprender para hacerlo con propiedad"(...) "Un maestro debe hablar muy poco, pero muy bien, sin la vanidad de ostentar elocuencia, y sin el descuido que sacrifica la precisión... La gloria de un maestro es hablar por la boca de sus discípulos". (Varela, 1961, págs. 11-12)

Indiscutiblemente, estas afirmaciones del padre Varela contienen un mensaje de incalculable valor para los docentes que hoy intentan profundizar las transformaciones en la educación superior cubana. Si bien no emplea el término facilitador, concepto que es mucho más contemporáneo, llama a los maestros a convertirse en eso y no en conferencistas que utilicen el aula para mostrar sus conocimientos en determinada ciencia. Además, señala un elemento trascendental y es la condición de educador-educado de los maestros.

Lo que hace trascendental ese planteamiento es el hecho de develar el papel que desempeña el lugar de enunciación del facilitador en el proceso de enseñanza. Es decir, el rol de los fundamentos teóricos y metodológicos desde los cuales desarrolla su actividad y de los prejuicios que porta como sujeto socialmente construido¹¹. Reconocer su condición de educada permite a la persona que facilita asumir sus propias limitaciones cognitivas poniéndola en mejores condiciones para formular preguntas e incentivar a los estudiantes a compartir sus saberes.

¹¹ No solamente se hace referencia a los prejuicios desde un punto de vista sociológico sino también a aquellos de carácter filosófico.

Además del papel del lugar de enunciación de los docentes en el proceso de enseñanza, las palabras de Varela, son una reflexión en torno a la transformación que debe suscitarse en la relación de poder existente entre profesor y estudiante como condición de que este último logre apropiarse realmente de los conocimientos que requiere para la transformación de la realidad. En este punto, es válido recordar que, en la mayoría de los casos, el docente se presenta como especialista de la rama del saber que imparte sin tomar en consideración elementos como la no correspondencia entre el tiempo invertido en su especialización y el designado para la impartición de su asignatura. De ahí que la transformación en la relación de poder mencionada, que incluye la valoración de los criterios de los estudiantes y de sus conocimientos previos, debe conducir a un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el docente no pretenda que los estudiantes adquieran un nivel de conocimientos y habilidades que él tardó en adquirir, en ocasiones hasta 20 años, y que va a dictar durante 16 horas clases en un solo semestre¹². Este asunto también está vinculado con la concepción sobre el fin de la educación.

Para comprender el fin último de la educación que defendían los representantes del electivismo en Cuba es necesario retomar a José de la Luz y Caballero quien expresara:

Nos proponemos fundar una escuela filosófica en nuestro país, un plantel de ideas y de sentimientos, y de *método*. Escuela de virtudes, de pensamientos y acciones; no de expectantes ni eruditos, sino de activos y pensadores. (...) Educar no es dar carrera para vivir, sino templar el alma para la vida. (Luz, 1960)

Como se puede apreciar se reafirma la idea de la educación como una vía para la formación ciudadana en función de la transformación de la realidad y no solo para la instrucción; aspecto que será profundizado en la obra de quien fuera considerado por (Buch, 2019) como “el integrador”. Se trata de José Martí Pérez. En ese sentido, es indispensable traer a colación algunas de sus reflexiones en torno a la universidad las cuales aparecen en ese ensayo fabuloso que es “Nuestra América”. En el mismo refiere:

¿Cómo han de salir de las universidades los gobernantes, si no hay universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? A adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yankees o francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen. En la carrera de la política habría de negarse la entrada a los que desconocen los rudimentos de la política. El premio de los certámenes no ha de ser para la mejor oda, sino para el mejor estudio de los factores del país en que se vive.

En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país (Martí, 2012, pág. 16)

De esta manera la relación entre la universidad y la formación política de los ciudadanos queda expuesta de una manera que refleja realmente la integración de los aportes de los electivistas que le antecedieron. De ellos ha tomado la idea de que la educación debe servir para formar a sujetos críticos y activos que tributen a la emancipación de Cuba y la ha profundizado al extenderla a la emancipación de América Latina y al vincular, explícitamente, a la universidad con la acción política, con la preparación de los gobernantes de nuestra geografía en los conocimientos de los elementos autóctonos del país. Estos aspectos son importantes para la presente investigación en tanto dotan de sentido la estrategia a utilizar.

De igual manera el pensamiento electivo aporta a este estudio el método el cual, en palabras de José de la Luz y Caballero sería: (...) todos los sistemas y ningún sistema (...) (Luz, 1960); un método que transversaliza todo el proceso desde la selección de la estrategia hasta la secuenciación de los contenidos de los cuales los estudiantes deben apropiarse. Así mismo, incita a reflexionar sobre las características de los estudiantes y sus potencialidades para lograr la independencia cognitiva y los valores indispensables para la transformación de la realidad. Ello es relevante para el estudio en tanto se trata de personas adultas que, en su mayoría, poseen un vínculo laboral y una baja percepción sobre sus capacidades de aprendizaje.

Por otra parte, la asunción de método electivo como método general de este estudio posibilitó la articulación de principios y concepciones teóricas provenientes de otras corrientes de pensamiento. Tal es el caso de la

¹² En el caso del curso por encuentros en Cuba las horas clases de las asignaturas oscilan entre 32 y 16. Para la carrera de Gestión Sociocultural Para el Desarrollo son 16 horas clases en un total de 8 encuentros cada semestre.

Andragogía y la Educación Popular. Ambas se pusieron en diálogo para la concepción e implementación de la enseñanza por proyectos de la asignatura Gestión de Políticas Públicas y Sociales.

Andragogía y Educación Popular: Herramientas indispensables para la enseñanza por proyectos en la modalidad semipresencial.

El término Andragogía es establecido por el maestro primario Alexander Kapp en 1833. Este lo propone en oposición al de pedagogía por considerarla como una disciplina que restringe el proceso educativo a la niñez, sin extenderlo a la vida total del ser humano y que, además, se centra más en la transmisión de conocimientos que en su construcción (Alonso, 2012).

De hecho, él plantea, empíricamente, su inaplicabilidad en la educación de adultos, ya que los postulados pedagógicos no colman las demandas del adulto como un ser capaz y con un cúmulo de experiencias que rigen, en gran parte, el contexto educativo. (Alonso, 2012, pág. 18)

La Andragogía se rige por dos principios fundamentales: participación y horizontalidad. Coloca al estudiante en el centro como protagonista y no como receptor pasivo de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según plantea (Caballero, 2007) el proceso andragógico está dirigido a lograr aprendizajes significativos en los participantes.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje andragógico deben considerarse los siguientes postulados y elementos:

Postulados:

1. El autoconcepto del adulto: el adulto es una persona autodirigida.
2. La acumulación de experiencias previas: estas experiencias se convierten en un recurso importante en el entorno educativo.
3. La disposición del aprendizaje por parte del adulto: este se motiva a aprender si puede relacionar lo aprendido con sus funciones sociales.
4. La aplicación del conocimiento: el adulto desea su aplicación inmediata mediante la resolución de problemas (Álvarez, 1977)

Elementos:

1. Establecer un ambiente adecuado: se debe propiciar un ambiente cálido, de diálogo y de respeto mutuo en el cual los participantes interactúen sin temor.
2. Planeamiento de la lección: el facilitador de la sesión debe planificar, concienzudamente, el tema y la metodología por usarse y explicar cuál es el propósito de cada uno de los procedimientos (técnicas) para llegar al descubrimiento del nuevo conocimiento.
3. Diagnóstico de las necesidades de estudio: se debe construir un modelo basado en competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que intervienen en el proceso educativo del aprendiente, con el fin de ayudarlo.
4. Establecer objetivos: consiste en transformar las necesidades detectadas en el elemento anterior, para convertirlas en objetivos significativos y medibles.
5. Elaborar un plan de estudios: es elaborar un programa que contenga objetivos, recursos y estrategias para alcanzar los objetivos.
6. Realizar actividades de estudio: investigación individual, debates, conferencias, diálogos, entrevistas, panel, lecturas, juego de roles, análisis de casos, asesorías, etc.
7. Evaluar los resultados del estudio: se deben desarrollar instrumentos eficientes para evaluar los resultados del proceso andragógico. (Álvarez, 1977)

Los principios, postulados y elementos de la Andragogía favorecen la comprensión de la Educación Superior como un ámbito adecuado para la aplicación de la enseñanza por proyectos, especialmente, cuando se trata de aplicarla a la modalidad semipresencial. En ese sentido debe tenerse en cuenta que quienes acceden a esta modalidad de estudios son, en su mayoría, personas cuyos proyectos de vida están conformados por el empleo, la familia, etc.

También es importante resaltar el vínculo existente entre Andragogía y Educación popular pues ambas comparten principios similares. Sin embargo, esta última aporta un elemento trascendental a la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje: el carácter político de la educación; un elemento que ya había sido enunciado desde el electivismo pero que Freire profundiza (Muñoz & Villa, 2017).

La Educación Popular propone una metodología de enseñanza-aprendizaje que posibilita trascender los marcos de la formación tradicional de profesionales en la enseñanza superior pues dota a educadoras y educadores de un sistema de técnicas y concepciones para la construcción conjunta de conocimientos útiles para la educación de un sujeto político capaz de protagonizar su propia historia y, por ende, de transformar su propia realidad.

Para esta investigación se asume esa concepción freiriana según la cual, la educación es la acción emancipatoria de los sujetos que autodeterminan su destino.

Así mismo, se asume la visión de la educación popular en torno al valor pedagógico del juego en el proceso de enseñanza- aprendizaje; valor que, como refieren (Coppens & Van De Velde, 2005), consiste en potenciar el desarrollo psicomotor, cognitivo, social y emocional de los estudiantes. De igual manera sostienen:

En primer lugar, el juego distensiona y evita el aburrimiento de la rutina, que aparece como el mayor enemigo de la motivación, tanto de estudiantes como de docentes. Desde luego, el juego es la clave principal para garantizar la integración armoniosa y la participación efectiva de todas-os las-los participantes en su proceso educativo. Las actividades se vuelven más amenas y se obtienen mejores resultados. [...] Por otra parte, (las maestras/os) señalaron que el carácter total del juego, involucrando simultáneamente la expresión corporal, intelectual y afectiva del jugador(a), refleja su personalidad integral. En el juego, una/o llega a conocerse a sí misma/o, aprendiendo a controlar sus defectos y a valorar sus cualidades, que son las condiciones básicas de la autoestima. Asimismo, los juegos colectivos constituyen un espacio privilegiado para el establecimiento de una comunicación horizontal. [...] (Coppens & Van De Velde, 2005)

Tales elementos permiten entender que la aplicación de técnicas participativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje cumple el doble rol de dinamizarlo y de contribuir a la formación integral del estudiante al incrementar su motivación y participación consciente en el mismo. De esta suerte se puede asumir que las referidas técnicas deben estar adecuadamente dosificadas a lo largo de la estrategia de forma tal que contribuyan al logro de las metas parciales y finales previstas para cada etapa.

Esta postura teórica, unida a los aspectos andragógicos complementa los aspectos metodológicos empleados para la elaboración, implementación y evaluación de la enseñanza por proyectos en la asignatura Gestión de Políticas Públicas y Sociales para el curso por encuentros.

Caracterización general de la carrera, la asignatura y el grupo.

La Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, es el resultado del perfeccionamiento de la carrera de Estudios Socioculturales. Ella se presenta como un programa de formación de pregrado dirigido a preparar un profesional comprometido socialmente y capaz de atender e incidir, con las herramientas profesionales y modos de hacer procedentes de las diversas ciencias sociales, sobre los aspectos socioculturales presentes en los proyectos, acciones y procesos dirigidos al desarrollo social, principalmente a escala local y comunitaria. Esta profesión es el resultado de una visión holística, consecuente con el proyecto social cubano que asume el desarrollo como proceso multilateral dirigido a construir un socialismo próspero y sostenible (Carrera GSPD de Granma, 2016, pág. 16).

Quienes egresan de esta carrera universitaria tienen como objeto de trabajo los procesos de gestión

sociocultural dirigidos a potenciar el desarrollo humano individual y colectivo, a través de diversas estrategias, proyectos y acciones de carácter preferentemente local y comunitario, vinculadas a los programas de desarrollo social (Carrera GSPD de Granma, 2016, pág. 16).

Entre los objetivos generales de la carrera se encuentran:

1. Revelar, en su accionar cotidiano, su compromiso político ideológico para la participación en la construcción del proyecto social socialista cubano y de otros proyectos sociales que tengan al ser humano y su calidad de vida como centro.
2. Realizar acciones de gestión social teniendo en cuenta progresivamente adecuados y efectivos enfoques de lo comunitario, del género, de la sexualidad, de las diferencias étnicas, y de otros aspectos vinculados a la existencia de asimetrías sociales y al tratamiento de factores socioculturales que afectan la proyección del desarrollo social. (Carrera GSPD de Granma, 2016, pág. 18)

Tales objetivos aparecen derivados en los objetivos formativos correspondientes a cada año. En el caso del modelo semipresencial la carrera ha definido para el tercer año:

Analizar el devenir histórico y político de la cultura en Cuba con vistas a la gestión sociocultural para el desarrollo en el marco institucional en correspondencia con la seguridad y defensa de la nación cubana, preservando la identidad nacional a partir de una comprensión científica del contexto cubano (Carrera GSPD de Granma, 2016, pág. 19).

Para ello cuenta con 11 disciplinas entre las que se ubica, como parte del curriculum base, Desarrollo y Políticas Sociales. Esta posee, en el modelo semipresencial, 128 horas clases distribuidas en 8 asignaturas que inician en el 2do año y concluyen en el 5to. Entre ellas se incluye la asignatura Gestión de Políticas Públicas y Sociales (GPP y S) con 16 horas clases.

La asignatura en cuestión consta de 4 temas distribuidos en 8 Clase Encuentro. Su objetivo formativo está dirigido a que los estudiantes puedan Analizar la gestión de las políticas públicas y sociales en Cuba desde una perspectiva sociocultural para contribuir al desarrollo local desde el marco institucional a través de la asesoría a los encargados de proyectar y ejecutar estas políticas. Está precedida por la asignatura Política Social la cual se encarga de dotar a los estudiantes de los contenidos relativos al enfoque de políticas sociales, la clasificación de estas políticas y sus particularidades en Cuba y América Latina. A su vez, GPP y S prepara las condiciones para Concepciones del Desarrollo, Comunicación y Mediación de Conflictos.

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó con estudiantes de pregrado del 3er año del curso por encuentros de la licenciatura GSPD. El mismo estuvo compuesto por 11 estudiantes. De ellos 4 hombres y 9 mujeres. Los sectores de procedencia fueron diversos: Sectorial Provincial de Cultura (3), Educación (1), Cuenta Propia¹³ (3), Recursos Hidráulicos (1), Empresa de Bebidas y Refrescos (2), Banco de Crédito y Comercio (1).

La mayoría habitan en la zona urbana de la capital provincial, 1 procede del municipio Manzanillo y 1 de la zona rural de Buey Arriba. Mestizos son 3 y blancos el resto. Además, 2 mujeres tienen niños pequeños y 1 se encuentra en estado de gestación.

En cuanto a los resultados docentes se constató que, en sentido general, son favorables. Sin embargo, el índice del grupo no excede los 4 puntos¹⁴ lo que obedece, en buena medida a la cantidad de estudiantes evaluados de 3 en diferentes asignaturas. De igual modo es preciso resaltar que el grupo poseía insuficiencias en las habilidades generales (Analizar, Determinar, Identificar), en las habilidades investigativas así como en aquellas relacionadas con la cultura del debate, la construcción colectiva de saberes y la comunicación de resultados científicos.

¹³ Esta es la denominación establecida en la Constitución de la República para designar a trabajadores no estatales que no pertenecen tampoco al sector cooperativo.

¹⁴ Tómese en consideración que en Cuba la puntuación máxima son 5 puntos.

La enseñanza de la asignatura GPP y S por proyectos: La estrategia.

La estrategia propuesta tiene como objetivo general: Potenciar la autogestión del conocimiento de los estudiantes del curso por encuentro mediante la solución de problemas identificados en sus respectivas instituciones laborales o en la realidad social vinculados con la gestión de políticas públicas y sociales. Tomando en consideración las orientaciones metodológicas establecidas en el programa de la disciplina, el cual establece los contenidos invariantes que deben ser tratados en el programa de la asignatura; así como las debilidades y potencialidades de los estudiantes del grupo se seleccionó como tema del proyecto: Elaboración de productos comunicativos para la asesoría a los decisores de la gestión de políticas públicas y sociales en la provincia Granma. Además de los elementos antes expuestos también se tuvieron en cuenta las opiniones de los estudiantes. Con ellos se desarrolló, durante el primer encuentro, un intercambio en el que se les explicó la estrategia, los contenidos invariantes del programa de la asignatura y las ventajas de emplear la estrategia de enseñanza por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

Para este primer encuentro se emplearon técnicas participativas con distintos fines. La primera fue “Te presento a mi amigo/a”. Esta estuvo dirigida a la presentación de los integrantes del grupo con la finalidad de crear un clima de confianza entre los participantes. Luego de la presentación se procedió a la introducción de la asignatura, de sus conceptos básicos y de la estrategia a implementar. Posteriormente, se aplicó una “Lluvia de ideas” en plenario con preguntas generadoras para conocer las expectativas en torno a las temáticas a abordar y a la estrategia.

Como resultado de la Lluvia de ideas se acordó prestar mayor atención a los contenidos vinculados con:

1. La identificación de problemas para la creación de políticas públicas y sociales.
2. La identificación de los actores de la gestión de políticas públicas y sociales
3. La clasificación de las políticas públicas y sociales
4. La determinación de problemas en la gestión de políticas públicas y sociales.

En cuanto a la estrategia a implementar las preocupaciones estuvieron vinculadas con:

- El tipo de producto comunicativo que debían entregar como resultado
- Las formas de evaluación (Esta preocupación es fundamental puesto que, en Cuba, las evaluaciones finales de las asignaturas impartidas en el modelo semipresencial se realizan de manera escrita)

Anotadas todas las preocupaciones se les orientó a los estudiantes seleccionar una política pública o social para desarrollar el proyecto a partir de los conceptos básicos estudiados en clase.

Constitución de grupos de trabajo y las acciones o tareas a realizar por cada uno de los miembros.

Este fue uno de los momentos de mayor protagonismo de los estudiantes en la toma de decisiones en relación con el proyecto. De acuerdo con la diversidad de sectores de proveniencia se determinó la realización de productos comunicativos individuales los cuales estarían en correspondencia con las investigaciones que cada uno debía desarrollar en torno a una política pública o social gestionada desde sus centros de trabajo o cuya gestión influyera directamente en su desempeño como trabajador no estatal o, simplemente, como ciudadano.

Es necesario acotar que uno de los consensos más importantes a los que se arribó en este primer encuentro consistió en que, aun cuando los productos a elaborar fueran individuales, la evaluación sistemática de las tareas se realizaría de manera conjunta aplicando fundamentalmente la co-evaluación y técnicas participativas que contribuyeran al fortalecimiento de las habilidades comunicativas. Ello posibilitó la construcción colectiva de saberes, el entrenamiento de las habilidades necesarias para una adecuada cultura del debate y el perfeccionamiento de las habilidades investigativas; así como la constante comprobación de los niveles de apropiación del sistema de conocimientos por parte de los estudiantes.

Otro momento trascendental en esta segunda fase del proyecto lo constituyó la explicación a los estudiantes

de los conocimientos correspondientes al tema 1 de la asignatura y la orientación del trabajo independiente; mismo que se encontraba estrechamente relacionado con el proyecto en cuestión y con el proceso de definición de sus metas parciales y finales; acción que se realizó en el segundo encuentro durante la evaluación del trabajo independiente.

Establecimiento de metas a alcanzar durante el proyecto (parciales y finales)

En esta fase se tomaron en consideración los resultados del trabajo independiente orientado en la clase encuentro anterior. Para el establecimiento de las metas y del plan de trabajo del proyecto se empleó “La reconstrucción”. Esta técnica pertenece al grupo denominado organización y planificación según la clasificación de (Vargas & Bustillos, 1990). La técnica tiene como objetivo analizar la capacidad de organización del grupo. En este caso se le sumó el objetivo de planificar de conjunto el proyecto en cuestión. Para aplicar “La Reconstrucción” se utilizaron lápices, hojas, Papelógrafos y plumones. Se crearon 2 grupos de 4 personas y 1 de tres. A estos grupos se les encargó definir las metas a corto y largo plazo; así como las principales acciones para lograrlas. Este proceso debieron desarrollarlo en 30 minutos. Posteriormente se presentaron en plenaria los resultados.

