

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)
MONTROYA 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 11

- ALVAREZ, Marisa / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- AMAR, Hernán / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- BLAZICH, Gladys / Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)
- BOER POSA, Leandra / Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)
- BRISCIOLI, Barbara / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- CANABAL, Ariel / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- CARBAJAL, Sergio / Universidad Nacional de Salta (Argentina)
- CLAVERIE, Julieta / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- COPPOLA, Natalia / Universidad Nacional de San Isidro (Argentina)
- DOBERTI, Juan / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- DONINI, Ana / Universidad Nacional de San Martín (Argentina)
- GARCÍA, Lucía / Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
- GARCÍA, Pablo / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- GERVILLA CASTILLO, Enrique / Universidad de Granada (España)
- LOPEZ, Emilio / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- MARTINCHUK, Elizabeth / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- MARTINEZ LARRECHEA, Enrique / Instituto Universitario Sudamericano (Uruguay)
- MOLINA GARCIA, Amelia / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)
- NANNI, Silvina / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- NÓBILE, Cecilia / Universidad de La Plata (Argentina)
- PARRA SANDOVAL, Maria Cristina / Universidad del Zulia (Venezuela)
- PEREZ CENTENO, Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- LERA RODRIGUEZ, Maria José / Universidad de Sevilla (España)
- SALAS MADRIZ, Flora Eugenia / Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
- SANCHO ALVAREZ, Carlos / Universitat de Valencia (España)
- SANTIN, Silvia / Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)
- SCARFÓ, Francisco / Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
- VALENCIA GARCIA, Julián Andrés / Universidad Complutense de Madrid (España)
- VIERA DUARTE, Patricia / Universidad de la República (Uruguay)
- VILLA LEVER, Lorenza / Universidad Nacional Autónoma de México (México)

EDITOR

Universidad Nacional de Tres de Febrero
Florida 810 / 8° piso B
CABA / ARGENTINA
relapae@untf.edu.ar
www.relapae.com.ar

STAFF

Director/
Norberto Fernández Lamarca

Secretaría editorial/
Julieta Claverie
Pablo Daniel García

Asistente Editorial/
Paula Farinatti

Diseño/

vales

ISSN 2408-4573

Índice RELAPAE

9

Editorial. Por Norberto Fernández Lamarra, Julieta Claverie y Pablo García.

Sección General

13

Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. *Por Felicitas Acosta*

28

Reflexiones en torno a la administración y la organización educacional en cronoespacios contemporáneos de descentralización, control y autonomía. *Por Alejandra M. Castro y Juliana Enrico*

40

La influencia de los PTRC en las trayectorias escolares en La Rioja, año 2019. *Por Marcos Andrada, Patricia Beatriz Gramajo, Lucia Macarena Chiavassa*

56

La educación pública uruguaya en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017. *Por Andrea Cantarelli*

71

Opinión de docentes respecto a su lugar de trabajo: indicadores de análisis del trabajo docente. *Por Javier Calvo de Mora*

90

Los hábitos lectores de las futuras profesoras de Educación Inicial. *Por Bilda Elizabeth Valentin Martinez*

103

A 100 años de la reforma universitaria, ¿cómo se distribuye el presupuesto universitario nacional en la actualidad? *Por Ignacio Olano*

117

De la Universidad Obrera Nacional al modelo estructural educativo universal de formación técnica en la Nueva Argentina. *Por Hernan Bressi*

130

Alcances y nuevos formatos de articulación entre la Universidad y el Estado en la Argentina del siglo XXI. Reflexiones acerca de las experiencias de contratación directa durante el período 2003-2015. *Por Emiliano Negro*

143

Innovaciones pedagógicas en la evaluación en la Práctica de Licenciatura. El caso de la Licenciatura en Administración de Empresas de la UNTREF. *Por Andrés Perez Ruffa*

Reseñas de libros

- 161** Ezcurra, A. M. (coordinadora), Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina. *Por Guillermo Ruiz*
- 166** Cukierman, U. y Kalocai, G. (comp.), El enfoque por competencias en las ciencias básicas: casos y ejemplos en educación en Ingeniería. *Por Antonio Morcela*
- 169** Steinman, J. (2008). Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva. *Por Maria Florencia Di Matteo*

Reseña de tesis

- 174** Las relaciones entre las prácticas de enseñanza diseñadas con tecnologías digitales y la construcción de conocimiento científico- biológico en el primer año de la Universidad de Buenos Aires durante el período 2014/2016. *Por Adriana Elvira Garcia.*
- 178** La filiación simbólica en adolescentes que no asisten a la “nueva escuela secundaria” La producción de lo común como problema subjetivo y político. *Por Ana María Viscaino.*

Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director

Julieta Claverie y Pablo García, Secretarios Editoriales

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

La Sección General de la Revista incluye trabajos que analizan el problema de las políticas y administración de la educación desde diversas perspectivas y con distintos alcances. Algunos de ellos están centrados en el marco de los sistemas educativos y la definición de políticas públicas para la educación; mientras que otros se refieren a problemáticas de alcance institucional. En este número podrán encontrar artículos referidos a la organización de la educación básica, la educación de jóvenes y adultos, la formación docente y la gestión universitaria. Consideramos que la lectura de este número es de interés para todos aquellos preocupados por conocer y profundizar los estudios y reflexiones sobre los escenarios de la educación en América Latina (e Iberoamérica, en este número en particular). Se incluyen en este décimo primer número de RELAPAE artículos de colegas de Argentina, España, República Dominicana y Uruguay.

Aprovechamos la oportunidad para agradecer todos los aportes y valoraciones recibidos a partir de la publicación de los números anteriores e invitamos a todos los colegas y lectores que difundan las contribuciones publicadas en este número y en futuras nuevas convocatorias, en sus ámbitos de desempeño.

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

Contenido del número

Sección General

En primer lugar, se incluyen tres artículos referidos a la educación básica y la organización del sistema educativo. El primer artículo fue escrito por Felicitas Acosta, profesora del NIFEDE, y se titula “Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina”. Tiene como objetivo presentar los aportes de un estudio sobre alternativas de organización del régimen académico de la escuela secundaria en seis países, para pensar la situación en la Argentina. En segundo lugar, se incluye el artículo titulado “Reflexiones en torno a la administración y la organización educacional en cronoespacios contemporáneos de descentralización, control y autonomía”, escrito por Alejandra M. Castro y Juliana Enrico. Este artículo aporta una visión crítica sobre estos procesos que atraviesan actualmente los discursos y prácticas de la administración de la educación, instalando algunas preguntas sobre la dimensión ética vinculadas a las concepciones, posiciones y efectos en la realidad educativa contemporánea. En tercer lugar, se incluye en esta primera parte de la sección general, el artículo de Marcos Andrada, Patricia Beatriz Gramajo y Lucia Macarena Chiavassa, titulado “La influencia de los PTRC en las trayectorias escolares en La Rioja. Año 2019”. Este artículo aborda la influencia de los Programas de Transferencia de Renta Condicionada (PTRC) en las trayectorias escolares de los estudiantes de quinto año de los colegios secundarios de la provincia de La Rioja, Argentina, en el periodo 2018-2019.

En cuarto lugar, se incluye un artículo que se enmarca en las reflexiones sobre la Educación de jóvenes y adultos, escrito por Andrea Cantarelli, de Uruguay, y se titula “La educación pública uruguaya en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017”. Este artículo analiza la implementación del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad, durante el período de 2010-2017, en Uruguay. Dicho programa constituye una política pública educativa dentro de la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el Consejo de Educación Secundaria (CES).

A continuación, se presentan dos artículos referidos a la docencia como campo de reflexión e investigación educativa. En este sentido, el quinto artículo de este número se titula “Opinión de docentes respecto a su lugar de trabajo: indicadores de análisis del trabajo docente” y fue escrito por Javier Calvo de Mora, de España. Este artículo incluye reflexiones sobre la autonomía en su trabajo a docentes españoles a partir de encuestas sociométricas. El siguiente artículo, de Bilda Elizabeth Valentin Martínez, de República Dominicana, se titula “Los hábitos lectores de las futuras profesoras de Educación Inicial” y presenta los resultados de una investigación cuantitativa sobre los tiempos, tipos de lectura y características del hábito lector de los docentes dominicanos.

La última parte de la sección general de este número de RELAPAE incluye cuatro artículos referidos a la educación superior. El primero de ellos se titula “A 100 años de la reforma universitaria, ¿cómo se distribuye el presupuesto universitario nacional en la actualidad?” y ha sido escrito por Ignacio Olano. Este trabajo indaga y analiza el presupuesto universitario público nacional en el contexto de reclamo social a la luz del cumplimiento de los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. El siguiente artículo se titula “De la Universidad Obrera Nacional al modelo estructural educativo universal de formación técnica en la Nueva Argentina” y ha sido escrito por Hernan Bressi y busca dar cuenta del pasaje de la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional en el marco de su contexto político, social e histórico. El noveno artículo de este número fue escrito por Emiliano Negro y se titula “Alcances y nuevos formatos de articulación entre la Universidad y el Estado en la Argentina del siglo XXI. Reflexiones acerca de las experiencias de contratación directa durante el período 2003-2015” y analiza los vínculos construidos entre universidades y el Estado Nacional a través de diferentes unidades ministeriales en el período citado. Finalmente, el décimo artículo de este número se titula “Innovaciones pedagógicas en la evaluación en la Práctica de Licenciatura. El caso de la Licenciatura en Administración de Empresas de la UNTREF” y ha sido escrito por Andrés Perez Ruffa. Este artículo documenta el proceso de evaluación en el ámbito de la asignatura “Práctica de Licenciatura” en la Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Sección Reseñas

En la Sección de Reseñas se incluyen reseñas de libros, revistas académicas y tesis de maestría y/o doctorado de reciente presentación, elaboradas por sus propios autores o colegas invitados. En este décimo primer número de RELAPAE se incluyen 3 reseñas de libros y 2 reseñas de tesis doctorales.

Reseñas de Libros

Esta sección del presente número de RELAPAE incluye, en primer lugar, la reseña del libro “Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina”, publicación realizada por el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y tiene como autores a Ana María Ezcurra (coordinadora), Ana Cambours de Donini, Adriana Chiroleu, Jorge Gorostiaga, María del Carmen Parrino, Nora Gluz, Pablo García, Silvina Feeney y Norberto Fernández Lamarra. La reseña ha sido realizada por el Dr. Guillermo Ruiz, profesor del NIFEDE.

Además, se incluyen otras dos reseñas de importantes publicaciones académicas:

- Cukierman, U. y Kalocai, G. (comp.) (2019). El enfoque por competencias en las ciencias básicas: casos y ejemplos en educación en Ingeniería. Por Antonio Morcela
- Steinman, Jorge. (2008). Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva. Por Maria Florencia Di Matteo

Sección Reseñas de Tesis

En esta sección incluimos la reseña de la segunda tesis defendida del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero a cargo de la Dra. Adriana García, titulada “Las relaciones entre las prácticas de enseñanza diseñadas con tecnologías digitales y la construcción de conocimiento científico- biológico en el primer año de la Universidad de Buenos Aires durante el período 2014/2016”. Además, incluimos la reseña de la tesis de Doctorado en Educación de Ana María Viscaino presentada en la Universidad Nacional de Entre Ríos y titulada “La filiación simbólica en adolescentes que no asisten a la ‘nueva escuela secundaria’. La producción de lo común como problema subjetivo y político”.

Nos despedimos hasta el siguiente número, cuya edición esperamos para el mes de junio de 2020. Los invitamos muy especialmente a enviarnos sus trabajos para publicar en nuestra revista y hacer circular este sexto número y esta invitación entre colegas que puedan estar interesados en nuestras temáticas sobre la política, la gestión, la administración y el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la educación, en todos sus niveles y modalidades, tanto en Argentina como en otros países de América Latina y de otras regiones del mundo.

Aprovechamos esta oportunidad para desearles a todos los colegas lectores de nuestra Revista, un Feliz Año 2020 pleno de satisfacciones académicas y personales.



Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina¹

Alternatives for high school organization: contributions to the case of Argentina

ACOSTA, Felicitas²

Acosta, F. (2019). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. *RELAPAE*, (11), pp. 13-27.

Resumen

El objetivo del artículo es presentar los aportes de un estudio sobre alternativas de organización de la escuela secundaria en seis países para pensar la situación en la Argentina. Se estructura en dos partes. En la primera se desarrolla un enfoque conceptual desde una perspectiva histórica comparada para el análisis de estrategias de cambio en la escuela secundaria. El énfasis está puesto en la organización académica y la particularidad del régimen académico en la escuela secundaria Argentina. La segunda parte ofrece una sistematización de las principales experiencias estudiadas, así como una reflexión sobre sus principales aportes al momento de considerar estas u otras alternativas de intervención respecto de las posibilidades de cambio del régimen académico de la escuela secundaria.

Palabras clave: Escuela secundaria, Régimen Académico, Comparación, Curriculum, Agrupamiento

Abstract

The aim of the article is to present the contributions of a study on alternatives for the organization of the secondary school in six countries to think about the situation in Argentina. It is structured in two parts. In the first, a conceptual approach is outlined from a comparative and historical perspective for the analysis of change strategies in secondary school. The emphasis is placed on the academic organization and the particularity of the academic regime in Argentina's secondary school. The second part offers a systematization of the main experiences studied, as well as a reflection on their main contributions when considering these or other intervention alternatives regarding the possibilities of changing the academic organization of the secondary school.

Keywords: Secondary school, Academic Regime, Comparison, Curriculum, Grouping

¹ El artículo deviene de un estudio elaborado para UNICEF.

² Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina/ acostafelicitas@gmail.com

La escuela secundaria en la Argentina

Al igual que otros países de la región, la República Argentina asumió el compromiso de extender la escolarización secundaria, estableciendo la obligatoriedad del nivel por Ley nacional 26.206. En la actualidad, la cobertura de escolarización de la población entre 12 y 17 años es del 84% (Ministerio de Educación y Deportes, 2016). Con todos sus avances, este compromiso también encontró algunos límites: el aumento de la matrícula que caracteriza la expansión de la escuela secundaria se acompaña de una baja tasa de egreso (45,40% para el año 2013; Ministerio de Educación y Deportes, 2016).

El problema no es nuevo, tiene una larga historia. Desde sus comienzos la escuela secundaria argentina se configuró a partir de un modelo institucional que actuó como institución de referencia y fue socialmente selectivo. Desde mediados del siglo XX, se expandió de manera sostenida (las tasas netas de escolarización eran del 41, 85% en 1980, 52,24% en 1991, 71,5% en 2001 y 82,2% en 2010 según los Censos Nacionales), aunque siempre con dificultades para lograr la graduación del conjunto de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015a). De manera más reciente, las políticas de ampliación de la escolarización secundaria, con un crecimiento notable de la cobertura, conviven con problemas serios de repitencia y abandono: la tasa de repitencia para el año 2013 es 9,55% mientras que la tasa de abandono interanual 2013-2014 es 10,14% (Ministerio de Educación y Deportes, 2016).

1.1. La escuela secundaria en perspectiva internacional: problemas y dinámicas de cambio

Desde mediados del siglo XX la expansión de la escuela secundaria se instaló en la agenda de la política educativa de los estados nación; principalmente de aquellos que habían logrado universalizar la enseñanza primaria desde comienzos de dicho siglo. En este apartado se propone como argumento la existencia de problemas comunes en los sistemas educativos de Occidente en relación con el par expansión-organización de la escuela secundaria: ciertas características de su organización estarían asociadas a la dificultad para asegurar trayectorias exitosas para todos los estudiantes. Fueron las políticas (las reformas) las que dieron cuenta del desajuste entre la obligatoriedad (forzar la expansión) y la forma de organización (Acosta, 2011 y 2013).

Los sistemas educativos de modernización temprana, como los de los países de Europa Occidental y algunos del Cono Sur (Argentina y Uruguay, por ejemplo) se configuraron sobre la base de la sanción de leyes de obligatoriedad escolar para el nivel primario y la creación de circuitos escolares, de acuerdo con el lugar a ocupar en el mundo del trabajo, para el nivel secundario. Durante la posguerra comenzó la expansión fuerte de este nivel educativo en buena parte de los países de Europa Occidental (véase al respecto Fernández Enguita, 1985; Weiler, 1998; Campbell & Sherrington, 2006; Acosta & Pinkasz, 2007; Wiborg, 2009 citados en Acosta, 2013). América Latina siguió un ritmo diferente en este sentido, con avances en la expansión y dificultades en la graduación (Acosta, 2013; Acosta y Terigi, 2015).

En ambos casos, las políticas de extensión de la escolarización secundaria han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel; problemas que suelen traducirse en el aumento de las tasas de repitencia y desgranamiento y en el descenso de las tasas de graduación y en el abandono temprano.

De acuerdo con un estudio de Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry y Morrison (2011), en los países desarrollados las tasas de finalización de la escuela secundaria superior varían entre el 90% en Israel al 49% en Islandia. En los Estados Unidos el porcentaje de jóvenes de una misma cohorte que no se gradúa en se ubica entre el 13 y el 44% de acuerdo con el Estado; la media es de 26.8% con una tasa de finalización del 88%. En Canadá la proporción de jóvenes entre 20 y 24 años que no completaron la secundaria y no están en la escuela es del 9%. Países de Europa también muestran variaciones: Holanda y Francia presentan una tasa de finalización entre 80 y 85%; los países nórdicos se ubican entre el 78% (Finlandia) y el 65% (Dinamarca); Italia tiene la tasa más baja para el conjunto de países relevados en ese estudio con un 64%.

Por su parte, la comisión Tackling early school leaving in Europe de la Unión Europea calcula que en Europa uno de cada 7 estudiantes abandona la escuela tempranamente y destaca el objetivo de reducir a un 10% la cantidad de jóvenes que abandonan la escuela sin completar sus estudios (Estrategia 2020; para 2011 se calculaba en 13.5% la tasa de abandono temprano) y aumentar a un 40% el logro de estudios superiores (Lyche, 2010).

Respecto de América Latina, la asistencia a educación secundaria fluctúa enormemente al interior de los países según el nivel socioeconómico: desde un 93,6% entre los más ricos hasta un 78,9% entre los más pobres, en promedio para la región. Circa 2006, solo el 48,5% de los jóvenes de 20 años había culminado el nivel medio (SITEAL, 2010), con situaciones críticas donde los porcentajes descienden hasta el 19,8% (Honduras) o al 26,4% (Nicaragua): entre los 17 y 18 años (edad de finalización teórica del nivel secundario en la mayoría de los países de América Latina), cerca de la mitad de los jóvenes ya no acuden a la escuela. En coherencia con lo señalado respecto a la limitada capacidad de cambio de la estructura que dio origen a la escuela secundaria, se detectan todavía los procesos de selección interna que se encuentran en su matriz fundacional: a partir de los 13 años de edad comienza a observarse claramente el incremento sostenido de la proporción de adolescentes que abandona la escuela (SITEAL, 2010).

En síntesis, diversos estudios realizados sobre la escuela secundaria y la experiencia de las reformas educativas en las últimas décadas indican que una política de expansión de ese nivel debe contemplar, al mismo tiempo, las configuraciones históricas particulares, la heterogeneidad de los escenarios, incluso el interior de un mismo país (la distinción urbano-rural, por ejemplo) y los desafíos específicos de la expansión de la escuela secundaria, entre los que la revisión del modelo institucional ocupa un lugar central (véase, entre otros, Ministerio de Educación, 2015b; Acosta y Terigi, 2015).

1.2. El régimen académico de la escuela secundaria: la definición de un problema particular para el caso de la Argentina

La organización de la enseñanza secundaria en la Argentina se enmarca en el contexto de la configuración de los sistemas educativos nacionales occidentales. En efecto, es a partir de 1860 cuando se intervino de manera directa y decisiva sobre el perfil que habría de adquirir este tramo del futuro sistema educativo.

La configuración del nivel medio en la Argentina se originó con la creación de los colegios nacionales durante la segunda mitad del siglo XIX. Los colegios nacionales fueron las instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y de la formación para la universidad y se caracterizaron por su carácter selectivo y por su contenido humanista.

Durante la mayor parte del siglo XX hubo cuatro modalidades dominantes: bachillerato, magisterio, comercial e industrial; el bachillerato concentró aproximadamente la mayor parte de la matrícula, el magisterio formaba para la carrera docente pero también fue usado tempranamente por las clases medias como vía de acceso a la universidad (Tedesco, 1986) y en particular por las mujeres y, conforme avanzó el siglo, todas las modalidades permitieron el acceso a la universidad –aunque el bachillerato era la preparatoria por excelencia–.

Desde mediados del siglo XX, la escuela secundaria se expandió de manera sostenida: las tasas netas de escolarización eran del 41, 85% en 1980, 52,24% en 1991, 71,5% en 2001 y 82,2% en 2010 según los Censos Nacionales. El aumento constante de la matrícula se acompañó de un importante índice de desgranamiento –abandono de los estudios en una misma cohorte de edad– desde el origen mismo de la escuela secundaria en la Argentina. Al respecto Tedesco (1986) destaca que para el período 1886-1891 el porcentaje de desgranamiento en los colegios nacionales fue del 68%. Trabajos más recientes señalan que la tasa de graduación era del 50% en 1950. Alcanzó un pico de evolución positiva a mediados de los años '60 cuando se graduaba casi el 70% de los ingresantes. Esta tasa decayó de manera abrupta hacia los años '80 y se

ubicó en los años '90 en torno al 40% (tasa menor a la de 1950, véase Giuliodori y otros, 2004 citado en Acosta, 2012).

Uno de los principales problemas de la expansión del nivel secundario fue que ésta se realizó históricamente sobre la relativa estabilidad de un modelo institucional y curricular de bachillerato humanista, cuyas características principales –patrón rígido lógico formal, distribución horaria mosaico, exposición al currículum disciplinar, profesores asignados por hora de clase (Terigi, 2008)- se revelaron ineficientes para sostener a la matrícula que se incorporaba en forma continua al nivel. Así puede decirse que el ciclo básico común que se introdujo en todas las modalidades de secundaria desde los años '50 fue el equivalente a la reforma comprensiva en Europa, pero este cambio sostuvo una estructura unitaria del nivel.

De esta manera, pareciera que la continuidad del modelo tradicional junto con el sostenimiento de una estructura única en la escuela secundaria argentina –los ciclos comunes establecidos a mediados de siglo- actuaron en una doble dirección: permitieron la incorporación constante de matrícula a la escuela secundaria pero no fueron capaces de mantener dentro de esa escuela a los jóvenes que se incorporaban a ese nivel educativo.

Mirado en el largo plazo, la tendencia general es la del aumento de la cobertura y el egreso: en 1970 entre los jóvenes de 20 a 29 años solo el 16% había finalizado el secundario, porcentaje que asciende al 52% en 2010 (Bottinelli y Sleiman, 2014). En el corto plazo, las dificultades de egreso en el tiempo teórico de duración de la escuela secundaria y la consiguiente alteración de las trayectorias (en términos de repitencia o de cambio de modalidad dentro del nivel) caracterizan su configuración y expansión. Al respecto, datos del 2013 registran la mitad de alumnos inscriptos en quinto año respecto de los de la misma cohorte en primero (Bottinelli y Sleiman, 2014); a su vez según el Censo 2010 o la EPH 2014 entre el 54% al 63% de los jóvenes de 20 a 24 años finalizaron la escuela secundaria en tanto entre un 6% y un 8% está todavía asistiendo a ese nivel educativo (Bottinelli, 2015).

Sobre el problema del régimen académico y su definición

Desde sus comienzos la escuela secundaria argentina se configuró a partir de un modelo institucional que actuó como institución de referencia y fue socialmente selectivo. Desde mediados del siglo XX, se expandió de manera sostenida, aunque siempre con dificultades para lograr la graduación del conjunto de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015a). De manera más reciente, las políticas de ampliación de la escolarización secundaria, con un crecimiento notable de la cobertura, conviven con problemas serios de repitencia y abandono: la tasa de repitencia para el año 2013 es 9,55% mientras que la tasa de abandono interanual 2013-2014 es 10,14% (Ministerio de Educación y Deportes, 2016).

En la última década, las investigaciones sobre los problemas de egreso y sostenimiento de trayectorias en la escuela secundaria argentina incorporaron la dimensión pedagógica como una de las variables claves. De manera más precisa, el estudio sobre los formatos, término de baja densidad conceptual pero que alude a la forma de organización institucional, ocupó la agenda de investigación. La mirada sobre las formas de organización histórica de la escuela secundaria y sus límites para sostener su expansión constituyeron un nuevo objeto de estudio.

Fueron en realidad los estudios sobre las alteraciones a la forma de organización histórica de la escuela secundaria los que introdujeron la dimensión pedagógica y la discusión sobre el formato. Algunos de estos estudios pusieron énfasis en la caracterización del régimen académico en tanto elemento que, en la práctica y por su bajo grado de explicitación, obstaculizaba las trayectorias continuas (Baquero y otros, 2009).

Se produjo entonces un pasaje de la investigación a la política educativa en la medida en que el régimen académico se transformó en un objeto de definición, en tanto documento normativo, y/o de redefinición,

en los casos de las variaciones específicas a la escuela secundaria tradicional (por ejemplo, las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) o de las propuestas de reforma más generales.

En función de este pasaje es que se adoptó una definición de régimen académico, inspirada en un trabajo de Alicia Camillioni (1991), como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder. Los elementos que se introdujeron como parte del régimen académico incluyen definiciones sobre: ingreso a la secundaria, asistencia y puntualidad, evaluación, acreditación y calificación y organización pedagógico institucional de la enseñanza.

Respecto de la investigación sobre régimen académico la tendencia es a señalar dos tipos de problemas (Baquero et al, 2009). Por un lado la divergencia de regulaciones que rigen el nivel. Se identifican documentos del sistema (planes de estudio), documentos de rango escolar (como los regímenes de convivencia) y regulaciones en estado práctico, producto de herencias institucionales en el nivel secundario o de definiciones de una institución o docente en particular. Todas ellas regulan la trayectoria de los estudiantes en tanto suponen obligaciones (evaluaciones a aprobar, materias a acreditar, tiempos a cumplir).

Por otro lado, el grado de explicitación de estos documentos tanto para las escuelas y los profesores como, sobre todo, para los estudiantes. En el primer caso, el estado práctico de las regulaciones hace que ciertos componentes del régimen académico se tomen como parte de una tradición, sin que se encuentren formulados de esa manera en norma alguna: la equivalencia entre gradualidad y anualización o el cursado en bloque son ejemplos de ello. En el segundo caso, la falta de explicitación de tradiciones del nivel, institucionales o incluso de profesores, genera zonas de riesgo que colocan a los estudiantes en situaciones comprometidas (la elucidación del registro de las clases con cada profesor o las pautas de evaluación de cada uno y la comprensión del conjunto, por ejemplo).

Respecto de las normas que refieren al régimen académico, la Ley de Educación Nacional en su artículo 31 establece que la Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. A su vez, se definió que cada provincia debía definir su régimen académico de la escuela secundaria. Sin embargo, la Resolución 93-09 del Consejo Federal de Educación (Res CFE 93-09) en el Artículo 63 establece que dada su condición de instrumento regulatorio pedagógico –administrativo se prevé que el régimen académico que las jurisdicciones determinen para sus escuelas secundarias contenga: a) Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, b) Regulaciones para acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, c) Regulaciones sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) Regulaciones sobre convivencia escolar.

Asimismo el artículo 22 indica que el desarrollo curricular podrá presentar variantes de diferente tipo, contemplando las posibilidades y diferentes organizaciones institucionales: a) Incluyendo estrategias de desarrollo mixtas que alternen regularmente el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización; o bien el trabajo en aula (algunos días de la semana) con el trabajo en gabinetes de TICs/ Biblioteca/ laboratorio (en otros días); b) Alternando el docente que se hace cargo del dictado de la asignatura, cuando en la institución haya más de un profesor de la disciplina de que se trate. Esto supone que un mismo grupo de alumnos curse algunos bloques temáticos de la asignatura con un docente y otros con otro, en orden a una previsión institucional definida y en los casos en que esto cobre sentido, en función de los temas, la formación de los profesores o del tipo de trabajo propuesto; c) Posibilitando la acreditación parcial y progresiva, por tramos correlativos, de las asignaturas anuales cuando esto se considere favorable para el aprendizaje y posible en el marco de la propuesta escolar.

Una caracterización general del régimen académico, más allá de posibles diferencias provinciales, permite señalar los siguientes elementos:

- Ingreso a la secundaria

El ingreso a la escuela secundaria es irrestricto. La escuela secundaria puede ser de gestión estatal o privada. Dentro de las privadas hay escuelas orientadas a los sectores más desfavorecidos que cuentan con una amplia subvención estatal. Para las escuelas de gestión estatal se prioriza la cercanía de los alumnos, pero si hubiese vacantes disponibles pueden acceder a otras escuelas. Hay un grupo pequeño de escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales que cuentan con examen de ingreso.

- Asistencia

En la Argentina se determinó la asistencia a la escuela durante un mínimo de 180 días de clase en todas las jurisdicciones (Ley 180 días de clase). Las escuelas abren sus puertas de lunes a viernes y hay escuelas de jornada simple y de jornada completa. Según la ley nacional se fijó un mínimo de veinticinco (25) horas reloj de clase semanales.

- Evaluación y acreditación

Pese a que cada jurisdicción es autónoma en la toma de diversas decisiones respecto a la escuela secundaria, todos los años escolares son equivalentes para permitir pases de alumnos entre jurisdicciones ya que los diseños curriculares jurisdiccionales deberán estar ajustados a los acuerdos federales sobre contenidos comunes o núcleos de aprendizaje prioritarios.

Al finalizar la Educación Secundaria, se reconocerá su cumplimiento con un certificado de Educación Secundaria (o título técnico en caso de corresponderse con la modalidad técnico profesional de nivel secundario) que acredite los aprendizajes propios del nivel. Dicho certificado tendrá un valor propio y equivalente en términos internacionales a la acreditación de una educación formal de segundo nivel. El mismo habilitará para el ingreso a cualquier oferta educativa de nivel superior (Res-CFE-18-07 ANEXO 1).

Respecto a la acreditación en el ámbito nacional se definieron Núcleos prioritarios de aprendizaje.

- Promoción - posibilidad de repitencia

Los alumnos, según la modalidad y la jurisdicción, tienen una cantidad determinada de materias anuales que deben aprobar; para no repetir el año deben aprobar la mayoría de las materias. Los criterios de aprobación y de la cantidad de materias que pueden quedarles pendientes a los alumnos dependen de las definiciones jurisdiccionales. En caso de superar la cantidad de materias pendientes o previas que pueden tener se repite el año escolar. Los alumnos pueden tener materias previas de años anteriores al año en curso, estas pueden ser rendidas en los años posteriores y se contabilizan en conjunto con las materias que quedan pendientes en el año en curso.