Al concluir el trabajo grupal se inició una reflexión en torno a la organización del trabajo, las dificultades para la toma de decisiones y los fundamentos de las decisiones a las que arribaron. Esto permitió que los propios estudiantes detectaran insuficiencias relacionadas con sus habilidades comunicativas para el diálogo y cómo estas afectaron la toma de decisiones. También identificaron insuficiencias en los fundamentos de algunas metas propuestas y la falta de correspondencia de algunas acciones del plan de trabajo con las metas. Finalizado el análisis estas fueron reformuladas quedando de la siguiente manera:

Metas Parciales:

- Se identifican las políticas públicas y sociales más vinculadas con su desempeño laboral y/o ciudadano.
- Se identifican los actores e instituciones que inciden positiva o negativamente en la gestión de la política seleccionada.
- Se identifican las principales limitaciones en la gestión de la política seleccionada.
- Se fortalecen las habilidades comunicativas y el trabajo en equipos.
- Evaluación Parcial de la Estrategia.

Metas Finales

- Se logra una cultura del debate que facilita la autoevaluación y la co-evaluación.
- Se elaboran productos comunicativos para la asesoría a los decisores en la gestión de las políticas públicas o sociales seleccionadas.
- Los productos finales contribuyen a la solución de problemas de la práctica profesional y/o ciudadana de los estudiantes.
- Evaluación final de la estrategia.
- Los resultados docentes oscilan entre los 4 y 5 puntos.
- Se presentan 5 resultados a la convocatoria de exámenes de premio.

Elaboración del plan de trabajo del proyecto.

En correspondencia con las metas parciales y finales consensuadas se estableció el plan de trabajo del proyecto; el cual estuvo en consonancia, además, con el contenido (objetivos, sistema de conocimientos, sistema de habilidades y de valores) de la asignatura. En ese sentido, es importante destacar que, aun cuando en las guías de estudio, se ofreció una orientación que los educandos debían ir atendiendo para apropiarse de los contenidos, cada uno realizó modificaciones a su plan de trabajo sobre la base de las interrogantes que fueron surgiendo en la medida en que profundizaban en la investigación y en la incorporación de los conocimientos propios de la asignatura.

Tabla 1. Plan de trabajo del proyecto

No	Actividad	Tema	Sistema de Conocimientos de la asignatura.	CE
1	Presentación de las políticas sociales y públicas seleccionadas	I	Concepto de políticas públicas y sociales, clasificación.	3
2	Diagnóstico sobre la gestión de la política seleccionada.	II y III	El ciclo de la gestión de las políticas públicas y sociales	4
3	Encuentro con Líderes de proyectos socioculturales de la provincia.	II, III	La determinación de problemas en el análisis de políticas públicas y sociales. Los actores locales y su papel en el proceso.	5
4	Evaluación de los resultados parciales de la investigación.	I-III	Todos los relacionados	6
5	Intercambio con investigadores y líderes de proyectos relacionados con el Desarrollo Local.	IV	Herramientas para la asesoría a los decisores de la gestión de políticas públicas y sociales.	7
6	Presentación de los productos comunicativos en el grupo.	IV	Herramientas para la asesoría a los decisores de la gestión de políticas públicas y sociales.	8
7	Presentación de los productos comunicativos en exámenes de premio ¹⁵ .	I-IV	Todos los relacionados	Período de Exámenes Extraordinarios.
8	Evaluación final de la Estrategia			Período de Exámenes Extraordinarios.

Ejecución de tareas o actividades relacionadas con el proyecto por parte del estudiante.

Este proceso transcurrió en el período comprendido entre la segunda quincena del mes de febrero y la primera del mes de julio. Al ser una estrategia aplicada al curso por encuentro tuvo la particularidad de que los estudiantes debieron realizar la mayoría de las tareas de manera independiente lo que propició el fortalecimiento de las habilidades investigativas y de la autogestión del conocimiento.

Análisis y presentación de los productos de aprendizaje.

Como se planteó en el plan de trabajo del proyecto, esta fase estuvo contenida en varias de las acciones previstas ya que se previeron evaluaciones de los resultados parciales y finales. En el análisis de dichos resultados fueron de utilidad las técnicas para la construcción colectiva de saberes. Entre ellas fueron de gran utilidad las del grupo de análisis general: “La discusión”, “Recomendaciones” y “Creando el Afiche”.¹⁶ Ello permitió que, a pesar de ser elaborados de manera individual, todos los proyectos fueran enriquecidos mediante las valoraciones colectivas lo cual no solo contribuyó al perfeccionamiento de la calidad de los resultados sino también a la apropiación de los contenidos de la asignatura por parte de los estudiantes y a la consolidación de una cultura del debate en el grupo.

En correspondencia con las indicaciones metodológicas de la carrera se desarrolló un examen final escrito mediante el cual se pudo comprobar el nivel de apropiación de los contenidos de la asignatura por parte de los

¹⁵ Los exámenes de premio constituyen una vía para elevar la calidad de los egresados que forma la educación superior, y tienen como objetivo estimular que los estudiantes profundicen en el estudio de las asignaturas y disciplinas que conforman su plan de estudio. Resolución 2/2018, Art 2020.

¹⁶ Ver la descripción de las técnicas en: Vargas, L; Bustillos, G. (1990) Técnicas participativas para la educación popular. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Santiago de Chile.

estudiantes quienes debieron resolver un cuestionario con interrogantes en las que debían demostrar los conocimientos que fueron adquiriendo a lo largo de la asignatura¹⁷.

Principales Resultados de la implementación.

Las metas parciales y finales se cumplieron en un 80%. Esto obedeció, fundamentalmente, a la deserción de uno de los estudiantes y al hecho de no haber presentado ninguno de los trabajos a examen de premio. No obstante, se logró la motivación de los estudiantes por la asignatura y se fomentó la autogestión del conocimiento en ellos. A través de los proyectos que fueron desarrollando de manera individual se logró que detectaran problemáticas de la gestión de políticas públicas y sociales en sus centros de trabajo lo que les permitió, a su vez, proponer soluciones viables a los decisores.

Otro resultado relevante es el relacionado con el incremento de los resultados docentes. El 90% de los estudiantes obtuvo evaluación de 5 puntos lo que obedeció a una adecuada apropiación de los contenidos de la asignatura y al fortalecimiento de las habilidades generales, comunicativas e investigativas.

Se demostró que la enseñanza por proyectos es una estrategia adecuada para la impartición de la asignatura Gestión de Políticas Públicas y Sociales, pues permite que los estudiantes empleen los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana como trabajadores y ciudadanos.

Se lograron productos comunicativos consistentes en plegables y sueltos para la asesoría a los decisores en la gestión de políticas públicas y sociales. Todos los trabajos contribuyeron a la gestión de dichas políticas en empresas e instituciones de la provincia.

Se evidenció el fortalecimiento de habilidades investigativas en los estudiantes; así como una mayor comprensión de las problemáticas abordadas en los proyectos en la medida en que se aplicó la estrategia. También se observó un crecimiento en la cultura del debate y en las habilidades necesarias para realizar la autoevaluación y la co-evaluación.

Aunque la evaluación de la estrategia por parte de los estudiantes fue positiva se debe continuar perfeccionando lo relativo a la asimilación crítica de los contenidos de la asignatura y en la elaboración de guías más eficaces para la realización del trabajo independiente.

Conclusiones

El análisis realizado bibliográfico realizado para fundamentar esta investigación evidenció la necesidad de enriquecer los fundamentos teóricos de la enseñanza por proyectos a la hora de implementarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de adultos. En ese sentido, el método electivo fue de gran importancia pues posibilitó a la autora tomar referentes de otras corrientes de pensamiento.

Tanto el Electivismo como la Educación Popular constituyen fundamentos esenciales para la aplicación de la enseñanza por proyectos al entender el proceso educativo como un proceso político en el que tienen lugar relaciones de poder que deben ser transformadas con la finalidad de situar al estudiante en el lugar que le corresponde en lo relativo a la gestión de su propio conocimiento.

Por su parte, la Andragogía tributa una comprensión sobre las especificidades de la educación de adultos. También aporta una serie de postulados y elementos que son indispensables para el desarrollo de proceso de enseñanza-aprendizaje que aproveche los saberes que estos estudiantes han adquirido a través de su desempeño laboral.

En el nuevo contexto histórico la enseñanza por proyectos constituye una alternativa viable para el aprovechamiento de las potencialidades de los estudiantes del CE. Ello no solo tributa a la solución de

¹⁷ El examen final escrito es de carácter obligatorio para todas las asignaturas que se imparten en el modelo semipresencial.

problemáticas reales de sus entornos laborales sino también a la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuya a la autogestión del conocimiento.

La implementación demostró que, a través de la unión entre la teoría y la práctica, se puede estimular la autogestión del conocimiento por parte de los estudiantes ya que estos se comienzan a sentir verdaderos protagonistas de su formación.

No obstante, quedan múltiples desafíos por atender aún. Un lugar especial lo tiene el logro de las relaciones inter y transdisciplinarias con el resto de las asignaturas del año académico.

Teniendo en cuenta que los contenidos que se han trabajado en esta estrategia constituyen invariantes establecidas en el programa de la disciplina aprobado por la carrera a nivel nacional se puede afirmar que la propuesta es aplicable a la enseñanza de la Gestión de políticas públicas y Sociales en todas las Universidades del País en las que se encuentra la licenciatura en GSPD.

Referencias bibliográficas

Alonso, P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 15-26.

Álvarez, A. (1977). *Análisis crítico de la Andragogía en base a las ideas de Knowles, Adam y Savicevic*. Obtenido de Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez: <http://postgrado.una.edu.ve/andragogia/paginas/alvarez1977.pdf>

Buch, R. (2019). *Precursores de la reforma filosófica y educativa en Cuba*. Obtenido de https://bioethics.miami.edu/_assets/pdf/international/ethics-in-cuba/interviews-papers-and-other-documents/rita-buch.pdf

Caballero, R. (2007). La Andragogía en la Educación Superior. *Investigación y Postgrado*, 187-206.

Carrera GSPD de Granma. (2016). *Plan de Estudio E Licenciatura en Gestión Sociocultural Para el Desarrollo*. Bayamo: Universidad de Granma.

Coppens, F., & Van De Velde, H. (2005). *Técnicas de Educación Popular*. Estelí, Nicaragua: Programa de especialización en 'Gestión del desarrollo comunitario' CURN / CICAP.

Díaz, T. (2007). Experiencias de la aplicación del modelo semipresencial en la upr: la unidad didáctica desde objetos de aprendizajes y su impacto en las formas semipresenciales en las asignaturas. *Revista Avances*, 1-9.

Galeana, L. (s/f). *Aprendizaje basado en proyectos*. Obtenido de Universidad de Colima: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

González, J. (2017). *Electivismo y Filosofía de la Libertad en el Primer Pensamiento Cubano*. La Habana: Universidad de La Habana.

González, M. (2018). *Plan de Estudio E Carrera Gestión Sociocultural Para el Desarrollo*. Obtenido de Ministerio de Educación Superior: <http://www.mes.gob.cu>

GSPD. (2018). *Informe de Resultados Docentes*.

Guadarrama, P. (2005). Etapas principales de la educación superior en Cuba. *Rhela*, 49-72.

- López, A., & Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: Una investigación-acción en niños de sexto grado. *Revista de Educación*, 579-604.
- Luz, J. (1960). *Aforismos*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Martí, J. (2012). *Nuestra América*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Ministerio de Educación Superior. (2010). *Resolución 120*. La Habana: Gaceta Oficial de la República de Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (2011). *Resolución 144*. La Habana: Gaceta Oficial de la República de Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (2018). *Resolución 2*. La Habana.: Gaceta Oficial de la República de Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (2019). *Documentos: Ministerio de Educación Superior*. Obtenido de Ministerio de Educación Superior: <http://www.mes.gob.cu>
- Muñoz, D., & Villa, E. (2017). *Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político*. Obtenido de Universidad de la Rioja: dialnet.unirioja.es
- Northwest Regional Educational Laboratory. (2018). *Projet-Based instruction: Creating Excitement for Learning*. Obtenido de <http://www.nwrel.org/request/200aug/projectbased.php>
- Ortiz, Calderón, & Valdés. (2016). *La enseñanza por proyectos y el aprendizaje basado en problemas (ABP): Dos enfoques para la formación universitaria desde una perspectiva innovadora*. La Habana: Palacio de Convenciones.
- Paiba, J. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. *REDEM*.
- Varela, F. (1961). *Lecciones de Filosofía en III Tomos, T.I*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Vargas, L., & Bustillos, G. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Fecha de recepción: 6-7-2020

Fecha de aceptación: 3-12-2020



PROUNI e as possibilidades para a inclusão social: o que dizem os egressos de um curso de direito

PROUNI y las posibilidades para la inclusión social: lo que dicen los graduados de un curso de derecho

PROUNI and possibilities for social inclusion: what former students from a law course say

HAAS, María Celia¹ y NUNES, Jamile Campelo Gabriel²

Haas, M. y Nunes, J. (2020). PROUNI e as possibilidades para a inclusão social: o que dizem os egressos de um curso de direito. *RELAPAE*, (13), pp. 135-153.

Resumo

O artigo, com base nos resultados da pesquisa “Prouni sob a ótica dos egressos de uma instituição de educação superior privada: um estudo exploratório” tem como objetivo compreender se o acesso à educação superior, contribuiu para a inclusão social dos bolsistas do Programa. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza quali-quantitativa, cujos sujeitos foram egressos de um curso de Direito, que tiveram acesso ao Programa Universidade Para Todos (PROUNI), instituído pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Os dados foram coletados por meio de um questionário enviado pela ferramenta denominada Google Forms. As respostas abertas foram analisadas por meio do auxílio do software denominado MAXQDA. Os resultados apontam que os propósitos desse programa, no que se refere à inclusão social dos bolsistas, são atendidos, pois, os egressos destacaram que, ao terem acesso à educação superior, concluíram a graduação e foram aprovados no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o que lhes permitiu habilitação para atuarem no mercado de trabalho. A maioria dos respondentes estão atuando como advogados em escritórios ou como autônomos e admitem que a participação no PROUNI assegurou a conclusão do curso universitário e posterior atuação como profissional qualificado.

Palavras-chave: Inclusão Social / Programa Universidade Para Todos (PROUNI) / Educação Superior / Egressos / Curso de Direito.

Resumen

El artículo, basado en los resultados de la investigación “PROUNI desde la perspectiva de los egresados de una institución privada de educación superior: un estudio exploratorio”, busca comprender si el acceso a la educación superior ha contribuido a la inclusión social de los becarios del Programa. Se trata de una investigación exploratoria, de carácter cuali-cuantitativo, cuyos sujetos fueron egresados de la carrera de Derecho, quienes tuvieron acceso al Programa Universidad para Todos (PROUNI), establecido por Ley N.º 11.096, de 13 de enero de 2005. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario enviado por la herramienta llamada Google Forms. Las respuestas abiertas se analizaron utilizando el software llamado MAXQDA. Los resultados muestran que se cumplen los propósitos de este programa, en cuanto a la inclusión social de los becarios, ya que los egresados destacaron que, cuando tuvieron acceso a la educación superior, completaron su graduación y aprobaron el examen del Colegio de Abogados de Brasil. (OAB), lo que les permitió calificar para trabajar en el mercado laboral. La mayoría de los encuestados trabajan como abogados en despachos o como autónomos y admiten que la participación en PROUNI aseguró la finalización de la carrera universitaria y el posterior desempeño como profesional calificado.

¹ Universidade Cidade de São Paulo, Brasil / celiahaas1@gmail.com

² Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), Brasil / jamile.nunes@udf.edu.br

Palabras clave: Inclusión social / Programa Universidad para Todos (PROUNI) / Educación universitaria / Graduados / Curso de Derecho.

Abstract

The article based on the results of the research “PROUNI from the perspective of graduates of a private higher education institution: an exploratory study” aims to understand whether access to higher education has contributed to the social inclusion of the Program's fellows. It is an exploratory research, of quali-quantitative nature, whose subjects were graduates of a Law course, who had access to the University for All Program (PROUNI), established by Law No. 11,096, of January 13, 2005. The data were collected through a questionnaire sent by the tool called Google Forms. The open responses were analyzed using the software called MAXQDA. The results show that the purposes of this program, with regard to the social inclusion of the scholarship holders, are met, since the graduates highlighted that, when they had access to higher education, they completed their undergraduate course and passed the Brazilian Bar Association exam (OAB), which enabled them to qualify to work in the labor market. Most respondents are working as lawyers in offices or as freelancers and admit that participation in PROUNI ensured the completion of the university course and subsequent performance as a qualified professional.

Keywords: Social inclusion /University for All Program (PROUNI) / College education / Graduates / Law course.

O presente artigo trata do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e apresenta os resultados da pesquisa cujo objetivo geral foi analisar se o programa atendia a sua proposta de ampliar as possibilidades de inclusão social, aos egressos prounistas, por meio conclusão da educação superior. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou, a partir da discussão acerca da desigualdade social e políticas de ação afirmativa, conhecer o Programa, justificado como política de ação afirmativa, para, então, analisar a perspectiva - pós- formação - dos egressos de um dado curso de Direito contemplados pelo programa no que se refere à vida acadêmica e profissional.

Quanto à abordagem metodológica, apesar de prevalecer a natureza qualitativa, há necessidade de resultados estatísticos (quantitativa) para complementar o problema, tendo, portanto, característica mista, possibilitando uma resposta mais ampla do problema de pesquisa. Trata-se de um estudo exploratório, por “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...] pois, estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2002, p. 41).

Conhecer o entendimento e diferentes opiniões dos egressos do curso de Direito, ex -bolsistas do programa, foi possível, por meio do aplicativo *Google Forms*. O acesso ficou disponível no sistema durante um mês para que todos os sujeitos convidados tivessem tempo para responder a pesquisa. Foram obtidas 32 (trinta e duas) participações, de um total de 168 (cento e sessenta e oito) egressos bolsistas, perfazendo um total de 19,04% de ex-alunos ouvidos.

A análise das questões objetivas deu-se a partir de gráficos gerados com as respostas, com diversos cruzamentos criados em planilha do *Excel*. As respostas abertas foram analisadas e categorizadas por meio do *software* chamado MAXQDA, programa que auxilia na análise qualitativa de dados, facilitando a interpretação das respostas textuais, a partir da contribuição da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

1 Da desigualdade social brasileira e o papel das políticas de ação afirmativa

A desigualdade social pode ser analisada de diversas maneiras, dependendo do enfoque do estudo. Para Salgado (2010) desigualdade social pode ser entendida como:

Todo aquele processo e situação de diferenciação social e/ou econômica. [...] Nesse sentido, tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo (p. 1).

A consideração de que a desigualdade é um produto social, como entende o autor, a impossibilidade de acesso aos recursos gera a exclusão de indivíduos ou grupos de indivíduos de uma sociedade.

O estudo da pobreza também é uma forma de se dimensionar a desigualdade social de uma determinada região. A pobreza refere-se a “situações de carência em que os indivíduos não conseguem manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico” (Barros; Henriques & Mendonça, 2000, p.124).

A constatação da existência de pobreza em certa sociedade não significa dizer que ocorre também a escassez de recursos na mesma localidade. Se há recursos numa certa região tida como pobre, existe a possibilidade de haver ali desigualdade social, como afirmam Barros, Henrique & Mendonça (2000):

O Brasil, apesar de dispor de um enorme contingente de sua população abaixo da linha de pobreza, não pode ser considerado um país pobre e a origem dessa pobreza, não residindo na escassez de recursos, deve ser investigada em outra esfera (p. 124)

A compreensão de que a situação de carência e pobreza de parte da população expressa um forte sinal de desigualdade social é afirmada por Singer (1999) nos seguintes termos:

O Brasil é a terra da desigualdade. Aqui o grau de disparidade entre ricos e pobres, brancos e não-brancos, homem e mulher, moradores do campo e da cidade, indivíduos de alta e de baixa escolaridade é provavelmente maior que em qualquer outro lugar (p. 84).

Henriques (2003, p. 66) destaca que a desigualdade social é, também, uma das consequências da falta de acesso educação institucionalizada e afirmam “entre as diversas dimensões de inclusão dos pobres, assegurando igualdade de oportunidades e condições mínimas de cidadania, sabemos com certeza que a educação é a principal explicação da desigualdade e, portanto, da pobreza”.

A desigualdade no acesso à educação brasileira dificulta o surgimento de oportunidades para mudanças na estrutura social da população. Neste sentido, Mercadante (2003) constata:

As deficiências quantitativas e qualitativas do sistema educacional constituem um dos principais problemas estruturais do país e um dos fatores que favorecem a concentração da renda e contribuem à perpetuação das fortes desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira (p. 50).

A desigualdade na educação é percebida em seus diversos níveis (ensino fundamental, médio e superior). Para Gisi (2006), o acesso à educação superior sempre foi desigual. Prossegue ele:

Com o passar do tempo, os cursinhos preparatórios foram se aprimorando, nas mãos de instituições de ensino privado, que ‘vendem’ por altos preços a entrada na educação superior, sendo possível, tão somente, aos alunos com condições econômicas para tanto. [...] Assim, os beneficiados são aqueles candidatos preparados, aqueles que tiveram oportunidades educacionais, portanto, os que possuem capital social e cultural (p. 101-102).