2. Los casos sobre experiencias de cambio en la organización académica

Más allá de las diferencias entre el concepto de régimen académico y su traducción en la normativa escolar, para este estudio se seleccionaron casos de sistemas educativos que presenten diferencias en su organización académica respecto del régimen académico extendido en la Argentina. Los casos responden a distintas realidades regionales y socio económicas sobre el supuesto que la unidad de comparación es el problema histórico de la escuela secundaria: la expansión versus el modelo institucional. En este sentido, los casos no se conciben como posibles escenarios de transferencia sino en tanto formas alternativas de promover los arreglos institucionales necesarios para asegurar el logro de trayectorias escolares exitosas para la población objeto.

2.1. Caracterización de los casos

Los casos se presentan organizados a partir de una caracterización de algunos aspectos de la organización académica de la escuela secundaria: formas de ingreso, régimen de asistencia, mecanismos de acreditación de saberes, plan de estudios, formas de agrupamiento de los estudiantes. Cabe destacar que se utiliza el término régimen académico para el desarrollo de los casos para dar cuenta de estos aspectos de la organización académica. Es decir, el término régimen académico strictu sensu es propio del sistema educativo argentino, pero se lo adopta aquí en los casos seleccionados a los fines de la comparación.

A continuación, se presenta una tabla resumen con la caracterización general de los casos. Los casos son:

- Argentina: Escuelas de Reingreso (EdR, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)
- Colombia: Jornada educativa extendida de 40 horas semanales para la excelencia académica y la formación integral (40x40, Bogotá DC)
- Corea del Sur
- Escocia
- Finlandia
- Nueva Zelanda

Para cada caso se ofrece una síntesis que presenta las principales características de la experiencia de cambio: año de implementación, población objeto, ejes de la propuesta de cambio, líneas vinculadas con cambio en la organización académica. Se consideró pertinente incluir información de contexto vinculada con el cambio en algún aspecto de la organización académica de manera de proveer elementos que permitan una comprensión más situada del caso.

En las páginas siguiente se presenta en la Tabla 1 una síntesis de la contextualización de los casos y en la Tabla 2 una primera caracterización en relación con la organización académica y las experiencias de cambio en la escuela secundaria.

Tabla 1. Contextualización de los casos

Dimensión	Caso	Argentina	Colombia	Corea del Sur	Escocia	Finlandia	Nueva Zelanda
PBI per cápita		12,449 (2016)	5,805 (2016)	27,538 (2016)	34,150 (2015)	43,090 (2016)	39,427 (2016)
% gasto educación secundaria		21,3 (2014)	16 (2015)	28,1 (2015)	s/d	34,7 (2011)	21,8 (2015)
Tasa de escolarización neta		88,2 (2014)	78,3 (2015)	96,15	s/d	94,9 (2015)	96,44 (2014)
Tasa de graduación (OCDE)		59 (2013)	70 (2013)	95 (2014)	s/d	97 (2014)	95 (2014)
Cantidad de escuelas secundarias		11,763 (2015)	14.232 (Básica 2013)	Middle: 3209 High: 2353 (2016)	418 (2015/16)	Superior: 389 (2016)	Comp: 172 Secun: 368 (2016)
Número de estudiantes matriculados		3.946.834	3.123.963 (Básica 2013)	M: 1,457,490 H: 1,752,457 (2016)	280.893 (2016)	Superior: 103,600 (2016)	Comp: 48,333 Secun: 273,363 (2016)
PISA 2012-15 Mat: 494/490 Lec: 496/493 Cs: 501/493		Mat: 338/409 Lec: 396/425 Cs: 406/432	Mat: 390/390 Lec: 406/425 Cs: 399/416	Mat: 554/524 Lec: 536/517 Cs: 538/516	Mat: 498/491 Lec: 506/493 Cs: 513/497	Mat: 519/511 Lec: 524/526 Cs: 545/531	Mat: 500/495 Lec: 512/509 Cs: 516/513

Tabla 2. Caracterización general de los casos

Dimensión Caso	Momento de implementación	Población objeto según la estructura del sistema educativo	Ejes del cambio	Líneas de acción vinculadas con cambios en la organización académica
Escuelas de Reingreso (EdR, CABA)	2004	Jóvenes de 16 y 20 años fuera del sistema educativo con paso previo por la secundaria (8 escuelas)	*Plena inclusión educativa *Creación de nueva oferta institucional *Flexibilización del modelo institucional	*Diseño de escuelas geolocalizadas con cambio en: -plan de estudios -régimen académico -cambios organizacionales: profesores por cargo
Colombia (40x40, Bogotá)	2014	Educación básica, Educación secundaria básica obligatoria (edades 11/12 a 14/15) y Educación Media (edades 15/16 a 16/17)	*Extensión de la jornada escolar *Revisión curricular *Desarrollo de oferta educativa no formal	*Escuelas de 40 horas semanales *Plan de estudio desarrollado en áreas del ser y del saber *Cursada en escuelas y en espacios educativos no formales de la ciudad como parte de la jornada escolar
Corea del Sur	1998 con revisión sistemática	Secundaria Media obligatoria (edades 12 a 14 corresponde a <i>Middle Schools</i>) y Secundaria superior (edades 15 a 17)	*Revisión de resultados *Revisión curricular *Reducción de sistema de tutorías privadas (<i>hagwon</i>)	*Introducción de Evaluaciones Nacionales de Logro Educativo (NAEA, 1998) *7mo curriculum: agrupamiento por niveles de logro, asignaturas electivas *Sistema de educación recuperatoria o remedial
Escocia	2003	Secundaria inferior obligatoria (edades 11/12 a 14/15 corresponde a S1 a S4) y <i>Senior</i> (edades 14/15 a 16/17 corresponde a S5 y S6)	*Revisión curricular *Unificación de estándares nacionales de evaluación	*Curriculum for Excellence (CfE): organización por áreas y capacidades *Sistema de calificaciones nacionales por año de escolaridad
Finlandia	1970 estructura comprensiva de 9 años 2016 reforma curricular	Educación básica obligatoria (edades 12 a 15, años 6 a 9) y Educación secundaria general o profesional (edades 16 a 19)	*Escuelas con servicios totales: educativos y sociales *Escuelas de oferta homogénea en la educación básica obligatoria *Revisión curricular *Autonomía del profesor	*Evaluaciones nacionales sólo al finalizar la secundaria superior *Estructura graduada en la educación básica obligatoria *Organización de la secundaria superior por cursado de disciplinas no anualizadas
Nueva Zelanda	1989 Descentralización 2002-2007 evaluación y reforma curricular 2013-2018 reducción de inequidades	Educación secundaria (años 9 a 13, obligatorio 9 a 12, edades 13 a 16); alternativa de escuela media (años 7 a 10) y escuela secundaria con intermedia (años 7 a 13)	*Cambio hacia un sistema de calificación estándar a nivel nacional *Revisión curricular *Adaptación a poblaciones aborígenes	*Certificados nacionales (NCEA) por estándares nacionales por cada área curricular (curso) para años 11, 12 y 13 *Autonomía institucional: agrupamiento de estudiantes por niveles de logro *Curriculum nacional por áreas comunes (años 9 y 10) y por oferta institucional según NCEA (desde año 11)

En las páginas siguiente se ofrece una comparación de los casos en función de dimensiones seleccionadas.

2.2. Los casos en perspectiva comparada: aportes de alternativas de organización académica de la escuela secundaria

Las experiencias analizadas revelan distintas formas de acercamiento al problema de la expansión de la escuela secundaria y el modelo institucional, desde el perfeccionamiento del dispositivo escolar en su formato moderno hasta la alteración total (o, al menos, buena parte de ella). Si se comparan los elementos comunes entre ellos, podría realizarse un listado de aspectos a considerar al momento de pensar en políticas destinadas a modificar el modelo institucional:

- Designación de profesores fuera del horario de clase (profesores con asignación de horas institucionales, profesores o monitores para el apoyo extraescolar o recuperación de aprendizajes, profesores tutores; función ya existente).
- Armado de equipos técnicos de gobierno central y/o local de asesoramiento, acompañamiento y trabajo conjunto con los actores en las escuelas.
- Revisión general del currículum para diseñar trayectos alternativos, cursos paralelos (por logros en el aprendizaje o de recuperación) y, a la vez, ofrecer conocimientos comunes a todos.
- Flexibilización de disposiciones académicas: horarios de materias, formas de cursar las asignaturas, oferta curricular, recuperación de materias en paralelo al cursado de año o nivel.
- Oferta de cursos y programas de interés para los alumnos.
- Libre disposición de fondos para el desarrollo de programas extra destinados a la retención de alumnos en situaciones de riesgo.

Según la línea de interpretación de la situación de la escolarización secundaria que se ha propuesto en este trabajo, existen problemas que son comunes entre países y, debido a ello, las preocupaciones compartidas funcionan como motor para conocer lo que hacen otros gobiernos, para aprender de los abordajes que se presentan como exitosos a escala de los países y de las entidades sub-nacionales. Pese a ello, interesa señalar aquí los límites que presenta el ímpetu por la transferencia de iniciativas de un contexto a otro, debido a las diferencias entre el contexto de producción de una iniciativa y cualquier contexto diferente en el cual se pretenda que aquella funcione.

Los casos presentados difieren de manera notable en diversos aspectos. Estas diferencias se traducen en agendas diferentes para las políticas de expansión de la escolarización. En primer lugar, desde el punto de vista de la configuración histórica de los sistemas educativos, algunos se ubican en procesos de modernización educativa temprana, por ejemplo Escocia y Argentina, en menor medida Finlandia. Otros se desarrollaron a partir de procesos de transferencia educativa colonial, como Nueva Zelanda, mientras que otros avanzaron en la expansión de la escolarización de manera más tardía, por ejemplo Corea del Sur y Colombia.

Estas diferencias en la configuración indican problemas distintos para los sistemas educativos a lo largo de su historia: Escocia avanzó en la expansión de la escuela secundaria en la posguerra, junto con la mayoría de los países de modernización educativa temprana; Finlandia y Nueva Zelanda se sumaron a esta agenda un poco más tarde y con estrategias distintas: Finlandia extendió la comprensividad (una estructura unitaria de larga duración) mientras que Nueva Zelanda deshechó las escuelas de gramática (herencia inglesa) e incluyó una secundaria básica a través de escuelas intermedias. Corea del Sur recién comenzó la expansión fuerte de la secundaria a fines de los años '70 a través del fortalecimiento de la oferta estatal. Los dos casos

de América Latina, Argentina y Colombia, presentan trayectos diferentes: Argentina expandió de manera progresiva la escuela secundaria durante el siglo XX, aunque con dificultades históricas para la terminalidad; Colombia lo hizo más adelante con amplias diferencias en el alcance entre el ámbito urbano y rural.

En segundo lugar, más allá de estas diferencias en los momentos de expansión de la escuela secundaria, todos los casos presentan tasas netas de escolarización secundaria por arriba del 70%: Colombia es el caso con la tasa más baja, el resto se ubica por encima del 90%. Sin embargo, pueden señalarse diferencias importantes en los logros de los sistemas educativos respecto de la terminalidad o los resultados medidos por pruebas internacionales estandarizadas como PISA. Argentina y Colombia presentan dificultades mayores para la graduación y obtienen menos puntaje en dichas pruebas. La validez de las pruebas PISA como indicador de los resultados de un sistema educativo es sumamente discutida y es conocido el efecto del factor entrenamiento en este tipo de evaluación. Quizá una muestra de esto sea el caso de países como Finlandia y Corea. En las primeras ediciones de PISA Finlandia se ubicaba en los primeros puestos, hoy en día lo hace Corea del Sur.

Existen distintos factores que pueden explicar las diferencias en los resultados. Uno de ellos es la diferencia en el desarrollo económico y social de cada país, situación que afecta el diseño pero fundamentalmente los logros de los sistemas educativos en términos de acceso y terminalidad. Los casos desarrollados incluye distintos indicadores: el porcentaje del PBI en Educación, el PBI per cápita del país, el porcentaje del PBI per cápita para educación secundaria y la cantidad de escuelas y estudiantes. Una mirada a estos indicadores muestra una inversión entre el 4,5 y el 7% en Educación, el menor para Colombia y el mayor para Finlandia. También indica una proporción bastante pareja para Corea del Sur y Argentina, en menor medida Nueva Zelanda (incluso para el porcentaje de PBI per cápita para escuela secundaria). La diferencia está en el PBI per cápita, por un lado, y en el tamaño de la población objeto a atender, por el otro. Países como Finlandia, Nueva Zelanda y Escocia tienen altos PBI per cápita y una población objeto de entre 200.000 y 300.000 estudiantes (el dato es para secundaria superior en el caso de Finlandia). En el otro extremo, y con diferencias entre sí respecto del PBI per cápita, se encuentran Argentina y Colombia con poblaciones a atender de más de 3 millones de estudiantes (entre secundaria básica y superior o media). Corea del Sur es el único caso de un PBI per cápita importante, aunque menor al de los primeros países señalados, pero con una matrícula secundaria del orden de los 3 millones de estudiantes.

En tercer lugar, cabe señalar otro factor también ligado a los resultados en los logros de la expansión de la escuela secundaria: las formas de organización académica. Tal como se propuso al comienzo de este trabajo, el problema histórico e internacional de la escuela secundaria es el de la expansión versus el modelo institucional. Desde la posguerra en adelante es posible encontrar en distintos países procesos de reforma de la escuela secundaria. Dichas reformas incluyeron desde cambios en la estructura académica, la diferenciación entre secundaria básica y superior por ejemplo, hasta alteraciones en los arreglos institucionales para sostener la ampliación en el acceso y garantizar la finalización de este ciclo o nivel educativo. Al respecto, la experiencia internacional en la expansión de la escuela secundaria revela modificaciones importantes en cuatro direcciones (Acosta, 2013):

- Modalidades de acompañamiento (actores destinados al seguimiento de los jóvenes en situación de vulnerabilidad respecto a la trayectoria escolar);
- Efectos de alteración en el modelo institucional en función del desarrollo de modalidades de acompañamiento
- Cambios sobre el régimen académico a partir de la incorporación de modalidades que trabajan sobre las trayectorias
- Aprovechamiento de medios disponibles en la actualidad –redes sociales– por parte del programa bajo implementación para trabajar sobre las trayectorias de los jóvenes.

De manera más específica se observan cambios en

- Flexibilización de disposiciones académicas: horarios de materias, formas de cursar las asignaturas, oferta curricular, recuperación de materias en paralelo al cursado de año o nivel.
- Oferta de cursos y programas de interés para los alumnos.
- Libre disposición de fondos para el desarrollo de programas extra destinados a la retención de alumnos en situaciones de riesgo.
- Focalización en:
 - o Sostenimiento del ritmo educativo (evitar que el alumno se desenganche).
 - o Apuntalamiento de momentos clave de la trayectoria educativa, especialmente la transición ente la primaria y la secundaria y entre esta y estudios o trabajos posteriores (evitar que la escuela pierda “relevancia” en un proyecto de continuidad).

En función de estas diferencias generales, en la tabla 2 se presenta la caracterización de cada caso respecto de la estructura académica, el curriculum, la forma de agrupamiento, la asistencia, la evaluación y acreditación y la promoción.

El análisis de la tabla 2 permite destacar algunas tendencias. En primer lugar, Argentina es el único caso en el que la escuela secundaria es obligatoria para las edades 11 a 17. Existen distintas formas de organización de la estructura académica: Finlandia ofrece una educación básica comprensiva extendida, es decir incluye los primeros años en la educación básica (no la llama secundaria) pero extiende la secundaria hasta los 19 años. Nueva Zelanda deja fuera de la obligatoriedad el último año de la secundaria, siendo el único caso que no diferencia por trayectos (académico y profesional en los otros casos o bachiller y técnico en el caso de Argentina). El resto de los casos separa por trayectos en la secundaria superior no obligatoria.

En segundo lugar, todos los casos, aunque las EdR en menor medida, diversifican la oferta curricular. Salvo las EdR que mantienen una estructura por disciplinas, el resto de los casos tienden a una oferta organizada en áreas curriculares (en general ocho) para la secundaria básica, o la educación básica, y avanzan en una organización por disciplinas en la secundaria superior académica. La apertura a ofertas opcionales es más limitada en EdR (sólo refiere a las áreas de educación física y artística), en 40x40 de Colombia se conjuga con la elección de los centros de interés y tiende a crecer cuantitativamente en la secundaria superior en el resto de los casos. Allí, en Escocia, Finlandia y Nueva Zelanda queda abierta a la autonomía institucional.

En tercer lugar, se destaca la presencia de diversas formas de agrupamiento de los estudiantes que rompen con la noción de grupo clase simultáneo por año de escolarización. Aquí se diferencian cuatro situaciones:

- las EdR ofrecen la asignatura en diferentes niveles de manera que los estudiantes tienen un grupo base, pero avanzan por nivel en el que cursan la asignatura;
- 40x40 en Bogotá se organiza por grado base, pero los agrupamientos se rompen en los centros de interés;
- Corea del Sur y Nueva Zelanda ofrecen asignaturas por niveles de logro del estudiante creando un streaming o distribución paralela del grupo;
- Finlandia se estructura por grado en la educación básica mientras que la secundaria superior se cursa por asignatura.

La forma de agrupamiento guarda relación con la organización curricular y con la flexibilidad en el avance. También demanda sistemas de seguimiento individualizados ya que supone el diseño de recorridos particulares por estudiante. Nueva Zelanda cuenta con un sistema de gestión del estudiante que facilita esta tarea.

En cuarto lugar, y en relación directa con el punto anterior, las formas de evaluación y acreditación también presentan alternativas variadas. En todos los casos, salvo las EdR que se adaptan a la normativa nacional, el paso por la secundaria está ligado a exámenes nacionales que permiten:

- regular el avance dentro del nivel secundario: Escocia;
- certificar la aprobación del nivel secundario: Finlandia;
- otorgar cualificaciones estandarizadas a nivel nacional: Nueva Zelanda;
- acceder a la educación superior: Colombia, Escocia en el caso del examen Higher y Advanced Higher, Nueva Zelanda, de acuerdo con el nivel de cualificación obtenido;
- rendir el examen de acceso a la Universidad: Corea del Sur.

Escocia y Nueva Zelanda ofrecen dispositivos para el desarrollo de sistemas de evaluación de aprendizajes en las escuelas a través de organismos (Escocia) o pruebas en línea (Nueva Zelanda). Finlandia deja mayor autonomía a las escuelas en cuestiones curriculares y de evaluación, aunque regula el sistema finalmente a través de las pruebas nacionales al finalizar la Secundaria superior.

En cuanto a la acreditación, la organización de cursada flexible por asignaturas (Finlandia Secundaria superior) y niveles dentro de las asignaturas (EdR) o niveles de logro dentro de las asignaturas (Corea y Nueva Zelanda-streaming) permite acreditación por módulos (Finlandia), créditos (Nueva Zelanda) o asignaturas (EdR). La organización de cursada flexible también guarda relación con el régimen de promoción ya que no sólo posibilita el avance según el ritmo del estudiante sino también diferencias en el momento de la finalización. Así, las EdR y Finlandia indican un tiempo mínimo y máximo de duración de la secundaria de acuerdo con el avance individual del estudiante.

Tabla 3. Casos seleccionados según dimensiones de la organización académica

Caso Dimensión	Argentina (EdR)	Colombia (40x40)	Corea del Sur	Escocia	Finlandia	Nueva Zelanda
Estructura académica	Educación secundaria (años 7 u 8 a 12 obligatorios dividido en ciclo básico y orientado). EdR dirigida a jóvenes entre 16 y 20	Educación secundaria básica obligatoria (años 6 a 9) y Educación Media (años 10, 11)	Secundaria media (años 7 a 9 obligatoria) Secundaria superior (años 10 a 12 dividido en académica y vocacional)	Secundaria-Senior (años 8 a 11 obligatorio – S1 a S4; años 12 y 13 S5 y S6)	Educación básica obligatoria (años 7 a 9 corresponde a edades 13 a 15) Secundaria General o Formación profesional (años 10 a 13)	Secundaria (años 9 a 12 obligatorios; termina en año 13 que corresponde a edad 17 y no es obligatorio)
Curriculum	Por disciplinas. Opcionalidades en Artes, Ed. Física y FP	Por áreas (ejes temáticos) y centros de interés	Por disciplinas obligatorias, optativas y extra curriculares	Por áreas curriculares. Opcionales desde S3	Por áreas y disciplinas obligatorias y optativas en Secundaria General. En	Por áreas obligatorias y optativas; año 11 avanza en especialización

					transición a por proyectos	
Agrupamiento	Por año base y nivel de oferta de la asignatura (cada asignatura se ofrece en distintos niveles)	Por año en la escuela y elección de centros de interés en espacios educativos en la ciudad	Por año y por nivel de logro en asignaturas centrales (3 niveles)	Por año	Por año en Educación básica obligatoria y por módulos (cursos obligatorios y optativos) en Secundaria General	Por clase base vertical: por niveles de logro en asignaturas centrales Por clase base horizontal: separados sólo en optativas
Ingreso	Requisitos de edad y tránsito previo por el SE	Sin requisitos	Por zona	Sin requisitos	Por zona	Por zona
Asistencia	Por asignatura	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Evaluación y acreditación	Diagnóstico inicial por asignatura. Se aprueba por nivel cursado de la asignatura. Desarrollo de recorrido individual	Evaluación conforme a PEI Pruebas nacionales SABER 11 al final de la escuela media para acceso a Superior	Escuela: sistema integral. Revisión de ítems por pares Nacional: NAEA diagnóstica por estudiante Certificado para examen a superior	Exámenes nacionales de 15 a 17 por asignaturas. Versión avanzada en último año para acceso a Universidad. Sistema nacional de calificaciones	Autonomía escolar en la evaluación. Exámenes nacionales en 4 asignaturas para certificado de Secundaria General.	Sistema de gestión del estudiante (trayectoria) Años 11 a 13 evaluación NCEA según estándares nacionales, certifican créditos por nivel de evaluación
Promoción	Por asignatura	Por año. Porcentaje máximo de repitencia por escuela	Automática. Baja incidencia de la repitencia	Repitencia decidida por consejo escolar. Excepcional	Repitencia (excepcional) en básico. Secundaria no	Por nivel de logro en la asignatura

En los casos relevados se encuentran arreglos pedagógicos y didácticos flexibles; aunque las iniciativas pueden ordenarse entre dos extremos, desde perfeccionar el dispositivo existente hasta su alteración, existe un grado de conciencia importante acerca de la necesidad de revisarlo (Acosta, 2013). Las articulaciones de este tipo tendrían la potencialidad de presentar muchas opciones de flexibilidad en cuanto a instituciones y condiciones para aprender (tiempos, espacios, recursos, figuras docentes, etc.). El riesgo de la fragmentación educativa y la segmentación escolar igual está allí.

Estudios previos (Acosta, 2011a; Acosta, 2013) destacan ciertos elementos al momento de considerar políticas de cambio para la enseñanza secundaria:

- Previsión y provisión de recursos humanos y financieros
- Continuidad de políticas previas y contemporáneas
- Articulación con políticas sociales y laborales
- Revisión del Modelo institucional
- Búsqueda de legitimación institucional
- Focalización sobre trayectorias continuas

Este trabajo agrega tres orientaciones generales al momento de considerar el desafío de la extensión de la escuela secundaria. La primera orientación refiere a la adopción de una mirada sistémica, sobre todo al momento de considerar la cuestión de las trayectorias escolares. El fortalecimiento de programas de apoyo a la escolarización (becas) desde la primaria y durante la escuela secundaria, así como el desarrollo de dispositivos de seguimiento en el pasaje de un nivel educativo a otro y sobre la trayectoria en la escuela

secundaria parecen puntos clave. Se suma a esto la discusión acerca del sentido de la escuela secundaria dentro del sistema educativo: ¿cuánto de función propedéutica? cuánto de considerar una función para sí misma durante una etapa de la escolarización de los adolescentes y jóvenes?

La segunda refiere a la necesidad de revisar las formas históricas y contemporáneas de la oferta de enseñanza. Más jóvenes en la escuela secundaria siempre es un dato positivo. Pero también implica un desafío: significa revisar las prácticas existentes porque muchas veces son las condiciones de la escolarización (tanto en su régimen académico como en las formas de enseñanza) las que expulsan a los nuevos estudiantes. Al respecto, la experiencia internacional en la expansión de la escuela secundaria revela modificaciones importantes a considerar, pero estas también responden a una historia y desafíos particulares.

La tercera orientación refiere a considerar una perspectiva de internacionalización de la escolarización al momento de analizar alternativas. Se considera que toda propuesta puede ser enriquecida a partir del análisis de otras experiencias, las que deben ser contextualizadas en función de la historia, las tradiciones y las características de los sistemas educativos y sus instituciones en el ámbito local; esto es la relación entre tendencias de internacionalización y lógicas de apropiación en la expansión de la escolarización. La relación entre diferentes escalas, como la global y la regional, remite al problema del contexto: tratar de comprender la confluencia de prácticas y objetos que entran en contacto en procesos de constante mutación. En este sentido, no se trataría de construir listados o agendas de buenas prácticas si no de considerar experiencias de cambio y sus posibles alteraciones en la circulación entre un escenario y otro.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.

Acosta, F. (2013). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina*. España: EUROsoCIAL.

Acosta, F. y Terigi, F. (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa*. España: Publicaciones EUROsoCIAL. Serie Estudios. Área Educación.

Argentina. (2004). *Ley 25.864 de garantía de salario docente y 180 días de clase* Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/91819/norma.htm>

Argentina. (2006). *Ley N° 26.206 de Educación Nacional*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4).

Bottinelli, L. (2015). La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo. *Temas de educación* 11. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014). *¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria*. Buenos Aires: UNIPE.

Giuliodori, R, Giuliodori, M. A. y Gonzalez, M. (2004). La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de algunos factores que se le asocian. *Revista de Economía y Estadística*. XLII

Lyche, C. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Papers*, 53. OECD Publishing. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/taking-on-the-completion-challenge_5km4m2t59cmr-en

Ministerio de Educación. (2015a). La obligatoriedad del nivel secundario Una mirada en base a un abordaje cuantitativo. *Temas de Educación* 11. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2015/11/Boletin-11-Final.pdf>

Ministerio de Educación. (2015b). Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria. *Serie Educación en debate nro. 19*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2015/11/Serie-Debate-Nro-19-web.pdf>

Ministerio de Educación y Deportes. (2016). *Características del sistema educativo*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2016/09/Caracter%C3%ADsticas-del-Sistema-educativo-argentino-1.pdf>

Tedesco, J.C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones del Solar.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*. 17(29), 63-72.

UNESCO Institute of Statistics (UIS). (s. f.). *Education: Repetition rate in lower secondary general education*. Recuperado de la base de datos <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryname=153>

Fecha de recepción: 13-9-2019

Fecha de aceptación: 9-12-2019



Reflexiones en torno a la administración y la organización educacional en cronoespacios contemporáneos de descentralización, control y autonomía

Reflections on the administration and the educational organization in contemporary chronospaces of decentralization, control and autonomy

CASTRO, Alejandra M.¹ y ENRICO, Juliana ²

Castro, A. M. y Enrico, J. (2019). Reflexiones en torno a la administración y la organización educacional en cronoespacios contemporáneos de descentralización, control y autonomía. *RELAPAE*, (11), pp. 28-39.

Resumen

En el presente artículo compartimos una serie de reflexiones referidas a la administración de la educación como campo de estudio, y como prácticas y procesos vinculados a las políticas educativas. En este sentido, se analizan los riesgos y efectos de escindir la administración de la educación de las políticas educativas. Asimismo, se interpelan los sentidos que adquieren el gobierno y la administración de la educación en el marco de los procesos de transformación de las ciencias sociales, y en particular en el terreno de la teoría burocrática y la denominada Nueva Gestión Pública. El artículo intenta aportar una visión crítica sobre estos procesos que atraviesan actualmente los discursos y prácticas de la administración de la educación, instalando algunas preguntas sobre la dimensión ética vinculadas a las concepciones, posiciones y efectos en la realidad educativa contemporánea.

Palabras clave: Administración educacional - política educativa - gobierno de la educación - administración como práctica ética - aparato burocrático del Estado

Abstract

In the present article we share a series of reflections related to the administration of education as a field of study and as practices and processes linked to educational policies. To that end, the risks and effects of splitting the administration of education from educational policies are analyzed. Additionally, we question the senses of government and administration of education in the context of transformation processes of the social sciences and, specifically, in the field of bureaucratic theory and the so called New Public Management. The article attempts to provide a critical view of the processes that the discourses and practices of the administration of education are going through these days, posing some questions on the ethical dimension connected to the conceptions, positions and effects on the contemporary educational reality.

Keywords: Educational administration - educational policy- education government- administration as ethical practice- State bureaucratic institutions

¹ Universidad Nacional de Córdoba, Argentina / alecastrosanuy@gmail.com

² Universidad Nacional de Córdoba, Argentina / julianaenrico@gmail.com

En este artículo nos interesa realizar algunas reflexiones respecto de la administración y la organización de la educación como campo de estudio y como conjunto de acciones, decisiones y procesos organizativos vinculados a las políticas educativas. Realizamos estas reflexiones desde una posición que se distancia de las perspectivas tecnocráticas y científico-rationales de la administración, por lo cual proponemos adoptar una mirada crítica sobre la administración de la educación, como modo de regulación y producción de procesos socio-educativos atravesados por concepciones, ideologías y posiciones políticas que tienen efectos políticos y éticos.

Partimos de la siguiente conjetura: la administración de la educación es parte de la política educativa de un país y de su sistema educativo. Mariana Alonso Brá (2008) dirá que concebir la articulación entre la administración y la política educativa es considerar la articulación político-administrativa del aparato educativo.

Concebida así, la administración de la educación implica decisiones y acciones en el marco de la política y de una estructura organizacional específica que se ocupa centralmente de desagregar esas acciones y decisiones. Estos procesos de desagregación de la política en los que la administración educacional interviene activamente no están exentos de tensiones, conflictos y negociaciones, ya que en este campo están en juego diversidad de intereses, concepciones y posiciones. La configuración o estructuración que presenta la administración de los sistemas educativos en un determinado momento histórico y social está vinculada a procesos sociales, políticos y culturales; como así también a concepciones acerca de la educación, los objetivos y funciones de los sistemas educativos, las políticas públicas y los modos de organización del aparato estatal en el diseño e implementación de las políticas educativas.