Relativamente à educação superior, o Relatório da Oxfam Brasil (2017), *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*, aponta para a desigualdade no acesso a esse nível de ensino:

Apenas 34,6% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior e a parcela total dos que efetivamente o concluem é de apenas 18%. Se comparada esta taxa com a dos países da OCDE³ (36%), ela corresponde à sua metade. Cotejada com outras, é muito menor que a de países desenvolvidos do topo educacional como Japão e Austrália (44%), e até mesmo inferior à de países em desenvolvimento como a Turquia (31%) e a China (22%) (p. 58).

O mesmo relatório mostra as diferenças salariais entre as pessoas que possuem o diploma universitário e as que não o possuem, afirmando:

Hoje, pessoas com ensino superior ganham até 2,5 vezes mais do que aqueles que concluíram apenas o ensino médio, uma diferença muito maior do que ocorre nos países da OCDE, cuja média é de 1,6187. Esta diferença aumenta a desigualdade de renda entre os brasileiros, com especial peso para mulheres e negros, cujos rendimentos são historicamente menores, independentemente do nível educacional. (Oxfam Brasil, 2017, p. 59).

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, prevê, nos artigos 205 a 214, o direito social à educação. Tratando-se de um direito social, sua característica fundamental é a universalidade, levando ao entendimento de que todos cidadãos brasileiros são destinatários do direito à educação.

A educação é um direito social, assegurado por meio de normas constitucionais programáticas que indicam o caminho que o Estado deve buscar com vistas a atender seu fim social. Um exemplo de norma programática na Constituição de 1988 é a prevista no artigo 208, inciso V, que dispõe: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Desta forma, entende-se que é dever do Estado implementar políticas que possam cumprir as normas constitucionais programáticas com vistas a garantir à população o acesso aos diversos níveis de educação, incluindo a igualdade de acesso à educação superior.

³ A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é composta por 37 países que tem como um dos objetivos ajudar outros países a se desenvolverem economicamente.

Nesta perspectiva, as políticas de ação afirmativa são classificadas como redistributivas, pois suas ações objetivam reparar o exercício de direitos a segmentos sociais excluídos, promovendo igualdade de oportunidades a determinados sujeitos com o fim de favorecer sua inclusão social, que pode ser definida como a possibilidade de “favorecer o acesso aos direitos; incluir os menos favorecidos no sentido socioeconômico, principalmente aos serviços públicos disponíveis na sociedade” (Casali & Mattos, 2015, p. 700). Assim, cabe ao poder público implementar políticas de ação afirmativas com a finalidade de atender à equidade, criando condições de que grupos historicamente excluídos dos direitos sociais possam ter acesso a esses bens ou serviços. Admite-se que estas medidas podem promover uma política de inclusão, uma vez que são proclamadas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais e buscam, mediante a intervenção do Estado, aproximar os valores formais, proclamados no ordenamento jurídico, dos valores reais existentes em situações de desigualdade (Ferri, Hostins, Fronza, Valdameri, 2010, p. 386).

O termo inclusão social “é relacionado ao objetivo amplo das ações afirmativas e geralmente se refere à ideia de consolidação de direitos e exercício da cidadania” (Casali & Mattos, 2015, p. 699). Como a ação afirmativa relaciona-se com a inclusão social, pode-se reconhecer que

As ações afirmativas definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (Gomes & Silva, 2003, p. 90).

As políticas de ação afirmativa têm ainda, como um dos objetivos, o acesso a direitos de cunho universal, como educação e emprego. Para Haas e Linhares (2012),

as ações afirmativas constituem-se instrumentos de concretização da igualdade material. Neste sentido, são, portanto, políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados o acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação e ao mercado de trabalho. Claro está até aqui que a sociedade que se pretende se organizar como fraterna, mais justa e solidária precisa agir de maneira continuada, por intermédio do Estado, em busca de políticas de ações afirmativas (p. 844).

O direito universal à educação em todos os seus níveis, inclusive superior, é um dos principais objetivos das políticas educacionais de ação afirmativa. Destacam-se, assim, dois importantes programas de políticas afirmativas implementados no Brasil na última década: o sistema de cotas na educação superior pública, conforme Lei n.º 12.711/12 e o Programa Universidade para Todos (Prouni), voltado para a educação superior privada. Esses programas oportunizaram o ingresso de pessoas, até então impedidas de cursar a educação superior, promovendo um acesso mais democrático a este nível de ensino (Lei Federal n.º 12.711, 2012).

2 Programa universidade para todos (PROUNI)

O PROUNI foi instituído pela Medida Provisória n.º 213/2004, regulamentada pelo Decreto Federal n.º 5.245, de 15 de outubro de 2004, que resultou na Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Medida Provisória n.º 213, 2004).

Referida norma, em seu artigo 1.º, trouxe a previsão de oferta de bolsas integrais e parciais (de 50% ou de 25%) para estudantes de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de educação superior privadas com ou sem fim lucrativo. A bolsa integral é destinada a estudantes brasileiros sem diploma universitário, com renda familiar mensal de até um e meio salários-mínimos. As bolsas parciais são direcionadas a brasileiros sem diploma de Ensino Superior, com renda familiar mensal de até três salários-mínimos. O parágrafo 2.º do artigo 1.º dispõe acerca da regulamentação pelo MEC (Ministério da Educação) quanto à distribuição das bolsas parciais (Lei Federal n.º 11.096, 2005).

Os requisitos a serem preenchidos pelos candidatos à bolsa estão dispostos no artigo 2.º da legislação mencionada: ter cursado o ensino médio em escola pública ou em instituição privada como bolsista integral; ser portador de deficiência; ser professor da rede pública de ensino que pretenda uma bolsa para cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia, com a finalidade de se formar para o magistério na educação

básica, independente da renda familiar. Há também, previsão no parágrafo único, do artigo 2º, de que, para se manter com a bolsa, é preciso que o bolsista PROUNI cumpra o prazo máximo de formação no curso e tenha desempenho acadêmico satisfatório definido pelo MEC (Lei Federal n.º 11.096, 2005).

No artigo 3.º da referida lei, afirma-se que o bolsista será selecionado a partir de seu perfil socioeconômico e da sua nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O MEC também pode definir outros critérios para a seleção do bolsista PROUNI. A IES (Instituição de Ensino Superior) privada pode fixar critérios internos na etapa final de seleção das bolsas.

O artigo 5.º dispõe que, as IES privadas, com e sem fins de lucrativos, podem aderir ao programa assinando um termo de adesão, com duração de dez anos, renovável por igual período. Havendo denúncia de descumprimento do termo de adesão pela IES, não haverá prejuízo ao poder público nem ao estudante bolsista, devendo este último ter direito à bolsa até o final do curso.

O artigo 7.º prevê o que deve constar no termo de adesão ao PROUNI: a proporção das bolsas divididas por curso, unidade e turno, conforme previsão do artigo 5.º da mesma lei; e a proporção de bolsas destinadas às políticas de ação afirmativa (negros, índios, deficientes). Essa última proporção deve obedecer à percentagem de cidadãos autodeclarados negros ou pardos ou índios naquele Estado da Federação, segundo o que o IBGE informa. Se não forem preenchidas as vagas conforme o parágrafo 1.º, do artigo 7.º, as vagas remanescentes deverão ser preenchidas por pessoas que atendam à previsão dos artigos 1.º e 2.º da lei. Já o parágrafo quarto do mesmo artigo prescreve que os cursos que não foram bem avaliados duas vezes seguidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) serão desvinculados do PROUNI, sendo distribuídas as próximas bolsas a outros cursos daquela IES. Os bolsistas do PROUNI matriculados em curso desvinculados do programa podem pedir transferência para o mesmo curso equivalente de outra instituição que aderiu ao PROUNI. Essa previsão está no parágrafo 5.º do mesmo artigo. O parágrafo 4.º foi alterado pela Lei n.º 11.059, de 20 de julho de 2007, permitindo ao MEC desvincular do PROUNI o curso considerado insatisfatório pelo Sinaes, sem prejuízo ao estudante bolsista matriculado, obrigando a redistribuição das bolsas a outros cursos de forma proporcional.

O artigo 8.º da Lei n.º 11.096/05 trata de um dos assuntos polêmicos do programa que é a contrapartida das isenções tributárias para as instituições que aderem ao PROUNI, sendo isentas dos seguintes tributos: imposto de renda de pessoa jurídica, contribuição social sobre o lucro líquido, contribuição social para financiamento da seguridade social e contribuição para o programa de integração social. A isenção será contada proporcionalmente pela quantidade efetiva de bolsas ocupadas pelo programa.

O artigo 9.º vai tratar das penalidades aplicadas às IES que descumprirem o termo de adesão. São elas: restabelecer o número de bolsas que estão previstas na lei com o acréscimo de um quinto; em caso de reincidência em falta grave, a desvinculação do PROUNI, sem prejuízos ao estudante bolsista e ao poder público. Para a aplicação das penas, haverá anteriormente à abertura de processo administrativo, obedecendo aos princípios do contraditório e da ampla defesa. O parágrafo 2.º do mesmo artigo afirma que no caso de desvinculação do PROUNI, haverá a suspensão da isenção tributária desde o cometimento da falta grave. As penas não serão aplicadas se a IES não for a responsável pelo descumprimento das obrigações.

A Lei n.º 11.096/05 sofreu várias alterações, sendo uma das mais relevantes a dada pela Lei n.º 11.180, de 23 de setembro de 2005, aprovando em seu artigo 11, a Bolsa-Permanência, aprovando o auxílio financeiro para os alunos PROUNI poderem se manter durante a graduação (Lei Federal n.º 11.180, 2005).

A última alteração foi feita pela Lei n.º 12.431, de 24 de junho de 2011, que altera o artigo 11 da Lei n.º 11.180/05, dispondo, no artigo 27, a bolsa-permanência, dessa vez, com a previsão de que o valor dessa bolsa seria equivalente ao valor da bolsa de iniciação científica praticado na polícia federal. Também trouxe no artigo 26 uma alteração no artigo 8º, da Lei n.º 11.096/05 que trata das isenções para as IES, afirmando que “A isenção de que trata este artigo será calculada na proporção da ocupação efetiva das bolsas devidas” (Lei n.º 12.431, 2011).

Quanto à Lei n.º 11.096/05, de acordo com Moreira (2017),

Um elemento que merece ser destacado é o caráter de política de ação afirmativa contido no texto e que não deixa de ser um critério importante a ser considerado adiante, quando da realização da avaliação da política. Além dos elementos enunciados nos artigos 1.º e 2.º, que tomam como requisitos para a concessão

das bolsas a renda per capita familiar e o fato de o candidato ter cursado o Ensino Médio em escola da Rede Pública ou escola da Rede Privada, na condição de bolsista integral, o inciso II e o parágrafo 1.º do artigo 7.º impõem a consideração do perfil étnico-racial como critério (p. 162).

A partir da leitura do texto da Lei n.º 11.096/05 e de suas posteriores alterações, depreende-se que o PROUNI tem como finalidade oportunizar o acesso de pessoas de baixa renda à educação superior.

O PROUNI sempre foi um assunto polêmico, uma vez que, desperta diferentes opiniões divididas em dois grupos, favorável e desfavorável. Para Bergamo (2015), pode-se identificar que

por um lado, os que defendem que este Programa é uma política pública voltada para minimizar as desigualdades e promover o ‘acesso democrático à universidade’; do outro lado, há aqueles que argumentam que o Programa ratifica-se em uma política de privatização da educação superior mascarada pelo apelo de ‘igualdade e inclusão social’ (p. 64).

Entretanto, apesar de toda a polêmica que gira em torno do PROUNI, a favor e contra o Programa, sabendo que há pontos que precisam ser amplamente discutidos tais como as questões referentes à qualidade do ensino, renúncia fiscal, permanência, entre outros, é possível afirmar que tal programa vem propiciando o acesso aos que nunca haviam conseguido realizar o sonho de obter um diploma de curso superior. Por esse motivo, o PROUNI ganha importância ao ser implantado em um país com desigualdades, como o Brasil, obrigando o Estado, ainda que de modo limitado, a promover a justiça social na educação superior, ampliando o acesso a esse nível de ensino.

Com vistas a destacar a relevância do Programa para o acesso à Educação Superior no Brasil foi consultado o portal do PROUNI, na aba “dados e estatísticas”, referentes ao ano de 2017 (PROUNI, 2017), onde encontra-se o número de bolsas ofertados desde sua aprovação. Com base nesses dados, segue a seguinte tabela:

Tabela 1. Número de bolsas PROUNI de 2006 a 2017

Número de bolsas/ano	Parciais	Integrais	Total
2006	39.970	98.698	138.668
2007	66.223	97.631	163.854
2008	125.510	99.495	225.005
2009	94.517	153.126	247.643
2010	115.351	125.922	241.273
2011	124.926	129.672	254.598
2012	133.752	150.870	284.622
2013	87.995	164.379	252.374
2014	101.489	205.237	306.726
2015	124.530	204.587	329.117
2016	162.490	166.554	329.044
2017	190.284	171.641	361.925
Total	1.367.037	1.767.812	3.134.849

FONTES: MEC e Inep

Como pode ser observado na tabela, de 2006 até 2017, houve um aumento de 161% na oferta de bolsas PROUNI. Isso indica que a política ao longo dos anos vem se fortalecendo com aumento de vagas crescentes.

Admitindo-se a relevância do PROUNI, como política de ação afirmativa e tendo como objetivo compreender se este programa contribui para a inclusão social dos alunos beneficiados com a bolsa, assentado no que prescreve o artigo 43, inciso II, da LDB, que dispõe: “um dos fins da educação superior é formar diplomados na área de conhecimento, aptos para a inserção no mercado de trabalho e para a participação na vida em sociedade”, buscou-se conhecer a opinião a esse respeito, de um grupo de egressos do curso superior em direito, de uma instituição privada (Lei Federal n.º 9.394, 2005, 2005).

3 Da pesquisa dos egressos do curso de direito numa IES

A Instituição de Educação Superior, com *status* de Centro Universitário, base desta pesquisa, foi a primeira instituição de educação privada da capital federal, inaugurada em 1967, com o propósito de atender à demanda da sociedade brasiliense por cursos noturnos de graduação. Localiza-se no centro da capital federal, em bairro de fácil acesso, sendo que os estudantes frequentadores, em sua maioria, são do entorno, região assim denominada por não pertencer ao Distrito Federal, mas ao Estado de Goiás. Os moradores do entorno, em sua maioria, vêm para Brasília por motivo de trabalho e estudo durante o dia e retornam aos seus lares à noite.

Quanto ao curso de Direito dessa IES, o Projeto Pedagógico do Curso de Direito (PPC) foi construído com base no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso (CNE/CES 09/2004) e nas necessidades sociais da região” (Projeto Pedagógico do Curso de Direito - PPC, 2013, p. 18). O curso de Direito é um dos cursos mais antigos da IES e hoje oferece também o programa de mestrado na área.

Buscou-se conhecer a opinião dos egressos do curso de Direito, ex-bolsistas do PROUNI por meio de questionário, que segundo Stake (2011) “é um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas (no papel, pelo telefone ou na tela) geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados” (p. 111). Conforme Richardson (2012), “permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política etc. (p. 189)”.

O questionário desenvolvido na ferramenta denominada *Google Forms* teve como compromisso o sigilo total das informações e dados coletados, primando esta pesquisa pelo princípio da confidencialidade.

Com as 32 (trinta e duas) respostas obtidas, foi possível juntar dados suficientes para dar andamento à pesquisa, partindo-se para a análise dos dados quantitativos.

A análise dos dados qualitativos apoiou-se no *software* chamado MAXQDA que, segundo o *site* da fabricante da ferramenta, é líder mundial no segmento de pesquisas de métodos qualitativos e mistos, dando flexibilidade para analisar os dados da forma como o pesquisador desejar e serve para importar textos de vários formatos, imagens, objetos e transformá-los em códigos, que podem ser organizados de tal forma que permite a criação de diferentes visualizações (denominadas mapas conceptuais), contribuindo e facilitando a interpretação e análise dos dados (Bardin, 1977).

A análise das respostas qualitativas apoiou-se, ainda, como recurso interpretativo, na análise de conteúdo conforme descrito por de Bardin (1977, p. 29) que tem como intuito “ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura” dos dados coletados, construindo sentidos e verificando significados.

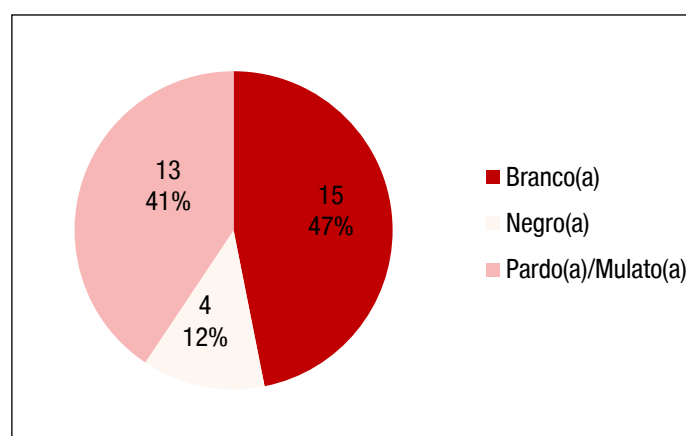
3.1 Da análise sobre o perfil dos egressos

A primeira análise foi realizada com o fim de conhecer o perfil dos egressos do PROUNI que cursaram Direito, sendo que 32 sujeitos responderam as questões. Quanto ao sexo, os dados apontaram para um maior número de homens (17 ou 53,1%) que de mulheres (15 ou 46,9%).

Com relação à faixa etária, a pesquisa revelou que 18 (56,3%) dos participantes se dizem na faixa de 23 a 25 anos, seguindo de 9 (28,1%) na faixa de 26 a 30 anos, depois 3 (9,4%) entre 31 e 40 anos e 2 (6,2%) com mais de 40 anos. Contando que os pesquisados hoje estão na faixa etária respondida no questionário e que há mais de 5 anos estavam ingressando na educação superior, nota-se que quem mais aderiu ao programa foi o público de jovens entre 18 a 20 anos. Há, ainda, a se observar que o menor público de adesão ao PROUNI está na faixa que supera os 40 anos.

Quanto à raça, a pesquisa indicou que 15 (46,9%) dos participantes eram de cor branca, seguido dos pardos 13 (40,6%) e depois dos negros 4 (12,5%).

Gráfico 1 - Cor/Raça dos egressos do PROUNI



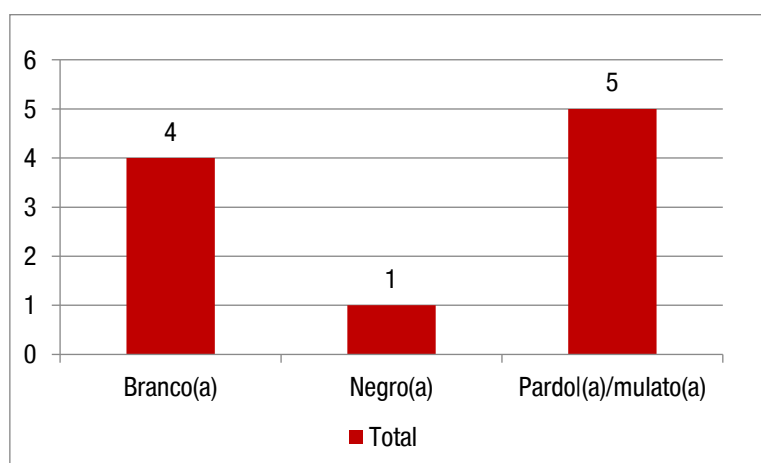
Fonte: Questionário da pesquisa (2018).

Os dados apontaram que os brancos são em número maior que negros pardos, daí a se confirmarem os dados oficiais obtidos pelo MEC/Sesu, de acordo com PROUNI (2015), apontando para um maior número de brancos bolsistas do PROUNI (46%), seguidos dos pardos (38,1%) e, depois, dos pretos (12,6%). Os brancos possuem presença maior de pessoas na educação superior, saindo em desvantagem pardos e negros. Nesta pesquisa, não há presença de indígenas e orientais.

Com relação ao tipo de bolsa, a pesquisa indicou maior prevalência de bolsas parciais, 22 (68,7%), sobre as integrais, 10 (31,3%), em consonância com o que dispõe a Lei n.º 11.096/05, no artigo 5.º, parágrafo 4.º, que se deve ofertar uma bolsa integral para cada 22 estudantes matriculados regularmente e pagantes, desde que ofereça o número de bolsas parciais proporcionais para que se atinja o número de 8,5% da receita anual dos períodos letivos com bolsistas PROUNI.

Cruzando-se os dados da cor com relação à quantidade de bolsas integrais, obtiveram-se os dados a seguir traduzidos.

Gráfico 2. Raça x bolsas integrais



Fonte: Questionário da pesquisa (2018).

Como se percebe, 60% (6) das bolsas integrais estão distribuídas entre negros e pardos. O cruzamento confirma que negros e pardos constituem a maior parte das pessoas de baixa renda, o que é corroborado pelos dados do Relatório da Oxfam Brasil, de 2017, demonstrando que 67% dos negros brasileiros estão entre as pessoas que recebem até 1,5 salários-mínimos. Percebe-se, pois, na tabela abaixo que não há mulheres negras com bolsa integral entre os pesquisados (Oxfam Brasil, 2017).