Los desarrollos teóricos y conceptuales que tienen por objeto de reflexión la administración de la educación tienen una relativamente corta trayectoria, ya que recién a partir de las décadas de 1960 y 1970 del siglo XX, comienzan a producirse estudios con cierta especificidad en el campo de la educación, diferenciándose de lo que hasta entonces era el paradigma hegemónico: el enfoque científico racional o técnico racional. Es así que algunos estudios sobre la administración y la organización educacional sostienen que los contenidos de la administración y gestión de la educación manifiestan aún un bajo nivel de estructuración y especificidad, por lo cual en la literatura especializada suele ser considerada como una disciplina en gestación (García, Manzione y Zelaya, 2015)

El enfoque hegemónico al que aludimos, surgió a principios del siglo XX, y se gestó, fundamentalmente, en torno al análisis de organizaciones fabriles y empresariales en contextos de expansión del sistema de producción capitalista occidental, por lo que sus principales postulados tienden a analizar de qué manera el comportamiento de los sujetos y la estructuración de la organización mejoran la eficiencia y eficacia de la producción. La crítica a la transposición, implantación y utilización de teorías administrativas producidas para contextos fabriles y empresariales al campo de la educación, no es sólo una cuestión vinculada a la falta de especificidad, sino que también es una crítica a la perspectiva tecnocrática y científicista que esas teorías representan, proponen y desarrollan. Estas perspectivas tradicionales -con referentes como Frederick Taylor, Henry Fayol, Luther Gulick, entre otros- se basaron en la descripción de elementos y mecanismos de las fábricas y las empresas, y en sugerencias para orientar su conducción, mejorar la productividad y la rentabilidad de la organización. Este método apostó a construir conocimientos técnicos que no partieran de abstracciones sino que se trató de un conocimiento empírico (García, Manzione y Zelaya, 2015).

En la década de 1970, Bernardo Kliksberg expresa que, en el campo de la administración, que ya cuenta con un siglo de desarrollo disciplinar, existe una crisis paradigmática de los modelos explicativos inscriptos en una tradición de racionalidad instrumental y prescriptiva de la administración y las organizaciones (Kliksberg, 1978).

No es casual que sucedan estos cuestionamientos, que tensan y ponen en duda la capacidad explicativa y de análisis de estos enfoques cientificistas cuantitativos sobre los procesos administrativos y organizacionales de los grupos y las sociedades; crisis paradigmática señalada por Kliksberg en la década de 1970. Esto no es casual, justamente, porque tales acontecimientos coinciden en su aparición con corrientes críticas de las ciencias sociales, que logran expresar con claridad y potencia las deficiencias y limitaciones que ese tipo de enfoques teóricos (instrumentales, a-históricos y prescriptivos) sostienen, para dar cuenta de los procesos y transformaciones sociales. El cambio paradigmático que comienza a vislumbrarse, no sin dificultades, resistencias y disputas, postula como cuestión central la emergencia del sujeto en la configuración y producción de lo social, la visibilidad de los actores y actrices sociales, en contraposición a una concepción que otorgaba predominancia y sobredeterminación de las estructuras por sobre las relaciones intersubjetivas.

En el campo de la Administración Educativa los análisis y reflexiones de W. John Smyth (1989) y de Gerry England (1989) son claros ejemplos de posiciones críticas a los enfoques positivistas y clásicos en el primer caso, y al modelo empresarial y de mercado, en el segundo caso. Ambos, realizan aportes para la construcción de una nueva administración educativa que supere las concepciones tecnocráticas, cientificistas y burocráticas apelando a las contribuciones de la teoría social crítica (Habermas, 1971; Giroux, 1999).

En esa línea de disputa y mutación, también se cuestionan los modos de conocimiento utilizados en la producción de conocimiento social -como el modelo teórico cuantitativo, hasta el momento hegemónico y con autoridad de validación en las ciencias sociales-; y, entre ellas, las teorías de la administración y organización. En este contexto de disputa epistemológico-política se comienzan a reconocer conocimientos producidos en el marco de métodos cualitativos, en los que cobra especial atención la relación e interdependencia entre el contexto y el sujeto, se reposicionan aspectos subjetivos y afectivos hasta entonces desconocidos o subvaluados en las ciencias sociales y se valoran los sentidos asignados y significados construidos por los sujetos.

Estas transformaciones en los estudios sociales, sin lugar a dudas, afectan al campo de la administración de la educación y al conjunto de disciplinas que coadyuvan a configurar este campo de estudio: la teoría política, las teorías de las organizaciones, la sociología y los estudios sobre administración, ya que en todos se registran los movimientos señalados a nivel epistemológico-político.

¿Qué entendemos por administración educacional?

A continuación, explicitaremos qué entendemos por administración de la educación en el marco de este artículo, para luego avanzar en algunas interrogaciones en torno al gobierno, la administración y organización de la educación. Para ello, recuperamos aportes de Alicia Carranza, quien considera que la Administración de la Educación, como disciplina, “aborda el estudio de los componentes teórico-prácticos de la organización y gobierno del sistema educativo y de la organización y gestión de las instituciones escolares, desde teorías explicativas de la sociedad y de las acciones sociales” (Carranza, 1998: 2). La autora sostiene que la teoría social, la teoría política y las teorías de las organizaciones configuran el campo de la administración educativa. Por tanto, el estudio y la práctica de la administración educativa articula el conocimiento sobre las organizaciones escolares, en un determinado espacio político-social, con las estrategias de un adecuado esquema para la toma de decisiones (Clark, 1989).

Cuando abordamos la administración de la educación nos referimos a un campo de estudio que se nutre de un conjunto de disciplinas, tal como se señala en el párrafo anterior; y, también, aludimos a un aparato o dispositivo de gobierno de la educación que comprende diversas esferas, instancias de decisión política, áreas centrales e intermedias de los Ministerios de Educación, instancias técnicas y pedagógicas, como así también a las escuelas en tanto instituciones fundamentales en la desagregación de la política educativa.

Es interesante esta idea de la Administración de la educación como teoría y práctica, indisociables, como dos caras de la misma moneda que se influyen mutuamente y hacen posibles sus redefiniciones. Se trata de ideas que toman forma en la intervención, y de prácticas y acciones que se entrelazan con conceptos y categorías sobre la propia praxis y concepciones acerca de la educación en la sociedad y su tiempo. Retomando lo planteado al inicio, se trata, por ende, de prácticas -acciones y decisiones- desplegadas en la desagregación de las políticas educativas, de los modos de organización y la configuración de esas prácticas, a la vez que de la reflexión analítica y producción teórica sobre esos procesos. De allí que, para Carranza (1998), el estudio de la implementación de las políticas públicas educativas sea una fuente imprescindible de conocimiento que nutre las perspectivas analíticas del campo.

Reconocemos esa configuración compleja del campo de estudios de la administración de la educación, en el sentido de que es “un saber teórico-práctico sobre las organizaciones educativas constitutivas del espacio público y un saber teórico-práctico sobre su gobierno; se trata, en suma, de un conocimiento político y una práctica ética” (Carranza, 1998: 3). Coincidimos además con la autora en que la administración es parte constitutiva del proceso de gobierno de la educación.

Ricoeur retoma la relación entre educación y política, centrándose justamente en la dimensión ética que suponen las prácticas de los Estados, en el sentido de la organización de las comunidades históricas (y de su expresión material a través de las acciones y decisiones que inciden en la vida en común). Volviendo sobre el planteo weberiano que analiza la concepción del “Estado como fuerza” (Ricoeur, 2009: 101), es en el contexto de la espacialidad estatal que tiene lugar la forma central de organización que incluye la expresión democrática del conflicto, el despliegue de las diferentes fuerzas políticas de las comunidades en el tiempo, y por ende su supervivencia -más allá de una racionalidad y un poder centrales-.

En tanto práctica colectiva cuya racionalidad ha configurado históricamente desde la modernidad el ideal del “Estado educador”, núcleo vivo del sistema social en el que conviven “la forma y la fuerza” de la acción política, el poder y el derecho, “síntesis de lo racional y de lo histórico, de lo eficaz y de lo justo” (Ricoeur, 2009: 101), allí es donde la ética aporta el componente fundamental de las fuerzas vivas de las comunidades y grupos en disputa, en el marco del pensamiento político y de una ética de la responsabilidad.

Volviendo sobre esta última concepción que expone Carranza, la administración como gobierno, la misma nos remite a la teoría política y, en particular, a la forma en la que se entiende la relación entre administración y política. Hacia fines del siglo XIX, período en el que se van configurando los sistemas educativos nacionales -en particular en Argentina, como parte del aparato estatal incipiente, y principal dispositivo de formación de ciudadanía- la dicotomía entre política y administración se expresaba nítidamente: “la administración queda fuera del dominio propio de la política. Las cuestiones administrativas no son cuestiones políticas. Aunque la política fija las tareas de la administración, debe abstenerse de manipular sus oficinas” (Wilson, 1889 en Oszlak, 1980: 6). Tal razonamiento persiste en sectores que sostienen que la administración es el brazo ejecutor de la política, y que es posible y deseable separar la implementación de las políticas (espacio de la administración), de su diseño y formulación (espacio de la política). Este tipo de pensamiento suele asociar procedimientos técnicos objetivos con la administración -guiados por una racionalidad técnica- e intereses subjetivos y sectoriales con decisiones y acciones políticas -regidas por una racionalidad política-. En este esquema, se concibe y alienta la escisión entre la formulación de las políticas y su implementación, siendo este último proceso una responsabilidad de la administración.

Esta posición teórica, epistemológica y política tiene varias debilidades que, básicamente, se derivan del no reconocimiento o la negación de que la administración tiene en su seno, al igual que la política, diferentes sectores, actores sociales, grupos con diversidad de intereses, conflictos, metas y posiciones que se ponen en juego a lo largo de todo el proceso de las políticas públicas educativas.

A continuación, desagregamos de forma analítica algunas debilidades y críticas que tiene la escisión entre el diseño y la implementación de políticas públicas, y desplegamos ideas y posiciones que nos posibilitan pensar y describir lo que entendemos por administración en educación.

En primer lugar, es una posición que desconoce los aportes de la teoría social y la teoría política, que conciben a la administración como parte del proceso de decisiones políticas. Las decisiones políticas, entendidas como discursos y prácticas, no son generadas por un sector único concentrado de poder, sino que diferentes instancias del Estado -en muchos casos, en articulación con otros actores sociales- toman decisiones que afectan las políticas, ya sea porque las (re)interpretan, reelaboran, reestructuran, modifican, resisten o desconocen el contenido de la política a lo largo de la cadena de actores sociales que intervienen en su implementación. Pues, la implementación de las políticas no es la operación de aplicación de las leyes, normativas o programas, sino la desagregación (Oszlak, 1980) de las mismas en contextos específicos, con recursos limitados, intereses diversos -a veces coincidentes o parcialmente coincidentes, y otras contrapuestos- entre los actores y actrices que intervienen en las diferentes escalas -centrales, intermedias y locales- de este proceso de desagregación.

La administración de la educación, como parte del gobierno de la educación, no está desligada de la arena política que son el Estado, la burocracia estatal y las políticas públicas. Las políticas públicas responden, habitualmente, a cuestiones socialmente disputadas, respecto de las cuales diferentes actores -sujetos, grupos, organizaciones sociales, estamentos del aparato burocrático, organismos locales e internacionales, etc.- asumen posiciones específicas y muchas veces conflictivas (Oszlak, 1980).

En segundo lugar, y vinculado con el punto anterior, la concepción que separa la administración de la política desconoce las limitaciones y críticas al enfoque secuencial o de etapas, en el estudio de las políticas públicas. En algunas oportunidades encontramos que las políticas públicas no responden estrictamente a una secuencia ordenada y previsible, que se constituye, en primer lugar, mediante la definición de un problema y las consecuentes etapas de formulación e implementación de acciones, para lograr la erradicación o mitigación de la problemática de la que son objeto. Sabemos que, y estudios desde diversas perspectivas de las políticas públicas así lo han demostrado -como el caso del “Ciclo de políticas” de Ball y Bowe (Mainardes, 2006) y el “Análisis cognitivo de las políticas públicas” de Pierre Muller (2006)-, es difícil identificar con claridad las etapas, cuándo termina o inicia otra, ya que se trata de procesos muchas veces en paralelo o superpuestos, donde hay casos en los que son los propios programas y acciones ejecutadas los que abren o habilitan una problemática (como cuando la finalización de un programa resulta ser el origen de otra acción de la política pública, o cuando las acciones desplegadas conducen a una determinada formulación del problema a abordar).

Estos enfoques muestran que no siempre el problema es el que define la propuesta de acción/programa. Tales situaciones, en donde se observan supuestos trastocamientos del enfoque por etapas, no son más que datos de la realidad, formas habituales en las que suceden los acontecimientos sociales -cuestión fundamental, por la cual todo intento de encauzar la acción en una matriz secuencial es desbordada y resulta inadecuada-. La política pública debe representarse como un flujo continuo de direcciones y procedimientos que no responden a una serie de secuencias sucesivas, sino que configuran un conjunto de secuencias paralelas que interactúan las unas con las otras y se modifican continuamente (Muller, 2006).

En tercer lugar, otra crítica que planteamos cuando se sostiene el hiato entre política y administración, es pensar que la planificación, la fijación de objetivos y un plan de acción para la consecución de los mismos, es suficiente para una eficaz implementación de las decisiones políticas. Esto se vincula con el supuesto de que es posible la producción *a priori* de mejores mecanismos y soluciones para determinados problemas. Este tipo de razonamiento refuerza la idea de que en un lugar se piensan los problemas y las soluciones (puede ser a nivel político, actores, y grupos sociales en áreas de la administración), y en otras instancias y niveles se ejecuta o aplica lo resuelto en la primera instancia. En otras palabras, está vinculado a concepciones sobre cómo los actores implicados se posicionan y eligen una solución.

Sostener la separación entre política y administración implicaría la idea de que es posible aislar un actor o actriz, o un grupo de actores responsables de la decisión; y, a su vez, su contraparte, un grupo de actrices y actores implicados sólo en su ejecución. Además, implica pensar como posible el hecho de identificar sus intereses y preferencias, lo cual hace que se elija determinada posición o discurso y se desarrollen determinadas acciones. Este tipo de concepciones, que se enmarcan en las teorías de la elección y la acción racional, sostienen que los sujetos se movilizan en función de intereses claros y explícitos, que evalúan un conjunto de posibilidades en términos de ganancias, beneficios y pérdidas, y hacen una jerarquización de éstas; y, finalmente eligen estrategias y soluciones acordes a esos análisis. Por el contrario, sostenemos que los actores y actrices no actúan en función de un interés nítidamente definido que desemboca en una estrategia homogénea, lo que no significa que su comportamiento sea irracional.

Las preferencias de los actores y actrices no son completamente explícitas (pueden querer varias cosas simultáneamente), ni completamente estables, ya que es altamente probable que se modifiquen en el transcurso del tiempo de elaboración e implementación de la política. Tampoco es posible jerarquizar el flujo de información que tienen quienes toman decisiones, ya que éste es permanente y de diferente índole (social, histórico, técnico, político, ético, etc.), y obliga a realizar marchas y contramarchas en el rumbo fijado y en la desagregación de las acciones (Muller, 2006). Parecería que se trata más bien de una racionalidad limitada (March y Simon, 1964); instancia en la cual el juego entre los actores cobra más peso, y los objetivos, problemáticas, estrategias y soluciones dependen de los márgenes de negociación y poder relativo de los grupos. Una versión de esta concepción se denomina “incrementalismo”, y en este tipo de enfoques se reconocen pequeños ajustes o cambios marginales o incrementales, de acuerdo con la información disponible y las fuerzas desplegadas por los diversos actores y actrices intervinientes. Desde esta perspectiva, como se observa, estamos en la contracara de las denominadas acciones políticas “top down”. No se trata de un accionar irracional, sino de un orden acotado sobre reglas y acuerdos puntuales y relativos, en relación con informaciones, también acotadas, que posibilitan un marco mínimo de orden y coherencia.

¿La burocracia como modo de organización de la administración de la educación?

En la línea que planteamos, que sostiene que la administración es parte constitutiva del gobierno de la educación, entendemos que el modo o los modos en los que se concibe y organiza la administración de la educación -o, más específicamente, la administración de los sistemas educativos y las escuelas- es también parte del gobierno de la educación. Sin duda, la forma que adquiere ese aparato de administración, las reglas, las normas que lo estructuran y rigen -como, también, las prácticas que despliegan los actores en el marco de esas concepciones, estructuras y reglas- es un aspecto central a considerar en torno de la idea de la administración de la educación como gobierno.

El modelo burocrático ha sido y quizás es el modo hegemónico de organización de la administración del sector educación (siendo que fue la forma central en la que se organizaron los aparatos estatales para gestionar las políticas públicas en los Estados modernos, en sociedades industriales capitalistas, diferenciándose de otros modos de organización de sociedades tradicionales). Para Max Weber (1991), la burocracia es una forma social de organización basada en la racionalidad legal, con normas y leyes impersonales, escritas, una organización jerárquica de la autoridad, y rutinas y procedimientos estandarizados que posibilitan una mayor eficacia y articulación entre los medios y los fines. Una cuestión central en este modelo es la definición y organización de las tareas, independientemente de los agentes encargados de ejecutarlas.

En el campo de las políticas públicas la burocracia es considerada por Oscar Oszlak (1980) como conjunto de actores y comportamientos a través de los cuales se va desagregando y materializando la política. La burocracia, como actor social, tiene un fuerte influjo en la construcción de sentido de la política, en el interjuego que se va configurando entre praxis y norma. Para este autor, la burocracia es, al igual que el Estado, una arena de conflictos permanente, donde pugnan por prevalecer determinados intereses, más o

menos contrapuestos, de la propia burocracia y de otros actores y agentes sociales, en torno a cuestiones socialmente problematizadas. En este sentido, la burocracia como aparato de administración y gobierno, no es el resultado de un proceso racional, especializado, planificado y coherente, sino más bien una trayectoria sinuosa producto de las posibilidades y restricciones, marchas y contramarchas que se dirimen en esa arena.

A partir de las propuestas de reformas de los sistemas educativos de los años 1980 y 1990, en diferentes países latinoamericanos, y en particular en Argentina, se observa la penetración de ciertos discursos vinculados a la denominada Nueva Gestión Pública -NGP- (Pollitt y Bouckaert, 2000) o, también, el modelo de Management público o gerenciamiento del sector público³. Estos discursos proponen mejorar la eficiencia del Estado, a partir de modelos de gestión y administración básicamente empresariales. Plantean que importantes mutaciones sociales de fines de siglo XX interpelan a la burocracia, como forma de estructuración de las políticas públicas en las sociedades modernas. Las sociedades actuales están atravesadas por un conjunto de fenómenos complejos, tales como la globalización de los mercados, el crecimiento y circulación masiva e inmediata de la información a través de medios y espacios diversos y diferenciados, la comunicación digital y las nuevas tecnologías, etc., como principales flujos que reestructuran y modifican los modos de configuración social y redefinen las subjetividades modernas. Estas transformaciones contemporáneas afectan los principios estructurantes fuertes de las sociedades modernas (entre ellos, la centralidad del Estado y sus modos de organización), por lo que la burocracia habría quedado anacrónica como ámbito para regular y organizar estos procesos sobredeterminados.

Como decimos desde el inicio, las políticas públicas en educación y las reformas educativas de las últimas décadas del siglo XX, no estuvieron exentas de este tipo de influencias y comenzaron a observarse postulados, discursos y efectos regidos según estas nuevas lógicas empresariales y de mercado. Según Cecilia Bocchio y Silvia Grinberg (2017), estas propuestas han tenido una clara influencia en la transformación de los modos de regulación de los sistemas educativos, en el trabajo de dirección escolar y, puntualmente, en la promoción de instrumentos de gestión empresarial en la escuela, tales como: la gestión por proyecto, los planes de mejora institucional, las buenas prácticas, las evaluaciones estandarizadas, entre otras acciones que, proponiendo tornar más eficiente la escuela estatal, pasaron a formar parte del trabajo cotidiano del personal directivo y docente.

En un artículo anterior (Castro, 2008) planteamos que el vocablo “gestión” es de larga data y uso en territorios ligados al mercado y las empresas y que, en la reforma educativa de la década de 1990 en Argentina, había adquirido una presencia y centralidad en las escuelas -y, en particular, en el trabajo de los equipos directivos, a los que se responsabilizaba de gestionar las instituciones-. Una de las hipótesis que desarrollamos en ese escrito fue que el modo de entender la gestión, desde una perspectiva tecnocrática y gerencialista, había tenido efectos de desplazamiento de la política en las escuelas. La gestión, en tanto discurso y tecnología racional-moral, había colaborado en la configuración de un escenario en el cual debían tramitarse y resolverse diversas problemáticas socioeducativas, con técnicas y procedimientos que proveía la gestión, y que en muchos casos implicaban una mirada recortada y puntual que invisibilizaba las

³ Humberto Falcão Martins (1997) analiza la propuesta de Osborne & Gaebler, quienes proclamaron la reinención del Estado, basados en la superación del Estado norteamericano y el modelo ortodoxo de administración pública. Estos autores sostienen que para las características del mundo actual (competencia global, integración de la comunicación, economía centrada en la tecnología y en los nichos de mercado) la lógica operacional de la burocracia tradicional es incompatible. Sugieren, por lo tanto, un nuevo modelo de gobierno, centrado en la producción de bienes y servicios públicos de alta calidad, orientados hacia los clientes de una manera empresarial, de acuerdo a diez principios (Osborne & Gaebler, 1994): preferencia por alternativas de producción externa de bienes y servicios: tercerización, asociaciones gobierno-sociedad civil, voluntariado, etc.; gestión participativa de programas y proyectos con los clientes; estímulo a la competencia interna y externa; desreglamentación interna, simplificación organizacional y clarificación de papeles y misiones; evaluación y financiamientos basados en resultados; imagen del cliente como consumidor: con derecho a escogencia, investigación de preferencias y actitudes, entrenamiento en atención y formularios de sugerencias; creación de centros de resultados financieros, promoviendo una acción pública rentable; previsión estratégica de servicios; descentralización y desconcentración: control jerárquico versus autoridad, desarrollo de equipos (team building), gestión participativa, cooperación trabajadores-gerentes, círculos de control de calidad y programas de desarrollo gerencial; y atención de las finalidades gubernamentales a través de la reestructuración del mercado.

conexiones de esas problemáticas con otras esferas (sociales, culturales, económicas y políticas); en otros casos, la gestión apelaba a soluciones de las problemáticas desde un discurso voluntarista, poco reflexivo, acudiendo a la resolución de problemas y otras técnicas instrumentales como posibilidades eficaces de gestión.

A nivel del sistema educativo y sus políticas, los procesos de descentralización y transferencia de las escuelas⁴ dependientes del Estado Nacional a los estados provinciales y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; la autonomía planteada a las escuelas como modo de gestión; la idea de la escuela como motor y lugar de transformación, propuesta por las políticas; la evaluación como forma de control y producción de información, son algunas de las acciones que atravesaron el sistema educativo argentino y sus políticas desde hace unas décadas. En este contexto nos preguntamos cómo y cuánto de estas acciones y decisiones han impactado o reconfigurado la administración de la educación en su tradicional forma burocrática de organización.

La decisión estructural de la transferencia de los servicios educativos de nación a las provincias, concretada a través de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos del año 1991, y la consecuente responsabilización del sostenimiento de los sistemas educativos por parte de las respectivas jurisdicciones provinciales, pueden enmarcarse en este nuevo modelo de administración en el que la descentralización y la desconcentración aparecen como tecnologías de poder y mecanismos para mejorar la eficiencia y eficacia del Estado. Son tecnologías que reconfiguran tanto la concepción como el ejercicio del gobierno del sector educación y, en el caso de Argentina, este proceso estuvo marcado por el achicamiento del aparato estatal nacional, su desresponsabilización del sostenimiento del servicio educativo, del pago del salario docente (gasto que implica la mayor parte del presupuesto), y la reconcentración o asunción de otras funciones como la evaluación, la capacitación docente, la información, y el diseño de contenidos básicos comunes a nivel curricular, por parte del Ministerio de Educación de la Nación.

La autonomía, otra importante decisión política enunciada y propuesta a las escuelas como construcción de gobierno local, también se enmarca en el proceso de transformación de los modos de administración y gobierno del sector educación. En el marco de decisiones y recomendaciones de organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Proyecto Principal de Educación - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (PPE-UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros, se impulsaron políticas tendientes a la implementación de la autonomía de las escuelas y su específica gestión institucional.

Desde esos discursos, se sostenía que una mayor autonomía de las escuelas mejoraría la calidad educativa, abriría espacios de participación a la comunidad, potenciaría experiencias innovadoras, se administrarían más eficientemente los recursos y el personal docente se responsabilizaría de los resultados pedagógicos. Sin pretensión de profundizar aquí el debate sobre el real otorgamiento de poder a las escuelas para desarrollar sus propios proyectos y administrar fondos -cuestión que queda relativizada y cuestionada por estudios e investigaciones que demuestran que esta tecnología de gobierno tuvo importantes limitaciones y dificultades en alcanzar sus propósitos⁵-, se observa que la propuesta logró cierta penetración en el contexto cotidiano de las escuelas, tanto en el nivel discursivo y simbólico en general, como en las prácticas materiales concretas de gestión. Las limitaciones y dificultades pueden remitir, especialmente, a la escasa

⁴ Es oportuno recordar que durante la última dictadura militar (1976-1983), se transfirieron los establecimientos escolares nacionales de nivel primario e inicial a las provincias, y en la década de 1990 se produjo la transferencia de los establecimientos nacionales de nivel secundario y terciario a las jurisdicciones provinciales respectivas.

⁵ Para ampliar este tema puede consultarse el artículo de Fernanda Saforcada "Las paradojas de la autonomía escolar en la reforma educativa argentina de los '90", en el que la autora analiza el programa nacional "Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI" (PNEA), que se da en el marco de la denominada "transformación educativa de los '90" en la Argentina, durante la presidencia de Carlos Saúl Menem (1989-1999), realizando una crítica a las políticas de transferencia y autonomía escolar, mediante la puntualización de las paradojas que se plantean en esta reforma en particular (cuyo sentido realmente "transformador", con base en sus propios postulados de autonomía y poder institucional, queda en suspenso).

acción por parte de las áreas centrales para crear condiciones que favorecieran una real autonomía en los espacios escolares, cuestión que no ha colaborado -sino más bien desdibujado o instrumentalizado- la producción del poder local y autónomo.

Por otro lado, podemos hipotetizar que los efectos de estos cambios en los modos de organizar el aparato administrativo son más claros y nítidos en algunos lugares y ámbitos del sector educación que en otros. En este sentido, parecería que las escuelas han sido los espacios del sistema más fuertemente atravesados por estos discursos y acciones de la NGP o Management público (Bocchio y Grinberg, 2017). En cambio, las oficinas centrales, los Ministerios de Educación y las vinculaciones entre sus propios organismos y las instituciones educativas, pareciera ser que siguen respondiendo, principalmente, a modelos con lógicas burocráticas, especialmente en la línea jerárquica de la autoridad y la provisión de información del sistema a las áreas centrales (Velada, 2012; Martino, Clavero, Pérez Rojas y Tosolini, 2014). No obstante, en cuanto a la utilización de esa información se observarían nuevos modos, más vinculados al lugar central asignado a la información y a las propias culturas institucionales en el control y evaluación del sistema y de las políticas, rasgo planteado por la NGP.

De comprobarse estas conjeturas, estaríamos en condiciones de expresar que existen y conviven, en el marco de la administración y gobierno de la educación, rasgos de al menos dos modos de organización y gestión: la burocrática y la NGP. Este es un campo en el que es necesario seguir indagando y profundizando para incrementar el conocimiento en torno a cómo y cuánto ha sido afectado el modelo jerárquico de poder y cuánto de autonomía real y de herramientas de la NGP, han penetrado en el tejido de la vida cotidiana de las escuelas. Asimismo, de qué manera se construyen estas convivencias y desplazamientos de lógicas de administración y gobiernos y qué efectos producen en el interjuego entre las macro y las micropolíticas, entre las políticas públicas educativas y los sentidos y prácticas construidos por los sujetos y agentes en las escuelas.

A modo de cierre: perspectivas y análisis críticos en cronoespacios contemporáneos

Para cerrar, aunque sin la intención de que la lectura que presentamos resulte conclusiva (ya que el debate y el análisis sobre estos aspectos deben abrirse y profundizarse), compartimos una reflexión final. En el mundo cada vez más fragmentado y desigual en el que vivimos, donde el Estado es puesto en cuestión en su capacidad de articulación del tejido social⁶, nos preguntamos si es posible y deseable pensar en discursos y prácticas centrales que estructuren y amalgamen esta dispersión y fragmentación. No pensamos *a priori* desde connotaciones positivas o negativas la posibilidad de articulación, sino que, ante el hecho de que estamos situados en un sector tan diverso y extenso como el sector educación, parecería deseable y esperable tener una visión de conjunto que dé cuenta de su complejidad y extensión, sin que ello implique una visión homogénea, sino que registre las diferencias y heterogeneidades propias de los niveles, las regiones, las culturas, las escalas, etc. ¿Cómo sería una administración de la educación que posibilitara este tipo de registro? La administración como gobierno implica estar en capacidad de ver el conjunto y, también, de reconocer las partes; se trata de planificar, coordinar, articular y encauzar acciones comunes y, a la vez, de no desconocer ni obturar las diferencias. ¿Es ésto posible? Aparentemente, estamos ante una tensión irresoluble (lo cual, por otro lado, es deseable en el marco de la vida del espacio político; que, sino, se volvería funesto y autoritario ante la falta de diferencias y nuevos proyectos, identidades y actores en disputa).

Por otra parte, planteábamos que los procesos de descentralización y autonomía, y la gestión por proyectos han filtrado ciertas lógicas de gestión de la información ligadas al control, la evaluación y la responsabilización de los resultados, por parte de los niveles más cercanos a la base del sistema. Este tipo

⁶ Función que tuvo y le fue reconocida desde fines del siglo XIX y en gran parte del siglo XX, en particular en Argentina -donde el Estado fue y sigue siendo el principal actor en el sector educación, lo cual es un rasgo de identidad tanto fundante como permanente del sistema educativo nacional-.

de organización se vincula a un sentido instrumental de la administración. ¿Es posible pensar una administración no ligada, básicamente, al control como tecnología del control organizativo, sino más bien una administración que garantice la democratización de esa información, y se comprometa con la creación de nuevas y mejores condiciones para que los diversos actores y actrices de las diferentes escalas y niveles del sistema, y de las políticas, tomen decisiones adecuadas a cada contexto y situación? ¿Qué previsiones serían necesarias para que este tipo de organización no acentúe la fragmentación y la dispersión?

Quizás, una forma posible es propiciar acciones que (re)enlacen la administración y la política (lo cual abre nuevos interrogantes sobre la gubernamentalidad, la hegemonía y los antagonismos presentes en el espacio social). Concebir, además, que para intervenir o trabajar en la administración de la educación es importante conocer y reflexionar críticamente sobre ideas, concepciones, formas, contenidos y prácticas de la educación, sobre el papel del Estado, del gobierno de la educación, de los procesos de escolarización y no sólo de los procesos de administración. Saber, también, que el dominio de técnicas o tecnologías no garantiza la mejora y la efectividad de las propuestas, sino que es imprescindible leer críticamente el contexto más amplio, los sentidos propuestos desde las políticas educativas y desde diferentes sectores sociales y culturales, y considerar que, si bien es cierto existen sentidos hegemónicos, éstos coexisten con otros sentidos y significados desplegados por los sujetos en las diferentes escalas y espacios del aparato estatal y del terreno social e histórico.