Tabela 2. Raça x sexo x bolsas integrais

Tipo de bolsa PROUNI – Integral 100%	
Rótulos de Linha	Contagem de Tipo de bolsa PROUNI
- Branco(a)	4
Feminino	1
Masculino	3
- Negro(a)	1
Masculino	1
- Pardo(a)/mulato(a)	5
Feminino	3
Masculino	2
Total Geral	10

Fonte: Questionário da pesquisa (2018).

Em relação às bolsas parciais, que atingem pessoas com uma renda um pouco maior, de até 3 salários-mínimos, observa-se que o maior aumento é de bolsistas negros (três vezes maior), quando comparado com o número de bolsistas brancos com bolsas integrais e bolsas parciais. Em ambos os casos (bolsas integrais e parciais), os negros possuem o menor número de contemplados. Observa-se também que não há negras com bolsa integral e apenas uma com bolsa parcial.

Tabela 3. Raça x sexo x bolsas parciais

Tipo de bolsa PROUNI – Parcial de 50%	
Rótulos de Linha	Contagem de Tipo de bolsa PROUNI
- Branco(a)	11
Feminino	8
Masculino	3
- Negro(a)	3
Feminino	1
Masculino	2
- Pardo(a)/mulato(a)	8
Feminino	2
Masculino	6
Total Geral	22

Fonte: Questionário da pesquisa (2018).

Quanto à escolarização dos pais, os dados indicaram que 12 (37,5%) possuíam o ensino médio completo; 7 (21,9%) afirmaram que só tinham ensino fundamental II (6.º ao 9.º ano), seguidos de 6 (18,8%) com ensino fundamental I (1.º ao 5.º ano); depois 5 (15,6%) tinham ensino superior e apenas 2 (6,2%) tinham pós-graduação. Os dados confirmam que a grande maioria, 25 (78,2%) não teve a oportunidade de um diploma de nível superior.

Relativamente à escolarização das mães, os dados revelam que 18 (56,3%) concluíram o ensino médio; 7 (21,9%) tinham o ensino fundamental II e 4 (12,5%) concluíram o ensino fundamental I. Uma (3,1%) das mães dos egressos possuía diploma universitário; e 2 (6,2%) delas concluíram a pós-graduação. Se comparar esses dados com os dos pais, percebe-se que a quantidade de mães que concluíram o ensino médio, 18 (56,3%), é bem superior a dos pais, 12 (37,5%). Entretanto, há mais pais (7 ou 21,8%) do que mães (3 ou 9,3%) com diploma do ensino superior e com pós-graduação. A grande maioria (das mães e dos pais) apresentou grau de instrução inferior ao da graduação.

No que se refere ao local onde residiam os egressos quando estavam no ensino médio, 15 (46,9%) responderam que residiam em cidade-satélite menos desenvolvida; 9 (28,1%) no entorno; 6 (18,8%) em cidade-satélite mais desenvolvida; e 2 (6,2%) no plano piloto (região mais nobre do DF), informação que corresponde ao que está posto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Centro Universitário estudado, que afirma: “[...] grande parte dos alunos [...] advém das regiões administrativas que constituem o seu entorno. Dentre essas regiões destacam-se, em termos de número populacional, Ceilândia (489.000 habitantes) e Taguatinga (250.000 habitantes)” (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, 2016, p. 29).

3.2 Da análise da vida acadêmica

Quanto aos aspectos da vida acadêmica, foi perguntado se sofreram algum embaraço por serem bolsistas do PROUNI, foram obtidas 33 respostas, pois um dos pesquisados marcou mais de uma alternativa nesse quesito. As respostas apontaram que 28 (84,9%) nunca sofreram qualquer preconceito por serem bolsistas do programa, seguidos de 3 (9,1%) que afirmaram que sofreram preconceito por parte de colegas, 1 (3%) passou por embaraço cometido por professores e outro (1 ou 3%) por parte dos funcionários da instituição.

Nos casos de embaraço, foi pedido que os participantes da pesquisa relatassem os fatos. Esses embaraços foram categorizados da seguinte forma: por parte de professor, por parte dos colegas e por parte de várias pessoas. Foram categorizados 3 relatos de embaraço, um de cada código.

Percebe-se o preconceito revelado por um docente ao tratar com o aluno e ligar a dificuldade trazida por ele com a sua condição de bolsista:

Certa vez perdi um prazo para pedido de 2.^a chamada de uma prova, fui conversar com o professor para saber se era possível fazer algo e ele me respondeu: "você é bolsista do PROUNI?". Eu respondi que sim, ele disse: "Sabia!". Nesse dia, eu saí arrasada da faculdade, porque ele justificou a minha perda do prazo com a minha condição de bolsista (Egresso 1).

Com relação ao embaraço causado por colegas, um egresso residia em uma cidade-satélite menos desenvolvida e, ao dizer onde morava, gerava nas pessoas a pergunta se teria condição de pagar o curso:

Quando eu dizia onde morava, muitos me perguntavam como eu pagava a faculdade ou quem me ajudava, insinuando que, por conta de meu domicílio, eu não teria condições de pagar o curso, então eu dizia que era bolsista e alguns se afastavam de mim ou me olhavam diferente a partir deste ponto (Egresso 3).

Outra questão diz respeito ao comportamento dos colegas ao saberem que o pesquisado era bolsista. Esse tipo de comportamento também foi identificado em outra pesquisa, na medida em que admite a existência de práticas de exclusão, em cursos mais elitistas, como descreve Zago (2006) ao revelar o desconforto de duas estudantes participantes da pesquisa “Fernanda e Glória”, cujas histórias revelaram o sentimento de não se sentirem, em razão do distanciamento social e dos seus reflexos na vida estudantil, parte do grupo (p. 235).

Há uma outra fala que revela falta sensibilidade do docente ao lidar com diferentes tipos de alunos em sala de aula, uma vez que, segundo o relato, os critérios de premiação tendem a favorecer aqueles que possuem acesso a materiais que não estão disponíveis a todos, como na observação:

Por cursar uma faculdade relativamente elitizada, houve momentos em que os colegas mais favorecidos se destacavam por ter acesso a materiais, livros, ou por frequentarem ambientes restritos, recebendo mérito em sala de aula pelo suposto empenho, quando na verdade as oportunidades estavam dispostas em suas mesas, enquanto quem era bolsista do PROUNI não tinha a menor chance de possuir tais materiais, ou frequentar tais ambientes (Egresso 2).

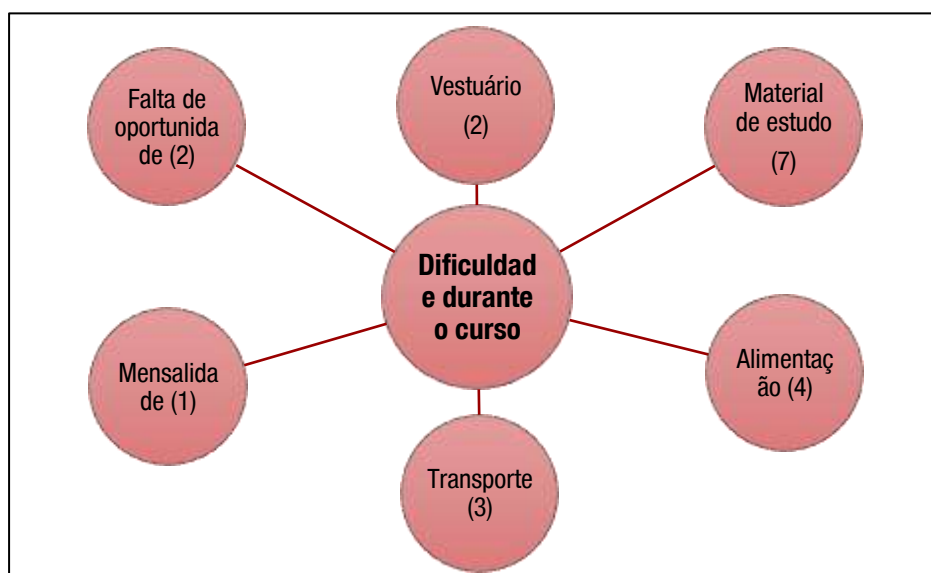
Mas, esse egresso indica, além disso, que sentiu o mesmo embaraço provocado por colegas. Por entender que não apenas os colegas estavam envolvidos nessa situação esse relato foi categorizado como embaraço sofrido por parte de várias pessoas (professor e colegas).

Uma outra pergunta foi elaborada para análise dos aspectos da vida acadêmica e diz respeito à existência ou não de dificuldade pelos egressos de ordem material durante o curso. Foram obtidas 23 respostas, das quais 12 afirmam que não tiveram dificuldades de ordem material. Entretanto, 11 respostas apontam para a

existência de dificuldades materiais durante a graduação. Realizada a análise qualitativa, foram criadas as seguintes categorias: vestuário, falta de oportunidade, mensalidade, transporte, alimentação, material de estudo. Cada um desses 11 participantes sofreu dificuldades de ordem material em mais de uma das categorias.

Com a ajuda do software MAXQDA foi elaborado o seguinte mapa de categorias, chamado de códigos na referida ferramenta concretizado no Mapa de Categorias 1: dificuldades materiais durante a graduação.

Mapa de Categorias 1 – Dificuldades durante o curso



Fonte: Questionário da pesquisa (2018).

O Mapa de Categoria 1 revela, dentre as 11 respostas dadas, que em 70% (7 vezes) dos relatos, percebe-se a dificuldade dos bolsistas PROUNI em adquirir o material de estudo (livros, apostilas, computador, *pen-drive*, entre outros materiais mencionados). O curso de Direito requer a aquisição de inúmeros livros e esta é, sem dúvida, a maior dificuldade apresentada pelos egressos prounistas. Depois, em 40% (4 menções) das falas, foi abordada a dificuldade em pagar a alimentação durante o horário das aulas, seguindo de 30% (3) a dificuldade em custear o transporte para a faculdade. Em 20% (2) das falas, menciona-se a dificuldade com o vestuário (o curso de Direito exige muitas vezes roupas formais) e, igualmente, 20% (2) a falta de oportunidade no sentido de bolsas e estágios. Em 10% (1), se menciona a dificuldade em pagar a outra parte da mensalidade, no caso de bolsa PROUNI de 50%.

Muitos egressos, portanto, tiveram dificuldades em adquirir o material adequado para o curso. Além disso, há registro de carência material de necessidades básicas como transporte e alimentação. Um deles também reclama de acesso a recursos tecnológicos (computador, *pen-drive*, *internet*). Essa deficiência material está consubstanciada numa das críticas ao PROUNI, dos que entendem que o programa se preocupa unicamente com o acesso e não com a manutenção do estudante no curso de graduação. Também chama atenção o que dizem outros alunos, como o Egresso 9, que afirma:

Sim. Por vários semestres, tive dificuldades para pagar os outros 50% da mensalidade do curso

Ou do Egresso 10, que corrobora com o depoimento anterior ao afirmar que

Sim, se eu tivesse carro próprio ajudaria muito no meu deslocamento e até mesmo ser contratada em outros escritórios de advocacia.

A dificuldade de pagar os outros 50% de bolsa numa IES privada é relatada e deve ser observada para que esse tipo de bolsista tenha acesso a programas de financiamento estudantil, como o Fies, ou programas de iniciação científica, monitorias e ou tutorias, como forma de auxílio complementar da bolsa PROUNI.

A última questão elaborada para responder sobre os aspectos da vida acadêmica trata-se de indicar se a bolsa PROUNI permitiu concluir o curso de graduação em Direito, sendo que 100% dos que responderam à pesquisa afirmaram que sim, a bolsa do PROUNI permitiu que os egressos terminassem o curso de Direito. Mesmo com as dificuldades que se apresentaram para alguns no decorrer da graduação, há um reconhecimento de que sem a bolsa não seria possível a obtenção do diploma da educação superior.

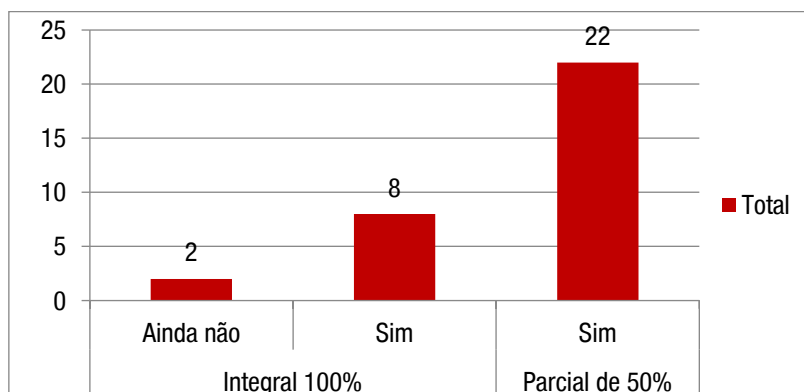
3.3 Da análise da vida profissional

Quanto à análise dos aspectos da vida profissional, a primeira pergunta foi sobre a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sendo 30 (93,8%) aprovados e 2 (6,2%) ainda não aprovados. Esse dado revelou que a formação no curso de Direito permitiu que grande parte dos egressos pudessem ser aprovados e, assim, obterem a carteira da Ordem dos Advogados do Brasil para exercer o ofício de advogado.

Buscando compreender melhor os que não obtiveram êxito nas provas da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), fez-se o cruzamento de dados destes com a área de atuação de cada um e descobriu-se que essas duas pessoas estão em empregos públicos fora da área do Direito.

Aprofundando a análise, cruzando os dados dos que foram aprovados na OAB com os tipos de bolsa que possuíam, percebe-se que 100% (22) dos bolsistas parciais foram aprovados nesse exame. Dentre os egressos com bolsa integral, 20% (2) ainda não passaram nas provas da OAB, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Aprovação na OAB x tipos de bolsa PROUNI



Fonte: Questionário da pesquisa (2018).

Comparando as rendas individuais atuais com as da época da graduação, um egresso respondeu que hoje ganha de 3 a 4,5 salários-mínimos, e antes recebia de 1,5 a 3 salários-mínimos. A outra pessoa respondeu que hoje ganha acima de quatro e meio salários-mínimos, sendo que quando graduando recebia até 1,5 salários-mínimos. Pode-se concluir então que o PROUNI rendeu bons frutos, sendo que a aprovação não foi total porque os que não possuem a aprovação no exame provavelmente nem sequer se submeteram à avaliação, uma vez que não atuam na área do Direito, possuindo seus empregos garantidos no serviço público com rendimentos superiores aos que recebiam quando da época do curso de graduação.

A pergunta relativa ao curso de Direito e sua importância na atuação no mercado de trabalho revela que 20 (62,5%) dos participantes da pesquisa atuam na área jurídica e concordaram que o curso teve importância para sua formação profissional. Alguns (6 ou 18,7%) disseram que não atuam na área jurídica, mas que o curso foi significativo para a atuação profissional. Poucos (3 ou 9,4%) disseram que não atuam no Direito e, por isso, o curso de graduação não foi relevante para eles. Outros (3 ou 9,4%) entenderam que o curso não foi importante, pois não estão inseridos no mercado de trabalho. A maioria, que representa 81,2%, resultado da soma dos 20 alunos que atuam na área e os 6 para os quais o curso foi importante para a empregabilidade, admite que o curso foi fundamental para suas carreiras profissionais.

Dos 20 (62,5%) que responderam que atuam na área jurídica estão distribuídos da seguinte forma nas suas

áreas de atuação: 10 (50%) na advocacia com escritório próprio; 7 (35%) na advocacia como empregado; 2 (10%) como servidor público na área jurídica; e 1 (5%) na área acadêmica.

A última pergunta analisada foi sobre a satisfação ou insatisfação no que se refere ao PROUNI, citando conquistas, pessoais, sociais ou materiais, que vivenciam depois de graduados.

As 29 respostas do questionário, foram categorizadas: 1) quanto aos resultados obtidos (crescimento profissional, ascensão social e crescimento intelectual); 2) quanto à avaliação do PROUNI (crítica, importante e fundamental); e 3) quanto aos sentimentos (gratidão, orgulho e satisfação).

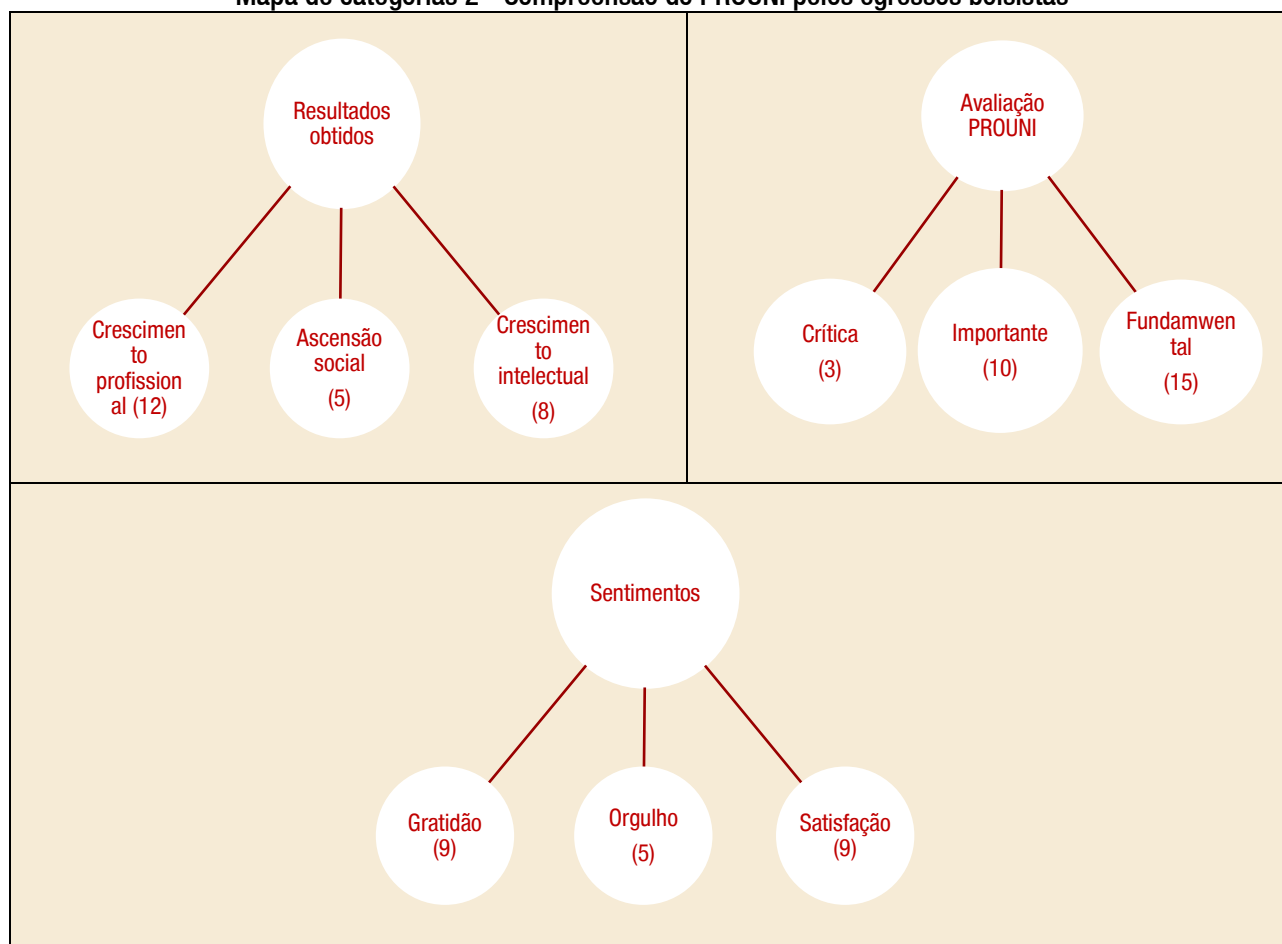
Dos resultados obtidos, 75% (12) das respostas mencionam um crescimento profissional devido à bolsa, seguido de 50% (8) de crescimento intelectual, e 33,3% (5) de ascensão social por causa do PROUNI.

No que se refere à avaliação do PROUNI, há 15 menções (65,2%) nas respostas que avaliam o programa como fundamental, posto que sem a bolsa PROUNI não conseguiriam obter o diploma de ensino superior, seguido de 10 (43,5%) respostas que afirmaram ser o PROUNI um programa importante para que concluíssem a graduação no curso de Direito. Em seguida, 3 (13%) das respostas trazem críticas ao programa que serão descritas mais à frente.

Na categorização dos sentimentos, após a análise das 19 respostas, estas foram categorizadas em três aspectos: gratidão, orgulho e satisfação. Após a criação das categorias, o software MAXQDA fez um cruzamento de dados, obtendo em 9 (47,5%) das respostas a gratidão por ser bolsista, seguido de 9 (47,5%) respostas categorizadas por satisfação pelo mesmo motivo e 5 (26,4%) relatos de orgulho por ser prounista.