La articulación o confrontación de conflictos, posicionamientos y decisiones macropolíticas y micropolíticas, sobre todo en contextos de Estados altamente inestables, como es el caso estructural de Latinoamérica (Oszlak, 1980); y el deseo de acrecentamiento de relaciones dialógicas en las diferentes instancias de definición del curso de la vida de las instituciones y los sujetos, supone una intencionalidad ética que tiene efectos en el mundo (es decir, que no solamente debemos analizar las políticas y la organización y administración educativa a nivel de un campo de saberes teóricos, ni solamente a nivel de un campo de efectos u ordenamientos prácticos del sistema educativo o de las instituciones escolares y su gestión y despliegue -en su dimensión burocrática tradicional, tan presente aún en los imaginarios contemporáneos-).

En ese marco, creemos importante perturbar el poder, tal como lo plantea Foucault (1992), por lo cual debemos asumir un complejo de elementos -sociales, lingüísticos, culturales, ideológicos, políticos, económicos, epocales- que configuran espacios de decisión y regulación de los discursos, de modo de analizar densamente sus circunstancias y condiciones de posibilidad o debilitamiento, enunciación y realización.

En tal sentido, la concepción de la administración como gobierno (a la luz de la recuperación de la crítica weberiana a la creciente burocratización del mundo), supone interrogar otras formas de organización, control y acción común, que reinstituyan la dimensión humana a todo espacio social (y en particular al espacio público), en tanto cronotopía y utopía (o situacionalidad y horizonte de futuro), tendiendo a la configuración de contextos educativos y culturales amplios, justos y democráticos.

Referencias bibliográficas

Alonso Brá, M. (2008). La política y la administración educativa en nuevos tiempos. *A Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 24(3), 407-433. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19266>

Bocchio, M.C. y Grinberg, S. (2017) ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana. *Revista Exitus*, 7(2), 306-330.

Carranza, A. (1998). La administración educacional como campo de estudio de la implementación de las políticas. Ponencia I Encuentro de Cátedras de políticas, planeamiento y administración de la educación de Universidades Nacionales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Entre Ríos, Paraná, octubre de 1998.

Castro, A. (2008). Gestión y política: dos modos de organizar y gobernar las escuelas. *Revista Páginas*, 10(6), 31-46.

Clark, J. (1989). Opiniones contrapuestas. Toma de decisiones y Acción Administrativa. En: Bates, R. y otros. *Práctica Crítica de la Administración Educativa*: Valencia, Universitat de Valencia.

England, G. (1989) Tres formas de entender la Administración Educativa. En: Bates, R. y otros. *Práctica Crítica de la Administración Educativa*: Valencia, Universitat de Valencia.

Falcão Martins, H. (1997). Administración pública gerencial y burocracia. La persistencia de la dicotomía entre política y administración. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 9, 1-16.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

García, L. Manzione, M. y Zelaya, M. (2015). *Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio*. Bernal, Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interest*. Beacon Press: Boston.

Kliksberg, B. (1978). *El pensamiento organizativo: del taylorismo a la teoría de la organización. La "administración científica" en discusión*, 3ra. Edición. Buenos Aires: Paidós.

Mainardes, J. (2006). El abordaje del ciclo de políticas; una contribución para el análisis de políticas educacionales. *Revista Educacao e Sociedade*, 27(94).

March, J. y Simon, H. (1964). *Las organizaciones*. París: Dunod.

Martino A., Clavero, R., Pérez Rojas, M. y Tosolini, M. (2014). *Dinámicas de escolarización, regulaciones estatales y gestión escolar. Notas sobre la relación entre Estado y escuela en Córdoba*. Ponencia presentada en el I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales, International Institute of Qualitative Inquiry University of Illinois at Urbana-Champaign – Universidad Siglo 21, CIECS-Conicet y UNC, 3 y 4 de octubre de 2014, Córdoba. Recuperado de <https://21.edu.ar/content/revista-ciencia-y-tecnica-congreso-icqi> (5/4/2019)

Muller, P. (2006). *Las Políticas Públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Osborne, D. y Gaebler, T. (1994). *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Oszlak, O. (1980). Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios CEDES*, 3(2).

Pollitt, C. y Bouckaert, G. (2000). *Public Management Reform: A Comparative Analysis*. Oxford University Press.

Ricoeur, P. (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo.

Saforcada, F. (2009). Paradojas de la autonomía escolar en la reforma educativa argentina de los años noventa. En: Feldfeber, M (Comp.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. FFyL, UBA. Buenos Aires: Aique.

Smyth, W. J. (1989) La Administración Educativa: Crítica al enfoque tradicional. En: Bates, R. y otros. *Práctica Crítica de la Administración Educativa*: Valencia, Universitat de Valencia.

Weber, M. (1991) *¿Qué es la Burocracia?* Buenos Aires: Ediciones Leviatán.

Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Editorial Stella, La Crujía.

Fecha de recepción: 15-4-2019

Fecha de aceptación: 23-8-2019

La influencia de los PTRC en las trayectorias escolares en La Rioja, año 2019

The influence of the PTRC on school trajectories in La Rioja, year 2019

ANDRADA, Marcos¹ ; GRAMAJO, Patricia Beatriz² y CHIAVASSA, Lucia Macarena³

Andrada, M., Gramajo, P. B. y Chiavassa, L. M (2019). La influencia de los PTRC en las trayectorias escolares en La Rioja, año 2019. *RELAPAE*, (11), pp. 40-55.

Resumen

En el presente artículo se dará cuenta de la influencia de los Programas de Transferencia de Renta Condicionada (PTRC) en las trayectorias escolares de los estudiantes de quinto año de los colegios secundarios de la provincia de La Rioja, Argentina, en el periodo 2018-2019. A partir de la implementación de la Ley de Educación N° 26.206/06, se normaliza una fuerte y legítima vocación de extender las bases y condiciones de inclusión al sistema educativo a sectores cada vez más relegados. La universalización del nivel secundario es una meta muy ambiciosa e involucra una problemática estructural; exige el diseño de políticas universales, integrales e integradas, que permitan atacar el origen de las condiciones que llevan al fracaso escolar. Los PTRC tales como la Asignación Universal por Hijo (AUH) y la Beca Progresar buscan un impacto sustancial sobre la pobreza y la desigualdad de ingresos, aun cuando requieren de fuertes ajustes en su instrumentación para alcanzar una masiva reducción de la pobreza. Se trata de un estudio de tipo cuantitativo de carácter exploratorio-descriptivo. Como instrumento de recolección de datos se empleó un cuestionario para los estudiantes y entrevistas estructuradas a directivos y preceptores de las instituciones educativas seleccionadas a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional.

Palabras clave: acceso a la educación, desigualdad social, enseñanza secundaria, rendimiento académico.

Abstract

This article intends to give an account of the influence of the Conditional Income Transfer Programs (PTRC) in the school trajectories of the 5th year students of secondary schools in the province of La Rioja in the 2018-2019 period. From the implementation of Education Law No. 26.206/06, a strong and legitimate vocation to extend the bases and conditions of inclusion to the education system to increasingly relegated sectors is normalized. The universalization of the secondary level is a very ambitious goal, and involves a structural problem and demands the design of universal, integral and integrated policies that allow attacking the origin of the conditions that lead to school failure. PTRCs such as Universal Child Allowance (AUH) and the Progress Grant seek a substantial impact on poverty and income inequality, even when they require strong adjustments in their instrumentation to achieve a massive reduction in poverty. This is an exploratory-descriptive quantitative study. As a data collection instrument, a questionnaire was used for students and structured interviews with managers and preceptors of the selected educational institutions through a non-probabilistic sampling of an intentional type.

Keywords: academic performance; access to education; educational policy; secondary education; social inequality.

¹ Universidad Nacional de la Rioja, Argentina / licmarcosandrada@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional de la Rioja, Argentina / patriciagramajo26@gmail.com

³ Universidad Nacional de la Rioja, Argentina / luciadiazchiavassa@gmail.com

Introducción

En primer lugar, se hace referencia a las políticas públicas en el marco de la inclusión educativa en Argentina, haciendo hincapié en los Programas de Transferencia de Renta Condicionada, tales como: la Asignación Universal por Hijo (AUH) y la Beca Progresar, políticas que acompañan a las trayectorias escolares de los jóvenes en el nivel medio; para posteriormente dar cuenta de cómo estas políticas de asistencia social influyen en los itinerarios escolares de los jóvenes de la provincia de La Rioja a partir de la recolección de datos que se llevó a cabo *in situ* por medio de una encuesta elaborada *ad hoc* realizada a estudiantes, docentes y directivos de instituciones de gestión pública del interior y la capital de la ciudad de La Rioja.

1. Políticas y prácticas en el marco de la inclusión educativa

Monath (2016) sostiene que las políticas públicas pueden ser concebidas como el proceso social por el cual las demandas de distintos grupos sociales son convertidas en acciones específicas desde el Estado para mejorar las condiciones de vida de determinados sectores de la sociedad, es decir, concebirlas como la materialización de ciertas propuestas que desde los Estados se diagraman para dar respuestas a las demandas de cada época.

Es de amplio conocimiento que, en cada política diseñada, implementada y ejecutada, subyacen marcos ideológicos propios de cada de gobierno.

Las políticas de inclusión educativa tienen su origen en las denominadas políticas compensatorias, surgidas alrededor de la década del '90 en Argentina. Inés Dussel (2004) afirma que:

En los años '90, paralelamente a las reformas estructurales de la economía y del Estado, se desarrollaron políticas educativas compensatorias que buscaron aliviar algunos de sus efectos, que algunos analistas califican como “contracíclicas”, porque iban a contramano del ciclo regresivo más general (Feijóo, 2002). En esta década se produjo una expansión de la matrícula escolar muy significativa, sobre todo a nivel medio, si bien se mantuvieron muy altas las tasas de abandono y repitencias escolares (pág. 5).

Este conjunto de programas específicos dentro del universo de las políticas educativas pone el énfasis en el acceso a la educación de los sectores más vulnerables y a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional del año 2006, fueron denominadas *políticas socioeducativas* o *políticas de inclusión socioeducativa* (Monath, 2016).

Autores como Feldman, Atorresi & Mekler (2013) proponen analizar las iniciativas en el marco de las políticas de inclusión socioeducativas, teniendo en cuenta el objeto de intervención y las estrategias predominantes. En dicha clasificación se encuentran los programas centrados en mejorar las condiciones sociales y materiales de la escolarización, que operan en dos direcciones: por un lado, brindan apoyo material a las familias, por otro, dotan de recursos y fortalecen las condiciones de las escuelas que atienden a alumnos de sectores socialmente desfavorecidos. Aun así, todos procuran ampliar las condiciones de retención y permanencia en la escuela y, necesariamente, se complementan e integran con otras estrategias centradas en garantizar las trayectorias escolares de los alumnos y la mejora de los aprendizajes.

Según Tenti Fanfani (2008), casi todos los ministerios de educación lograron desarrollar políticas educativas llamadas compensatorias usando para ello una mixtura de recursos nacionales y de préstamos internacionales. Desde México hasta Argentina, estos programas adquirieron diversas denominaciones y persiguieron diferentes objetivos, llegando a resultados muy dispares. Se propone una tipología elemental de todas estas acciones utilizando dos criterios básicos que se diferenciaban según:

- a. Los beneficiarios de las políticas (los alumnos y sus familias) o bien los factores de la oferta (los establecimientos escolares y sus agentes) y;
- b. El tipo de objetivo que se perseguía: dotar de recursos materiales o financieros -becas, comedor escolar, transporte escolar, equipamiento didáctico en los establecimientos, incentivos para los maestros que trabajan en poblaciones con dificultades sociales, mejoramiento edilicio de las escuelas- o bien, desarrollar capacidades, competencias o valores y actitudes en los sujetos, como por ejemplo, capacidad de gestión de las familias, formación de docentes, competencias de gestión de los directores, entre otros.

Con el afán de implementar políticas inclusivas que abarquen a toda la población escolar, en algunos casos, los programas compensatorios se diseñaron en forma masiva para mitigar un problema social general, sin contemplar la heterogeneidad territorial que caracteriza a nuestro país. Estos tendieron a actuar conjuntamente sobre los factores de la oferta y la demanda, a desarrollar competencias y a redistribuir recursos en territorios específicos, pero en la mayoría de los casos, los programas son nacionales y se distinguen por el objetivo y la población a la que se dirigen. Este paralelismo de programas muchas veces está en el origen de superposiciones, ausencia de articulaciones y otras irracionalidades relacionadas con la fragmentación y la sectorialización. Demás está decir que es más fácil evaluar el alcance de las distribuciones de recursos –por ejemplo, la cobertura de las becas, los edificios construidos o refaccionados, la cobertura de los comedores escolares– que el desarrollo efectivo de las competencias o valores (Tenti Fanfani, 2008).

Pese a que las políticas se diseñan con un objetivo y un esquema en común, los resultados que se obtienen de su implementación varían de una institución a otra. Esto se debe a que están atravesadas por factores sociales, económicos y culturales que le otorgan su particularidad y hacen que toda política nacional adquiera la naturaleza de la institución en la que se implementa.

Los programas educativos adquieren un determinado desarrollo según el terreno institucional donde se aplican, ya que contienen una serie de condiciones sociales cuya presencia no está garantizada de la misma manera en todas las instituciones educativas. Por lo tanto, el éxito o el fracaso de las políticas y programas no obedece únicamente a su lógica y cohesión interna, sino también a sus condiciones institucionales de aplicación. Los resultados que se obtienen son diversos e incluso, en ciertos casos, se registran consecuencias no intencionales y no deseables, es decir, completamente opuestas en relación con los objetivos. Por eso, en las evaluaciones de los programas es interesante estudiar su dinámica, configuración, interacción y recreación a nivel local e institucional (Tenti Fanfani, 2008).

Se resalta la importancia de indagar no solo las aspiraciones que dan origen a las políticas, sino también su implementación y ejecución en población. Lejos de concebirlas como un proceso estático y recetario, que a manera de causa-efecto consiguen el resultado esperado, estas políticas son más bien un proceso dinámico y complejo en el que confluyen múltiples factores que condicionan sus resultados.

Los Programas de Transferencia de Renta Condicionada

Los Programas de Transferencias de Renta Condicionada (PTRC) constituyen una medida enmarcada en políticas de protección asistencial, cuyo objetivo es garantizar un estipendio directo de ingresos en función del cumplimiento de ciertas condiciones, vinculadas a la salud y la educación de la población, tales como el cumplimiento del calendario de vacunación y la certificación de asistencia regular a una institución educativa según el nivel que corresponda. Estas políticas están dirigidas a los sectores más vulnerables de la sociedad: tienen como fin la reducción de la pobreza en el corto y largo plazo y promover la acumulación de capital humano (Paulo Bevilacqua, 2016).

En algunos de estos programas se contempla la entrega de beneficios a otras categorías de personas, como adultos sin empleo, personas con discapacidad y adultos mayores, lo que permite incorporar familias sin hijos menores de edad (Cecchini & Madariaga, 2011).

Los PTRC tienen gran relevancia en diferentes países de América Latina y el Caribe, al igual que en Argentina, materializándose en diversos tipos de políticas de asistencia. Entre ellas se destaca la Asignación Universal por Hijo (AUH) caracterizada principalmente por su amplitud en cobertura y el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR). La AUH, tal como se la conoce actualmente, aun cuando experimentó cambios desde el momento de su creación, ha cobrado trascendencia tanto por el número de individuos que resultaron beneficiarios como por la extensión del programa en toda la República Argentina. En octubre del año 2009 se produjo la ampliación de los sistemas de asignaciones familiares, creándose en este país el sistema de Asignación Universal por Hijo (AUH) para la protección social a través del Decreto de Necesidad y Urgencia 1602/2009.

Se trata de una de las políticas públicas efectuadas por el Estado argentino que busca proveer de cobertura en materia de seguridad social a los hijos menores de dieciocho años de trabajadores informales o desocupados que no se encuentren bajo el resguardo de asignaciones familiares contributivas y no contributivas, previstas por la Ley 24.714 de Régimen de Asignaciones Familiares (Tuñón & Sol González, 2012).

De acuerdo al sitio web de La Administración Nacional de la Seguridad Social (<https://www.anses.gob.ar>), el programa consiste en una asignación mensual por cada hijo menor de dieciocho años, siendo el máximo cinco niños. Por hijos con discapacidad no hay límite de edad. Está dirigido a personas desocupadas, trabajadores no registrados, monotributistas sociales, personas inscriptas en otros programas sociales como “Ellas hacen” y “Manos a la obra”, y supone el cumplimiento de contraprestaciones tales como la asistencia escolar y controles de salud.

Desde 2009, y a partir de la decisión del Estado de ampliar la cobertura de estas asignaciones a sectores de trabajadores informales y desempleados, parece inaugurarse una nueva etapa para las políticas sociales en Argentina. Además, se reemplazan los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos (PTCI) nacionales más importantes del momento: el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PJyJHD) y el Programa “Familias por la Inclusión Social” (PF), más allá de que algunas de sus características aún se plasmen en la AUH, por ejemplo las condicionalidades educativas y de salud (Arcidiácono, Carmona Barrenechea, & Straschnoy, 2011).

Siguiendo esta misma línea, el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) fue impulsado en el año 2014, enmarcado en las políticas de protección social, complementando a la AUH. Es el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 84/2014 el que da origen al programa y establece que la implementación del mismo estará a cargo de ANSES, su financiamiento provendrá del Tesoro Nacional y se creará un Comité Ejecutivo compuesto por representantes de diversos ministerios (Olmedo, 2016). Plantea que el objetivo es generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años de edad inclusive, con el motivo de “finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo” (Decreto N° 84, 2014).

El programa consiste en una transferencia monetaria de ingreso mensual, de la cual el 80% se percibe directamente y el 20% restante, conforme los jóvenes acrediten mediante certificación expedida por el establecimiento educativo o centro de salud correspondiente, que se encuentran estudiando o realizando una formación laboral, y que están inscriptos en el Plan SUMAR de salud y cumplen con los controles médicos (Mazzola, 2014).

Similar a las metas principales de otros PTRC, este programa tiene como objeto incrementar el capital humano de los beneficiarios con el fin de insertarlos en el mundo laboral y mejorar su capacidad de ingresos (Olmedo, 2016).

A partir del Decreto 90/2018, es relanzado durante el gobierno del presidente Mauricio Macri en 2015, cambiando su denominación a Becas Progresar, con diferentes condiciones para su renovación.

Se trata de un programa integral de becas educativas que acompaña al alumno en todos los niveles de formación durante su trayectoria académica, a través de un incentivo económico y un incentivo personal, que le permitirá poder avanzar en sus estudios hasta completarlos. Su propósito es fortalecer el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, unificando todas las becas educativas del gobierno nacional (Argentina.gov.ar, 2019). Es importante destacar que en la actualidad no hubo una actualización de los montos monetarios, lo que significa una pérdida de valor de estas transferencias. Además, se fueron incorporando nuevos requisitos para acceder y mantener el beneficio, que en muchos casos actúan como barreras que restringen el acceso a muchos jóvenes a ser beneficiarios de este programa.

Trayectorias escolares

El concepto de trayectorias escolares es de reciente difusión en la literatura educativa. El término proviene del campo de la sociología, siendo Bourdieu (1997) uno de los primeros en emplear la noción:

El estudio de las trayectorias emerge en el contexto de las sociedades post industriales o informacionales, en las cuales las trayectorias de vida dejan de concebirse como lineales. Simultáneamente, este tipo de aproximación ha sido posible por la complejización del conocimiento científico que, despojándose de matrices positivistas, busca comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales (Briscioli, 2017, pág. 3).

A partir de esta nueva concepción se empieza a pensar en las trayectorias como prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural, educativa que delinean un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, de novedad, de complejidad y de estrategias diversas que hacen difícil sino imposible las caracterizaciones cerradas y bien delimitadas que solían presentar las reflexiones sociológicas anteriores (Montes & Sendón, 2006).

La utilización de dicho concepto para referirse a los diversos itinerarios que presentan los sujetos en las diferentes áreas de la sociedad permitió centrar la atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo y su abordaje suele asociarse al estudio de temáticas particulares, tales como trabajo, migración, educación, entre otras, pero sin dejar fuera de consideración el resto de las esferas de la vida de los sujetos.

En cuanto a su aplicación en el ámbito educativo, Terigi (2007) fue quien tomó la iniciativa en Argentina y centró su estudio en el campo de la educación. De este modo, la autora propone el concepto de *trayectorias escolares* para dar cuenta del desempeño de los estudiantes a lo largo de su escolaridad, observando el punto de partida, los procesos y los resultados del aprendizaje. Esto no significa que los caminos transitados sean únicos, lineales y homogéneos; cada sujeto transita de manera particular su vida escolar, aportando siempre nuevos aspectos a tener en cuenta a la hora de analizar esas trayectorias.

Considerando estos aspectos y avanzando en su estudio, la autora realiza una distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Para referirse a las primeras, expone:

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (pág. 2).

Cabe destacar que las trayectorias teóricas se estructuran en torno a tres ejes principales: la organización del sistema en niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción, los cuales producen efectos determinantes en las trayectorias.

Cuando esta teoría se enfrenta a la realidad social, cultural, política, económica, en la que efectivamente se encuentran inmersos los estudiantes, se produce un distanciamiento entre teoría y realidad, resultando la primera insuficiente para dar respuestas a las vicisitudes que atraviesan estos sujetos. Entonces, las trayectorias teóricas no deben ser consideradas como algo acabado sino más bien en permanente construcción, actualización y redefinición, que buscan adaptarse a las demandas sociales y a las características contextuales de un determinado lugar y tiempo. En cuanto a las trayectorias reales, hacen referencia a lo que concretamente sucede en las escuelas y pueden analizarse a partir de los resultados de las estadísticas educativas, como así también de investigaciones que den cuenta de la realidad cotidiana de las instituciones.

Briscioli (2017) sostiene que “las trayectorias teóricas pueden re-situarse como uno de los itinerarios posibles en el marco de los múltiples avatares de las trayectorias reales” (pág. 2). Esto no significa que deban ser consideradas como “trayectorias fallidas” por no adecuarse a lo que propone la trayectoria teórica; de hecho, aunque se ajusten a la teoría, siempre van a llevar consigo rasgos que las hacen particulares. Son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida escolar (López, 2015) y que, en algunos casos, se manifiestan en repitencia, sobreedad, fracaso escolar, deserción. Estas problemáticas no son exclusivas de un nivel educativo en particular, sino que atraviesan a todo el sistema educativo, algunas con mayor presencia en algún ciclo que en otro.

Trayectorias escolares de estudiantes en situación de vulnerabilidad

Al asumir la multiplicidad y la heterogeneidad de los recorridos escolares se abre la posibilidad de reconstruir los modos en que los estudiantes transitan efectivamente por las instituciones educativas. En este punto, el planteamiento se enriquece con miradas que muestran la pluralidad de las trayectorias escolares y las formas de relación con la escolaridad que difieren de lo previsto (Briscioli, 2017). En Argentina, como en muchos países del mundo, la pobreza y la exclusión son problemáticas que afectan a un importante número de personas. Esta situación pone en jaque la capacidad del sistema escolar para garantizar la retención y promoción de los alumnos e impone nuevas exigencias a los diferentes actores escolares, en la medida en que las escuelas han pasado a ocupar un rol fundamental en las políticas de asistencia social (Hirschberg, 2004).

Las difíciles condiciones de vida en las que se encuentran un gran número de familias generan formas específicas de transitar la niñez y la adolescencia. En muchas ocasiones, la pobreza las obliga a subsistir a través del trabajo infantil y adolescente. Este incluye una serie de actividades que ayudan al sostenimiento de la economía familiar, tanto por su aporte monetario directo o porque con su trabajo doméstico reemplazan las tareas de los adultos en el hogar.

Las circunstancias que llevan a infantes y adolescentes a trabajar, además de asistir a la escuela, están provocando dificultades en la calidad de su experiencia escolar y de la apropiación de aprendizajes. Estos sujetos se encuentran expuestos a innumerables problemáticas que son inherentes a esta situación, como el cansancio, la dispersión y el ausentismo, siendo estas solo algunas de las manifestaciones más frecuentes que impiden que las trayectorias escolares se desplieguen en todo su potencial.

En los últimos años, Argentina avanzó de manera significativa en el desarrollo de instrumentos normativos, institucionales y programáticos para proteger las trayectorias escolares de los niños y adolescentes y para desincentivar su participación en el mercado laboral. Esto se ve reflejado en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, vigente desde 2006, donde se establece que el tramo obligatorio de escolarización se extiende desde el último año del nivel inicial hasta la finalización de los estudios de nivel secundario. Esto implica que el Estado debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias

pedagógicas y didácticas y mediante la asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la población.

Por otra parte, la Ley Nacional N° 26.390, sancionada durante el año 2008, eleva la edad mínima de admisión al empleo en dieciséis años y brinda un marco especial de protección de los derechos de los adolescentes que trabajan entre los dieciséis y los diecisiete años de edad. En particular, la norma vigente protege a los jóvenes de todo trabajo que implique tareas penosas, peligrosas o que ponga en riesgo la asistencia escolar y la salud. Ambas normas se complementan y expresan que el Estado Nacional Argentino debe desarrollar medidas que permitan que todos los niños y adolescentes hagan efectivo su derecho a la educación (UNESCO, 2015).

Sin embargo, la sanción y vigencia de estas normativas no garantizan el ejercicio pleno y efectivo de lo que ellas expresan. Tanto en Argentina como en muchos otros países, se ve reflejado que el trabajo infantil y adolescente es un hecho real, como así también los efectos contraproducentes que provocan en el desarrollo educativo y psicosocial.

Metodología

La hipótesis que guía la investigación es que los Programas de Transferencia de Renta Condicionada (PTRC) implementados en Argentina en la última década, tales como la AUH y la Beca Progresar, influyeron en las trayectorias escolares de los estudiantes, particularmente en el acceso y permanencia en el nivel secundario. Se trata de un estudio de carácter exploratorio-descriptivo.

En cuanto al diseño de investigación, es de tipo no experimental, debido a que consistió en un estudio realizado sin la manipulación deliberada de variables, observando los fenómenos en su ambiente natural. Por otra parte, atendiendo a la dimensión temporal, el estudio fue de tipo transversal, puesto que se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único, con el propósito de describir las variables seleccionadas y analizar su incidencia en un momento dado.

Como instrumento de recolección de datos se empleó el cuestionario. El mismo fue diseñado teniendo en cuenta las variables de estudio y las unidades de análisis. También se realizaron entrevistas estructuradas a directivos y preceptores de las instituciones educativas, con una guía de preguntas abiertas y cerradas previamente establecidas para ampliar la información aportada por los estudiantes y recabar datos institucionales.

La población de estudio estuvo comprendida por los estudiantes de quinto año, preceptores y directivos de los colegios secundarios públicos de turno mañana, tarde y vespertino, de la provincia de La Rioja en el periodo 2019 con el fin de indagar en la influencia de los PTRC en sus trayectorias educativas y en las representaciones de estos actores sobre el tema de estudio.

La selección de la muestra de estudio fue de tipo no probabilística o dirigida. En este caso, se seleccionaron cuatro colegios secundarios del Departamento Gral. Ortiz de Ocampo: Colegio Secundario de Catuna, Colegio Secundario de Ambil, Colegio Secundario de Olpas, Escuela Provincial de Comercio “Mary O. Graham” de la localidad de Milagro y un colegio secundario de la ciudad capital de La Rioja, concretamente el Centro Polivalente de Artes “E. Guzmán Loza”. Se logró encuestar a ciento veintiséis estudiantes de quinto año de la provincia de La Rioja, de los cuales setenta y dos pertenecen al Departamento Gral. Ortiz de Ocampo, mientras que los cincuenta y cuatro restantes son estudiantes de la ciudad capital de La Rioja. Respecto a la muestra seleccionada, debe señalarse que existen aproximadamente veinte mil estudiantes inscriptos en el nivel medio en el ámbito provincial (Cimientos, 2011) y la muestra corresponde a un colegio tradicional de la periferia de la ciudad capital y a cuatro colegios del interior provincial, de las zonas de los llanos riojanos, con características socioeconómicas similares y con un número de casos seleccionados de tamaños similares.

Respecto a los directivos y preceptores, se realizaron entrevistas a cinco directivos y siete preceptores en total. Resulta pertinente mencionar que dicha selección se realizó con el objeto de indagar la temática de estudio en las diferentes realidades que se presentan en ambos sectores de la provincia, particularmente en el interior, cuyas localidades se caracterizan por ser zonas rurales, semirurales y semiurbanas.

Vale aclarar que para hacer mención a las instituciones educativas del Departamento Gral. Ortiz de Ocampo se emplea la denominación "Interior" y respecto al colegio secundario de la ciudad capital de La Rioja se utiliza el término "Capital".

Resultados

En relación con lo anteriormente desarrollado, se proseguirá a exponer algunos resultados que se lograron inferir a partir de los datos que se recolectaron por medio de los instrumentos seleccionados. La finalidad de estos instrumentos es obtener información que permita conocer en qué medida están contribuyendo, en el contexto local, los PTRC en la inclusión y permanencia en el nivel medio de los estudiantes que son beneficiarios de estas prestaciones, como así también comprender las representaciones sociales acerca de estos programas y sus beneficiarios que circulan entre los directivos y docentes de las instituciones escolares. Para ello se recurrió a cinco colegios secundarios de la provincia de La Rioja, tanto de capital como del interior.

Entre los resultados más relevantes que arrojó esta investigación es importante mencionar que el 95% de los estudiantes encuestados tienen entre diecisiete y dieciocho años, es decir que la edad se encuentra en correspondencia con lo esperado para aquellos que cursan el último año de la escuela secundaria en Argentina. El restante 5% de estudiantes tienen edades que oscilan entre los diecinueve y veintiún años, ubicándose en la categoría conceptual de estudiantes con sobreedad, lo que indica que en su recorrido han presentado ciertas discontinuidades (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la población encuestada por edad

Años	Frecuencia	Porcentaje
17	82	65,1
18	38	30,2
19	3	2,4
21	3	2,4
Total	126	100

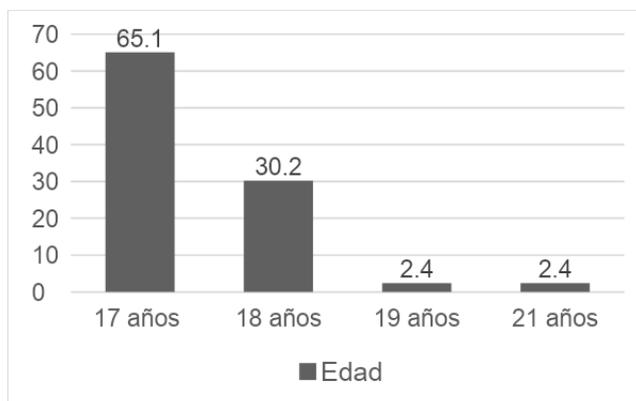


Figura 1. Distribución de la población encuestada por edad.
Fuente: elaboración propia con base de datos realizada *ad hoc*.

Sobre la base del contexto y las características socioeconómicas en las cuales se encuentran los estudiantes encuestados, lo que principalmente llama la atención es que algunos de los que cursan el último año de la escuela secundaria trabajan en forma paralela. Esto podría detallarse planteando que el 25,40% de la población encuestada trabaja y estudia (tabla 2).

Tabla 2. Distribución de la población encuestada por condición de actividad laboral.		
	Frecuencia	Porcentaje
Si	32	25,4
No	94	74,6
Total	126	100

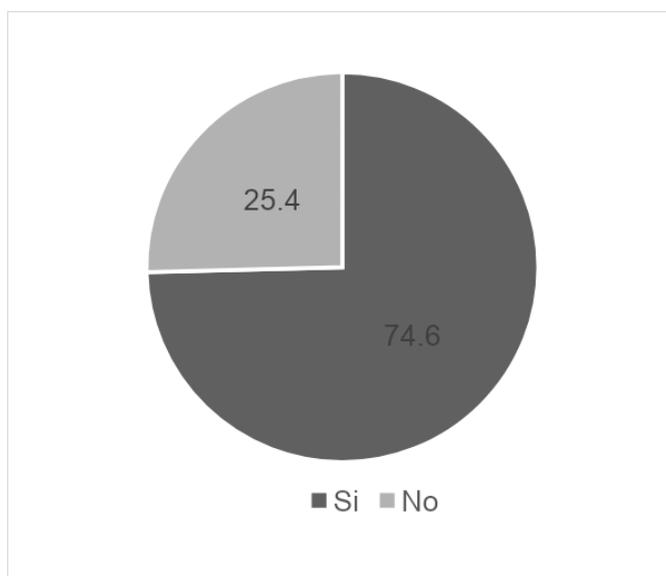


Figura 2. Distribución de la población encuestada por condición de actividad laboral.
Fuente: elaboración propia con base de datos realizada *ad hoc*.

Este dato muestra que, si bien el 74,60% de los estudiantes no trabaja, hay un grupo de adolescentes que sí lo hace y que, además, asiste a la escuela. Se resalta que las dificultades que esta actividad conlleva en la calidad de la experiencia escolar y en la apropiación de los aprendizajes de los estudiantes.

De igual modo lo manifestaron directivos y preceptores entrevistados, tanto de Capital como del Interior, quienes a partir de las situaciones expresadas pudieron relatar lo siguiente:

- “Hay una franja alta de familia de bajos recursos [...] En la época de inicio del año escolar se van a la cosecha a San Juan. Hay otros niños que tienen contratos en la municipalidad, hacen una contraprestación de servicios con tareas bastante pesadas. Hay otra franja que trabaja en el poleo” (D1).
- “Tenemos niños que vienen sin comer” (P-a2).
- “Acá se trata de familias humildes. Viven de la cría de animales, dos o tres son municipales” (P4).

Los directivos y preceptores entrevistados ilustraron realidades preocupantes si las concebimos desde el punto de vista de las trayectorias educativas, porque más allá de que los jóvenes deben recurrir al trabajo para cubrir algunas necesidades, también se encuentran expuestos a innumerables problemáticas que son inherentes a tal situación y que impiden el trayecto escolar en todo su potencial.

Paralelo al trabajo juvenil, se encuentran muchas de las problemáticas presentes en las trayectorias escolares de los estudiantes. Los directivos encuestados reconocieron como principales inconvenientes las inasistencias reiteradas, el bajo desempeño en los aprendizajes y la sobreedad.

En términos porcentuales, los valores más elevados corresponden a inasistencias reiteradas, donde todos los miembros institucionales encuestados sostuvieron esta situación como la principal problemática en las instituciones a las que pertenecen; un 80% hizo alusión a un bajo desempeño en los aprendizajes de los estudiantes y un 60% reconoció la presencia de sobreedad en estudiantes que cursan el último año de la escuela secundaria.

Es evidente que las difíciles condiciones de vida en las que se encuentra un gran número de familias generan formas particulares de transitar la escuela, lo que repercute en las trayectorias escolares de los estudiantes que muchas veces suelen empezarla más tarde que el resto o realizar un recorrido particular de acuerdo a sus tiempos que por supuesto distan de lo esperado por el sistema educativo argentino.

Frente a tales situaciones, desde hace unos años, el Estado reúne esfuerzos y estrategias en la implementación de políticas de inclusión socioeducativas con la pretensión de que resulte un paliativo y contribuyan a disminuir las barreras socioeconómicas que obstaculizan y generan exclusión escolar. Un ejemplo de ello es la implementación de la AUH en 2009 y la Beca Progresar en 2014.

En lo que respecta a los Programas de Transferencia de Renta Condicionada, de acuerdo a la muestra seleccionada, existen estudiantes con edades que oscilan entre diecisiete y veintiún años que son potenciales beneficiarios de uno u otro de estos PTRC. Sin embargo, los datos obtenidos evidencian un alto índice de jóvenes que no se encuentran bajo la cobertura de estas prestaciones. El 87,3% de los estudiantes encuestados declaran no recibir una beca o ayuda social, siendo el 12,7% restante beneficiarios de las mismas (tabla 3).

Tabla 3. Distribución de la población encuestada que declara recibir una beca en el Departamento General Ortiz de Ocampo		
	Frecuencia	Porcentaje
Si	6	8,3
No	66	91,7
Total	72	100

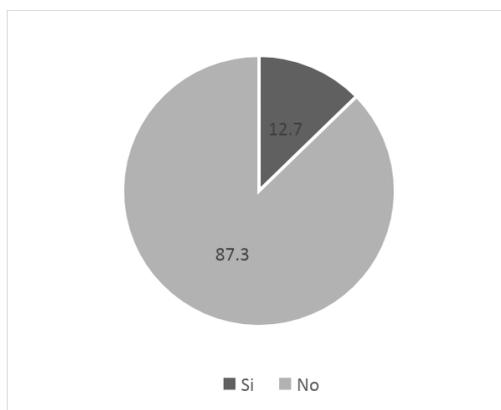


Figura 3. Distribución de la población encuestada que declara recibir una beca en el Departamento General Ortiz de Ocampo.

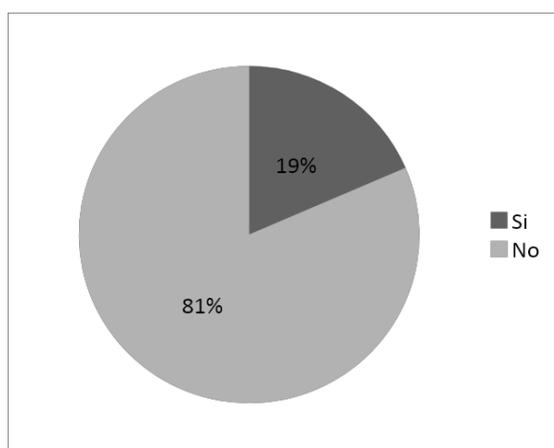


Figura 4. Distribución de la población encuestada que declara recibir una beca en Capital.

Fuente: elaboración propia con base de datos realizada *ad hoc*.

Estos datos plantean el interrogante de que, cumpliendo con las condiciones etarias y de asistir a una institución pública, cuáles serían los criterios que no reúne esta población para ser beneficiaria de alguno de los PTRC.

Para avanzar en esta línea, es importante tener en cuenta qué información disponen estos estudiantes respecto a los PTRC. La falta de conocimiento acerca de trámites, requisitos y corresponsabilidades que permiten el acceso y mantenimiento de estas políticas podría ser uno de los motivos por los cuales los estudiantes no resultan beneficiarios de esta prestación.

En este mismo sentido, se distinguió entre la AUH y la Beca Progresar, siendo un 32,54% de los estudiantes quienes afirman que son beneficiarios de la AUH y el 39,68% sostienen que no reciben esta prestación.

En términos porcentuales, el índice de jóvenes que no se encuentra bajo esta cobertura social es considerable. En muchos de estos casos, las dificultades de accesibilidad a las instituciones pertinentes y a la información necesaria para cumplimentar la tramitación y permanencia resultan un punto crítico para lograr un mayor nivel de cobertura. En el interior provincial, las sedes de ANSES, organismo estatal destinado a tramitar las altas de los PTRC, se encuentran distantes de muchas localidades, ocasionando que potenciales beneficiarios de estas prestaciones no puedan serlo ante la imposibilidad de realizar las gestiones correspondientes por cuestiones de distancia o de falta de medios de comunicación que permitan la realización de la solicitud de estos beneficios sociales. Es decir que las características del propio diseño de esta política están funcionando como barreras que dificultan la inclusión de esta población para recibir la cobertura de esta política asistencial. En contraposición, también podría pensarse que quienes no reciben la AUH es porque se encuentran percibiendo otras asignaciones familiares contributivas.

En base a lo anteriormente expuesto, resulta pertinente prestar atención a la Beca Progresar del mismo modo que se hizo con la AUH. Teniendo como característica principal que se trata de una prestación que beneficia de manera directa a los estudiantes que hayan alcanzado los dieciocho años de edad, podría pensarse que poseen mayor información al respecto, debido a que son ellos los encargados de autogestionar esta beca de manera *online*. No obstante, a partir de los resultados obtenidos se puede observar que no existe una diferencia significativa entre el porcentaje de estudiantes que declaran conocer la AUH y la beca Progresar. Un 65% de los jóvenes encuestados declara conocer esta beca, mientras que el 34% manifiesta no poseer información al respecto.

Lo desarrollado hasta el momento lleva a reflexionar sobre cuáles son los derechos sociales que pretenden garantizar estas políticas y el tipo de accesibilidad y concreción de los objetivos que planea alcanzar. De este modo, se considera oportuno proseguir exponiendo los resultados obtenidos respecto a la percepción que los jóvenes tienen en relación con la utilidad de estos beneficios y en qué medida contribuyen a

mejorar la calidad de vida de las personas, y puntualmente, a optimizar las condiciones de escolarización de los beneficiarios de los PTRC, cumpliendo con el principal fin de estas medidas. Es decir, lograr la formación de capital humano y, consecuentemente, romper la brecha intergeneracional de la pobreza de estos sectores.

En última instancia se presentan los datos que dan cuenta de la opinión de los jóvenes encuestados respecto a su percepción sobre si estos programas mejoran las condiciones de escolarización o no (tabla 4).

Tabla 4. Distribución de la población encuestada que declara su opinión respecto a si la Beca Progresar mejora las condiciones de vida.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	19	15,1
De acuerdo	74	58,7
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	28	22,2
En desacuerdo	5	4
Total	126	100

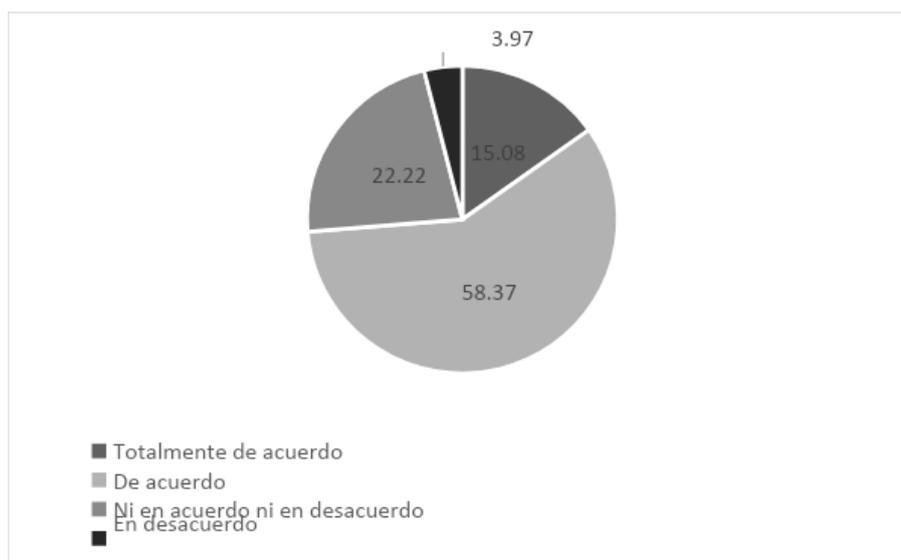


Figura 5. Distribución de la población encuestada que declara su opinión respecto a si la Beca Progresar mejora las condiciones de vida.

Fuente: elaboración propia con base de datos realizada *ad hoc*.

Hubo una amplia diferencia entre quienes afirman que estas prestaciones influyen de manera positiva en las condiciones de escolarización, alcanzando un 95,24% de respuestas positivas y un 4,76% de jóvenes que consideran que estos programas de transferencia monetaria no colaboran en mejorar dichas condiciones.

Esto encuentra correspondencia con una de las características de estos programas: las transferencias son monetarias y directas, es decir que las familias, en el caso de la AUH, son las encargadas de administrar estos recursos y disponer del dinero de acuerdo a las necesidades de cada hogar, para que sus hijos cuenten con los elementos imprescindibles para su escolarización, ampliar las condiciones de retención y permanencia en la escuela y, consecuentemente, garantizar las trayectorias escolares de los alumnos y la mejora de los aprendizajes. Otros programas, en cambio, se efectivizan en especies a través de la entrega de bolsones de alimentos, la dotación de útiles escolares o indumentaria y, en muchas ocasiones, no responde a lo que efectivamente necesita cada estudiante. De esta manera, se pronuncian posturas contrapuestas y esto se ve reflejado, principalmente, en la opinión de los actores instituciones quienes

consideran que “se observa que no es utilizado con el objetivo de destinarlo a lo escolar” (D2). Otros, en cambio, sostienen que estos programas “son importantes porque les ayuda a terminar la escuela. Con esos ingresos ellos pueden continuar” (P4).

En última instancia, es importante considerar en qué medida estas políticas de asistencia social efectivamente están influyendo en las trayectorias escolares de los jóvenes receptores de estos programas. Esto se fundamenta en los datos suministrados por las instituciones, en los cuales se puede observar que en mayor porcentaje la matrícula escolar, luego de la implementación de los PTRC, se mantiene igual.

En cuanto a la asistencia y retención de los estudiantes, a partir de la ejecución de estos programas, el 41,67% de los directivos y preceptores encuestados sostienen que aumentó y el mismo número de actores institucionales expresan que, en sus establecimientos educativos, la asistencia y retención no sufrió variaciones pese a la implementación de estos programas. Un 8,33% de los directivos afirma que la asistencia y retención disminuyó y lo adjudican a que “se especula mucho, hay chicos que empiezan y después abandonan” (D3). También sostienen que no se cumple totalmente con la condicionalidad educativa y que los alumnos ingresan a las instituciones para que se acredite su escolaridad sin tener una continuidad y perdurabilidad en el tiempo.

De igual manera, tanto directivos como preceptores expresaron su opinión respecto a si estos programas contribuyen a la inclusión educativa. Los mismos sostienen que evidentemente los PTRC colaboran en la inclusión educativa, permitiendo que muchos niños y jóvenes accedan, permanezcan y culminen el sistema educativo obligatorio. Este es uno de los compromisos que el Estado asume, desarrollando políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia y marginación derivadas, en este caso, de factores socioeconómicos. Sin embargo, existen actores institucionales que consideran que estos programas no contribuyen a la inclusión educativa.

El 41,67% de los directivos y preceptores encuestados consideran que estos programas tienden a lograr aumento en el rendimiento académico de los estudiantes debido a que es interpretado como un estímulo para que estos jóvenes se comprometan y se responsabilicen con el estudio y las actividades académicas. En el caso de la Beca Progresar significa un incentivo monetario dirigido a los jóvenes para evitar la pérdida de capacidades humanas por deserción escolar o trabajo juvenil, garantizando y generalizando el derecho a la educación.

Conclusiones

En la presente investigación se ha intentado conocer las percepciones que los actores institucionales tienen respecto a la influencia de los Programas de Transferencia de Renta Condicionada en las trayectorias escolares de los estudiantes de quinto año de los colegios secundarios de la provincia de La Rioja, Argentina, en el periodo 2018/2019.

En función de los resultados obtenidos y de los distintos análisis realizados, es posible plantear que los PTRC, tales como la Asignación Universal por Hijo y la Beca Progresar, influyen en las trayectorias escolares de los estudiantes, particularmente en el acceso y permanencia en el nivel secundario, a partir de las percepciones de los actores institucionales.

En este sentido, se considera que los PTRC influyen en las trayectorias escolares en muchos aspectos, tales como el aumento de la matrícula escolar y el mayor nivel de asistencia por parte de los estudiantes. Sin embargo, estos aspectos no han podido indagarse individualmente, pero sí se ha logrado evidenciar que en general, todos ellos contribuyen a la inclusión educativa. De este modo, los resultados analizados permiten arribar a las siguientes conclusiones:

- Los PTRC influyen en el acceso y la permanencia a la escolaridad, pero esta permanencia presenta intermitencias en la asistencia de los estudiantes. De acuerdo a los datos institucionales, el acceso y

permanencia en los establecimientos educativos aumentó a partir de la implementación de estos programas. Pese a que los actores institucionales reconocen avances en la inclusión, advierten un elevado número de inasistencias en los alumnos, lo que impide el cumplimiento pleno de sus derechos a educarse. Este nivel de ausentismo estaría en directa relación con las actividades laborales que realizan los estudiantes, produciendo cansancio, desgaste, considerando también que en algunos casos el trabajo se realiza en el horario escolar lo que los obliga a no asistir a los colegios.

- Los PTRC contribuyen a la inclusión educativa pese a que en su diseño y ejecución presentan ciertas condicionalidades que ofician de barreras. Los actores institucionales reconocen que los PTRC colaboran en la inclusión educativa, permitiendo que niños y jóvenes accedan y permanezcan en el sistema educativo obligatorio, mejorando de alguna manera sus condiciones de escolarización. Si bien este es uno de los compromisos que el Estado asume, desarrollando políticas de promoción de la igualdad educativa destinadas a enfrentar situaciones de injusticia y marginación, en este caso, aún existen ciertos condicionamientos sociales, contextuales y económicos que obstaculizan el acceso y cumplimiento de estos beneficios. Se ha logrado observar que, en el interior de la provincia, los beneficiarios y aquellos posibles beneficiarios de estas políticas presentan dificultades frente al cumplimiento de las condicionalidades de estos programas que giran en torno a la acreditación de la educación y la salud. Estas limitaciones son, principalmente, las distancias geográficas entre los organismos estatales y la población, la escasez de medios de transporte y de vías de comunicación que, sumado a la falta de recursos tecnológicos para aplicar a los programas, terminan por hacer inviable la solicitud.

Lo mencionado anteriormente permite afirmar que hay potenciales beneficiarios que no están percibiendo los programas de transferencia, particularmente en el interior de la provincia. Esta paradoja abre ciertos interrogantes de importancia política, social y económica, ya que las pretensiones de inclusión y universalidad originarias de estos programas no están evidenciándose debido a que en su diseño se prevén ciertas condicionalidades que, lejos de ser un elemento garantizador de la salud y la educación, están oficiando como barreras en aquellos sectores en que no pueden cumplir con las mismas.

Otro aspecto que no puede dejarse de lado es que hay un porcentaje importante de estudiantes que se encuentran realizando actividades laborales. Tanto en la capital como en el interior de la provincia, existe un alto porcentaje de estudiantes encuestados insertos en el mercado laboral. Esto refleja la situación económica de los hogares de la provincia, donde los jóvenes deben realizar actividades laborales para contribuir a la economía familiar, disponer de dinero para realizar actividades de esparcimiento, ocio o aportar para sus estudios. Así, comprendemos que los Programas de Transferencia de Renta Condicionada no estarían incidiendo totalmente en la economía familiar ni garantizando completamente el derecho a la educación para los alumnos de nivel medio.

Referencias bibliográficas

ANSES. (2017). *Análisis y propuestas de mejoras para ampliar la AUH*. Buenos Aires: Argentina. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/auh_web_0.pdf.

Arcidiácono, P., Carmona Barrenechea, V. & Straschnoy, M. (2011). *La asignación universal por hijo para protección social: rupturas y continuidades ¿hacia un esquema universal?* Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen61/straschnoy.pdf>.

Argentina.gob.ar. (2019). *¿Qué son las Becas Progresar?* Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/becasprogresar/institucional>. Recuperado el 2.7/04/2019 a las 10:02.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona Editorial Anagrama.

Briscioli, B. (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. *Propuesta educativa*, 43(148-151). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714017.pdf>.

----- (2017). Aportes para la construcción conceptual de las 'trayectorias escolares'. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212/30181>.

Cecchini, S. & Madariaga, A. (2011). *Programas de transferencias condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Naciones Unidas. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27854/S2011032_es.pdf.

Cimientos. Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas. (2011). *La educación argentina en números*. Programa de Investigación y Difusión. Documento N° 6. Buenos Aires, Argentina: Cimientos. Disponible en: http://www.cimientos.org/archivos/educacion_6.pdf.

Decreto DNU 84/2014. (2014). *Políticas sociales. Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial.

Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>.

Feijó, M. & Poggi, M. (2004). *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIPÉ- UNESCO. Disponible en: https://issuu.com/gomez.carolina/docs/educacion_y_politicas_sociales_si

Feldman, D., Atorresi, A. & Mekler, V. (2013). Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4(4), 12-24. Disponible en: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/4/mon1.pdf>.

Hirschberg, S. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos*. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

López, D. (2015). *De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*. Buenos Aires Argentina: OEI.

Monath, H. (2016). *Tensiones y diálogos entre políticas sociales y políticas educativas en el diseño de programas de inclusión en la escuela secundaria argentina (1990-2010)*. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8874/2/TFLACSO-2016HCM.pdf>.

Montes, N. & Sendón, M. A. (2006). *Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada*. SECyT.

Olmedo, G. (2016). EL PROG.R.ES.AR. desde el enfoque de derechos humanos. *Revista Administración Pública y Sociedad*, 2, 24-37. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/APyS/article/view/15421>

Paulo Bevilacqua, L. (2016). Trazos e influencias de los Programas de Transferencia de Renta Condicionada. *Textos & Contextos*, 15(2), 322-339.

Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-73. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248004.pdf>.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>.

----- (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Jornada de Apertura. Ciclo Lectivo 2010*. La Pampa, Argentina. Disponible en: https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf.

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación*, 48° edición. Ginebra, Suiza: Centro Internacional de Conferencias. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf.

----- (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación*. Francia: UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa.

----- (2015). *Trayectorias Escolares Protegidas en Argentina*. Buenos Aires: UNESCO - Organización Internacional del Trabajo. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos-aires/documents/publication/wcms_375663.pdf.

Fecha de recepción: 9-9-2019

Fecha de aceptación: 9-10-2019

La educación pública uruguaya en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017

Uruguayan public education in young women and adults deprived of liberty.

Education in the Context of Confinement Program (ECE) 2010-2017

CANTARELLI, Andrea ¹

Cantarelli, A. (2019). La educación pública uruguaya en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017. *RELAPAE*, (11), pp. 56-70.

Resumen

El presente trabajo se realizó con el propósito de analizar la implementación del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad, durante el período de 2010-2017, en Uruguay. Dicho programa constituye una política pública educativa dentro de la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el Consejo de Educación Secundaria (CES). El programa ECE trabaja en el interior de las Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL), dependientes del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) del Ministerio del Interior. El problema se formuló a través de la pregunta: ¿cuáles son los aportes del programa ECE en mujeres jóvenes y adultas que estudian en privación de libertad? La metodología empleada fue de carácter cualitativo y el diseño de la investigación correspondió a un estudio de caso. Se utilizaron como técnicas: análisis documental, entrevistas, talleres y focus group. La muestra fue intencional e implicó a dos UIPPL, una de capital y otra del interior del país. Entre los resultados obtenidos se destaca que en el programa ECE los/as docentes se adaptan y naturalizan los cambios del sistema penitenciario; el espacio educativo constituye para las mujeres un refugio donde resistir el castigo del encierro y un lugar de encuentro entre estudiantes con intereses comunes. Asimismo, el discurso de la educación pública para mujeres como derecho humano fundamental está cristalizado en la normativa de las instituciones, lo que demuestra su vulneración a través de los testimonios recogidos en la investigación.

Palabras clave: Educación de mujeres privadas de libertad, política pública educativa, derecho humano fundamental, Uruguay.

Abstract

The present work was carried out with the purpose of analyzing the implementation of the program Education in Context of Confinement (ECE) in young women and adults deprived of liberty, during the period 2010-2017, in Uruguay. This programme constitutes a public education policy within the sphere of the National Public Education Administration (ANEP) in the Secondary Education Council (CES). The ECE programme works within the Detention Units for Persons Deprived of Liberty (UIPPL), which depend on the National Rehabilitation Institute (INR) of the Ministry of the Interior. The problem was formulated through the question: what are the contributions of the ECE program in young women and adults studying in deprivation of liberty? The methodology used was of a qualitative nature and the design of the research corresponded to a case study. Documentary analysis, interviews, workshops and focus groups were used as techniques. The sample was intentional and involved two UIPPLs, one from the capital and the other from

¹ Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay) / aacantarelli@gmail.com

the interior of the country. Among the results obtained, it is worth noting that in the ECE program teachers adapt and naturalize the changes in the penitentiary system; the educational space constitutes for women a refuge where they can resist the punishment of confinement and a meeting place between students with common interests. Likewise, the discourse of public education for women as a fundamental human right is crystallized in the regulations of the institutions, which demonstrates its violation through the testimonies gathered in the investigation.

Keywords: Education of women deprived of liberty, educational public policy, fundamental human right, Uruguay.

Introducción

La presente investigación se enmarca en el estudio de las políticas públicas educativas en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad y el objetivo principal que persigue consiste en analizar la implementación del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE), en la mencionada población, durante el período de 2010-2017, en Uruguay.

En el país existen diferentes políticas públicas educativas en privación de libertad, algunas vinculadas al área de educación no formal del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y otras, al área de educación formal dentro de la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El programa ECE depende de la ANEP, específicamente del Consejo de Educación Secundaria (CES) y tiene como fin garantizar el derecho a la educación para todas las personas jóvenes y adultas a lo largo de la vida en situación de privación de libertad.

Este programa es la única política pública educativa responsable de acreditar formalmente a la población privada de libertad la educación media básica y superior, en el país, lo cual posibilita el inicio o la continuación de los estudios, para algunos/as, de un proceso que quedó sin terminar, y para otros/as la culminación formal del nivel de educación secundaria. Esta última posibilidad los/as habilita a continuar avanzando hacia estudios de nivel terciario o universitario, aún en privación de libertad.

La política pública educativa formaliza su nombre, Educación en Contexto de Encierro, en el año 2010, cuando se crea el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Su implementación establece una reforma importante en el sistema penitenciario con dependencia del Ministerio del Interior. El programa ECE se instituye mediante un convenio de trabajo con el INR en el año 2015 para toda la población privada de libertad. De este Instituto dependen treinta y tres (33) Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL), de las cuales en veintitrés (23) funciona el programa ECE.

La mayoría de las UIPPL albergan mujeres y hombres, dos son exclusivamente femeninas y se encuentran ubicadas en la capital del país. Una de ellas alberga mujeres con hijos y la otra, mujeres sin hijos; esta última concentra la mayor cantidad de mujeres privadas de libertad del país.

La unidad femenina ubicada en la capital del país, que aloja mujeres sin hijos, posee un espacio físico con aulas destinadas exclusivamente al funcionamiento del programa ECE. En las cárceles donde se alojan mujeres y hombres, en general, el espacio físico para la educación formal está ausente, las aulas son mixtas y se ubican en el sector donde hay mayor cantidad de población, es decir, en el sector masculino. Las mujeres para asistir al salón de clase son acompañadas desde sus sectores de reclusión por operadores del INR.

El programa ECE se gestiona desde dos instituciones, la ANEP y el Ministerio del Interior, ambas poseen cargos de responsabilidad política, electos por el Poder Ejecutivo. En el diseño de la política se encuentra el CES junto con la coordinación general del programa ECE y el INR mediante la Coordinación de Educación y Cultura (CEC). En la implementación del programa ECE los responsables son, por un lado, el CES en el trabajo directo con las personas privadas de libertad: docentes, profesores referentes territoriales, y por otro, el INR a través de los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura (DGEC) integrados por coordinadores en cada UIPPL que trabajan con operadores penitenciarios encargados de ir a las celdas para informar sobre el horario de concurrencia al espacio educativo, en caso de asistencia se acompaña a las personas privadas de libertad al espacio educativo. Es decir, la gestión del espacio educativo es coordinada por el programa ECE y por la DGEC dos lógicas institucionales diferentes que comparten la educación formal en contexto de encierro, una responde al sistema educativo y otra al sistema penitenciario.

Cabe señalar aquí que históricamente el sistema penitenciario no fue creado para alojar población femenina. El castigo que se les imponía a las mujeres en el siglo XIX y XX no era la cárcel, sino la reclusión en un centro religioso, donde se enseñaban tareas vinculadas al hogar: cocina, costura, limpieza, tareas

limitaban las posibilidades y acceso a otros conocimientos. El rezago en la educación de mujeres privadas de libertad sumado a que la infraestructura carcelaria no contemplaba su alojamiento constituía un problema que hoy se puede considerar relativamente resuelto.

Los estudios realizados en Uruguay sobre cárceles femeninas profundizan en aspectos vinculados con las condiciones de las mujeres en privación de libertad, con sus necesidades y las diferencias de género, aunque no se han encontrado trabajos que refieran a la educación formal en cárceles, en particular en lo que al programa ECE concierne.

En consecuencia, se considera socialmente pertinente investigar una política pública educativa nacional destinada a mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Estas constituyen un grupo reducido (446) de la población carcelaria con relación a los hombres (9775) y tienen un elevado grado de desposesión social y de vulneración de sus derechos (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2017, p. 52).

La relevancia de estudiar el programa ECE se fundamenta en que posiciona a las mujeres como estudiantes, las coloca en un lugar activo y visible socialmente. Asimismo, constituye una oportunidad para mostrar las tensiones y fortalezas que ofrece la educación pública uruguaya para las mujeres en el encierro, ya que este es una forma de castigo.

Las interrogantes que dieron origen a los objetivos específicos fueron las siguientes: ¿cómo funciona la educación en contexto de encierro en el marco del programa ECE, siendo la única política educativa de educación formal en cárceles?, ¿cuáles son las percepciones que poseen los/as docentes sobre el programa ECE? ¿qué observan los docentes sobre la educación en contexto de encierro que reciben las mujeres?, ¿cuáles son las percepciones sobre la educación que tienen las mujeres destinatarias del programa ECE?, ¿cómo vivencian la educación que reciben?

En este sentido, los objetivos específicos procuran explorar el programa ECE del CES, describir su funcionamiento a partir de las percepciones de los/as docentes y de las estudiantes y observar la educación pública concebida como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE.