Na mesma pergunta sobre a satisfação ou não dos egressos em relação ao PROUNI, uma outra categoria foi criada, referindo-se aos frutos que a bolsa permitiu ao egresso.

Mapa de categorias 2 - Compreensão do PROUNI pelos egressos bolsistas



Fonte: Questionário da pesquisa (2018).

Assim, na categoria relativa aos frutos obtidos com o PROUNI, foram constatadas 16 respostas. O MAXQDA novamente atuou gerando os seguintes números: 12 (75%) das respostas mencionaram um crescimento profissional devido à bolsa PROUNI; 8 (50%) apontaram para um crescimento intelectual; e 5 (33,3%) indicaram ascensão social por causa do PROUNI.

Afirma um egresso de origem humilde e contemplado com bolsa integral:

Não tenho nenhuma insatisfação. A bolsa de estudos foi de suma importância para minha qualificação profissional. Sou de origem muito humilde e jamais poderia ter feito uma faculdade sem essa ajuda. Apesar da realização do sonho de concluir uma graduação, durante o curso fui acometido por uma doença que me obriga até hoje a passar por sessões de hemodiálise. Devido a isso, não consegui ainda me inserir no mercado de trabalho (Egresso 12).

Ao afirmar que vem de origem muito humilde, pode-se inferir que este egresso não teria condições financeira de pagar a faculdade sem o recebimento integral da bolsa.

Também na fala de outro egresso, fica claro o reconhecimento da importância do Programa, como acesso à educação superior que afirma

Como filha de construtor e dona de casa, fui a primeira da família a alcançar o nível superior, graças à bolsa (Egresso 13).

Críticas também foram mencionadas em algumas respostas, assim sintetizada:

O PROUNI é uma ótima política pública, mas não acredito que ela deva ser algo permanente, mas paliativo. Embora tenha me beneficiado, eu acredito que se o dinheiro investido em bolsas do PROUNI fosse investido em universidades públicas seria muito melhor, pois não alocaria o dinheiro público para as universidades privadas que estão cada vez mais mercantilizadas, e assim cometem vários abusos (por exemplo, os aumentos estapafúrdios nas mensalidades) nessa relação consumista que deveria ser uma relação educacional (Egresso 20).

Este egresso entende que o Programa deveria ser temporário e que os recursos utilizados para subsidiar o estudo de seus participantes deveriam ser direcionados para as universidades públicas e não para as universidades do setor privado. Essa crítica coincide com a de muitos autores, como Bergamo (2015) que diz “uma política de privatização da educação superior” (p. 64). O egresso também faz crítica ao setor privado, no sentido de que a educação é tratada como serviço, com relações mercantilizadas, dando mais ênfase ao binômio cliente-fornecedor em detrimento do que ele chamou relação educacional.

Outro egresso apresenta crítica apontando:

Há que se reconhecer que foi um meio de popularização do ensino superior, e aí digo em sentido pejorativo: com o aumento do incentivo à realização do curso superior, aumentou-se consequentemente a quantidade de oferta do serviço (cursos de ensino superior) sem que fosse observada a qualidade dos cursos (Egresso 21).

Este aspecto é também assinalado por Macebo (2004), ao revelar uma possível preocupação da política pública apenas com números de graduados e não com a qualidade da formação dos alunos.

Segue a crítica

Apesar de ser um programa o qual muito me agrada, fico insatisfeito por ter notícias de que pessoas que não necessitam do PROUNI ainda conseguem obter as vagas, retirando a oportunidade de alguém que de fato precisa, o que demonstra falta de fiscalização efetiva do programa (Egresso 22).

Alertam Casali e Mattos (2015) no sentido de que as IES precisam ser criteriosas na conferência dos documentos apresentados pelos candidatos à bolsa verificando “situação socioeconômica do grupo familiar do candidato, assim como acompanhamento posterior, no processo de concessão do benefício” (p. 685).

São críticas relevantes e podem servir para que se aperfeiçoe o programa, tentando solucionar as disparidades apontadas pelos egressos e pesquisadores.

3.4 Da inclusão social

Quanto à inclusão social, 78,2% (25) dos pais dos egressos ex-bolsistas PROUNI não possuem diploma de ensino superior e 90,7% (29) das suas mães também não concluíram esse nível de ensino, havendo indicativos de inclusão social dos egressos, uma vez que tiveram acesso à educação superior, o que não aconteceu com seus pais.

A ampla aprovação no exame da OAB (93,8% ou 30) assegura aos egressos a habilitação para atuarem como advogados, ampliando, com isso, a sua inserção no mercado de trabalho. Os que não foram aprovados no exame ou não se submeteram a ele estão fora da área do Direito, mas em empregos públicos e com renda maior do que quando eram estudantes. Isso também pode ser considerado um indicativo de inclusão social.

A maioria dos egressos (81,2% ou 26) afirmaram que o curso de Direito, conquistado por meio da bolsa PROUNI, de algum modo foi importante para a carreira, ainda que alguns não estejam atuando no ramo jurídico.

A bolsa do PROUNI foi fundamental para a obtenção de meu diploma de curso superior, que me permitiu ser uma pessoa mais esclarecida, informada, sensata e ter uma profissão. Embora o curso de Direito não tenha necessariamente contribuído para as minhas conquistas materiais de hoje, eu considero que, sem ele, eu não teria condições de fazer boas escolhas na vida e de também não teria evoluído tanto em meu emprego (Egresso 22).

Dentre aqueles que atuam na área do Direito, 85% (17) deles exercem a advocacia (como empregado ou dono do próprio escritório), o que aponta para a relevância da formação acadêmica na atuação no mercado de trabalho, pois não fosse a formação em Direito não estariam advogando.

A inclusão social pode ser reconhecida quando 80,6% (25) afirmam que o Programa promoveu a inclusão desses egressos no mercado de trabalho, atribuindo à bolsa a responsabilidade por estarem atuando profissionalmente.

Na resposta quanto à satisfação ou insatisfação do egresso com relação ao Programa, 65,2% (15 inserções) avaliaram o PROUNI como fundamental na sua formação, pois afirmaram que sem a bolsa não conseguiriam o diploma universitário e ainda 43,5% (10 inserções) reconheceram a importância do programa para sua conclusão no curso de Direito. Além disso, 75% (12 inserções) apontam para a existência de um crescimento profissional devido à bolsa que receberam, seguido de 50% (8 inserções) de crescimento intelectual, e 33,3% (5 inserções) de ascensão social por causa do PROUNI, o que sugere que esse crescimento (profissional, social ou intelectual) pode gerar uma inclusão social.

Os resultados apontam para uma provável inclusão social, uma vez que os dados indicam que, pela oportunidade oferecida por meio da bolsa PROUNI, os egressos puderam ter acesso à educação superior, concluir o curso de Direito, ser aprovados nas provas da OAB e se tornar aptos à atuação profissional, o que atende a proposta do Programa, como uma política de ação afirmativa, que tem por objetivo a inclusão social.

4 Conclusão

A partir do texto da Lei n.º 11.096/05, depreende-se que o Programa Universidade Para Todos tem como objetivo promover o acesso de pessoas de baixa renda à educação superior ao oferecer bolsas para estudantes brasileiros nas seguintes condições: sem diploma universitário; com renda familiar de até três salários-mínimos; com ensino médio em escola pública ou em particular com bolsa integral; com deficiência; professores da rede pública com bolsa para fins de formar para o magistério da educação básica; negros e índios.

Por esse motivo, o programa é classificado como uma política de ação afirmativa, vez que o Estado age para permitir que um direito universal (educação) consagrado pela Constituição Federal seja concretizado a camadas da população sem condições de acesso ao curso superior.

Pelos resultados, os participantes da pesquisa foram estudantes: de baixa renda; com maior presença de brancos que negros e pardos; quase inexistência de mulher negra; escolaridade dos pais e das mães dos egressos inferior ao ensino superior em sua grande maioria; e moradias concentradas em cidades-satélites menos desenvolvidas ou cidades do entorno do Distrito Federal.

Quanto à vida acadêmica, poucas respostas (15,1% ou 5 inserções) apontaram para algum tipo de constrangimento passado pelos estudantes por terem a condição de bolsistas, sendo 3 os relatos de terem sofrido preconceito nesse sentido. Entretanto, desse grupo minoritário, os relatos mostram que os embaraços vieram de colegas e de professores. Com relação à dificuldade de ordem material, apenas 11 dos 32 pesquisados responderam que tiveram, sendo que a maioria apontou para a dificuldade na compra de material de estudo, seguido de alimentação, transporte, vestuário, oportunidades de trabalho e pagamento da outra parte da mensalidade para os bolsistas parciais. Essas respostas convergem com as críticas que alguns autores fazem ao programa no que se refere à falta de investimento para a permanência dos estudantes na educação superior.

Na análise dos aspectos da vida profissional, quase a totalidade dos participantes da pesquisa foram aprovados no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), todavia os não aprovados estão empregados no setor público em outra área diversa da jurídica, com renda superior àquela que percebiam quando eram estudantes. A maioria dos participantes entendeu que o curso foi importante para a inserção qualificada no mercado de trabalho. Dentre os que assim entenderam, a maior parte está atuando como advogado empregado em escritórios de advocacia ou como autônomo. A grande parte dos participantes respondeu que o PROUNI foi importante para sua inclusão no mercado de trabalho.

Em relação à satisfação o Programa foi considerado como fundamental ou importante para a formação dos egressos ouvidos. Ainda pelas respostas obtidas, foram classificados como sentimentos predominantes: a gratidão pelo programa permitir o acesso ao ensino superior e o orgulho pelas conquistas de objetivos pessoais, acadêmicos e profissionais. Neste sentido, foram colhidas respostas que mostram casos de egressos que se tornaram modelos para suas famílias, de origem humilde, por terem conquistado um diploma de nível superior.

Considerando os aspectos da vida profissional, a análise qualitativa dos dados também evidenciou nas respostas que houve crescimento profissional, intelectual e relatos de ascensão social devido à participação no programa.

Quanto à inclusão social, com a bolsa, os egressos tiveram acesso à educação superior, conseguiram a graduação no curso de Direito e foram aprovados nas Provas da OAB, o que lhes permitiu a habilitação para a atuação profissional.

Pode-se concluir que os dados revelaram que o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), apesar de algumas críticas, cumpriu seu propósito positivamente, pois, permitiu aos participantes desta pesquisa obterem um diploma de curso de Direito em uma IES bem avaliada na cidade de Brasília, conquista essa não obtida pela maioria dos pais e mães dos participantes. Além disso, a maioria adquiriu a habilitação para atuarem na área jurídica (os que não foram aprovados na OAB estão em empregos públicos com renda superior àquela que auferiam na graduação). A grande maioria dos respondentes são advogados atuantes. Esses fatores indicam que a inclusão social de pessoas de baixa renda, depois da conclusão do curso superior, concretizou-se com o ingresso no mercado de trabalho e, consequentemente, com melhores rendimentos. Entre as conquistas relatadas, a pesquisa coloca em destaque a obtenção do diploma de graduação e a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que representou, para esse grupo, grande sucesso pessoal e social.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Barros, R. P., Henriques, R. & Mendonça, R. (2000). Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15(42), 123-142. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092000000100009&script=sci_abstract&lng=pt

Bergamo, E. A. (2015). *Programa universidade para todos (PROUNI) e a construção da hegemonia: uma visão gramsciana*. São Paulo, Brasil: CRV.

Casali, A. M. D. & Mattos, M. J. V. M. (2015) Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa universidade para todos (PROUNI). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(88), 681-716. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000300681&script=sci_

abstract&tIng=es

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Congresso Nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Decreto Federal n.º 5.245 (2004, 15 de outubro). Palácio do Planalto. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5245.htm

Ferri, C, Hostins, R., Fronza, F. & Valdameri, G. (2010). Políticas inclusivas no ensino superior: análise do acesso, permanência e aprendizagem dos acadêmicos participantes do PROUNI na Universidade do Itajaí, no período de 2006-2007. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 91(228), 367-389. Recuperado de <http://flacso.org.br/?publication=politicas-inclusivas-no-ensino-superior-analise-do-acesso-permanencia-e-aprendizagem-dos-academicos-participantes-do-prouni-na-universidade-do-vale-do-itajai-no-periodo-2006-2007-2>

Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, Brasil: Editora Atlas. Recuperado de: https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf

Gisi, M. (2006). A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista Diálogo Educacional*, 6(17), p. 97-112. Recuperado de: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6740/6638>

Gomes, J. & Silva, F. (2003). As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In Seminário internacional As minorias e o direito. Brasília: Conselho da Justiça Federal. *Série Cadernos do CEJ*, 24, 86-153. Recuperado de <http://www.cjf.jus.br/cjf/CEJ-Coedi/serie-cadernos/Volume%2024%20-%20SEMINARIO%20INTERNACIONAL%20AS%20MINORIAS%20E%20%20DIREITO.pdf/view>

Haas, C. & Linhares, M. (2012). Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), p. 836-863, set./dez. 2012. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400015&script=sci_abstract&tIng=pt

Henriques, R. (2003). Desnaturalizar a desigualdade e erradicar a pobreza no Brasil. In *Seminário Internacional Pobreza e Desigualdade no Brasil*, Brasil, 8-9 maio 2003. Brasília, Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133974por.pdf>

Lei Federal n.º 9.394 (1996, 20 de dezembro). Congresso Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei Federal n.º 11.096 (2005, 13 de janeiro). Congresso Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm

Lei Federal n.º 11.180 (2005, 23 de setembro). Congresso Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm

Lei Federal n.º 12.431 (2011, 24 de junho). Congresso Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12431.htm

Lei Federal n.º 12.711 (2012, 29 de agosto). Congresso Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Macebo, D. (2004). Universidade para todos: a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação e Sociedade*, 25(88), p. 845-866. Recuperado de: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%206.pdf>

Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004 (2004). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm

Mercadante, A. (2003). Construindo estratégias para combater a desigualdade social: uma perspectiva socioeconômica. In M. Jovchelovitch Noletto e J. Werthein (Org.). *Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social. Anais do Seminário Internacional Pobreza e Desigualdade no Brasil*. Brasília,

8-9 de maio de 2003. Brasília: Unesco, 2003. p. 37-51. Recuperado de:<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133974por.pdf>

Moreira, C. R. B. S. (2017). *Um olhar sobre o muro: avaliação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI)* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba). Recuperado de <http://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=5330&idprograma=40001016001P0&anobase=2017&idtc=1240>

Oxfam Brasil (2017). *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*. São Paulo: Oxfam Brasil. Recuperado de https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (2016). Brasília: Centro Universitário do Distrito Federal, 2016.

PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Direito – Bacharelado (2013). Brasília: Centro Universitário do Distrito Federal.

PROUNI - Programa universidade para todos (2015). Brasília: PROUNI. Recuperado de <http://siteprouni.mec.gov.br/>

Richardson, R. (2012) *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo, Brasil: Atlas.

Salgado, J. A. (2010). Desigualdade social. In Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C. (2010). In Vieira, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, Brasil: UFMG. Recuperado de: <http://www.gestrado.net.br/pdf/127.pdf>

Singer, P. (1999). *Globalização e desemprego: diagnósticos e alternativas*. 3. ed. São Paulo, Brasil: Contexto. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/868786/mod_resource/content/0/Paul%20Singer.%20Globaliza%C3%A7%C3%A3o%20e%20desemprego.%20Diagn%C3%B3sticos%20e%20alternativas.pdf.

Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Artmed. Recuperado de: https://books.google.com.br/books?id=OjA9DQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Rev. Bras. Educ.* [online], 11(32), 226-237. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt

Fecha de recepción: 13-7-2020

Fecha de aceptación: 15-9-2020

Cátedra UNESCO Educación y futuro en América Latina



Aportes y reflexiones para pensar la Universidad Argentina del siglo XXI

Por Hernán BRESSI¹

Bressi, H. (2020). Aportes y reflexiones para pensar la Universidad Argentina del siglo XXI. *RELAPAE*, (13), pp. 155-164.

Notas previas

Este trabajo intentara analizar algunas propuestas concretas para pensar y debatir la cimentación de un sistema de Educación Superior a largo plazo de la Universidad argentina teniendo como punto de partida la definición, misión, ideario y sentido del verdadero modelo de Academia que requiere nuestra patria para su futuro, desde nuestra propia perspectiva. Estas ideas esencialmente presentadas en los siguientes párrafos, buscan abordar las exigencias planteadas intrínsecas del saber científico integral como medio de formación para la edificación de una cultura superior popular por parte de la corporación universitaria. De esta manera, entendemos que cuando en el país su planificación y dirección estratégica educativa no tenga políticas de estado a largo plazo como instrumentos ejecutores que consoliden mayores niveles de democratización, acceso, desarrollo social e incentivos del saber, asegurando un mayor grado de participación por parte de los actores involucrados del sistema educativo para la construcción de consensos estables y duraderos con criterios de cambio y mejora para lograr una transformación real como medios de innovación no estaríamos contribuir a que se formalice una cultura superior de calidad con el objetivo popular. Si la Universidad no cumple con este fin en sentido objetivo estaría desvirtuando sus principios fundacionales de contribución a la búsqueda de la verdad, formación y afirmación de valores al servicio de la comunidad adulterando el conocimiento como base de conservación de la cultura argentina. Esa es nuestra manera de pensar y naturaleza del trabajo.

Tampoco nos olvidaremos desde una perspectiva comparada de la situación fragmentada y diversificada de la educación superior nacional cotejándola con el parecer de distintos especialistas. Frente a este a Escenario de Educación Superior nos surge este interrogante como guía de investigación que intentaremos responder: ¿Qué cambios deben realizarse en el escenario del sistema universitario nacional, dónde la discrepancia económica, la diversidad cultural y el contexto socio-político obra de un modelo de reformas de mercado neoliberal son generadoras de tensiones y problemas de la educación restringiendo políticas públicas educativas a largo plazo?

Distribuí el presente artículo en tres apartados, analizando la conexión innegable entre sociedad de conocimiento y la educación como un derecho de bien público. En los primeros apartados, emprendemos un rápido análisis histórico y evolutivo de los problemas y tensiones de nuestro modelo universitario. En el tercero, aspiraremos bosquejar directrices del sistema universitario peronista como ámbito de conocimiento e integración ejecutadas como políticas de gestión institucional y de gobierno a modo de empuje alternativo de reforma y mejora universitaria.

En cuanto al método utilizado, no va ser un tratado de historia o de pedagogía sino proyectar un hilo conductor suministrado por bibliografía experta para exteriorizar lo que distintos actores, y autores han analizado del

¹ Docente universitario. Universidad del Salvador, Argentina / h_bressi@hotmail.com

tema con anterioridad poniendo sobre la mesa de debate distintas ideas e interpretaciones, situando al lector en el apasionante mundo de la educación superior, sin polemizar, ni dogmatizar acerca de los hechos estudiados, dejando abiertas las inquietudes al lector si es que las hay.

Finalmente plantearemos algunas propuestas para el desafío de mejorar el espíritu del conocimiento, la investigación y extensión universitaria como pilares centrales dentro de la planificación de la educación superior en Argentina. En estos últimos años, hemos sido testigos en Argentina de una evolución integradora en el espíritu de gran parte de la Academia de nuestro país en estos ejes centrales de la función universitaria. Aunque todavía falta mucho trayecto por consumir, el itinerario ya ha sido indicado imperfectamente en el TÍTULO IV de la **Ley Nº 24.521 (1995)** en el apartado titulado *De la Educación superior universitaria*, CAPÍTULO 1 que reglamenta acerca *De las instituciones universitarias y sus funciones*.

1. El problema de la Educación en el sistema universitario argentino.

El problema estructural del sistema universitario argentino y el contexto socio-cultural de nuestra patria se interaccionan simultáneamente, o como dicen los filósofos, guardan causación recíproca. La insuficiencia o ineficaz preparación de los ciudadanos agrava todos los problemas políticos, en tanto que la incómoda postura de pensar las políticas públicas de Estado especialmente en materia de educación a largo plazo, impide a los gobernantes una solución radical de los problemas graves, entre los cuales, pocos tan graves como éste de la Enseñanza. En otras palabras,

las urgencias propias de las coyunturas políticas, la necesidad de atender múltiples demandas sociales simultáneas y –muy especialmente- la falta de una estrategia general y colectiva, han dificultado la necesaria construcción de perspectivas de mediano y largo plazo para la educación. (Fernández Lamarra, y Pérez Centeno, 2017: 32)

La actividad académica se desarrolla preferentemente en el ámbito universitario percibiendo básicamente a la docencia e investigación como pilares fundamentales del saber para desarrollo de una nación. La libertad para enseñar e investigar son requisitos transcendentales sujetos hacia este fin. La creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico y complejo con plena autonomía de saberes por parte del docente sin interferencias externas, pero con estabilidad y seguridad que le garanticen su derecho público máspreciado que es el de la libertad de enseñanza. La institución es la máxima responsable de salvaguardarlo respetando el desarrollo de la vida intelectual de un país que tiene a la Academia como una de sus fuentes. La identidad académica del docente está dada por la lealtad disciplinar, no por la pertenencia a la institución académica dándole identidad al hombre académico. Acceder a la carrera docente mediante un concurso abierto de antecedentes y oposición es el mecanismo más apto para buscar la excelencia. Para Clark, la universidad es la organización regular que apoya, perpetúa y contribuye a crear el “ímpetu intelectual” dándole a la profesión académica el aspecto clave como generadora de conocimiento del funcionamiento universitario porque:

- 1) En primer lugar, es una profesión porque los académicos desarrollan su actividad alrededor de un núcleo básico de conocimiento especializado adquirido a través de un proceso de aprendizaje formal. En este caso, es el cultivo del conocimiento científico, humanístico y tecnológico (Grediaga Kuri, 2000) que constituye su objeto de trabajo con independencia respecto de autoridades políticas y administrativas (Citado por Marquina, 2013, p. 36).
- 2) En segundo término, es profesión porque los académicos realizan su actividad, regulando a través de normas, el acceso y promoción en esta profesión (MARQUINA, 2013, p. 36).
- 3) En tercer término, estos sujetos constituyen una profesión porque definen un ethos propio, es decir, un conjunto de valores, significados y creencias en el marco de los cuales constituyen sus trayectorias, sus intereses y su identidad (Chiroleu, 2002; Fanelli 2009; Grediaga Kuri, 2000) (Citado por Marquina, 2013, p. 36).

El Estado Enseñante de hoy, que históricamente arranca con Napoleón instituyendo lo que en historia de la educación se conoce como modelo napoleónico, el cuál buscó sus raíces en la Prusia del siglo XIX y en Esparta, priorizando por medio de políticas públicas concretas una forma verdadera de explotación del saber enciclopedista *desaristotelizando* el saber y muy especialmente la universidad, lesionando de tal forma la

“interioridad espiritual” de la familia que es la cedula básica de la persona humana y la sociedad tiene con gran tema de gobierno a resolver dentro del sistema universitario argentino actual la eficacia y eficiencia de sus órganos colectivos esencialmente aquellos de carácter deliberativo y plural de las estructuras de representación involucradas. La gestión de gobierno universitario real en la Argentina se aproxima más al modelo de gestión empresarial, desconociendo el carácter abierto, plural o público obstaculizada por la relación de la actividad política implicada de las estructuras partidarias.

La política y, por lo tanto, el gobierno universitario debería, entonces, resultar de los posicionamientos, necesidades e intereses propios de los diferentes sectores del colectivo institucional, es decir, concebirse y practicarse en términos inmediatamente académicos y no sujetos a los lineamientos, los cálculos, las estrategias, las disputas o los vaivenes partidarios. (Fernández Lamarra y Alonso Bra, 2004, p. 5)

El problema central de una buena pedagogía es la transmisión del conocimiento exigiendo que este proceso sea dirigido por aquellos que poseen la ciencia y los saberes científicos especializados. El docente es el que tiene propiedad exclusiva del conocimiento dentro de la Academia en el sentido clásico del término. Parfraseando al P. Castellani:

Los que saben mucho podrán no querer enseñar (consciente o inconscientemente) a quienes saben demasiado poco; pero decir que el hecho de poseer el Saber por entero pueda de suyo obstar a su transmisión, es crasamente absurdo. El saber es luz, y cuando más perfecto tanto es de suyo más difusivo, lo mismo que el Bien, la Virtud, la Belleza y todo lo que sea Espíritu. (Castellani, 1938, p. 52)

En cambio, el hombre de gobierno siguiendo a Santo Tomás debe adquirir la prudencia como función específica en política ya que el saber especulativo no implica exclusividad en su ser. Cuando un Estado monopoliza la Educación, su objetivo es pretender servirse del Sapiente, que como ciudadano le está sujeto por ley positiva, para impartir en provecho de un proyecto político - ideológico apoyado en políticas de Estado que fomenten el saber enciclopedista específico a fin a sus intereses particulares. Por esta razón, la gestión institucional dentro de la Academia:

puede ser considerada el núcleo de la gestión universitaria, en la medida que esta dimensión remitiría directamente a la universidad qua institución, unidad o totalidad organizacional sobre la que se interviene desde las diferentes prácticas e instancias de conducción o “gestión” y, a su vez, de las que es resultante (...) caben considerar cuestiones tales como la historia, la identidad y el proyecto institucional. (Fernández Lamarra y Alonso Bra, 2004, p. 8)

Es evidente que para ser educador primero hay que ser. La Enseñanza Vocacional es un don de persona que transfiguran la educación en el fin trascendente de sus vidas, viviendo consagradas a ella con reducción de pompa económica a un mínimo inverosímil para darle un sentido de ser, existencia y pertenencia a sus discípulos. Uno de nuestras más graves falencias del sistema educativo argentino es la falta de armonía entre los planes de estudios secundarios y universitarios, razón por la cual nos urge pensar en una reforma integral de nuestra educación a objeto que la labor del nivel medio se convierta, lenta e insensiblemente, en el quehacer preparatorio de la educación superior para que el alumno tenga las herramientas necesarias para la vida.

Las dificultades para definir, en el consenso, un proyecto institucional efectivamente compartido y la falta de integración institucional (interna o externa) desproveen de un marco institucional preciso o consolidado a la gestión administrativa, indispensables para que ésta gane en coherencia y se fortalezca (Fernández Lamarra y Alonso Bra, 2004, 12).

El título universitario por sí solo por ejemplo en países como Estados Unidos no concede derecho profesional alguno, sino que es una certificación especializada que debe ser legitimada por el Estado donde se radica mediante un examen frente a una autoridad de reconocida trayectoria.

La gestión académica podría ser considerada el aspecto sustantivo que configura la gestión institucional, en la medida que orienta el quehacer que se considera socialmente constitutivo o básico de las universidades: la docencia y la investigación. (Fernández Lamarra y Alonso Bra, 2004, 13).

La universidad debe inculcar una cultura moral y científica especialmente las confesionales ya que según nuestro parecer la crisis del mundo moderno es, por, sobre todo, una crisis de valores espirituales. En la universidad tiene que comenzar el proceso de rehumanización del hombre de hoy.

2. La intervención del Estado en la Enseñanza de la Educación Superior.

El monopolio de la enseñanza por parte del Estado es un principio poco profundizado, estudiado y regulado por las legislaciones modernas. Pero, la cuestión de la Educación Pública es un punto privativo indiscutible para juzgar a un Estado Moderno y su capacidad de progreso. De tan alta importancia es, y tan extendido está este derecho natural esencial para el perfeccionamiento del hombre en la conciencia de la sociedad actual que, para nosotros, el Estado que lo resuelva aceptablemente, garantizando una educación del conocimiento pertinente que cure la ceguera del conocimiento enciclopedista ha cumplido con su rol educador. “No de balde los dos máximos genios de la filosofía griega consideraron el orden de la educación pública como la pregunta crucial suprema que se puede dirigir a un Príncipe” (Castelani, 1938, p. 219).

La ausencia de una estrategia general de desarrollo de la Universidad en el largo plazo ha sido la característica central; de hecho, el único nivel educativo que no renovó su legislación –en Argentina las leyes educativas son verdaderos programas de gobierno como señalan Tedesco y Tenti Fanfani (2004) – fue el de la Educación Superior cuya norma rige en el país desde hace 22 años, a pesar del fuerte cambio operado en las orientaciones generales de política. (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2017, P. 33)

Pero las preguntas que nos surge frente a este desafío son: ¿Tiene el Estado como tal, derecho exclusivo de enseñar?, ¿Hasta qué punto el Monopolio Estatal de la Enseñanza ahoga la iniciativa privada?, ¿Qué han hecho por su cuenta –fuera de quejarse y predicar la doctrina de la autonomía universitaria- las altas Casas de Estudios privadas y confesionales en el progreso de la Educación Superior?

Claverie (2013) nos dice que para distinguir las características de las universidades como organizaciones debemos tener en cuenta tres perspectivas analíticas que son:

1) La estructural que se orienta al estudio y descripción de las universidades como un sistema de relaciones ordenadas a diversos fines describiendo los lineamientos formales de la institución expuesto en el marco normativo, organigrama, burocracia, leyes nacionales, estatuto universitario, reglamentos internos de carrera, que se halan orientados al cumplimiento de los objetivos constituyendo el ambiente en donde se ejercita el poder, la toma de decisiones.

2) La perspectiva cultural que está conformada por aquellos trabajos que se centran en el análisis de la cultura organizacional definiéndose como un *patrón de supuestos básicos que los sujetos pertenecientes a ella han inventado, descubierto o desarrollado a través del aprendizaje para tratar con sus problemas de adaptación externa e integración interna* (CLAVERIE, J. 2013, p. 14); alimentando los valores, supuestos, símbolos y artefactos institucionales dándole identidad propia expuestas en el ideario, misión, visión, creencias y requerimientos sociales.

3) La perspectiva política analiza el funcionamiento de las organizaciones desde las consideraciones de la micro política focalizándose en los intercambios entre los actores, la estructura de poder y su distribución que incluye lo social, lo político propiamente dicho y lo económico constituyendo procesos informales estructurantes. Para Crozier (1970, en Mintzberg, 1992) existen cinco “fuentes” de poder, las tres primeras consideradas “primordiales”. Ellas son: a) poseer el control de un recurso, b) poseer el control de una habilidad técnica, c) controlar un cuerpo de conocimiento que sea de gran importancia para la organización, d) prerrogativas legales que garantizan cierta forma de “poder formal”, o d) tener acceso a los agentes que poseen alguna de las otras cuatro fuentes (Citado por Claverie, 2013, p. 19)

La familia tiene por derecho natural la obligación de educar a sus hijos. El hombre es un ser social pero débil por naturaleza. Al Estado y la Iglesia, por ejemplo, le corresponde la educación de sus súbitos, desde el momento que el hombre se lo considera como ilustra Aristóteles un *zoon-politikon* con un fin trascendente; pero jamás esta función puede abolir o relevar la misión educadora de la familia.

En Argentina la vigencia de la autonomía ha estado fuertemente vinculada con vaivenes políticos-institucionales del país de modo tal que se corre el riesgo de simplificar su significación y alcance o bien de “sacralizar” como dogma o como fin en sí mismo. (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, 41)

De tal manera, consideramos que la acción de las tres sociedades debe ser simultánea, cooperadora, perfeccionadora, supletorio, pero jamás monopolizante.

Si un Estado llevara a su término el monopolio del conocimiento y se produjera una enseñanza técnicamente buena (lo cual es posible) poco importaría que pusiese entre sus “materias” la “enseñanza religiosa” -o sea, del Catecismo. Cuando pienso en una cosa así, me vienen al magín esas prostitutas que tienen en su cuarto una imagen de la Virgen con velas encendidas – como describe Cervantes en “Rinconete y Cortadillo”. No seré yo quien vaya a arrancar esas imágenes y tirar al suelo las velas; pero tampoco haré una campaña para obligar por ley a todos los lupanares a adoptar tan piadosa práctica. (Castellani, 1973, pp. 171-172)

En nuestra opinión, han tomado la línea del menor esfuerzo dejándose atar al carro de la decadencia fisco-pedagógica. La historia de la educación argentina analizada desde la perspectiva del pensamiento complejo, nos ha enseñado que el espíritu de empresa ha prevalecido sobre el espíritu de heroísmo y del ideario fundacional de las viejas escuelas catedralicias de París que dieron origen y forma a la Universidad Medieval. El hombre se hace libre, como dijo Cristo; y no nace libre, como desvarió Rousseau. Las reglas del mercado marcan los lineamientos estratégicos de la Enseñanza de gestión Privada y Pública, sin que esté probado de ningún modo que la Enseñanza Pública sea de superior calidad; y su única diferencia en cuestión monetaria es que la Enseñanza Privada vive de cuotas libres y la Pública recoge sus recursos del bolsillo del Contribuyente, aun de aquel que ni la necesita, ni la pide ni la quiere dejando el gobierno y la gestión institucional de nivel superior en manos de “quienes consideran a la educación como un commodity se apoyan principalmente en el derecho a enseñar, promueven la privatización de los sistemas y a la introducción del libre juego de oferta y demanda para su regulación” (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p. 39.) ¿Pero entonces qué debemos hacer? Podemos pensar con Castellani a la profesión académica como fuente de la Academia y de todo conocimiento para que justamente invitemos a todos los claustros docentes a:

no resignarse a convertirse en “prepara exámenes” puros. Las Academias de Declamación, Literatura y Filosofía, el Teatro Escolar, la “Debating Society”, las clases llamadas de adorno (lenguas vivas, música, dibujo), la metódica y científica educación física (comprendido el trabajo manual, el deporte y el juego) son instrumentos de educación total que jamás hubieron de abandonarse con el ansia temerosa de las notas de examen (Castellani, 1938, p. 260)

Los exámenes complexivos, innovadores, creativos, estrictos, ecuanímenes, imparciales y completos que ayuden a la metacognición del alumno y a desarrollar un pensamiento crítico en los términos del conocimiento, para estímulo de una formación integral y no la memoria del alumno, tan característica del modelo de gestión napoleónico ayudarán a desaparecer como sortilegio todos los parásitos del saber enciclopedista, que en un sistema universitario auténtico no pueden ni soñar en vivir.

En efecto, el encanijado y rudimentario examen por materias ante mesas oficiales abrumadas de tarea es tan aleatorio y fácil de superar y aun defraudar, que la “louche” Academia que prepara para el examen y no para la vida ni para la ciencia, se presenta tentación obvia al inescrupuloso, porque es un prospecto de negocio fácil. (Castellani, L. 1938, p. 259)

3. La Universidad como ámbito de integración y conocimiento.

La Universidad argentina no enseña. Ha perdido su dirección y con ella, la vida espiritual del país. Un pueblo sin educación que formen su carácter e identidad nacional con valores morales, es un pueblo sin virtud, es solamente una sátira frente a un contexto socio-cultural sediento de justicia social y de bien. Este construye el principal objetivo de la Universidad. El buen profesor no es él tiene grandes conocimientos técnicos científicos de la enseñanza, sino el humanista, el hombre capaz de transmitir a sus alumnos los grandes valores morales.

La construcción de esta perspectiva común y su desarrollo requieren, a su vez, de otros dos elementos cruciales: la participación de los actores centrales con incidencia y responsabilidad en la vida universitaria

y científica (gobiernos, instituciones, docentes, estudiantes, organizaciones profesionales y de la sociedad civil, el sector productivo y los sindicatos, entre los más importantes) y el desarrollo de sistemas de dirección estratégica tanto en las instituciones como a nivel de la conducción de los sistemas. (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p. 34)

La Academia argentina es una fábrica de grandes enciclopedistas que trabajan para su ser, desarrollándose de forma estática, detenida en su curso y en el tiempo, alejado de su verdadera vocación. Estos egresados no son los que necesitamos como nación para estos tiempos. Necesitamos como nación, hombres que piensen las condiciones necesarias adecuadas al ritmo de los acontecimientos vertiginosos de la humanidad, para revitalizar una universidad inserta, pionera, transformadora y protagonista de las preocupaciones del hombre de la calle a largo plazo, “la falta de una visión global y consensuada respecto de la Universidad que necesitamos para el futuro distante es la ausencia de instancias y estructuras de planificación estratégica tanto para el conjunto del sistema como para cada institución” (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p. 34). La Universidad tiene que ser el medio apto del saber teniendo la capacidad institucional de liberarse de los males más profundos y graves que la afligen separándola de las necesidades e intereses nacionales. La Reforma Universitario de 1918 triunfó en el sentido formal de la palabra, pero por medio de una victoria efímera porque en los hechos las banderas levantadas por la juventud cordobesa no transfiguraron estructuralmente el espíritu universitario de la ley avellaneda, imperando este viejo espíritu con un nombre distinto. La cátedra siguió siendo fortaleza, después de la reforma, de una determinada élite enciclopedista.

La Educación Superior Universitaria en Argentina, desde hace varias décadas, está inmersa en un profundo proceso de cambio derivado de transformaciones y tensiones que operan –también a nivel global y regional– ante la necesidad de democratización de este nivel educativo en términos sociales, de un cambio en la relación con la sociedad, de nuevas disponibilidades y requerimientos tecnológicos, del propio proceso de desarrollo del conocimiento, así como de la dinámica política, económica, cultural y social del país. (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p. 32.)

La cultura del pueblo tiene exigencias imperturbables. Un pueblo culto apoyado en un sistema democratizadora universitario no es aquel que instruye veinte o treinta hombres muy sabios desechando una acumulación de millones de ignorantes sin pensar y ejecutar una planificación estratégica global, factible, a largo plazo dando respuestas y soluciones específicas a los grandes temas trascendentales del sistema universitario para conquistar de forma definitiva su metamorfosis integral como son:

Inclusión y democratización; calidad educativa, mejoramiento y rendición de cuentas; pertinencia; cambio e innovación curricular; mercantilización y privatización de la Educación Superior; mecanismos de regulación y control; sistematización de los sistemas de información; articulación con la educación media, la sociedad y el sector productivo; responsabilidad social universitaria; gestión participativa; inversión en ciencia y tecnología; desarrollo de los posgrados; deficiencia en los sistemas de ingreso, desarrollo, promoción y evaluación de la docencia; entre sus principales. (Fernández Lamarra, 2010) (Citado por Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p. 35).

La innovación endógena germinada desde la propia gestión académica e institucional de la Academia a fin de impulsar su propio florecimiento atendiendo y perfeccionando sus insuficiencias disciplinares, profesionales, sociales, productivas o de otra naturaleza que dieran origen a su ideario y misión corporativa.

Un factor clave de este proceso es el despliegue de estrategias de innovación en el ámbito universitario desde una doble perspectiva: por un lado, al nivel de las instituciones, a partir del desarrollo de experiencias en las diversas dimensiones de lo universitario que favorezcan nuevos modos de hacer, de organizar y de abordar las problemáticas que el contexto social plante. (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p. 33)

Las más vitales inquietudes desde el del proceso de recuperación de la democracia hasta la actualidad en el ámbito de la Educación Superior, se han ordenado en torno a las fuertes tensiones, innovaciones y evoluciones que los sistemas universitarios han venido teniendo en nuestro país como fue el fuerte el aumento de la demanda de la matrícula universitaria a partir de los 80´ se vio plasmado en instituciones nuevas y en su mayoría de carácter privado con poca o escasa experiencia en cuanto a niveles de evaluación de calidad y de pertinencia institucional. El impacto de las políticas neoliberales de los 90´ también han afectado notoriamente la definición, misión, constitución, gestión, estructura y organización de la Academia rigiendo el mercado la

confección de un sistema universitario acorde a las nuevas necesidades económicas-financieras del modelo del Estado empresarial afectando en “el plano de lo real, del funcionamiento del sistema de la Educación superior, en que la educación opera como un bien de cambio y en el que las reglas y lógicas del mercado regulan con significativa eficacia su funcionamiento” (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p.40).

Pero este proceso de “inclusión excluyente” en términos de Ana María Ezcurra (2011) no contempla la infraestructura necesaria e indispensable como política de planificación para contrarrestar los procesos consustanciales –deserción, fracaso, segmentación, diferencias de capital académico, etc.- como medio de interpretación a nivel de la socialización desarrollando un capital cultural indispensable de ejercicio de la ciudadanía para una mejor inserción en el mercado laboral, por parte del estudiantado. La Universidad Argentina tiene que tener el deber de considerar a la educación como bien público entendiendo el ingreso, desarrollo y regulación de los sistemas de la Educación Superior como una cuestión de soberanía nacional.

Los debates centrales que se mantienen en las últimas décadas, que no están cerrados y-por lo tanto-contextualizarán el futuro de la Educación Superior, se refieren a su propia naturaleza, a su relación con la sociedad y a su desarrollo futuro. En especial se destaca la discusión respecto de su definición como bien público y social en contraposición con su concepción en tanto bien comercial, al desarrollo de la responsabilidad social universitaria y a las preocupaciones respecto de una reforma universitaria respectivamente. (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p. 39)

El sistema universitario debe arrimar el hombro para ponerse en colaboración permanente con la familia, sociedad y el Estado honrando como política institucional a la educación como un bien público fundada en el derecho natural como medio de formación de hombres virtuosos. “Los procesos económicos y sociales derivados de la globalización y del desarrollo tecnológico tienden a una mayor concentración de la riqueza y de los medios de producción, información y comunicación, por lo que las desigualdades tienden a agudizarse” (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p. 40)

Si todos los actores fundamentales y vitales para el proceso de formación del pueblo auxiliados por una planificación estratégica global e integral nos ponemos a trabajar en colaboración democratizando la participación en el proceso educativo toman contacto entre sí los profesores y padres; apreciando las mismas inquietudes cosmovisionales y tienen los mismos objetivos para sus hijos; conjeturamos que en 15 años tendremos una nueva comunidad académica; probablemente con mayor inserción en la realidad socio-cultural de nuestra comunidad. Y pensemos que, en vez de ir a arreglar primero la universidad, nos corresponde a nosotros arreglar antes la educación en casa, que tenemos un poco desarreglada. “La liberalización del comercio de la Educación Superior significa la generalización de contenidos y métodos y, por lo tanto, afecta valores y comportamientos de cada una de las naciones, genera fuertes contradicciones entre “el mercado” y los valores deseables” (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p. 39).