El primer objetivo específico aborda la gestión administrativa y pedagógica del programa ECE, los marcos legales, planes y programas, así como la gestión en el interior de las UIPL. En consecuencia, se presenta un marco contextual del programa ECE de la única política pública educativa que acredita formalmente la educación secundaria media básica y superior en contexto de encierro en Uruguay. Asimismo, se indaga en la categoría conceptual, educación en contexto de encierro que da origen al nombre del programa y establece la presencia de un sujeto que carga con un estigma social. Scarfó y Aued (2013) consideran la educación en contexto de encierro como garantía de derecho humano fundamental y forma de vincularse a la sociedad y a la cultura. Al mismo tiempo que se define la educación en contexto de encierro como derecho humano fundamental, perviven contradicciones a nivel del Estado uruguayo. Al respecto, González, Rojido y Trajtenberg (2015) plantean que:

Se mantiene el registro de los antecedentes penales por parte del Poder Judicial como por el Ministerio del Interior [...]. Pasados 10 años de condena, el antecedente no es utilizado como agravante. [...] el propio Estado uruguayo, que, si bien tiene el cometido de la profilaxis del delito y la reinserción de las personas privadas de libertad, inhabilita el ejercicio de la función pública a quienes poseen antecedentes. (p. 132).

La cita muestra que el castigo no termina con haber cumplido la pena que un juez dictaminó, situación que para el caso de las mujeres podría agudizarse.

Desde el programa, la categoría conceptual educación en contexto de encierro, si bien es un logro del sistema educativo público, constituye una *maquinaria social*, en palabras de Deleuze y Guattari (1998) que llega a la cárcel para atender el alto porcentaje de personas privadas de libertad sin estudios formales o con estudios incompletos. Blazich (2007) define que la educación en contexto de encierro se abre para una

población socialmente estigmatizada, producto de omisiones del sistema educativo a lo largo del tiempo. Esto lleva a revisar el marco teórico pedagógico que posee la educación en contexto de encierro, debido a que el sistema penitenciario basa sus argumentos en la educación como rehabilitadora del ofensor. Al respecto, la investigación indaga en referencias teóricas sobre la filosofía del castigo penal, con el fin de comprender qué y para qué es el castigo y para explorar el posible vínculo con la educación en contexto de encierro.

El segundo objetivo específico busca describir el funcionamiento del programa ECE, considerando las percepciones de los/as docentes y las estudiantes. Para ello, los aportes teóricos de la filosofía de Spinoza ([1677] 1980) permiten reflexionar sobre la potencia, los encuentros, los afectos por los que transitan los/as docentes y las estudiantes en la educación en contexto de encierro. Estos conceptos spinozianos son retomados por Deleuze y Guattari (2006) mediante tres acciones: borrarse, experimentar y hacer rizoma. Estas acciones se manifiestan en el espacio educativo donde funciona el programa ECE; se fortalecen y complementan en el encierro, porque el encuentro surge en función a la potencia con los/as otros/as que podrán—o no— borrarse según la potencia en la experimentación que repercute en los afectos. El desafío de la acción educativa en contexto de encierro es que los/as docentes con las estudiantes puedan hacer rizoma, es decir, “conectar y multiplicarse”.

La categoría educación de mujeres en contexto de encierro se acopla con los conceptos de los autores mencionados. Se agregan aportes de autoras como Sapriza y Folle (2016) desde la identidad de género, desde Makowski (1997) con investigaciones de mujeres en cárceles mexicanas a través del concepto “modelo de pares o de hermandad” que amplían la mirada sobre la educación de mujeres en el encierro dada la escasa investigación sobre la temática en Uruguay.

Además, los conceptos de *performativo* como “práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 2002, p.18) y de *desposesión* considerados desde dos sentidos, uno menciona que esta noción da cuenta del sujeto conducido por pasiones, el otro asume un lugar forzado o privativo que advierte sobre la dependencia de un mundo social que sostenga, en este caso, a las mujeres que estudian en contexto de encierro (Butler y Athanasiou, 2017).

Con respecto al tercer objetivo específico vinculado a observar la educación pública como derecho humano fundamental, en el marco del programa ECE, el enfoque de Ansolabehere (2010) se consideró el más adecuado, en tanto concibe a los derechos humanos desde una perspectiva multidisciplinaria, cuestionando la idea *cuasi* exclusiva de derechos humanos fundamentales *versus* normas jurídicas. Desde esta perspectiva tampoco hay antecedentes de investigaciones en Uruguay. De ahí que este trabajo constituye un aporte para reflexionar sobre la temática a la vez que problematiza y visibiliza cómo la normativa se cristaliza en papeles, resultando difícil cambiar la realidad de estas mujeres.

Diseño y metodología

El planteo metodológico para el estudio del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) fue el cualitativo, pues se consideró el más apropiado para explorar experiencias cotidianas desde la perspectiva de los/as actores/as a fin de dar una descripción detallada de la realidad y conocer sus percepciones (Forni, 1993; Delgado y Gutiérrez, 1999). Al respecto, Sautu y Wainerman (2001) señalan que las metodologías cualitativas están dirigidas a producir evidencia empírica sobre los modos en que se construyen socialmente los significados.

El método utilizado para la construcción de esa evidencia empírica y los contenidos sustantivos de esta dependerán del enfoque teórico elegido, porque no hay observación sin teoría y porque esta a su vez es reinterpretada y reconstruida a partir de la evidencia empírica. (p. 3).

En este sentido, el enfoque teórico utilizado en la investigación se vincula con presupuestos marxistas, lo cual lleva a puntualizar que el problema de investigación (cómo es la educación de las mujeres en contexto de encierro) se sitúa en la relación entre pensamiento y realidad, en ese proceso que va de lo abstracto a lo

concreto pensado. De este modo, la realidad está siempre presente como premisa del trabajo teórico mismo cuando se realiza en altos niveles de abstracción (Massera, 1984). Por lo tanto, la autora plantea que “el trabajo de investigación no termina en la conceptualización abstracta, porque las determinaciones no se explican *per se* todavía es necesario explicar el concreto social, tal como este aparece y existe” (p. 97). Esta investigación concibe que la educación en contexto de encierro posee sentido de transformación social y no solo pedagógico. Por lo que se adopta una visión totalizadora del caso a investigar, intentando no desvirtuar el carácter histórico concreto del proceso.

La selección del caso fue intencional, dado que el interés consistió en la obtención de información sobre el funcionamiento del programa ECE a través de los testimonios de docentes y de mujeres que estudian en este programa.

La educación formal a través del programa ECE trabaja con población joven y adulta en veintitrés (23) UIPPL, de un total de treinta y tres (33) distribuidas en Montevideo e interior del país (CES, 2016b). Para gestionar su funcionamiento el programa clasifica a las UIPPL dependientes del INR según la cantidad de población que alberga: hasta 300 y con más de 300 privadas de libertad (CES, 2016b).

De las veintitrés (23)² UIPPL la mayoría albergan mujeres y hombres jóvenes y adultos/as, y dos son exclusivamente femeninas y se encuentran ubicadas en la capital del país. Una de ellas alberga mujeres con hijos y la otra a mujeres sin hijos, esta última concentra la mayor cantidad de mujeres privadas de libertad del país.

Las UIPPL del INR donde trabaja el programa poseen un centro de referencia (liceo departamental) que gestiona la documentación administrativa relacionada con la situación académica de los/as estudiantes, a excepción de la capital que no posee centro de referencia, sino una sede edilicia del CES con una administración, lugar donde trabaja la coordinación general y donde coordinan los/as docentes de las UIPPL. Esta coordinación docente coexiste en dos modalidades: coordinaciones semipresenciales, desde espacios institucionales en las aulas virtuales del CES, y coordinaciones presenciales en el mismo establecimiento o, como fue mencionado en el caso de Montevideo, en una sede del CES fuera del establecimiento.

Los criterios para la selección de la muestra donde funciona el programa ECE fueron los siguientes:

- Una unidad femenina en capital con población mayor a 300 y otra unidad con población femenina y masculina en el interior con menos de 300.
- Mujeres jóvenes y adultas sin hijos a cargo que estudian educación media básica y superior en el marco del programa ECE.

Las técnicas de investigación utilizadas para el relevamiento de la información fueron: a) análisis documental, b) entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, c) talleres de intercambio con docentes y d) *focus group* con mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad que estudian en el programa ECE.

a) El análisis documental respaldó el trabajo recabado con el resto de las técnicas; propició la búsqueda obligada de documentos originales en y durante el trabajo de campo. El análisis de los documentos consistió en procesar información sobre: datos estadísticos del programa ECE, prensa escrita, documentos digitales del período 2010-2017, reglamentos respecto a la conformación e implementación del INR y su

² Cabe señalar que la población del Centro de Internación de Adolescentes Femenino (CIAF), único ubicado en Montevideo, no es considerado en esta investigación y no se contempla en la muestra.

vinculación con el programa ECE, así como documentación administrativa, proveniente de las dos UIPPL investigadas. Según García Gutiérrez (2002), el análisis documental es considerado una operación intelectual de procesamiento que da lugar a un subproducto o documento secundario que actúa como intermediario o instrumento de búsqueda entre el documento original y la información encontrada.

b) En la entrevista semiestructurada el discurso producido puede entenderse, en general, como una co-construcción entre el entrevistador y el entrevistado, el resultado obtenido incorpora en el análisis los contextos de producción de la información, las intervenciones y los proyectos de sentido de ambos interlocutores (Blanchet, 1985). Para Alonso (2007), las entrevistas individuales y grupales intentan: "(...) favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado (...)" (p. 228).

Las entrevistas fueron semiestructuradas porque la conversación estuvo:

- a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado. (Corbetta, 2007, p. 344).

Este tipo de entrevista constituye una técnica que permite, a través de una pauta, determinar y acotar la información a ser obtenida, inician con un guion prediseñado —con un listado de temas a tener en cuenta y preguntas fundamentales a realizar—. Este guion puede modificarse en el desarrollo de la entrevista para aprehender aquellas cuestiones no previstas inicialmente y que pueden proyectar otros aspectos importantes de la temática en estudio.

Las entrevistas realizadas fueron las siguientes:

- cinco entrevistas individuales a docentes que trabajan en las dos UIPPL en el marco del programa ECE.
- una entrevista grupal con la participación de el/la Profesor/a Referente Territorial y tres operadores/as penitenciarios/as del INR, en la unidad del interior;
- dos entrevistas grupales: una, a tres integrantes de la Coordinación de Educación y Cultura (CEC) del INR, otra, a siete responsables del INR dependientes de la CEC en la unidad de capital
- una entrevista a informante calificado responsable del programa ECE
-

c) El taller de intercambio operó como una técnica para recoger información, y constituyó un espacio habilitador para fortalecer la confianza entre los/as participantes. El taller provocó la escucha entre ellos/as, a la vez produjo retroalimentación entre pares con relación a las vivencias que poseían sobre la educación de las mujeres en contexto de encierro.

Se llevaron a cabo dos talleres de intercambio en la sala de coordinación en horario y día correspondiente en cada centro de referencia.

En Montevideo, participaron nueve docentes del taller activamente y además asistió un integrante del equipo de coordinación del programa. En el interior, participaron dieciséis personas activamente (docentes, dirección del liceo de referencia y operadores del INR).

En los talleres, dos momentos pautaron el trabajo: el primero se inició con la explicación del trabajo de investigación, seguido de la presentación personal de todos los/as asistentes; el segundo momento estuvo constituido por la instancia de trabajo en equipos, mediada por una consigna que fue llevada a plenario a través de preguntas que guiaron el intercambio.

d) Con relación a la técnica de *focus group* (*Focus group* con estudiantes privadas de libertad), esta se enmarca en la metodología de investigación socio-cualitativa, como aquella que permite acceder, indagar e interpretar fenómenos poco evidentes. El *focus group* es definido como un espacio de opinión para captar

el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger (1995) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. Para Martínez-Miguel (1999: 56) el *focus group* “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”.

La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, permitiendo examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los/as participantes a comentar y opinar, aún en aquellos temas que son considerados tabú, lo que genera una gran riqueza de testimonios.

Con la participación de mujeres jóvenes y adultas que estudian en el marco del programa ECE fueron realizados dos *focus group*, uno en cada una de las UIPPL. El primer grupo estuvo constituido por nueve mujeres y el segundo por cuatro mujeres. Ambos *focus group* comenzaron con la presentación de los nombres de las presentes y a continuación se propusieron temas para motivar y distender el ambiente.

Discusión de resultados

El capítulo de discusión de resultados analiza los datos recogidos en el trabajo de campo con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de la investigación vinculados con las dos categorías conceptuales: educación en contexto de encierro y educación de mujeres en el encierro. Se busca dar respuesta a los objetivos específicos a partir de las cuatro dimensiones de análisis proyectadas en el marco metodológico con sus correspondientes definiciones operacionales: 1. percepciones docentes sobre el programa ECE del cual forman parte; 2. las percepciones docentes sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas en el encierro; 3. las percepciones que poseen las mujeres que estudian; y 4. pretende observar cómo es la educación pública como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE.

1. Con respecto a la primera, programa ECE funciona adaptándose a la lógica del sistema penitenciario donde sus actores/as tienen lógicas diferentes a la de los docentes. El programa ECE funciona a la sombra de lo implícito, de las alegrías, malestares, contradicciones que se manifiestan en la cotidianidad del trabajo docente en y desde el encierro. Las percepciones docentes se analizan en función de las siguientes definiciones operacionales: disfunción interinstitucional e intrainstitucional, afecciones de los/as docentes, relación pedagógica y didáctica en el encierro, planes y programas del programa ECE.

Las lógicas interinstitucionales del sistema educativo y del sistema penitenciario poseen diferencias y similitudes, ello provoca que las funciones de los/as diferentes actores/as sean disfuncionales en el sentido de que, por ejemplo, la lógica del sistema penitenciario no permita que las funciones que cumplen los/as docentes satisfagan la necesidad de dicho sistema o viceversa. Al respecto E3³ dice: “las lógicas del disciplinamiento entre ambos sistemas son parecidas, si te pones a hilar fino tienen algunas cosas en común, pero son diferentes”. E1 menciona “acá nosotros respondemos a secundaria, pero necesitamos del INR”. Los/as docentes trabajan en las UIPPL, pero respondiendo a la lógica institucional del sistema educativo, en el marco del programa ECE los/as docentes trabajan para una institución (CES) que funciona en otra (el INR). Al respecto E2 plantea que:

Las dos instituciones tienen cosas muy similares, la disciplina, por ejemplo, pero los fines son diferentes, en el espacio educativo se coloca a las mismas personas en lugares diferentes con reglas diferentes y las reglas no son explícitas, no lo son para los docentes ya que las conocemos a medias.

Al igual que E3 el testimonio de E2 reconoce similitudes en ambas instituciones, pero a la vez muestra tensiones en función a reglas no explicitadas. Continúa diciendo:

³ Para el/la lector/a la siglas E corresponden a entrevistas; T 1 y T2 a talleres realizados con docentes; GF *focus group* realizados con las mujeres.

La entrada a la cárcel es complicada, es decir, a tu lugar de trabajo, a veces podés entrar con celular, a veces no; te piden que te saques cinturón, otras veces no, que firmes, o no; llega un momento en que no sabés cuándo estás haciendo algo bien o mal, te movés, pero sin saber ese marco que nunca es explícito y que, además, varía, por lo menos en esta unidad.

La dificultad radica en que, aun cuando se trate de misma unidad penitenciaria, existen actores/as interinstitucionales con diversidad de funciones que no se encuentran articuladas. Las tensiones con relación a no saber cómo moverse, desconocer reglas en el lugar de trabajo, es sinónimo de disfunción interinstitucional. En este sentido E2 expresa: “Acá cambia la dirección de la cárcel y cambia todo, a nosotros nadie nos dice explícitamente que hubo cambios, pero nos damos cuenta”. El cambio de dirección en la UIPPL incide en la dinámica institucional de quienes trabajan en el programa ECE generando incertidumbre y depreciación de la tarea docente en su lugar de trabajo.

E3 dice: “Hay mucha desorganización interna acá adentro [cárcel] y vos eso lo ves todos los días”. La dinámica de la cárcel permea el espacio educativo, la percepción de los docentes de disfunción se explicita en el Taller de intercambio 1 (T1) cuando manifiestan: “(...) yo tengo en lista cuarenta estudiantes, pero no vienen y nadie me dice por qué”; “(...) a veces vienen cuatro estudiantes, otras veces uno, suponemos por qué es, pero no se habla”.

El testimonio profundiza en las tensiones relacionadas con las dificultades en la comunicación de la información que interesa a los docentes porque influye en su trabajo: cambio de dirección de la cárcel, cantidad de estudiantes que asisten, seguimiento de las estudiantes que no asisten. Estas dificultades emergen en forma reiterada en los testimonios.

2. El programa ECE se erige como una política pública educativa focalizada, cuya lógica se aproxima a la adaptación de las situaciones cotidianas que viven los docentes en el encierro. En este marco, surgen percepciones encontradas porque hay quienes explicitan afección en el trabajo por haber vivido determinados acontecimientos —no previsible— en la cárcel mientras que otros han logrado adaptarse al contexto normalizando dichos acontecimientos.

En tal sentido E5 plantea:

Este año pasé mal, me afectó mucho el hecho de que un estudiante se haya ahorcado. Cada vez que tenía que venir se me complicaba porque pensaba en él, y porque acá todo sigue igual, fue lo mismo, fue como cambiar un vidrio. Acá no se hablaba del tema, escuchamos que algunas personas decían y bueno uno menos, no eran docentes.

Se observa que la forma de afección frente a un acontecimiento es asumida y sentida de forma diferente entre los/as actores/as de ambas instituciones (CES e INR). Esta afección avanza y va erosionando, de tal forma, en algunos/as docentes que puede comprometer el trabajo cotidiano o puede ocasionar la adaptación.

E1 dice:

Vos acá o te adaptás, o te vas, vos ves cuando un docente viene y se siente mal, sabés que ese termina renunciando (...) quien viene pensando que trabajar acá es igual que en la calle [liceo] la pasa mal, termina renunciando. Y si vienen para acumular horas, o sea por lo económico lo sufren, te das cuenta enseguida.

Este testimonio remite a la necesidad de aceptación y adaptación al contexto de encierro y también a la educación en contexto de encierro, la realidad es que, si el docente no realiza estas acciones, puede terminar renunciando.

E5 y E1 muestran dos formas de afectación del cuerpo del docente en términos spinozianos, se recuerda que cuerpo para Spinoza es la multiplicidad de relaciones organizadas que no se circunscribe a un límite

biológico, en este caso el cuerpo de los docentes, sino que son muchas relaciones sociales, culturales, económicas, políticas que suceden en la cárcel, que no pasan solo por el cuerpo biológico, sino que están determinadas por la potencia y por los afectos. La potencia no es lo que uno quiere, sino lo que un cuerpo tiene o puede y lo hace: E1 se adapta “se le complica” y E5 sufre “la pasa mal”.

Los afectos y la potencia antes mencionados se relacionan con la pregunta: por qué elegir trabajar en contexto de encierro con mujeres. Al respecto E4 expresa: “Empezó siendo un desafío y me encantó, el trato es más humano, el compromiso que demuestran los y las estudiantes es muy alto”; idea que E1 señala cuando dice: “Te digo que me gusta trabajar más acá que en secundaria, tenés trabajos más individualizados, son adultas y hay menos, es un desafío para mí”. Asimismo, E2 menciona: “A mí me encanta, tenés posibilidades de hacer cosas distintas con ellas, el programa [curricular] no te ciñe, nosotras construimos en función a lo que nos parece más relevante”.

Los afectos y la potencia se relacionan también con la elección de trabajar en contexto de encierro con mujeres y cómo trabajar con ellas. En los siguientes testimonios se observan las potencias alegres de los docentes que se refuerzan desde el cómo enseñar, es decir desde la didáctica en contexto de encierro.

La mayoría aduce que el trabajo es desafiante, hay en ellos pasiones alegres que se materializan en el “hacer cosas”, cosas diferentes que permiten desarrollar su creatividad; encuentran sus pasiones alegres enseñando a partir de la construcción de temas que consideran relevantes en cada caso. Los docentes entienden la educación en contexto de encierro como el territorio donde los afectos encuentran la potencia en la búsqueda para mejorar dicho territorio, por lo tanto, este no es cerrado es un vector que provoca movimientos de desterritorialización y reterritorialización. En contextos de encierro, si bien existe un territorio limitado, este puede moverse aún en esas condiciones porque los docentes logran “hacer cosas”, lo que estaría significando construir territorio entre las llaves y las rejas.

En este marco E5 señala: “Yo adecúo el programa, según tiempos, niveles, porque acá todo cambia” y E2 sostiene: “El año pasado planteamos un proyecto para trabajar juntos con Historia, Literatura y Biología los temas encierro y libertad en el siglo xx y xxi, estuvo muy bueno”.

Otro aporte al tema se vincula con que los docentes perciben que el derecho a la educación de los estudiantes en el encierro no es transformador si solo se limita a repetir modelos que no fueron pensados para este contexto. En este sentido E3 plantea:

Nuestro trabajo tiene que ver con ampliar las expectativas y experiencias, dar herramientas, que aprendan a tolerarse y tolerar los fracasos. Y muchas veces sentimos que nuestro trabajo se convierte en un trueque por redención de pena. Tenemos que lograr que ese tema se desarme.

De lo señalado surgen dos ideas claves, una de ellas concierne al significado de la función pedagógica y didáctica del docente, la otra, en tensión con la anterior, es que dicha función se percibe como un trueque por redención de pena⁴. El testimonio muestra la tensión pedagógica y didáctica en contexto de encierro, entre la adaptación del docente a la situación educativa con la necesidad de potenciar la creación de alternativas diferentes a la realidad. Se evidencia que la relación pedagógica y didáctica que ofrece el docente se convierte en un trueque por redención de pena, por lo cual ello podría despotenciar la posibilidad a que la educación se adopte como alternativa al castigo del propio encierro.

La existencia de educación formal desde el programa ECE en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad es una batalla ganada por el sistema educativo, existen fortalezas, así como persisten ausencias detectadas y sin resolver.

⁴ Se denomina redención de pena a la concesión de días determinadas por el Juez, tanto por estudio como por trabajo a todos/as los/as privadas de libertad.

Las singularidades del acto educativo se asocian a la relación pedagógica y didáctica, donde además se intenta profundizar por qué se acercan a estudiar las mujeres en el encierro. En este sentido E2 manifiesta: “cuando ellas entran al aula se mete todo con ellas, miedos, frustraciones, autoestima, los hijos, el marido, entre otras cosas”.

Los testimonios evidencian cómo trabajan los docentes con ellas, en este sentido la desposesión aludida por Butler y Athanasiou (2017) es habilitadora de encuentros en el acto educativo en el encierro, ellas no fingen, son mujeres que quieren estudiar. Por otro lado, con relación a la desposesión, E4 dice: “A ellas las cachean para llegar al aula, ese pasaje es violento y muchas no están dispuestas a pasar, pienso que este es uno de los tantos motivos por los que muy pocas estudian en esta unidad”. El testimonio muestra además cómo la desposesión expone a las mujeres que estudian en el encierro a la violencia normativa, que se materializa en el “cacheo” al que se someten cuando tienen que pasar al sector masculino donde están ubicadas las aulas. Ello sucede en la cárcel del interior porque las aulas están en la zona del sector masculino por razones de cantidad de estudiantes y de infraestructura.

La violencia normativa repetida en ambas unidades, planteada por E2 coincide con otros relatos:

Elas sostienen su vida acá —que no es fácil— sumado a todo lo que les pasa afuera. El afuera lo traen permanentemente al aula. Ellas están pendientes del cuidado del hijo/a, primo, hermanos, padre; hay una cuestión que portan como mujeres y es el tener que hacerse cargo de todo. Hay una cosa exaltada por la maternidad del tipo sacrificial.

El ser mujer y estudiar no son dos acciones diferentes en el encierro, la mayoría de los/as docentes en sus testimonios explicitan que el hecho de ser mujeres conlleva la carga de la herencia identitaria del siglo XIX. T1 señala que “ellas tienen mucha carga y responsabilidades impuestas sociales, se hacen cargo de todo adentro y afuera” esa “la maternidad exaltada de tipo sacrificial” que describe el testimonio llega al aula e implica para el/la docente deconstruir estigmas sociales por ello es singular el acto educativo debido a que la relación pedagógica y didáctica que se establece es esencial para facilitar y sostener el trabajo docente.

E4 señala que las mujeres: “se quejan mucho y dicen que necesitan salir para estar con sus hijos, la queja es constante”. Al respecto, los docentes plantean que lleva tiempo de clase y esfuerzo emocional sacarlas de la queja y poder concentrarse. E1 expresa que ellas siempre empiezan diciendo: “no puedo, no puedo, la droga me mató todas las neuronas” y E5 dice: “la autoestima de ellas está por el piso, muchas llegan y no hablan por mucho tiempo, muchas de ellas para sostenerse se hermanan con otra”.

Los factores que mencionan los testimonios, queja y baja autoestima en las mujeres, parecen ser excusas para evitar el fracaso. Sin embargo, la deconstrucción que hacen los docentes para lograr que las mujeres continúen asistiendo es un acto singular porque implica fortalecer la confianza para que puedan salir del lugar inicial con el que llegan al espacio educativo. T1 menciona “el hecho de que vengan ya es para nosotros importante” el movimiento que hace que ellas lleguen al espacio es un acto valorado por el colectivo docente “la educación en mujeres es diferente que en los hombres, siempre hay más estudiantes hombres que mujeres, ellos no cargan con todo lo que cargan las mujeres”.

En este mismo sentido en el T2 expresan “repensar la educación de las mujeres nos hizo muy bien, porque ellas pasan desapercibidas”, palabras que muestran las dificultades implícitas que poseen las mujeres para llegar al aula

Tal como fue mencionado, las mujeres en el encierro llegan al espacio portando enunciados *performativos* que describe E2 con precisión cuando expresa, “cuando ellas entran al aula entra todo”, el significado de los enunciados grita que quieren estar afuera, el castigo del encierro profundiza el dolor de la mujer de no poder estar donde ella sabe o cree saber que necesita. Pero esos enunciados encubren el pedido de ayuda, según se observa en el T2:

(...) son muy pocas mujeres las que llegan, y nosotros vemos que cuando nos acercamos y trabajamos

codo a codo, ellas logran engancharse, ellas están muy solas (...) Hay mucha demanda del sector masculino y nos falta más dedicación para ellas, ellas no logran integrarse en el aula adecuadamente.

Hay varios factores que conspiran en contra de las mujeres a pesar de lo cual ellas rompen la inercia del encierro y consiguen estudiar y, ante la necesidad de resistir, se evidencia la importancia del modelo de pares de Makowski (1997). La enseñanza personalizada es clave para las mujeres porque atiende las necesidades singulares de cada una.

Los testimonios evidencian desafíos y fracasos en el acto de enseñanza, además aportan un aspecto que el sistema penitenciario —en algunos casos— aún no ha resuelto, y es la confianza de los/as docentes en las estudiantes el motor que provoca el movimiento en algunas mujeres. Al respecto, E3 (y la mayoría de los testimonios) mencionan que la razón principal es la redención de pena. E4 comenta: “para ellas es muy difícil sostener la asistencia, no vienen siempre, es más, casi no vienen a clase”. Sin embargo, E5 expresa que “llegado el momento de rendir el examen, nosotros nos enteramos que ellas se desesperan pidiendo fotocopias para leer y dar el examen”. En el T1 se expresa “a veces las mujeres llegan al espacio educativo solo para rendir examen, desesperadas para intentar salvarlo”. Esta desesperación es sinónimo de preocupaciones por el afuera que convive en el espacio educativo y pervive en el aula.

3. La redención de pena por estudio y trabajo son las principales motivaciones señaladas por las estudiantes para dar inicio a los estudios formales, lo cual se evidencia en los *focus group* cuando enuncian: “yo estudio para redimir pena” (GF1), “yo estudio para despejar un poco la cabeza de todo, de afuera, también trabajo” (GF2). Una vez establecido el acercamiento de las mujeres al espacio educativo, luego como estudiantes plantean otras razones, otras miradas que van más allá de la redención de pena, por ejemplo, mencionan que asistir a clase es una oportunidad que ofrece el encierro, es una oportunidad para “despejar la cabeza” estudiar es algo que muchas afuera no hacen, porque les resulta difícil.

En general la educación es vista como un factor positivo, algunas estudiantes han encontrado en el espacio educativo que genera el programa ECE, otras formas de hacer en ese tiempo. Es posible que la palabra “diferente” referida al espacio suponga reconocer el encuentro mediado por otro que no es con el operador, ni con la policía, sino que es con un docente que genera la confianza para seguir adelante. El espacio educativo es visto como oportunidad en el encierro, no en el afuera, y de ayuda para salir de un lugar endogámico. En los siguientes relatos las mujeres explicitan su interés por otras actividades, como por ejemplo trabajar y participar en talleres de educación no formal. En el GF2 señalan el tipo de educación que piensan que sería importante recibir:

(...) a mí me gustaría que me enseñaran saberes, y oficios (...) sí te acordás que hicimos cursos de madera, pero nunca recibimos ningún comprobante, ahora de computación (...) yo no voy a computación me parece que los oficios son más útiles para nuestra edad, sí a mí no me interesa el liceo.

Esta idea se refuerza cuando dicen: “yo vengo a acompañar a mis compañeras acá, trabajo en la biblioteca o sacando fotocopias, pero a mi edad no me interesa estudiar”.

En cuanto a los talleres, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) ofrece algunas alternativas que a las mujeres les resultan más interesantes que cursar diferentes materias del nivel liceal, pero el problema es que esos talleres no redimen pena y tampoco acreditan educación formal. Aquí es cuando se visualiza la fragmentación del sistema educativo y la existencia de varias ofertas educativas trabajando en simultáneo para otorgarles otras oportunidades a las mujeres en el encierro.

Las mujeres observan que la educación es una oportunidad de superación personal, pero reconocen sus dificultades para sostener el proceso educativo. En el GF2 dicen: “No es fácil ir hasta allá, a veces no podés levantarte, pero sé que es una oportunidad que no tengo afuera”. Este comentario muestra convicción acerca de que la educación es una opción segura en el encierro, pero también visibiliza las dificultades que viven en la interna de la cárcel. En el GF1 expresan:

No sabés cómo es vivir acá adentro, y no es tan fácil venir a estudiar, yo estuve en el nivel cuatro, ahí nadie estudia porque ellas viven el día en la noche, allá nadie duerme de noche, es demasiado el descontrol, gritan mucho, es demasiado. La verdad no sé, yo ahí no pude estudiar, porque yo de día tenía que cuidar mis cosas porque si no me robaban todo, dormía cuando ellas dormían, de día, a veces ni dormía.

El testimonio muestra la desposesión antes mencionada de las mujeres que quieren estudiar en el encierro y la falla del sistema, en este caso penitenciario, para asegurar el derecho a la educación a las mujeres que realmente quieren estudiar.

Ante esta desposesión normativa, trabajada por Butler y Athanasiou (2017), se erige otra habilitadora de encuentro con otros en el espacio educativo que ayuda a las mujeres con intereses comunes. Si bien los conflictos al interior de la cárcel hacen que sea compleja la asistencia al espacio educativo, algunas mujeres lo logran.

Se observa (después de varias visitas al campo) que las mujeres que estudian conviven en el mismo piso, es decir, se conocen y conocen sus delitos. Sin embargo, no aceptan delitos de infanticidios porque son madres. En consecuencia, dicen en el GF1:

Me gusta venir acá, porque las que venimos somos iguales, yo a veces veo tomando mate a Z que mató al hijo y antes le pegábamos, no la queríamos ni ver, ahora eso no pasa porque te comés más encierro vos, ahora la miramos, sabemos quién es, pero nosotras no le hablamos. Y llegan muchas y se van a otros pisos, ahora sé que vino otra, ojalá no la pongan conmigo, somos muchas.

Hay valores que las mujeres sostienen y refuerzan, clasifican, excluyen o incluyen, según el delito cometido. Se repite el aspecto disfuncional que es el hacinamiento, motivo de preocupación a pesar del cual, en el espacio educativo, se genera un ambiente de cordialidad, que se debe a que las mujeres que estudian se admiten como pares, se hermanan en términos de delitos y conviven tanto en el espacio educativo como en otros espacios de la cárcel.

4. La educación en contexto de encierro y la educación de las mujeres en el encierro es un derecho que el programa ECE materializa para los casos en que las personas privadas de libertad quieran iniciar o culminar la educación media básica y superior. No obstante, los testimonios de las mujeres sobre la educación señalan la distancia que existe en términos de normas del deber ser y la realidad que viven las que estudian en el encierro.

Si bien es innegable que la educación es un derecho humano fundamental y el Estado uruguayo lo garantiza, aparece como un discurso cristalizado en la retórica: no basta con enunciar que la educación garantiza un derecho humano fundamental, hay que demostrarlo.

Petit (2018) dice “se necesita más sistema educativo en las cárceles”, pero por los aspectos que se han venido desarrollando es evidente que antes hay que escuchar y observar las disfunciones intrainstitucionales e incluso la fragmentación en el propio sistema educativo para pensar cuáles serían las condiciones que posee el sistema para sostener “más sistema educativo”, ya que las palabras de los/as docentes y de las estudiantes denotan vulneración del derecho a la educación. E4 dice: “ellas en mi materia, aún terminando bachillerato salen con desventajas porque no tenemos prácticos de laboratorio”. En el GF2 explican:

(...) yo estoy cursando psicología, pero voy en desventaja porque acá no tengo ni internet ni los libros que necesito, entonces cuando salgo voy a la biblioteca a buscar información e incluso a trabajar con diccionarios, me pierdo contenidos de clases enteras porque no entiendo de qué hablan, sumado a que no se si voy a terminar, lo hago porque estoy acá, cuando salga iré a limpiar (...). Ojalá encuentres trabajo porque yo salí, busqué y busqué, me camine todo y no conseguí nada, volví a vender droga.

Entonces, por un lado, se garantiza el derecho y por otro se lo vulnera. Scarfó y Aued (2013) plantean que la educación en el encierro “es la transmisión y recreación de la cultura” (p. 91), dado que, para el caso de las mujeres, si bien se reconoce como oportunidad de superación personal reproduce desigualdades de género y vulnera el derecho de inclusión social. Esta vulneración es relevada en los T1 y T2 cuando mencionan los posibles cambios sugeridos hacia el programa:

(...) falta personal especializado que colabore; se debe mejorar la infraestructura donde trabajamos; los recursos materiales son escasos; ellas vienen sin lápices y un cuaderno de veinticuatro hojas (...); se debe realizar mejoras en los planes, deben ser específicos para esta población; se necesita más tiempo de trabajo con ellas (...).

La educación entendida como un derecho humano fundamental goza de una gran inflación por parte del Estado; qué se quiere decir con que es un derecho, ocupar una silla en un aula o acceder a saberes, a la cultura, a valores patrimoniales.

Se muestra que el Estado está vulnerando el derecho que otorga, aspecto señalado por el Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016), por los testimonios de los docentes y de las estudiantes en esta investigación. La cultura tiene que llegar al espacio educativo con la educación formal de la misma forma que llegan los talleres de educación no formal de ANEP y del MEC.

Conclusiones

La educación de mujeres en contexto de encierro en el marco del programa tiene fortalezas tales como las relaciones pedagógicas y didácticas que se establecen en el encierro, la singularidad del acto educativo. Si bien la mayoría aduce que es un desafío personal y profesional, la función se encuentra asociada al trámite de la redención de pena, lo que se debe en parte a la inexistencia de un perfil docente y de un perfil de egreso para la educación en contexto de encierro. Esta, entre otras, son debilidades que presenta el programa como, por ejemplo, disfunciones interinstitucionales e intrainstitucionales, tensiones en y durante el acto educativo, la falta de monitoreo y evaluación de indicadores para poder mejorarla, así como ausencia de marco teórico que fundamente la educación más allá de concebirla como un derecho humano fundamental. Se puede concluir que este programa se encuentra permeado por el discurso de la rehabilitación heredado del sistema penitenciario uruguayo. La filosofía del castigo que impera en el sistema penitenciario, permea el educativo desde las teorías re (habilitación, socialización), cuyo auge durante el siglo XX aún pervive en el XXI. Allen (1959) plantea que para rehabilitar se deben conocer los antecedentes del ofensor para aplicar las medidas terapéuticas adecuadas y así modificar su comportamiento, no existe límite temporal que determine cuánto va a demorar dicha terapia, la paradoja es que bajo esta ilusión, la rehabilitación continúa vigente como posibilidad al castigo del encierro.

La propuesta de esta investigación es pensar la educación pública en contexto de encierro, en el marco de una única política pública educativa, que aborde todas las ofertas que llegan a la cárcel con el propósito de identificar criterios comunes para articularlas y fortalecerlas. Ello implicaría reforzar la comunicación interna entre ANEP y las propuestas de educación no formal del MEC, lo cual redundaría en que las mujeres realmente pudieran acceder y apropiarse de la cultura desde la educación pública uruguaya en contexto de encierro. De lo contrario, el programa ECE termina siendo una máquina que excluye a quienes no pueden acceder a la educación formal dentro de la propia cárcel, en el entendido que esta es una forma alternativa al castigo en el encierro.

Referencias bibliográficas

Allen, F. A. (1959). Criminal justice, legal values and the rehabilitative ideal. *J. Crim. L. & Criminology*, 50, p. 226-232.

- Ansolabehere, K. (2010). Los derechos humanos en los estudios sociojurídicos. En ESTÉVEZ, A. y VÁZQUEZ, D. (Coords.). *Los derechos humanos en las ciencias sociales una perspectiva multidisciplinaria*. México: CISAN, Flacso.
- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, pp. 53-60.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Comisionado Parlamentario Penitenciario. Informe Anual 2017. Parlamento del Uruguay. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/cpp/documentos/informes-al-parlamento/89470>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1998). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, traducción de Francisco Monge. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *Mille Plateaux. Capitalisme et Schizophrénie 2*. París: Minuit.
- Forni, F. et al. (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- González, V., Rojido, E. y Trajtenberg, N. (2015). Sistema penitenciario de Uruguay (1985-2014): cambios, continuidades y desafíos. En Bardazano, G., Corti, A., Dufau, N. y Trajtenberg, N. (Comps.). *Discutir la cárcel, pensar en sociedad. Contra el sentido común punitivo*. Montevideo: Trilce, CSIC.
- Makowski, S. (1997). Formas de resistencia y acción colectiva en cárceles de mujeres. *Fermentum: Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 19(7), pp. 68-77.
- Massera, E. J. (1984). *Ideología e currículo: o método indutivo no ensino de História. Estudo de caso de Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais*. Porto Alegre: Universidad Federal Rio Grande do Sur (UFRGS), Tesis de Maestría em Sociología.
- Petit, J. M. (2018). Pico a pico con Juan Miguel Petit. En: Alonso, A.; Ávila, G.; Celestino, J.; Colman, R.; Costabel, N.; Fernández, C.; Gallarza, A.; González, M. y Monsalvo, S. (2018). *Sala de Redacción*. Disponible en: <http://sdr.liccom.edu.uy/2018/05/25/comisionado/>
- Sapriza, G. y Folle, M. (Comp.) (2016). *El tiempo quieto. Mujeres privadas de libertad y DDHH en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Sautu, R. y Wainerman, C. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Scarfó, F. J. y Aued, V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), pp. 88-98.
- Spinoza, B. (1980). *Ética*. Traducción de Vidal Peña. Madrid: Ediciones Orbis S. A.

Fecha de recepción: 8-4-2019

Fecha de aceptación: 23-8-2019



OPINIÓN DE DOCENTES RESPECTO A SU LUGAR DE TRABAJO: INDICADORES DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE.

Opinion of teachers regarding their workplace: teaching work analysis indicators.

CALVO DE MORA, Javier ¹

Calvo de Mora, J. (2019). Opinión de docentes respecto a su lugar de trabajo: indicadores de análisis del trabajo docente. *RELAPAE*, (11), pp. 71-89.

Resumen

El foco de atención del artículo es la focalización en los espacios de autonomía docente. Los parámetros estudiados en la autonomía son aquellos donde se construyen las decisiones profesionales, por ejemplo, las percepciones del aprendizaje de estudiantes, el ambiente de la organización o las relaciones establecidas por las prescripciones políticas del sistema escolar. Ambas realidades –foco de atención del trabajo y parámetros de autonomía – concluyen en el propósito vertebrador del trabajo: describir el significado del trabajo docente autónomo y libre de prescripciones externas. La descripción empírica del trabajo se apoya en datos extraídos de sendas encuestas sociométricas realizadas en los años 2016 y 2017. Además, de la realización de grupos focales para la interpretación de resultados. La discusión de los datos obtenidos, refuerzan los aspectos técnicos del trabajo docente: planificación y ejecución de tareas de enseñanza, sobre otros aspectos más sociales y cognitivos centrados en las peculiaridades de aprendizaje de la población de estudiantes. La conclusión de este resultado general se concreta en evidencias institucionales de la profesión docente, por ejemplo: indicadores técnico–profesionales; Idealización del espacio escolar del aula como identidad profesional docente; Apropiación docente del espacio cultural escolar, entre otras evidencias.

Palabras clave: Condiciones de Trabajo Docente, Desempeño Profesional, Espacios Escolares, Pragmatismo Estratégico, Ideografía Egocéntrica, Actor organizativo.

Abstract

The aim of this article is to focus on spaces of teacher autonomy. The parameters studied in autonomy are those where professional decisions are constructed, for example, perceptions of student learning, the environment of the organization or the relationships established by the political prescriptions of the school system. Both realities - focus of work attention and autonomy parameters - conclude in the main purpose of the work: to describe the meaning of autonomous teaching work and free of external prescriptions. The empirical description of the work is based on data extracted from two sociometric surveys carried out in 2016 and 2017. In addition, the realization of focus groups for the interpretation of results. The discussion of the data obtained reinforces the technical aspects of teaching work: planning and execution of teaching tasks, on other more social and cognitive aspects focused on the learning peculiarities of the student population. The conclusion of this general result is specified in institutional evidence of the teaching

¹ Universidad de Granada, España / jcalvode@ugr.es

profession, for example: technical-professional indicators; Idealization of the classroom school space as a teaching professional identity; Teacher appropriation of the school cultural space, among other evidences.

Keywords: Teaching Work Conditions, Professional Performance, School Spaces, Strategic Pragmatism, Egocentric Ideography, Organizational Actor

1. Introducción

El ámbito laboral (espacio laboral) docente abarca tanto el Sistema Educativo como el Centro Escolar. El problema que justifica la realización de este trabajo es la desconexión técnica e institucional entre las dos vertientes principales del espacio laboral docente: sistema escolar y práctica profesional. Esto es, la desconexión entre actores políticos del sistema y actores prácticos del mismo (administradores y docentes). El efecto de este problema es la débil comunicación–colaboración, cooperación–necesaria para encauzar procesos de correspondencia recíproca necesarios para la mejora de los aprendizajes de estudiantes.

Desde el punto de vista de la Administración del Sistema escolar, la formación del espacio laboral docente se construye a partir de cuatro influencias, según Trujillo (2014) Educación Global (Organizaciones Internacionales de educación y el Movimiento de la Reforma de la Educación Global [MREG]) Ambiente social y cultural de cada centro escolar (familias, agentes culturales, medios de comunicación, entre otras agencias educativas); Empresas con intereses en el mercado escolar (editoriales, recursos informativos, fundaciones de estudio e investigación, etc.) y, además, colectivos del trabajo docente (sindicatos docentes, asociaciones temáticas docentes, por citar algunos colectivos). Estos cuatro actores políticos descritos actúan independientemente entre sí, por lo que sus influencias macro estructurales representan marcos de referencia contradictorios para el colectivo docente en su actividad cotidiana.

2. Influencias macro estructurales del espacio del trabajo docente.

El espacio laboral del trabajo docente se prescribe por organizaciones internacionales, según la propuesta de Koremenos, Lipson y Snidal (2001), que racionalizan la acción profesional orientada a la consecución de resultados medibles de aprendizaje. Esta simplificación instrumental del colectivo docente ha sido asumida por los sistemas educativos, a partir de parámetros profesionales isomorfos, que conforman el servicio público de la escolarización supeditado a las necesidades de consumo escolar del cliente, en este caso del Mercado del trabajo: expuesto por Voutsaa, Borovash y Fotopoulos (2014) como referente de una visión económica de las políticas educativas, adoptada con sus variaciones ideológicas y pedagógicas, tal y como es el caso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. La clave de esta visión económica es la productividad: la educación se transforma en desarrollos de procesos formativos orientados a crear mentalidades productivas en un contexto de sociedad del conocimiento y aprendizaje permanente. En este caso, el espacio laboral prescrito para el docente es el aula y su agenda laboral está sujeta a las decisiones de realización técnica de estándares de competencias de aprendizaje, rúbricas de auto - evaluación del aprendizaje y contenidos de enseñanza centrados en políticas posmodernas que priorizan la neutralidad técnica de cada profesional – en palabras de Durand, Lawson, Wilcox, y Schiller (2016)- donde se crea un espacio de homogeneización de su población de estudiantes, a partir de normas comunes establecidas en los estándares de productividad y éxito en la adquisición de aprendizajes establecidos por las Administraciones escolares.

¿Cuál es el lugar, o espacio simbólico, de cada docente en esta cultura económica de la educación neo liberal? La opinión más extendida es el diseño de profesionales auto regulados profesionalmente, esto es, la existencia de conciencia práctica de las tareas a llevar a cabo en su vida cotidiana en las escuelas y las aulas, la existencia de procesos de regulación de la profesión docente, el rendimiento de cuentas, salarios debidos a resultados en cuanto al éxito de sus estudiantes, la jerarquización y clasificación docente debido al éxito de la productividad profesional y el control externo, transparencia de los actos personales y sociales en las escuelas relacionados con las familias, estudiantes, directivos y agentes supervisores del sistema.

3. Influencias micro estructurales en el trabajo docente: ambiente social y cultural del centro escolar.

Otra versión diferente del espacio simbólico del trabajo docente es el espacio local ha sido desarrollado ampliamente en la literatura sobre cultura profesional docente, por ejemplo, Berry y Herrington (2013); Haynes y Lynch (2012), Wong (2006) Conley y Glasman (2008) que coinciden en los aspectos cognitivos y

sociales de la práctica profesional de la docencia: definido en términos de demandas familiares y sindicales respecto al trabajo docente. Donde “el ojo” del control sobre el trabajo docente y otras actividades profesionales complementarias, según Biesta, Priestley y Robinson (2015) y Collie y Martin (2017) es objeto de escrutinio cotidiano: relaciones sociales con estudiantes, participación en proyectos locales de aprendizaje informal, decisiones respecto a las calificaciones de estudiantes, normas y reglas de juego de la disciplina escolar realizada por docentes, entre otras acciones sociales en las escuelas.

Desde esta posición del espacio local el colectivo docente construye su visión crítica de las prescripciones propuestas por las diferentes normas provenientes de las Administraciones escolares que marcan normas políticas, sustentadas en los intereses corporativos, estrategias de éxito escolar, promoción de la población escolar según los itinerarios académicos diseñados por el sistema escolar.

Además, también el espacio simbólico – formal del trabajo docente se amplía al espacio local representado por el aprendizaje informal en el lugar de trabajo, ampliamente estudiados por Eraut (2004) que significa la influencia de la experiencia personal, reflexiones elaboradas a partir de la práctica profesional, intercambios de informaciones y conocimiento entre profesionales, entre otras características locales y subjetivas de la acción de cada individuo. Esta construcción de conocimiento personal se sustenta en la idea de las interpretaciones escolares en diferentes ámbitos de la escolarización: procedimientos técnicos de enseñanza y evaluación de aprendizaje; adquisición de estrategias y tácticas necesarias para gestionar el tiempo profesional; dominio de la interpretación de acontecimientos y símbolos significativo de la cultura de cada centro escolar; interpretación de las diferentes expresiones e incidentes críticos que se suceden en la vida escolar y, por otro lado, jerarquización de los diferentes eventos, en cuanto a importancia y relevancia en la vida escolar de cada escuela; aprendizaje de la comunicación oral entre diferentes colectivos profesionales y no profesionales de cada escuela.

Así, cada docente se localiza simultáneamente en los espacios macro y micro estructurales de las escuelas. De aquí surgen las preguntas más relevantes de este trabajo:

- ¿Cuáles son las claves de la teoría profesional del profesorado?
- ¿Qué acciones identifican al trabajo docente en el centro escolar?
- ¿Cómo expresan los diferentes colectivos docentes su posición profesional en el sistema educativo?

Estas preguntas suponen dirimir el foco de atención profesional de cada docente: bien hacia el desempeño profesional prescrito por Administración escolar, o, por el contrario focalización de la práctica profesional hacia los significados profesionales de cada práctica profesional. En el ámbito de la investigación sobre el profesorado este dualismo se transforma en dilemas personales y profesionales estudiados por aportaciones provenientes de la etnografía de la profesión docente, por ejemplo, en las aportaciones de Morris (2017); Sponsi y Sum y Shi (2016) donde escenifican la idea de contradicción interna entre la construcción colectiva de una subjetividad de significados de la realidad escolar, que facilita la creación de un “cuerpo profesional” autónomo docente. Y, por otro lado, el cumplimiento de las normas jurídicas de cada profesión docente. Con otras palabras, cada docente trabaja en el marco de una realidad profesional marcada por estándares de desempeño profesional, por un lado, y significados contruidos a partir de la reflexión en la práctica profesional.

En relación a la segunda pregunta mencionada, entre los colectivos docentes hay rechazo al planteamiento tecnocrático de la profesión de la enseñanza (construido mediante automatismos de comportamiento regulados por criterios de calidad y excelencia escolar) debido, principalmente, a la desaparición de aspectos humanistas y culturales propios de la enseñanza, justicia social y equidad de la ética profesional, también, el perfil técnico de la enseñanza supone una brecha con aspectos vocacionales de la profesión docente transformándolo en una actividad laboral de sector público. Por ejemplo, diversos trabajos e investigaciones desarrollados por Ball (1997, 2003, 2009); Chan Fong Yee, 2014; Hallinger, Heck, y Murphy (2014) rechazan la estrategia instrumental del trabajo docente como mediador entre la sociedad de la información y el mercado del trabajo y, por otra parte, rechazo a la adquisición de habilidades y

competencias de capital intelectual por las poblaciones de estudiantes; además, otros académicos han presentado evidencias de la injusticia social implícita a esta visión instrumental del docente, cuyo desempeño es gestionar los itinerarios de aprendizaje de sus estudiantes, mediante la aplicación de instrumentos para distribuir y seleccionar las poblaciones de estudiantes según el “rendimiento académico” y el “talento” sin consideración a las diversidades culturales, étnicas, socio económicas, familiares, infraestructurales, entre otros indicadores de desventaja y pobreza de las poblaciones que influyen, y determinan en parte, los itinerarios formativos que transitan las poblaciones de estudiantes.

Dicho con otras palabras, la acción profesional de cada docente se localiza en el tiempo presente de su trabajo. El futuro, o los efectos del mismo trabajo docente, quedan relegados a las decisiones de sus estudiantes y sus familias sobre el porvenir formativo y educativo de cada estudiante. En este estudio de los itinerarios escolares cada docente observa las elecciones curriculares de sus estudiantes: seguir estudios vocacionales, abandonar el sistema, optar por estudios superiores, o simplemente detener sus procesos formativos para insertarse en el mercado del trabajo. Para diversos autores, tales como Durand et al., (2016); Lauen y Gaddis (2016) y Wilcox, Jeffery y Gardner-Bixler (2016) cada docente es un espectador de las decisiones de sus estudiantes; donde sus intervenciones en el ámbito cognitivo y social tienen una influencia menor en el itinerario curricular escogido por cada estudiante.

La tercera pregunta mencionada constituye el objeto de este trabajo, representada por el objetivo descrito en la introducción: describir el significado del trabajo docente autónomo y libre de prescripciones externas. Las bases de la definición laboral de cada docente se estudian desde la perspectiva del concepto de pragmatismo estratégico: las decisiones centradas en el control y regulación cada práctica profesional. Dicha práctica se caracteriza por un lado por la complejidad debido a la búsqueda de equilibrios entre desempeños, significados y opciones de itinerarios escolares mencionados anteriormente y, por otro lado, por la necesidad de auto-organización de cada profesional: la construcción de una teoría personal que posibilite compatibilizar diferentes niveles de narración profesional: como empleado público de la Administración escolar y, también, sensibilidad personal hacia el contexto social y cultural de la cotidianidad laboral.

Las tres preguntas mencionadas van a responderse parcialmente en este trabajo; principalmente debido a la opción cuantitativa de la respuesta dada. Y por otro lado, la necesidad de realizar un estudio de la institución política de los sistemas escolares y sus escuelas. Con otras palabras, este estudio es diagnóstico de la posición del profesorado ante la complejidad social y cultural en la que viven la profesión docente. Y las respuestas ante dicha complejidad: permanencia en la profesión docente, abandono de la profesión, estrategias de gestión de la complejidad, creación de cuerpos profesionales con narraciones de apropiación de los espacios escolares, entre otras respuestas que se construyen en el marco de cada espacio profesional.

4. Datos y Análisis.

4.1. Diseño conceptual del estudio: Indicadores de análisis.

Una primera aproximación al estudio de percepción de espacios de trabajo docente se ha realizado mediante dos encuestas consecutivas los años 2016 y 2017. La construcción del análisis de las preguntas fue mediante una exploración cualitativa a través de grupos focales con dos objetivos específicos: identificar los diferentes espacios de trabajo docente, tanto activos directos – aula, centro escolar, administración del sistema, departamentos, entre otros, como las actividades realizadas en esos espacios – enseñanza, diálogo con estudiantes, planificación docente, implicación en la toma de decisiones del sistema escolar y así sucesivamente. En total, se realizaron cuatro sesiones de dos horas cada una. El personal participante fueron docentes de educación secundaria localizados en un distrito escolar. El resultado de las variables e indicadores seleccionados se expone en la tabla 1.

La conclusión de estas informaciones es un cuestionario de lectura óptica, cuya estructura es la siguiente: datos biográficos, datos de tiempo profesional, cinco ámbitos estructurales y sociales de trabajo profesional (ideas de aprendizaje, auto – percepción profesional, ambiente organizativo, contexto institucional, y valoración del sistema.

El número de encuestas realizadas el año 2016 es 497, que constituye el 20 por ciento de la población de docentes en un distrito provincial de la Región de Andalucía, España. El año 2017 se repite la distribución de la encuesta entre una población más amplia del mismo distrito escolar. En este caso 706 sujetos, que representa el 28,2 por ciento de la población de profesionales de docentes de educación secundaria en el distrito provincial donde se ha realizado el trabajo. El objeto de repetición de la respuesta es observar la estabilidad en las tendencias de los indicadores profesionales de la encuesta.

Tabla 1.- Opinión docente del espacio laboral.	
1. IDEA DE APRENDIZAJE	
1.1.	Autonomía Profesional.
1.2.	Conocimiento Práctico.
1.3.	Integración de Conocimiento.
1.4.	Creatividad y Pensamiento Crítico.
1.5.	Innovación e Iniciativa personal.
1.6.	Colaboración Grupal.
1.7.	Competencias de Aprendizaje.
2. AUTO PERCEPCIÓN LABORAL	
2.1.	Docencia Creativa y Crítica.
2.2.	Pertenencia al lugar de trabajo.
2.3.	Riesgo e Iniciativa profesional.
2.4.	Comunicación y Trabajo colectivo.
2.5.	Mentalidad exploradora.
2.6.	Colaboración e Iniciativa.
3. AMBIENTE ORGANIZATIVO	
3.1.	Negociación en la resolución de problemas.
3.2.	Resultados escolares.
3.3.	Confianza y diálogo escolar.
3.4.	Cooperación y trabajo grupal.
3.5.	Respeto.
3.6.	Experimentación.
3.7.	Clima organizativo.
3.8.	Identificación con el lugar de trabajo.
4. AMBIENTE INSTITUCIONAL	
4.1.	Especialización académica.
4.2.	Liderazgo e influencia social.
4.3.	Planificación.
4.4.	Actividades externas.
4.5.	Movilidad docente.
4.6.	Aula.
4.7.	Recursos.
5. SISTEMA ESCOLAR	
5.1.	Satisfacción laboral.
5.2.	Desarrollo profesional
5.3.	Agentes institucionales
5.4.	Valoración laboral.
5.5.	Confianza.
5.6.	Permanencia en el sistema.

Hay que señalar que el nivel intermedio de análisis – meso estructura – viene representado por el profesorado de cada centro escolar. Estos profesionales –según la legislación vigente – dominan las acciones de Gobierno escolar, protagonizan los procesos de participación en la toma de decisiones sobre otros colectivos organizacionales – familias y estudiantes – de tal forma que son los colectivos docentes quienes definen las acciones organizativas de cada centro escolar.

Las dimensiones identificadas, por una parte, mencionan visiones del aprendizaje y auto percepción laboral de cada docente, con el objeto de construir un conocimiento colectivo de la práctica docente. Esta es una referencia de la psicología social de las organizaciones: tendencias colectivas respecto a la identidad profesional en relación al trabajo con otros profesionales docentes y estudiantes. Con otras palabras, las tendencias profesionales se inscriben en la dimensión de expectativas, orientaciones profesionales, tendencias y recursos sociales de distinción profesional con el objeto de obtener cierta legitimidad profesional en los ámbitos macro – Sistema Educativo- y micro estructurales -Aula y trabajo con estudiantes. Las variables cuatro y cinco contextualizan las tendencias descritas anteriormente, esto es, establecen controles de compatibilidad y contradicción respecto a las aspiraciones, tendencias, expectativas y legitimidades expresadas por los diferentes colectivos docentes. Y, la quinta variable, constituye la proyección docente sobre el Sistema Escolar. Esta proyección tiene la intención de presentar un referente exculpatorio del trabajo docente o ayuda y apoyo al desarrollo de la actividad profesional de los colectivos docentes. Así, estas tres dimensiones -idealismo pedagógico, práctica escolar y proyección de la práctica profesional – componen tres hitos de mentalidad colectiva docente, no tanto pensamiento docente, sino más bien conciencia del espacio laboral del profesorado de educación primaria y secundaria. Esto significa, describir el supuesto básico del trabajo docente: la enseñanza en el aula a partir de contenidos estructurados en currículos tendentes a la reproducción de información y conocimiento, y la construcción práctica de información y conocimiento escolar.

El diseño del cuestionario siguió unas pautas sencillas. Comienzo por posicionamientos personales respecto a la profesión docente y posicionamiento respecto al aprendizaje de estudiantes. Estas indicaciones predicen qué espacios de trabajo son los utilizados por los docentes, y sobre todo, las actividades que realizan en los mismos, lo cual es un indicativo práctico de la percepción de los diferentes espacios laborales. Una vez elaborado el cuestionario se distribuyó una prueba experimental a un grupo de docentes – 29 – para comprobar la comprensión del instrumento de investigación, la claridad del lenguaje y lo que se denomina falsos positivos contestar a preguntas sobre actuaciones que no se realizan. También, la existencia de falsos negativos quiere decir que hay personas que no responden a preguntas, o responden sin expresar su posición, por temor a un posicionamiento marginal o aparente antes los ojos de investigadores. Esta eventualidad es difícil de detectar, por lo que se insiste en el anonimato de la encuesta y su utilización por agentes no gubernamentales. En este caso estudiantes de Grado de magisterio de la Universidad de Granada.

Una vez concluido el pilotaje de la encuesta, un grupo de agentes se desplaza a los centros para la cumplimentación presencial de las diferentes encuestas. Estos agentes han sido antiguos estudiantes de los Institutos de Educación Secundaria, que ayudaron a la distribución y recogida de las diferentes copias distribuidas en cada centro escolar. Y que en la actualidad cursan el Grado de Educación Primaria.

5.1 Marco teórico para el análisis de resultados.

Además del estudio bibliográfico, respecto a macro y micro estructuras de los espacios de trabajo del colectivo docente, el marco de interpretación de datos se ha localizado en el concepto de cultura corporativa de la institución educativa y las organizaciones escolares, según las aportaciones de Gurn (2016) y Kiliñç (2014). Estos autores mencionan la tendencia epistemológica de análisis de las prácticas docentes desde la tendencia a crear agrupaciones corporativas o isomorfas; donde la no aparente colaboración e independencia docente en las escuelas se suscribe a aspectos superficiales de la práctica profesional. En cambio, los principios subyacentes y valores profesionales son ampliamente compartidos (corporación profesional) debido a procesos contingentes centrados en la funcionarización docente, la

especialización profesional en contenidos académicos, el modelo de horario laboral centrado en la enseñanza y la agenda profesional localizada en la distribución de actividades programadas y sustentadas en libros de texto.

Este isomorfismo profesional se ha definido anteriormente con el término pragmatismo estratégico: la cualidad de actores institucionales para actuar según el beneficio social del control de la realidad en la que se trabaja; la búsqueda de ventajas de hegemonía profesional sobre otros colectivos; el liderazgo colectivo en la toma de decisiones y, por otro lado, la construcción de barreras simbólicas de defensa ante influencias externas tóxicas: cambios en el estatuto laboral, remuneración, etcétera. Es decir, el término pragmatismo estratégico tiene a la formación corporaciones profesionales; lo cual contradice la externalización de las decisiones de enseñanza que deben desempeñar los diferentes colectivos docentes en un marco de políticas profesionales tecnocráticas.

Esta visión corporativa contradice las políticas tecnocráticas expuestas en el trabajo. El concepto cultura corporativa expuesta de Edgar H. Schein, (2013), con el objeto de diseñar la acción racional de comportamientos, creencias y principios fundadores comunes de la práctica profesional de la enseñanza. El mismo Edgar H. Schein (2009: 37 – 57) propone que liderazgo directivo y estructura de gobierno de las organizaciones son los recursos políticos para entender cómo proceder a la aplicación de las normas culturales en las diferentes acciones prácticas de cada profesional. Esta visión corporativa de las organizaciones escolares ha sido adoptada por las pedagogías profesionales, que precisan la existencia de una estructura de dominio de los supuestos básicos de la Institución de la educación escolarizada según Denison (2011) y Denison y Neale (1999) para garantizar la estabilidad y legitimidad del Sistema escolar como función pública de socialización y reproducción cultural. Con otras palabras, esta cultura corporativa defiende la idea del mantenimiento de la arquitectura del Sistema escolar gracias a la actuación de sus profesionales.