Estamos convencido que una reforma universitaria argentina más efectiva no va surgir del sentido técnico educativo-pedagógico-institucional ni como está organizado el Ministerio de Educación, ni del modo de implementación de las políticas públicas educativas, ni cómo se organiza. Todo esto depende de cómo formamos desde la familia y cultivamos el alma y la inteligencia de nuestros hombres y mujeres con acciones supletorias por parte de los instrumentos de instrucción de la sociedad civil y política, porque el resto de la organización burocrática es principalmente un problema subsidiario, de forma, siendo lo esencial el infundir la capacidad de discernimiento de la práctica del bien y proscibir lo malo en nuestro espíritu; proporcionando la capacidad y la ilustración necesarias, sin abandonar un sector humano sacrificándolo a un sector técnico muchas veces inoperante e intrascendente en la vida de los hombres.

El concepto de autonomía se proyecta como condición de la Universidad en tanto entidad de transformación social en virtud de las necesidades e intereses de su entorno, del país y de la sociedad en la que inscribe; es decir, implica un decidido compromiso con los problemas de la comunidad y una renovación de su vínculo con el Estado. (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p. 42)

4. Aportes finales para el impulso de la Educación Superior Argentina.

En este apartado final, a partir del marco teórico desplegado, se promete una serie de propuestas políticas que indagan sobre la Educación Superior, asentadas en el pensamiento realista pedagógico con el objeto de pensar la Academia como estrategia de perfeccionamiento del saber razonando a partir de sus propias necesidades e intereses, pero también como ámbito de resistencia a las políticas de carácter mercantilista que imponen desde su exterior el mercado. La conformación del sistema, las características de las carreras, la incorporación de la evaluación y acreditación, el financiamiento, el gobierno, la admisión y permanencia de los estudiantes, el tipo de conformación del cuerpo académico tienen que ser afrontados desde la perspectiva del pensamiento complejo e integral considerando todas las variables tanto externas como internas del quehacer académico para lograr un mejoramiento radical de nuestro sistema universitario.

El rol específico de la Educación en general y de la Educación Superior en particular como generadora de conocimiento avanzado es el de constituir profesionales con un alto nivel de ciencia y valores morales capaces de insertarse en el esquema socio-político nacional, pensando un modelo de país a partir de las necesidades de políticas públicas de interés nacional emergente del modelo de desarrollo productivo actual para promoción del bien común general.

La política y, por lo tanto, el gobierno universitario debería, entonces, resultar de los posicionamientos, necesidades e intereses propios de los diferentes sectores del colectivo institucional, es decir, concebirse y practicarse en términos inmediatamente “académicos” y no sujetos a los lineamientos, los cálculos, las estrategias, las disputas o los vaivenes “partidarios. (Fernández Lamarra y Alonso Bra, 2004, p. 5)

La Universidad, el conocimiento, el Mercado y el Estado deben articular políticas de organización y desarrollo académico repensando sus roles en base a un objetivo común que es el de la formación del pueblo; posibilitando mejorar los niveles de fortalecimiento, pertinencia en lo político, social y en lo académico de todos los actores involucrados. “Las universidades, en general, no se han ocupado de estudiarse a sí mismas y las investigaciones sobre la universidad como “objeto de estudio” son muy escasas” (Fernandez Lamarra, 2003) (Citado por Fernandez Lamarra y Alonso Bra, 2004, p. 3).

La universidad debería constituirse en el ámbito principal de creatividad e innovación para sí misma y para la sociedad en su conjunto. Para ello debe superar los problemas de su escasa articulación con la sociedad, el trabajo y la producción; de su aislamiento con el resto del sistema educativo; de sus modelos académicos y de gestión tradicionales, con una muy limitada profesionalidad; de la rigidez de sus estructuras académicas; de la escasez de estudios, investigaciones y reflexión sobre sí misma y sobre la educación superior en su conjunto. (Fernandez Lamarra, 2007, p. 9)

Las peculiaridades de la sociedad del conocimiento, de las nuevas tecnologías de información y comunicación sumado a los desafíos actuales de las destrezas educativas que se transmiten desde las instituciones de educación superior para hacer frente al nuevo tipo de sociedad que está naciendo en el siglo XXI, obligan a la Universidad a la adaptación de contenidos y capacidades frente a estos nuevos requerimientos laborales cambiantes, en donde la inteligencia creadora y el procesamiento de información constituyen ejes centrales de valor agregado replanteándose su rol como actor de generador de saberes desde su creación, gestión y difusión de los nuevos conocimientos. Por lo que las funciones de investigación y extensión tan características de la Academia deben enlazarse indispensablemente con la docencia para poder dar respuestas innovadoras y fructíferas a los nuevos desafíos y problemas que le exige la nueva relación educación superior - sociedad que está germinando.

Todos estos mecanismos intentan perfilarse como variables de mejoramiento de la calidad de los procesos de aprendizaje en el sistema de educación superior optimizando su eficiencia y eficacia en el uso de los recursos para la educación; y, por distintos caminos políticos, burocráticos, institucionales, y de gestión, hacer más equitativo el acceso a una educación de calidad con mayores logros pedagógicos y didácticos.

Pero estas transformaciones educativas a largo plazo demandan de una gran voluntad política. Se tienen que efectivizar en planificaciones estratégicas de largo plazo para dar frutos, y por tanto obligan a servirse de un gran consenso nacional acorde a principios esenciales para un sistema de alta calidad educativa. No se puede lograr la viabilización de este proyecto, si no es dentro del marco de un acuerdo integrado por múltiples agentes que accedan a blindar las políticas públicas de interés nacional orientadas a la educación y a la graduación de

la infraestructura de inversión necesaria para este fin respecto de las contingencias políticas y volatilidad de nuestro modelo económico para lograr que los cambios de gobierno y las turbulencias del normal quehacer y accionar político no alteren las planificaciones, proyectos y objetivos trazados.

La lógica general de las proposiciones que nosotros planteamos como corolario del presente estudio son:

1. La universidad para la reflexión de la acción encaminada por profesores dedicados eminentemente a la enseñanza y demás funciones de la Academia, siendo indispensable la incompatibilidad entre el ejercicio de la cátedra y el desempeño de otras actividades que sean inconciliables con ellas para lograr de este modo un acercamiento más entre profesor y alumno para lograr de un modo más efectiva la formación centrada en el sujeto que aprende y orientada a aprender a emprender para que el egresado tenga las herramientas necesarias para afrontar los problemas reales del mundo profesional.
2. La definición de políticas, planes y proyectos de Estado para un sistema de educación superior organizado y estructurado en torno a una universidad apta para la innovación, encauzada con una capacidad de flexibilización permanente abierta a una diversidad de saberes con una pujante capacidad de creación y cambio, enfocada al servicio del hombre y su hábitat mejorando su progreso económico y social.
3. El desarrollo de procesos de convergencia integral a nivel nacional e internacional como medio de superación de la actual fragmentación y heterogeneidad mediante mejoras en los espacios de internacionalización comenzados por la Declaración de Guadalajara (1991).
4. Concebir a la educación como un derecho natural de bien público como política de Estado ya que el conocimiento es un factor decisivo para el desarrollo integral del hombre, la sociedad y la nación.
5. Favorecer el acceso, permanencia y finalización de estudios superiores por parte de los sectores sociales más desfavorecidos y vulnerables con políticas de acompañamiento institucional priorizando sus peticiones y necesidades.
6. Promover políticas institucionales subsidiarias por el Estado que faciliten la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores a partir de programas considerados de interés nacional para el desarrollo institucional integral de Educación Superior concertados hacia la docencia, investigación, extensión y transferencia articulando estas funciones para evitar desequilibrios.
7. Despolitización de la Universidad. Una universidad ajena a la política siendo la función del profesor la enseñanza y la del alumno aprender.
8. Articulación de la carrera docente y científica con el fin de retribuir adecuadamente el ejercicio de la docencia evitando que el profesor se transforme en un mero conferencista recitando dos o tres veces por semana una lección pasando fugazmente por el aula y sin un conocimiento certero de sus alumnos.
9. El aspirante a profesor universitario cursada un período de adscripción a una determinada cátedra, realizando trabajos de investigación, seminarios y demás actividades didácticas-pedagógicas en materias afines bajo la supervisión del profesor titular completando su formación con la carrera docente como medio de fortalecimiento del saber y de la cátedra en torno a la relación alumno-profesor.

Referencias bibliográficas.

Castellani, L. (1938). *La Reforma de la Enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Vórtice.

Castellani, L. (1973). *De Kirkegard a Tomás de Aquino*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Guadalupe.

Claverie, J. (2013). La universidad como organización. Tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión. *Gestión y Gerencia*, 7(1). Recuperado 30/03/2019 desde: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/26354/CONICET_Digital_Nro.9540b7fe-6bea-40c1-b389-dd5297d6cef4_X.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Fernandez Lamarra, N. y Alonso Bra, M. (2004). La gestión universitaria en la Argentina. Una aproximación a partir de la evaluación institucional externa. En N. Colossi y Marti Dias de Souza Pinto (Org.) *Estudos e Perspectivas em Gestão Universitaria*. Blumenau, Brasil: Nova Letra. Recuperados desde: <http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/download.php?id=64>

Fernandez Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2017). Debates y Desafíos para el desarrollo de la educación superior latinoamericana del futuro. Hacia una Nueva Reforma Universitaria. *Integración y conocimiento*, 2(7). Recuperado 27/03/2019 desde <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/19116/19042>

Fernández Lamarra, N. 2007. La Universidad en América Latina y Argentina: Problemas y desafíos políticos y de gestión. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 1(1). Recuperado 30/03/2019: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/24993/22062>

Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Revista Pensamiento Universitario*, 15(15). Recuperado 30/03/2019 de: https://www.academia.edu/15825227/_Hay_una_profesi%C3%B3n_acad%C3%A9mica_argentina_Avances_y_reflexiones_sobre_un_objeto_en_construcci%C3%B3n

RESEÑAS DE LIBROS



Ruiz, G. R. (Dir. y Comp.) (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

216 pp. ISBN: 978-950-23-3010-5

Por David Mosquera Schvartz¹

El libro *El derecho a la educación: definiciones, normativa y políticas públicas revisadas*, dirigido y compilado por Guillermo Ramón Ruiz, aborda el derecho a la educación como un campo interdisciplinario entre las ciencias de la educación y el derecho. Dicho trabajo es el producto del PICT 2015-1527 que dirigió el autor en el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja de la Universidad de Buenos Aires, y representa una actualización en la pedagogía sobre esta cuestión temática. Cuenta también con la participación de Gonzalo Álvarez, Alexis Bugay, Matías Crolla, Florencia Tagliani y Tomás Yaber, quienes realizaron un análisis pormenorizado de las bases constitucionales y legales de la educación en algunos países que componen el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), y también de Adrán Azrak, quien realizó un abordaje metalingüístico de la norma sobre la accesibilidad a la educación en Ciudad de Buenos Aires de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad desde la disciplina de la psicología, y de Victoria Rio, que investigó los circuitos de escolarización de los jóvenes y adultos en Provincia de Buenos Aires a partir de datos estadísticos. Todos ellos integran el grupo de investigación del PICT previamente consignado.

¹ Universidad de Buenos Aires - Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina / drdms@gmail.com

La obra realiza una elucidación del derecho a la educación a partir de diferentes escalas de análisis. Inicia con el estudio del derecho a la educación y sus definiciones como construcción histórica, a partir de la conformación del sistema educativo moderno junto a la consolidación de los Estados nacionales y el auge del constitucionalismo. Atraviesa la consagración de la educación en el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos hasta conceptualizar el derecho a la educación desde el *principio de igualdad* complementado por el *principio de equidad*. A partir del planteo de Lansdown (2001)², identifica tres componentes de la relación entre derechos y educación que luego resultarán de utilidad para comprender los alcances del análisis que realiza la obra sobre la política educativa: a) *el derecho de acceso a la educación formal*, b) *el derecho a la calidad educativa* (en términos de posibilidad de desarrollar plenamente la potencialidad del estudiante) y c) *el derecho al respeto dentro del ambiente de aprendizaje*. Dichos conceptos resultan importantes para comprender el alcance que tendrá el derecho a la educación a lo largo del desarrollo de la investigación.

En su organización el libro recupera el planteo de Héctor Félix Bravo (quien inició los estudios sobre las bases constitucionales de la educación) para diferenciar el plano de las normas del plano de las acciones del Estado, pero en esta tarea profundiza y actualiza aquel planteo original.³ En la *Parte I* de la obra se analiza *El plano de las normas*, aproximándose primero, desde el derecho comparado, hacia el estudio de las bases constitucionales del derecho a la educación y en normas reglamentarias destacadas en cinco de los países que conforman el MERCOSUR (tanto miembros como Estados asociados). En el caso de Brasil se realiza un abordaje histórico hasta la Constitución Federal de 1988, en donde se regula a la educación como derecho público y social, cambiando fundamentalmente la concepción de este derecho respecto de las anteriores versiones de la Constitución. También se trabaja con la *Ley Darcy Ribeiro* (ley 9394) que reglamenta el derecho constitucional a la educación.

En el caso de Chile se interpreta la Constitución pinochetista de 1980, en el que son las familias las que tienen un derecho preferente y el deber de educar a los hijos, siendo el rol del Estado proteger ese derecho. También se enumeran y explican las normas de menor jerarquía que reglamentan el derecho a la educación. Asimismo, se interpreta el texto constitucional de Paraguay sobre derecho a la educación y las normas infraconstitucionales que la regulan señalando los cambios recientes en la extensión de la *obligatoriedad de la educación general básica*.

Se estudia la Constitución de la República Oriental del Uruguay, el cual cuenta con un *amplio marco normativo* en lo que respecta al derecho a la educación en el que se encuentra cristalizada la obligatoriedad de la enseñanza primaria y la educación media agraria e industrial, garantizando también la gratuidad en todos los niveles educativos, con excepción de los estudios de posgrado. Se analiza el *sistema nacional de educación* a través de las normas que la conforman, como reglamentarias del mandato constitucional. Luego, se analizan las cláusulas relacionadas con la educación en la Constitución Nacional de Venezuela de 1999, en el que desde el preámbulo se establece a la educación como *derecho esencial* caracterizado como un *derecho humano y un deber social fundamental, democrático, gratuito y obligatorio*.

Tras ello, Guillermo Ruiz focaliza su análisis en las bases normativas, constitucionales y legales de la Argentina, a partir de trabajos e investigaciones recientes que complementan y actualizan el conocimiento sobre el derecho a la educación. Realiza un breve desarrollo histórico desde la Constitución Nacional de 1853/60 hasta las dos grandes leyes generales de educación: la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional, siendo esta última especialmente materia estudio. Se aborda particularmente las siguientes cuestiones: a) el rol del Estado frente al derecho a la educación, b) el desarrollo legislativo de dicho derecho como acción del Estado, c) las políticas educativas, enmarcadas en el desarrollo legislativo, y d) los problemas derivados del desarrollo legislativo y de las políticas educativas.

² Lansdown, G. (2001). Progress in implementing the rights in the convention. En S. Hart *et al.* (eds.), *Children's Rights in Education* (pp. 37-59). London, England: Jessica Kingsley.

³ Bravo, H. F. (1972). *Bases constitucionales de la educación argentina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Una vez abordado el rol del Estado en el marco normativo del derecho a la educación en Argentina, en la *Parte II*, se revisan las acciones del Estado a partir del estudio de las políticas públicas implementadas (o no implementadas) por el Estado Nacional y las jurisdicciones y sus resultados. Para ello, se inicia con un análisis original del rendimiento interno del sistema como forma de medir el derecho a la educación pero a la luz de los datos provistos por los Censos de Población y Vivienda realizados luego del retorno a la democracia en 1983. Se pone en relieve la dificultad en la capacidad de planificación por parte del Estado a través de los datos censales de 1991, 2001 y 2010 a raíz de la aplicación de los dos ciclos de reformas educativas que en un período corto de tiempo modificó dos veces la estructura académica de la educación obligatoria. Luego de definir algunos de los problemas más importantes de la actualidad de la educación, Guillermo Ruiz caracteriza el derecho a la educación desde su *cobertura* y el *rendimiento interno del sistema educativo*. Para ello recopila las variables relacionadas con la cobertura de la educación en los censos de 1991, 2001 y 2010, comparándolas y observando las diferencias metodológicas que presentan entre sí. Asimismo, explica como ello es influido por los importantes cambios en la estructura académica de la educación entre 1991 y el 2010, que tuvieron tres marcos normativos completamente distintos. Respecto del *rendimiento interno del sistema*, las variables son consideradas estables, comparando la asistencia escolar en los tres censos mencionados, la evolución de la población que asiste o asistió a los establecimientos educativos por cada jurisdicción y por rango etario, evidenciándose diferencias importantes entre jurisdicciones. Finalmente, evalúa los efectos de los cambios en la extensión de la obligatoriedad de la educación a través de los adolescentes de trece a diecisiete años que se encuentran escolarizados.

Los siguientes dos capítulos hacen foco en políticas ejecutadas por las jurisdicciones en relación con el ejercicio del derecho a la educación por parte de diferentes grupos de sujetos titulares de este derecho. Por un lado, enriqueciendo el análisis desde conceptualizaciones de la psicología educacional, con la colaboración de Adrián Azrak, se analiza la política pública sobre la inclusión de la discapacidad en la educación dispuesta por la Ciudad de Buenos Aires a través de la Resolución 4513/MEGC/17. En este capítulo se revela que dicha política coloca en un lugar central a la enfermedad, y especialmente en el diagnóstico psicológico, en la organización escolar. Los investigadores observan la extrapolación acrítica del modelo clínico para definir la *educabilidad* del sujeto. Por otro lado, Victoria Rio realiza un estudio de la diferenciación de la educación de jóvenes y adultos en la Provincia de Buenos Aires a través de circuitos diferentes con tiempos acotados y diversidad de condiciones académicas e institucionales. Se pone énfasis en el *principio de equidad*, especialmente en lo que respecta al tratamiento de los sectores sociales vulnerables que conforman una parte importante de la población de la jurisdicción. La investigación fue realizada a partir de datos estadísticos de los censos de 1991, 2001 y 2010, del INDEC sobre el año 2015, informes y datos de los Relevamientos Anuales del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y Técnica entre los años 2005 y 2018, entre otros.

En suma, la investigación realiza un importante aporte teórico en la profundización del derecho a la educación desde un enfoque histórico e interdisciplinario, como así también describe los principales problemas derivados de los cambios, en un lapso corto tiempo, del marco normativo que sustenta la estructura académica de los niveles educativos obligatorios y sus efectos en la capacidad del Estado para ponderar los resultados de dichos cambios legislativos y de la aplicación de sus políticas educativas. También se pone en relieve las diferencias entre las jurisdicciones respecto del efectivo acceso al nivel medio, sobre el que se ha extendido la educación obligatoria, lo que genera una diversidad de situaciones según la región del país. Ello pone en tensión el *principio de equidad* como base de la igualdad educativa, situación no deseada por los fundadores del sistema educativo argentino en el siglo anterior a la enunciación de la educación como derecho humano.

Dichos problemas pueden observarse con mayor preocupación en el nivel secundario, en donde las diferencias en la *cobertura* y el *rendimiento interno del sistema* son más notorias y los resultados más heterogéneos. Ello permite colegir sobre la necesidad de políticas públicas que busquen favorecer a los sectores en situación de vulnerabilidad que actualmente se encuentran en serias dificultades de ejercer de manera efectiva el derecho a la educación, como derecho humano y en respeto del *principio de igualdad material*.

Resultan significativos los análisis de algunas de las políticas educativas más importantes en términos de protección de los grupos vulnerables que padecen serias dificultades en el acceso a la educación, como es el caso de los niños y adolescentes con discapacidad en Ciudad de Buenos Aires y los jóvenes y adultos no escolarizados en Provincia de Buenos Aires, cuyos resultados, en cuanto acciones del Estado, implican el cumplimiento de obligaciones internacionales en el marco del derecho internacional de los derechos humanos. La centralidad en la enfermedad y discapacidad mental de la acción de la Ciudad de Buenos Aires y la diversificación y flexibilización de los heterogéneos formatos disponibles para la educación de jóvenes y adultos en la Provincia de Buenos Aires suponen un problema interdisciplinario que pone de manifiesto la riqueza de dichos abordajes en las investigaciones de ciencias sociales. Pone en juego el rol del Estado, como garante del derecho a la educación, dejando entrever diversas miradas que se ocultan bajo un supuesto consenso político sobre la educación como derecho.

Ello es justamente lo que se propone la obra que se reseña, la revisión crítica tanto de los planteos conceptuales como del marco normativo, constitucional y legal, como así también de las políticas públicas en materia de educación llevadas a cabo (o no) por las jurisdicciones con la finalidad de desnudar las importantes diferencias políticas que impiden el pleno ejercicio del derecho a la educación como derecho humano. En las conclusiones no sólo se plantea una recapitulación de las diferentes partes de la obra sino que se avanza en una discusión teórica muy crítica pero que no descuida la incorporación de referentes empíricos que le permiten a Guillermo Ramón Ruiz identificar diferentes dimensiones de análisis que posee el derecho a la educación como objeto, como concepto y como estrategia de políticas públicas.

Fecha de recepción: 26-6-2020

Fecha de aceptación 6-7-2020

RESEÑAS DE TESIS



Contribuciones del proceso de Internacionalización de la Educación Superior al desarrollo de Competencias Interculturales en los estudiantes. Perspectiva de Instituciones de Educación Superior brasileñas.

Por Lourdes Zilberberg¹

Resumen

Este artículo reseña la tesis de doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, aprobada en octubre de 2020. El estudio buscó analizar las contribuciones de la internacionalización de la educación superior al desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes de las instituciones miembros de *FAUBAI- Associação Brasileira de Educação Internacional*. La metodología utilizada fue el Estudio Explicativo Secuencial de Método Mixto con predominancia cualitativa, lo que permitió combinar cuestionarios iniciales con entrevistas semiestructuradas. En ambas instancias se trabajó con gestores de las oficinas de relaciones internacionales y con estudiantes de las instituciones objeto de estudio. El aporte práctico más relevante de este trabajo es el abordaje inédito del estudio de las competencias interculturales, analizadas como resultado del proceso de internacionalización de la educación superior en instituciones de Brasil, en tanto que los principales aportes a la teoría están constituidos por las primeras definiciones locales de competencia intercultural y de interculturalidad, las que resultaron de una construcción colectiva a partir de los comentarios de los sujetos de la investigación.

Palabras clave: Internacionalización / Competencias Interculturales / Interculturalidad / Educación Superior

¹ Fundação Armando Alvares Penteado-FAAP, Brasil / lourdes.oviedo@hotmail.com

Presentación

Como objetivo general, esta investigación buscó analizar las contribuciones del proceso de internacionalización al desarrollo de competencias interculturales (CI) en los estudiantes, por medio de un estudio Explicativo Secuencial de Método Mixto con predominancia cualitativa, compuesto por cuestionarios iniciales y entrevistas semiestructuradas, aplicados a gestores de las oficinas de relaciones internacionales y a estudiantes de las instituciones de educación superior (IES) miembros de la *Associação Brasileira de Educação Internacional-FAUBAI*, en el período comprendido entre 2011 y 2017.

Además se plantearon los siguientes objetivos específicos: determinar el sentido y alcance de las CI en los procesos de internacionalización según las representaciones de los gestores de las oficinas de relaciones internacionales y de los estudiantes de las IES objeto de estudio; identificar los puntos convergentes y divergentes de esas representaciones; identificar y justificar las dimensiones del proceso de internacionalización que contribuyen en mayor medida al desarrollo de CI según esas mismas representaciones.

La tesis está compuesta por cinco capítulos.

El **capítulo I** presenta los antecedentes del problema de investigación, las preguntas conductoras de tesis, así como sus objetivos, justificación y pertinencia. En este capítulo también se mencionan algunos estudios realizados por CAPES, 2015; Deardorff, 2004 y Robes y Bahandari, 2017.

El **capítulo II** desarrolla el estado del arte del tema construido a partir de la revisión de la literatura sobre la internacionalización de la educación superior y las competencias interculturales. El capítulo contiene tres apartados. El primero aborda la historia de la educación superior internacional, sus principales características, como también sus desafíos y tendencias según la óptica de Rumbley, Altbach y Reisberg, 2012 y de Puntney, 2019. El segundo desarrolla los conceptos de globalización e internacionalización y analiza el sistema brasileiro de educación superior en el que se destacan los principales aspectos de su internacionalización. Entre las definiciones aportadas por la literatura sobre internacionalización de la educación superior se le da relevancia a la elaborada por Knight (2004) que la presenta como “el proceso de integrar las dimensiones internacional, intercultural o global en el propósito, función y provisión de la educación superior” (Knight, 2004: 11). El tercer apartado refiere al concepto de CI, con base en los aportes de Deardorff (2008) que la define como “la habilidad de comunicarse de forma eficiente y apropiada en situaciones interculturales con base en el conocimiento, habilidades y actitudes desarrolladas por el individuo” (Deardorff, 2008: 33). En este apartado también se desarrollan algunos de los modelos contemporáneos de CI, según el estudio de Spitzberg y Changnon (2009) que analiza los trabajos que explican de qué manera ocurre la adquisición de esas competencias como resultado del proceso de internacionalización (Spitzberg y Changnon, 2009: 2-52). El capítulo concluye con el estudio de las formas de evaluar y de medir el proceso de internacionalización y las competencias interculturales.

El **capítulo III** describe el marco metodológico de la investigación, que tiene como base al Estudio Explicativo Secuencial de Método Mixto (Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007). Asimismo, detalla las etapas del estudio: cuestionarios iniciales enviados a los gestores de las oficinas de relaciones internacionales y a los estudiantes de las instituciones objeto de estudio; entrevistas semiestructuradas (que contaron con la participación voluntaria de gestores y de estudiantes); análisis de los datos y validación de los resultados. Finalmente, indica las fuentes e instrumentos de recolección de datos (cuantitativas y cualitativas) e introduce algunas informaciones sobre FAUBAI.

El **capítulo IV** expone el análisis de los datos obtenidos en las etapas de los cuestionarios iniciales y en las entrevistas. Además, presenta la validación de los resultados por parte de los gestores de las oficinas de relaciones internacionales de las instituciones que participaron en el estudio. La etapa del análisis de los datos se desarrolló con base en las siguientes categorías: tipo de instituciones representadas en los cuestionarios,

estado del proceso de internacionalización de las instituciones objeto de estudio, terminología usada para referirse a CI, componentes de CI y contribución del proceso de internacionalización al desarrollo de CI en los estudiantes. Se señala aquí que fueron ratificadas las primeras definiciones locales de CI y de interculturalidad construidas en la etapa de las entrevistas.

Finalmente, **el capítulo V** detalla las principales conclusiones del estudio, sus alcances y limitaciones, así como las recomendaciones para futuros trabajos.

Algunas conclusiones del estudio

Entre los principales hallazgos y conclusiones de la investigación se destaca que, en la mayoría de los casos analizados y según los propios sujetos de la investigación, el proceso de internacionalización se encuentra establecido en una estrategia contemplada en el plan institucional.

Asimismo, se constató que la internacionalización de la educación superior contribuye al desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes. Las IES, al implantar sus procesos de internacionalización, establecen sus objetivos y estrategias y desarrollan una vasta gama de actividades. De esta forma, al incluir las dimensiones global, internacional e intercultural en sus funciones se crean situaciones de encuentro, de diálogo y de intercambio de significados entre culturas, lo que permite el desarrollo de las competencias interculturales.

El principal aporte práctico de la investigación es el abordaje inédito del estudio de las competencias interculturales, analizadas como resultado del proceso de internacionalización de la educación superior. La contribución relevante a la teoría son las primeras definiciones locales de competencias interculturales y de interculturalidad, que resultaron de una construcción colectiva a partir de los comentarios de los sujetos de la investigación.

Según los sujetos de la investigación las competencias interculturales son “el conjunto de habilidades y de saberes que el sujeto adquiere o amplía para poder relacionarse con personas de diferentes culturas, teniendo en vista el respeto, la aceptación y la convivencia basada en la colaboración”, mientras que la interculturalidad es “la relación entre culturas que, en un proceso de acercamiento basado en el respeto y la igualdad, busca construir espacios de convivencia y de diálogo que permitan el intercambio de significados y de identidades”.

Del análisis surge que el concepto de CI implica un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. En el contexto brasileiro de educación superior, el respeto por otras culturas y el entendimiento de la diversidad cultural fueron las competencias consideradas más importantes para el desarrollo de CI.

A su vez, existen determinadas dimensiones de la internacionalización (entendidas como actividades) que contribuyen en mayor medida al desarrollo de CI. Según los sujetos de la investigación, aquellas dimensiones que promueven experiencias de contacto directo con otras culturas son las que generan más posibilidades de adquisición de competencias interculturales, por ejemplo, la movilidad de estudiantes, las prácticas profesionales en el exterior y la presencia de estudiantes extranjeros en el campus. Estas dimensiones promueven la aproximación, el diálogo y la interacción intercultural.

Es pertinente mencionar que se pudo apreciar que los gestores de relaciones internacionales de las IES objeto de estudio entienden el valor de la internacionalización y reconocen sus resultados. Estos profesionales se han transformado en agentes principales de la internacionalización y de su promoción en las instituciones en que actúan.

Finalmente, es importante destacar que los resultados y las conclusiones de esta investigación se limitan a las instituciones brasileiras que participaron en el estudio. Por este motivo, no fueron analizados como representativos del sistema brasileiro de educación superior ni de todas las instituciones miembros de FAUBAI, dado que la muestra no se elaboró con base en parámetros cuantitativos. Sin embargo, debe considerarse el

carácter exploratorio de la investigación que revela la voz y la visión de las instituciones de educación superior brasileras que buscan el desarrollo de la internacionalización de la educación superior.

Referencias bibliográficas

CAPES (2015). *A Internacionalização na Universidade Brasileira: Resultados do Questionário Aplicado pela CAPES*.

Disponible en: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>.

Deardorff, D. K. (2004). *The identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Raleigh, North Carolina, USA: North Carolina State University.

Deardorff, D. K. (2008). Intercultural Competence. En Savicki V. (Ed.). *Developing Intercultural Competence and Transformation*. Sterling, Virginia, USA: Stylus Publishing, LLC., pp. 32-52.

Johnson, B. R., Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), pp. 112-133.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definitions, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), pp. 5-31.

Punteney, K. (2019). *The International Education Handbook: Principles and Practices of the Field*. Washington D.C.: NAFSA- Association of International Educators.

Robles, C. y Bahandari, R. (2017). *Higher Education and Student Mobility. A Capacity Building Pilot Study in Brazil*.

Disponible en: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/23112017-High-Education-and-Student-Mobility-Brazil-Pilot-2.pdf>.

Rumbley, L. E., Altbach, P. G., y Reisberg, L. (2012). Internationalization Within the Higher Education Context. En D. K. Deardorff, H. De Wit, D. John y T. Adams (Eds.). *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Los Angeles, California, USA: SAGE Publications Inc., pp. 3-26.

Spitzberg, B. H. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, California, USA: SAGE Publications, Inc., pp. 2-52.

Fecha de recepción: 24-11-2020

Fecha de aceptación: 1-12-2020



La mirada de los Asesores Pedagógicos de las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires sobre la implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad.

Por Daniel Ruben Rey¹

Resumen

Este artículo reseña la tesis de Maestría en Políticas y Administración de la Educación, elaborada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y aprobada en abril de 2019. El problema de investigación indaga las características que adquirió la implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad que planificó el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en base a los conceptos de “calidad” y “participación de la comunidad educativa” según la mirada particular de los asesores pedagógicos de las escuelas técnicas estatales.

El diseño de la investigación utiliza un enfoque cualitativo con una perspectiva fenomenológica al focalizar en los puntos de vista de los asesores pedagógicos. Se destaca así, el lugar dado a las entrevistas como instrumento de recolección de la información. También, el análisis de documentos ministeriales, normativos y agendas educativas.

El marco teórico presenta tres capítulos con autores que permiten analizar diversos aspectos de la política educativa, focalizando especialmente, en las reformas educativas. Por otra parte, el estudio empírico da cuenta de las diferencias entre las intenciones propuestas por el Ministerio de Educación y las condiciones institucionales reales. En efecto, las conclusiones generan aportes en tanto permiten pensar en la diversidad de intereses de los actores que forman parte de los procesos de reforma, en los conflictos que se suscitan y en los modos de vivir los procesos en las instituciones. Si bien, los resultados son para el caso de las escuelas técnicas, estos permiten pensar en los procesos de reforma en general.

Presentación

La tesis presentada resulta interesante para el campo de estudios de la política y la administración de la educación. En efecto, la investigación expone un tema de interés situado en las actuales agendas educativas que buscan reformar la escuela secundaria. La pregunta que guía la investigación se define de la siguiente manera: en las escuelas técnicas estatales de la Ciudad de Buenos Aires ¿qué características adquirió la implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad que planificó el Ministerio de Educación en base a los conceptos de “calidad” y “participación de la comunidad educativa”? según la mirada particular de los asesores pedagógicos de los colegios de la jurisdicción.

El período comprendido entre los años 2013 y 2018 resulta de especial interés ya que se encuentra atravesado por la aparición de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad. La transformación que se llevó adelante surgió de un proceso complejo y conflictivo:

El proceso de cambio conocido como la Nueva Escuela Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires estuvo lejos de iniciarse sin conflictos ni trabas. Mientras se desarrollaba la normativa de reordenamiento de los planes

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / daniel.rey@bue.edu.ar

de estudio, se fueron diseñando nuevas orientaciones, y otras, históricas, desaparecieron. Los alumnos, los docentes y ciertos sectores gremiales manifestaron su descontento a través de la ocupación (toma) de varios establecimientos educativos, movilizaciones, clases públicas y encuentros de trabajo en varios colegios de la Ciudad. (Muiños y Ruíz, 2016, p 290)

En este proceso de reforma, cuando se piensa la relación existente entre las decisiones del gobierno en materia educativa y las prácticas institucionales que ocurren directamente en las escuelas, aparecen simultáneamente diferentes escenarios educativos - sociales que terminan redefiniendo las políticas educativas.

Las preguntas formuladas al problema de investigación expresan el eje del estudio empírico: ¿De qué manera la organización política-administrativa del sistema escolar influyó en el planeamiento de la reforma en la modalidad técnico profesional en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires?; ¿Qué significado adquirió la expresión “Nueva Escuela Secundaria de Calidad” en el marco de las modificaciones de la escuela técnica?; ¿De qué forma la participación de la comunidad educativa durante las Jornadas de Reflexión alcanzó para legitimar públicamente la implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad?.

La inclusión de la perspectiva de los asesores pedagógicos permite comprender a las reformas educativas como campos de conflictos, con presencia de multiplicidad de intereses por parte de diferentes actores institucionales (alumnos, docentes, supervisores, familias y gremios) y diferentes maneras de pensar y llevar a cabo la participación de la comunidad educativa. Como explican Nicastro y Andreozzi (2010), “El asesoramiento pedagógico es una práctica localizada en un puesto de trabajo específico” (p. 28). De esta manera, en la investigación se eligió analizar el proceso de implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad tomando el testimonio de los asesores pedagógicos de las escuelas técnicas estatales porque facilitan un conocimiento situado sobre los principales acontecimientos del proceso reformista.

Marco teórico referencial

El marco teórico está conformado por tres capítulos. El primer capítulo: *“La Escuela Técnica: procesos históricos – políticos en las últimas décadas. Explicaciones posibles desde la teoría del planeamiento educativo”* expresa un conjunto de reflexiones en torno al planeamiento y a la gestión de las políticas educativas. Se desarrolla el planeamiento estratégico (Fernández Lamarra, 2006) y (Terigi, 2007) desde donde se discute, conceptualmente, el enfoque del Ministerio de Educación de la Ciudad. Además, los estudios realizados por (Ruíz, 2016) sobre las últimas reformas que se hicieron en la educación secundaria en el territorio nacional. El segundo capítulo: *“¿Nueva Escuela Secundaria de Calidad en el marco de la transformación de la escuela técnica? Algunas respuestas posibles a partir del análisis de la documentación oficial durante la implementación de las Jornadas de Reflexión con la Comunidad Educativa”* propone describir el proceso de las modificaciones en el sistema educativo, tomando como punto de partida la relación existente entre los conceptos de “Nueva Escuela Secundaria” y “Calidad” educativa. En este caso, se utilizaron los aportes de (Braslavsky y Tiramonti, 1990) para pensar el uso del concepto a partir de los 90’. También, la perspectiva teórica de (Toranzos 1996) y (Tiana, 2009) para analizar el actual discurso político-educativo en base al tema de la equidad en los sistemas escolares. Por último, el tercer capítulo: *“La construcción de la Nueva Escuela Secundaria desde una perspectiva filosófica. Ideas sobre la participación de la Comunidad Educativa”* analiza el proceso de la reforma utilizando una perspectiva filosófica. Los conceptos utilizados se basan en los estudios de (Cullen, 2013) y (Feldfeber, 2009) sobre lo público y la participación democrática.

Apartado metodológico

La metodología elegida es la cualitativa fenomenológica, de esta manera la investigación tuvo un alcance de tipo descriptivo:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p.80)

El instrumento metodológico utilizado para obtener información fue la entrevista dirigida (Eyssautier de la Mora, 2006), la misma, permitió reconstruir los sentidos que fue adquiriendo el proceso reformista desde la visión del asesor pedagógico. Al respecto, el trabajo de campo consistió en entrevistar a siete asesores pedagógicos para obtener una muestra representativa del total de las 38 escuelas técnicas estatales que dependen del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Al mismo tiempo, la investigación también incluyó el análisis de documentos oficiales, normativos y agendas educativas.

En el estudio empírico se utilizaron criterios de análisis para la construcción de categorías interpretativas y organizadoras del material obtenido en las entrevistas. En este caso, se elaboró una matriz comparativa que permitió clasificar la información en tres dimensiones: experiencial, política/jurídica y bibliográfica. De este modo, el proceso de análisis buscó triangular estas dimensiones con el propósito de corroborar las coincidencias y divergencias entre los discursos y documentos oficiales del Ministerio de Educación de la Ciudad y los sucesos ocurridos en los establecimientos escolares a partir del testimonio de los asesores pedagógicos.

Conclusión final

En esta tesis el interés estuvo puesto en conocer las características que adquirió la implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad que planificó el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en base a los conceptos de “calidad” y “participación de la comunidad educativa” según la mirada particular de los asesores pedagógicos de las escuelas técnicas estatales.

La información obtenida permite tener una aproximación parcial de los alcances que tuvo la reforma en las escuelas técnicas de la región desde el año 2013 hasta el ciclo lectivo 2017. Una de las reflexiones en torno a los resultados alcanzados, consiste en destacar que el sistema educativo argentino presenta una complejidad en la forma de administrar y gestionar el gobierno de sus niveles. En este caso, en la modalidad Técnico Profesional conviven algunas políticas que responden a intereses nacionales, federales y de cada una de las provincias o jurisdicción del país. En este sentido, la interrelación de los marcos normativos generó diversos conflictos macro escolares que afectaron los procesos de la reforma en la jurisdicción. Asimismo, la existencia de subsistemas desencadenaron diferentes problemas en torno a las decisiones ministeriales.

Por otra parte, en las políticas de gobierno referidas al planeamiento educativo, uno de los rasgos que caracterizaron a este proceso reformista fue la ausencia de un modelo educativo pensado a largo plazo. Además, de acuerdo a la información relevada entre los entrevistados, los testimonios demuestran que la política educativa que implementó el Ministerio de Educación porteño estuvo centrada en una desmedida dependencia hacia la planificación normativa. En este caso, el planeamiento sólo contemplaba las acciones que acatarían los sujetos sin ninguna resistencia.

Otro aspecto clave que aparece es la hibridación entre los conceptos de “Nueva Escuela Secundaria” y “Calidad”. Según los asesores pedagógicos, el término formaría parte de una estrategia discursiva que usó el Ministerio de Educación para promocionar la transformación de la escuela secundaria.

Respecto a la escasa participación de las familias y los alumnos, podemos inferir que las Jornadas de Reflexión con la Comunidad Educativa no alcanzarían para legitimar públicamente a la Nueva Escuela Secundaria de Calidad. Esto, refiere al sentido de participación simulada propuesto desde lo discursivo por el Ministerio de Educación. En consecuencia, fue impuesta una reforma verticalista por parte de los equipos ministeriales sin el consenso de la comunidad educativa.

Como aspecto relevante de la investigación se puede concluir que, si bien, el estudio se focaliza en la modalidad Técnico Profesional, los resultados pueden tomarse para pensar las futuras reformas del sistema educativo. En suma, la tesis contribuye al campo de las Políticas y Administración de la Educación dado que se refiere a un tema de debate vigente y en permanente desarrollo.

Referencias bibliográficas

Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990). *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Cullen, C. (2013). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Eyssautier de la Mora, M. (2006). *Metodología de la Investigación. Desarrollo de la inteligencia*. México, D. F.: International Thomson Editores.

Feldfeber, M. (2009). *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo: ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires, Argentina: Noveduc libros.

Fernández Lamarra, N. (2006). *Política, Planificación y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Muiños, C. y Ruíz, M.C. (2016). La educación secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: hacia la Nueva Escuela Secundaria. En G. Ruíz (Compilador), *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales* (pp. 285-298). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2010). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ruiz, G. (Compilador). (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Terigi, F. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, 1-16. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Tiana, A. (2009). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En A. Marchesi, J. C. Tedesco, y C. Coll (Coordinadores), *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Metas educativas 2021.

Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78. Recuperado de rieoei.org/oeivirt/rie10a03.htm

Fecha de recepción: 5-7-2020

Fecha de aceptación: 6-7-2020