La evidencia de la narración de sostenimiento del sistema es la existencia de una "realidad informal" en el proceso escolar de carácter local que influye en el mantenimiento del sistema: evitando el abandono escolar, motivando estudiantes, crean balances políticos entre demandas y expectativas familiares y exigencias profesionales, entre otras acciones. La conclusión de la estructura informal mencionada es la construcción del concepto actor organizativo o actor político en las escuelas. La definición adoptada de este concepto es la capacidad de docentes de cada organización en participar en los procesos de toma de decisiones: asumir responsabilidades y ejercer derechos sus cívicos – como profesionales - en los procesos escolares.

Ambas bases interpretativas de los datos concluyen en el concepto de actor corporativo: creación de normas y reglas de juego peculiares de cada centro escolar, a partir de los siguientes esquemas cognitivos de comportamiento profesional:

- Comportamiento profesional del profesorado en las escuelas;
- Organización del trabajo mediante indicadores de habilidades y competencias;
- Dirección basada en liderazgo experto;
- Incentivos de promoción profesional;
- Isomorfismo organizativo

Estos cinco ámbitos de trabajo docente son el objeto de la auto regulación o auto organización de la actividad técnico - profesional en centros escolares según Verger y Curran (2014) para tomar decisiones – gestión organizativa – relacionados con incidentes críticos, problemas de fracaso y abandono escolar y evaluación docente.

Este estudio se centra en la mentalidad del colectivo docente de Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) – en el tramo de Educación Secundaria Obligatoria- en el distrito escolar de una Provincia situada en la región de Andalucía, España. En el estudio se considera a la mentalidad profesional docente entendida desde el punto de análisis de “el cimiento de la pedagogía” en palabras del Profesor Joaquín Díaz; que hace referencia a la cultura y manera de pensar de cada docente, a la práctica docente y las reacciones manifestadas en los acontecimientos críticos de la organización de cada centro escolar y en el transcurso escolar. El estudio de la mentalidad docente requiere un análisis cualitativo. En este trabajo no centramos únicamente en los artefactos de la mentalidad profesional: recursos utilizados en la acción profesional, decisiones adoptadas, métodos de trabajo, entre otras categorías mencionadas en la tabla 1.

5.2. Características demográficas de la población.

En este trabajo se han manejado tres variables demográficas: género del respondiente (Ilustración 1), años de permanencia en la profesión (Ilustración 2) y años de permanencia en el centro actual (Ilustración 3). Estas tres variables aproximan una cuantificación a la construcción del perfil profesional de cada docente. El objetivo de estos indicadores demográficos del sistema es la estimación de la tendencia al sentido de pertenencia a cada centro escolar o, por otra parte, sentimiento de pertenencia al Sistema sin referencia concreta a una realidad escolar. Esto es, identificación docente con “su” escuela, con formas de trabajar habituales y comportamientos profesionales establecidos, reglas de juego estructuradas en símbolos que indican el significado de cada actividad realizada en el centro escolar, por ejemplo: los patrones establecidos para realizar actividades, creencias construidas para otorgar significado a los acontecimientos, jerarquías establecidas en los procesos de toma de decisiones, espacios y tiempos de trabajo acordados colectivamente y, por supuesto, identidad reconocida de cada actor organizativo en el centro escolar.

Ilustración 1.- Género de la población, año 2016.

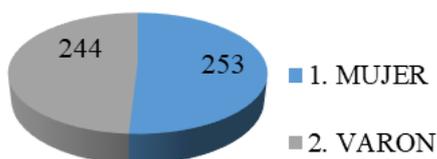


Ilustración 2.- Años de permanencia en la profesión.

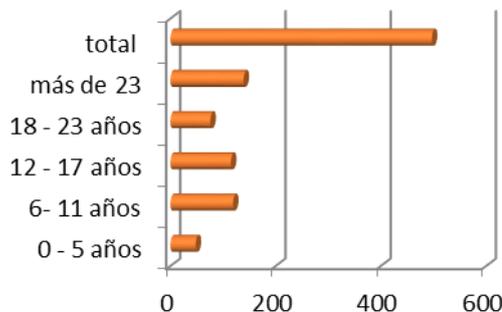


Ilustración 3.- Años en el centro actual; año 2016.

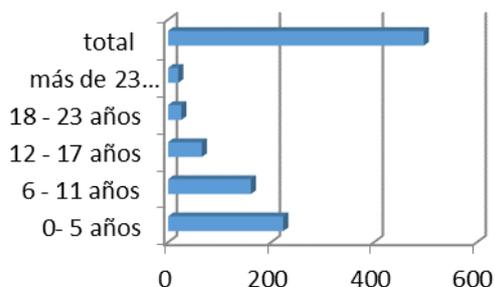
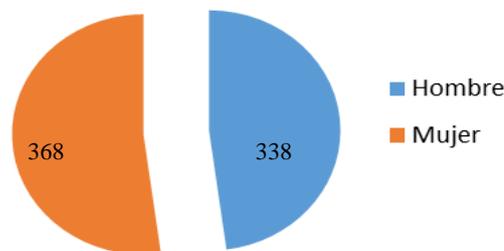


Ilustración 4.- Género de la población, año 2017.

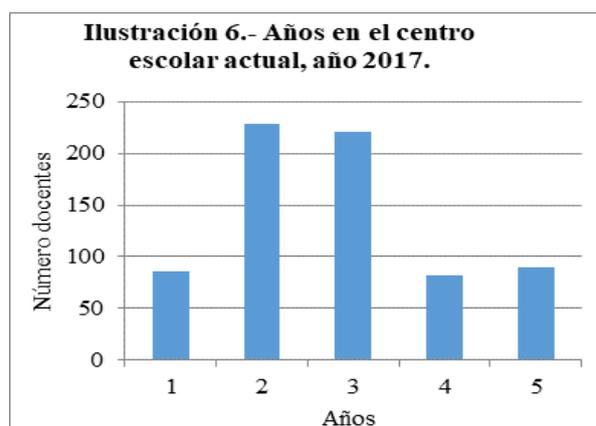
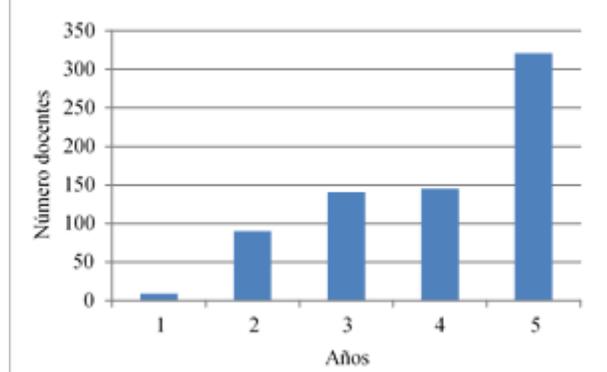


Los indicadores de movilidad profesional alertan la dificultad de comprender las culturas sociales y educativas de estudiantes, también reconocer los déficits socio- económicos que influyen en el aprendizaje de estudiantes y, las mentalidades de familias y estudiantes respecto a la responsabilidad escolar asumible por estos colectivos. De tal manera, dicha movilidad sólo posibilita la comprensión de estrategias de aplicación de contenidos de enseñanza en el espacio del aula. Este problema del sistema público de educación impide al profesorado ejercer liderazgo social más allá del aula, o sea, capacidad de influencia en las familias, entornos culturales de estudiantes, recursos culturales de cada comunidad, y participación de la sociedad civil en los procesos de deliberación escolar. El efecto de alta movilidad docente es la doble consideración individual (subjetiva) y, por otro lado, colectiva (isomorfa) al identificarse toda la población docente en las mismas condiciones y prácticas laborales.

Los datos revelan una alta movilidad docente tanto en los resultados de la encuesta de 2016 como la correspondiente a 2017 (ver ilustraciones 1 a 6).

Este dato no supone una sorpresa, más bien es la constatación de las políticas de profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía tendente para eliminar el arraigo del profesorado en cada centro escolar. Una estrategia administrativa que incide en la dificultad de crear equipo y grupos docentes. Estos grupos tienen la oportunidad de imaginar políticas locales a media y largo plazo; lo cual es un acicate para criticar las actuaciones de la Administración escolar. Además, esta contingencia de alta movilidad docente indica la importancia administrativa otorgada al cumplimiento del servicio escolar sobre actuaciones políticas de mejora escolar que requiere estabilidad de grupos docentes.

Ilustración 5.- Años de permanencia en el Sistema, año 2017.



6. Conclusión de datos obtenidos: Espacio profesional en las escuelas secundarias.

Los datos se presentan agrupados en tres conjuntos de indicadores: Ideas de aprendizaje y auto percepción de pertenencia al centro escolar; Ambiente organizativo y contexto institucional y Valoración del sistema. Cada agrupación de indicadores se estudia con una pregunta de referencia para focalizar el análisis global de los datos y presentar, de este modo, una imagen coherente de las tendencias definidas por los resultados obtenidos. Con otras palabras, en este trabajo se han seleccionados tres dimensiones laborales del profesorado: el primero es el espacio *ideográfico* que hace referencia a ideas de aprendizaje y auto percepción de la ubicación espacial de cada docente. Con esta dimensión se indica el auto posicionamiento de cada docente dentro de las escuelas y el sistema educativo. La segunda dimensión estudiada es el espacio *organizativo e institucional* indicativo de percepciones y relaciones sociales que realizan docentes en sus centros de trabajo. El tercer espacio ha sido denominado Sistema escolar: *Administración* y gestión del trabajo docente como funcionario público o empleado en empresas escolares en el sistema público.

6.1 ¿Cuáles son las claves de la teoría profesional de del profesorado?

De los datos obtenidos en las encuestas de 2016 y 2017 se aprecia una tendencia del ego profesional docente reflejado en la literatura etnográfica de la profesión docente; donde no atisba el docente autocrítico respecto a su trabajo escolar. Más al contrario, las respuestas docentes encontradas refuerzan las llamadas profesionales a la autonomía personal, el conocimiento práctico, colaboración docente, desarrollo de la creatividad y la innovación profesional conducida por el mismo profesorado. Este “ego” profesional se ha reforzado con los datos obtenidos en profesionales con más experiencia en el sistema y, a su vez, más años de permanencia en el centro escolar, cuya explicación es la fortaleza de los procesos de socialización construidos en la acción profesional. Ver tabla 2

Tabla 2.- Opinión de espacios de trabajo docente, año 2016.							
Tabla 2.- Opinión de espacios de trabajo docente, año 2016.							
Ítem	Muy en desacuerdo	Algo de acuerdo	A veces desacuerdo, a veces de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Blanco	TOTAL
1.1.	6	28	110	210	143		497
1.2.	2	29	104	225	137		497
1.3.	1	43	139	216	95	3	497
1.4.	6	36	118	190	141	6	497
1.5.	2	37	131	207	118	2	497
1.6.	20	55	163	138	120	1	497
1.7.	1	14	127	222	129	4	497
2.1.	3	18	120	264	92		497
2.2.	2	28	135	204	128		497
2.3.	7	53	193	174	68	2	497
2.4.	1	27	99	151	115	4	497
2.5.	6	22	142	205	121	1	497
2.6.	1	17	148	239	91	1	497
3.1.	7	30	123	209	124	4	497
3.2.	19	82	149	181	64	2	497
3.3.	2	18	139	220	115	3	497
3.4.	2	33	157	215	84	6	497
3.5.	3	26	113	218	135	2	497
3.6.	5	31	125	222	107	7	497
3.7.	5	22	93	231	136	10	497
3.8.	9	24	108	204	140	12	497
4.1.	30	72	236	143	16		497
4.2.	25	61	204	164	40	3	497
4.3.	19	84	212	146	33	3	497
4.4.	18	191	132	54	94	8	497
4.5.	51	115	134	141	50	6	497
4.6.	158	116	114	65	35	9	497
4.7.	74	101	164	125	27	6	497
5.1.	71	156	170	84	15	1	497
5.2.	27	115	222	103	23	7	497
5.3.	13	45	157	226	64	2	497
5.4.	29	65	159	185	55	4	497
5.5.	146	91	173	42	39	6	497
5.6.	102	127	158	68	43	2	497

Este ego docente, entendido como apreciación cognitiva, tiene su lado pragmático en la enseñanza de los contenidos curriculares y el aula como *espacios de predicamento* docente. Esta tendencia es mayoritaria en la población estudiada: la centralidad de espacio simbólico del libro de texto y el aula como espacio de transmisión y predicamento didáctico. En la literatura estudiada, la socialización docente, de acuerdo con las sucesivas aportaciones de Horta (2013), Oh (2016) y Seron, Silbey, Cech, y Rubineau (2016) quienes coinciden en la formulación de patrones de socialización profesional o aprendizaje profesional basados en la inducción del puesto de trabajo: la construcción de una *ideografía egocéntrica* colectiva del trabajo

docente y sus correspondencias en los espacios del libro de texto, aula, dominio de contenidos y evaluación de aprendizajes de estudiantes.

Este aprendizaje individual (y colectivo por transferencia entre grupos profesionales) de la profesión docente se ciñe a la creación de estructuras de gestión personal del conocimiento curricular y, a su vez, el dominio de estrategias de las relaciones sociales en las aulas, tanto en la formación de grupos como en la gestión de tiempos en la jornada escolar y en el proceso de cada curso escolar. Este esquema clásico propuesto por el paradigma ecológico de Dan C. Lortie (1975, 2002) es aplicable al trabajo en el aula del colectivo docente descrito en este trabajo.

En este caso la literatura especializada en gestión y desarrollo de contenidos en el aula no difiere mucho de los planteamiento originales del trabajo *schoolteacher* de Dan Lortie, por ejemplo, las aportaciones más recientes de Evans (2008) corroboran los datos obtenidos en este trabajo: procesos denominados de optimización del método de trabajo de cada docente, de dominio de los tiempos y los espacios del curso escolar necesarios para gestionar y controlar el desarrollo de la enseñanza. Las interacciones y relaciones sociales entre profesionales que atienden tanto aspectos técnicos de la enseñanza, como aspectos estructurales de carácter administrativo: horarios, gestión de exámenes, utilización de recursos o artefactos de enseñanza; lo cual, evidencia procesos de socialización individual expuesto por Zeichner (1993) entre los colectivos docentes entrevistados en los dos períodos considerados en este trabajo. Ver tabla 3.

Tabla 3. Opinión de espacios de trabajo docente. Año 2017							
Resp. Ítem	1	2	3	4	5	Blanco	Total
1.1	13	22	148	297	207	19	706
1.2	5	32	114	292	260	3	706
1.3	1	30	147	300	187	41	706
1.4	4	28	223	238	200	13	706
1.5	16	35	126	287	233	9	706
1.6	8	31	211	185	203	68	706
1.7	21	44	217	259	124	41	706
2.1	3	7	154	333	134	75	706
2.2	6	11	103	364	122	100	706
2.3	5	13	97	338	237	16	706
2.4	10	8	154	300	214	20	706
2.5	4	17	142	348	173	22	706
2.6	8	12	122	235	234	95	706
3.1	5	24	166	233	212	66	706
3.2	12	18	183	251	209	33	706
3.3	14	17	174	260	241	0	706
3.4	11	18	155	198	203	121	706
3.5	11	23	192	243	211	26	706
3.6	16	13	169	237	209	62	706
3.7	15	19	168	218	211	75	706
3.8	13	22	189	278	197	7	706
4.1	6	4	168	301	203	24	706
4.2	6	7	201	317	159	16	706
4.3	7	20	301	208	149	21	706
4.4	12	33	207	275	146	33	706
4.5	36	46	117	297	138	72	706
4.6	57	85	133	174	181	76	706
4.7	63	81	157	201	159	45	706
5.1	122	244	125	132	64	19	706
5.2	156	308	83	103	42	14	706
5.3	165	300	79	100	52	10	706
5.4	152	302	85	112	50	5	706
5.5	129	267	81	97	60	72	706
5.6	176	224	90	72	52	92	706

La cuantificación de los indicadores de lo que hemos denominado ideografía egocéntrica alcanza puntajes medios de más 70 por ciento de aceptación en relación al auto concepto profesional: la tendencia a valorar cualidades profesionales creativas, críticas, innovadoras y, en definitiva, el desarrollo progresivo de la acción profesional. Las razones prácticas de esta ideografía egocéntrica son: primero, las obligaciones institucionales, como actores corporativos, del cumplimiento de estándares formales de aprendizaje. En segundo lugar, la percepción relacionada con la importancia de los resultados de aprendizaje en el trabajo docente (indicador 3.2), cuyo resultado -mostrado en la tabla 1- indica amplio consenso en la aceptación de la importancia de obtención de resultados, comparables y homologables por el sistema, para acreditar el aprendizaje de las diferentes poblaciones de estudiantes. Tercero, las normas administrativas de calendario y jornada escolar (BOJA, 31 de Mayo de 2016) –que regula el tiempo de dedicación laboral docente- que supone una fuerte regulación y ordenamiento del trabajo docente orientado a la enseñanza de contenidos académicos.

Entonces, ¿en qué espacios se realiza la mentalidad creativa y progresiva del profesorado? La respuesta se ha explorado en el ámbito informal del trabajo docente: las relaciones sociales entre estudiantes y docentes y, por otro lado, entre profesionales cuando debaten propuestas contingentes a la enseñanza: horarios, distribución de recursos tecnológicos, estrategias de comunicación con familias de estudiantes, u otras acciones sociales y emocionales que evidencian procesos proactivos de prevención de conflictos e incidentes críticos.

Las evidencias profesionales del trabajo docente identifican al colectivo docente centrado en el desarrollo de contenidos académicos en un entorno experimental y creativo (Indicadores 2.5. y 3.6) referentes a la exploración de nuevas ideas, métodos y nuevas amistades, y, además y la valoración respecto la experimentación de conocimientos en el contexto de una disciplina académica (indicador 4.1) aprendida en sus estudios universitarios. Las referencias a competencias – es decir, la aplicación de aprendizajes a situaciones reales se estudia en el indicador (indicador 4.4) donde se expresa la oportunidad de desarrollo de experiencias externas de aprendizaje con empresas, organizaciones culturales y museos, cuya estimación tiende hacia el concepto de “actividad extra escolar”.

El refuerzo de la identidad académica de la población estudiada se observa en las respuestas al indicador 3.3., cuya tendencia considera la enseñanza en el aula mediante la confianza y diálogo entre docentes y estudiantes para “aprender a desenvolverse en la vida cotidiana” (indicador 1.7.). Por lo tanto, estos dos espacios de aprendizaje – aula y vida cotidiana- se presentan en relación causa-efecto, y no tanto considerando la vida cotidiana como el espacio organizativo del aprendizaje. Esta disyuntiva fue estudiada también por Mary Haywood Metz (1978) en el libro *Classrooms and Corridors: The Crisis of Authority in Desagregated Secondary Schools*, a partir de la escasa formación en habilidades sociales y emocionales del profesorado; lo cual influye en la vulnerabilidad profesional ante sus estudiantes. Entonces, parece ser que las acciones creativas e innovadoras se pueden localizar en la gestión del espacio informal de la vida cotidiana en las escuelas, donde generalmente los aspectos emocionales y sociales, tales como liderazgo e influencia en sus estudiantes: son acciones principalmente desarrolladas en el aula, que adquieren gran importancia en el ámbito de pro actividad docente (control de procesos) influyentes en la creación de climas organizativos e institucionales necesarios para desarrollar comunicación y focalización de estudiantes en el trabajo docente. Estas dos acciones son importantes en los procesos de bienestar emocional de los profesionales en cualquier actividad laboral, y más en la profesión docente: caracterizada por situaciones constantes de superación de la incertidumbre, que requieren establecer una estructura social y emocional estable, para planificar la enseñanza con altas probabilidades de realización eficaz.

6.2. ¿Qué acciones identifican al trabajo docente en la escuela secundaria?

Ya se han avanzado algunas claves los espacios organizativos e institucionales. El espacio organizativo indica las relaciones sociales en las escuelas y el espacio institucional a las funciones atribuidas a la profesión docente. Ambos espacios constituyen como dos caras de la misma moneda. La literatura sobre gestión escolar así lo expresa con claridad propuestos por Bridwell-Mitchell (2015) y Jarvis (2014) al decir que las

escuelas son organizaciones complejas por doble cualidad de organizaciones debido a la primacía de las relaciones sociales de comunicación entre diferentes actores y, por otra parte, la cualidad institucional de funciones y códigos establecidos de comportamiento de diferentes integrantes, que contribuyen a crear un espacio normativo y ético de cumplimiento obligado en cada centro escolar.

Las respuestas a esta pregunta nos remiten a la idea del docente como “actor corporativo” en las escuelas. Generalmente son las acciones informales del trabajo docente, las acciones no reguladas por el sistema o la supervisión escolar, la gestión de incidentes críticos donde podemos localizar este perfil de actor corporativo, es decir, sujeto participante en los procesos de toma de decisiones, solución de problemas, propuesta de oportunidades de mejora organizativa e inclusión de estudiantes y sus familias en procesos participativos. Por ejemplo, el indicador 3.1. señala que los problemas se resuelven mediante negociación, no por medios de imposición de una autoridad jerárquica en las organizaciones. Así, el 67 por ciento de encuestados afirma positivamente este procedimiento de relación social y toma de decisiones colectivas mediadas por la negociación y – en focos de atención particulares – el 97 por ciento de la población encuestada afirma este proceso de toma de decisiones negociada. El indicador 3.5. describe el ambiente o clima de relaciones sociales caracterizadas por el respeto y la estimación entre personas: el 71 por ciento de población encuestada respeta a otros integrantes de la organización y en focos de atención peculiares este porcentaje crece hasta el 93 por ciento. Así, negociación y respeto identifican el clima social de los Institutos de Educación Secundaria (IES): El 73 por ciento afirma la justificación de este clima social: facilita el trabajo y el aprendizaje. Las interpretaciones de este dato, según los estudios focales previos nos remite a la idea solidaridad orgánica propuesta por Emile Durkheim (Durkheim, 1893): la fuerte división del trabajo de los IES impele al respeto de las parcelas cognitivas y docentes – asignaturas y estudiantes- y la defensa ante interferencias externas - inspección de enseñanza, familias de estudiantes y estándares de trabajo profesional propuestas por la administración – de tal forma que genera un claustro docente con bastante poder de decisión en cada IES. La conclusión de estos procesos de poder e influencia docente se observan en las respuestas al indicador 4.2. cuya expresión es la valoración – en el centro donde se trabaja- del liderazgo e influencia de docentes sobre estudiantes. La tendencia es mayoritaria hacia el acuerdo colectivo sobre esta acción de jerarquía organizativa en todos los centros estudiados, es decir, en el mismo sistema educativo.

En el estudio se exponen otros indicadores de solidaridad orgánica que especifican el contenido de la jerarquización y poder docente en el sistema educativo. En primer lugar, el indicador 4.1. menciona la especialización docente sustentada en la formación académica anterior – sus estudios universitarios– donde el 32 por ciento afirma su acción de enseñanza en materias correspondientes a su formación universitaria, por el contrario, el 21 por ciento niega que sus materias de enseñanza se correspondan con su especialidad anterior y la sorpresa es la declaración del 48 por ciento de encuestados que responde con ambigüedad, es decir, depende de las circunstancias de destino profesional en el centro, horarios disponibles de enseñanza, cumplimiento de la dedicación docente, u otras circunstancias, que se ejerza enseñanza en las disciplinas académicas aprendidas en su educación anterior.

Otros espacios de acción docente estudiados son las acciones de liderazgo del colectivo docente en los indicadores 4.2 y 4.3. Estos dos indicadores constituyen visiones necesarias para desarrollar y regular el funcionamiento de la organización tradicional del conocimiento en las escuelas secundarias, las asignaturas curriculares independientes, asignadas a especialistas en cada dominio particular sin mayor transferencia o relación entre el conjunto de la oferta curricular. La conclusión de ambos indican la importancia del liderazgo instructivo de docentes basados en la jerarquización del conocimiento.

Un ejemplo de este liderazgo orgánico es la unanimidad de colectivos docentes a priorizar la estructura escolar centrada en asignatura y la importancia del libro de texto como marco de referencia de la acción profesional. Esta unanimidad colectiva se mantiene a pesar de la alta movilidad profesional evidenciada en el indicador 4.5 es decir, es una constante del sistema educativo y no tanto de un centro escolar en particular.

Esta referencia a la asignatura simboliza la cultura de enseñanza en las escuelas secundarias: una pedagogía del contenido curricular académico que contribuye a construir la estructura profesional, y el mapa cognitivo de cada docente. Ello indica que las percepciones, comportamientos, acciones y decisiones dependen del

foco de atención temática centrado en la acción académica. Por consiguiente, la realidad social en las escuelas secundarias se desarrolla en estos espacios de academicismo curricular, que contribuye a crear reglas de juego de procedimientos regulación y ordenamiento centrados en el dominio técnico del contenido académico que, en cierta manera, responden a la interpretación de requerimientos de la Administración, por ejemplo, para la mejora de resultados escolares, evaluaciones externas de la competencia docente, relaciones con las presiones y demandas familiares de promoción de estudiantes, entre otras influencias externas que generan solidaridad orgánica –corporativa – entre los diferentes colectivos docentes identificados por la asignatura o departamento didáctico de pertenencia.

6.3. ¿Cómo expresan los diferentes colectivos docentes su posición profesional en el sistema educativo?

Un problema que presentan los sistemas educativos es la contradicción entre la formación y evaluación de sus estudiantes. Esta contradicción significa blindar procedimientos de calificación y promoción de estudiantes, sin considerar la formación académica como un valor añadido a la calificación escolar. Al iniciarse la construcción moderna de la educación escolar, cada docente tenía atribuidas estas dos acciones: formación y promoción de estudiantes. Hoy en día, los sistemas escolares tienden a derivar la evaluación de estudiantes a diversos actores inscritos en la Administración de la educación escolar: ¿quienes deciden la promoción de estudiantes con deficiencias en los procesos de aprendizaje académico? La respuesta a esta pregunta es diversa, a veces no es el mismo docente encargado de un curso escolar. También, la orientación de estudiantes no está supeditada a las opiniones de docentes; más bien, el colectivo docente no participa en la orientación y asesoramiento de estudiantes. Son agencias externas al colectivo docente quienes deciden los caminos formativos (itinerarios) que han de seguir los colectivos de estudiantes. Esto es, la docencia queda inscrita únicamente en la función y relaciones sociales de la enseñanza. Dicha política de desprofesionalización va a tener efectos negativos en la percepción del colectivo docente respecto al Sistema escolar. Este dato fue sugerido en las diferentes sesiones focales previas a la elaboración del cuestionario; pero no fue un descubrimiento. Más bien, es una tendencia de los sistemas escolares occidentales a limitar el trabajo docente al “servicio escolar” y derivar, a agencias externas al docente, la promoción y orientación de estudiantes sin ninguna participación e implicación del colectivo docente en la toma de decisiones.

La percepción profesional de la Administración educativa es, por lo tanto, negativa. El indicador 5.6. (“Este sistema educativo afianza mi motivación para trabajar y estudiar a lo largo de los próximos años”). Así pues, casi el 40 por ciento de encuestados no cree en el sistema, y sólo 29 por ciento de la población estudiada muestra confianza en el sistema educativo para motivar y aprender a lo largo de la vida profesional de cada docente. Además, el indicador 5.1 mide la satisfacción de la población encuestada con el Sistema escolar. El resultado es: 46 por ciento de docentes “insatisfechos” con el Sistema. El indicador 5.2 señala las posibilidades de cumplimiento de expectativas y objetivos personales en el Sistema. En este indicador sólo un cuarto de encuestados confía plenamente en el sistema, el resto “desconecta” de las prescripciones pedagógicas propuestas por el Sistema Escolar: 45 por ciento de respuestas de rechazo escolar centradas en aspectos focales referentes a la mejora y desarrollo profesional emprendidos por el Sistema escolar.

La concreción de esta posición expectante del profesorado respecto al Sistema se ha estudiado en los indicadores 5.3 5.4 y 5.5. En el proceso de cuantificación, estos indicadores constatan el dualismo expresado en otras partes de este trabajo: brecha entre percepciones del ambiente de trabajo, la valoración del trabajo de cada docente y, por otra parte, la influencia del Sistema en la auto confianza o auto estima profesional. En general, la distancia entre las políticas educativas del Sistema, promovidas por la Administración educativa, y la cultura subjetiva del profesorado (clima social en los centros de trabajo, desarrollo de expectativas y valoración del trabajo) no es una buena noticia para la ejecución de políticas educativas en las escuelas. Principalmente, porque es cada docente, cada día y durante el curso escolar la persona a cargo de desempeñar dichas políticas.

6. Discusión de los datos obtenidos.

En este trabajo se evidencian resultados de los efectos de las decisiones estructurales de los sistemas educativos y las organizaciones escolares sobre el trabajo del profesorado en una región española. Los datos no descubren ninguna realidad, más bien evidencian los efectos de las decisiones gubernamentales en política escolar en el plano macro y micro estructural. La aportación del trabajo se localiza en el ámbito meso estructura: los diferentes colectivos docentes – en las escuelas secundarias- presentan autonomía profesional para responder a la complejidad cultural de las escuelas. La evidencia de la autonomía profesional es la auto organización del trabajo docente, la narración de este proceso de auto organización se expresa en términos de decisiones respecto al trabajo escolar: recursos de aprendizaje, procesos de enseñanza, iniciativas de innovación, creación de relaciones sociales entre iguales, entre otras evidencias sintetizadas en dos conceptos pragmatismo estratégico y actor organizativo para identificar el trabajo docente en el espacio del aula.

La literatura especializada corrobora ambas tendencias en las organizaciones donde el cuerpo profesional es relevante respecto otros integrantes de la organización. El efecto de esta evidencia es la responsabilidad orgánica del profesorado en el desarrollo de la vida cotidiana del Sistema escolar.

Esta responsabilidad organizativa e institucional se han presentado en las tablas 1 y 2. También expuesta por Wexler (1987) quienes expresan el mismo supuesto centrado en el poder local del profesorado para gestionar la vida cotidiana del Sistema Escolar. A partir de cuatro supuestos estudiados en este trabajo: ideas propias de aprendizaje; auto – percepción laboral; ambiente organizativo y ambiente institucional.

La discusión mencionada es una tendencia global en los estudios profesionales del profesorado: La importancia de los niveles locales o meso organizativos en las políticas escolares. Esto es, la interpretación, reflexión, capacidad de respuesta, comprensión y adopción de decisiones de decisiones respecto del colectivo docente, es un principio básico de la puesta en marcha de los sistemas escolares.

Referencias bibliográficas

Ball, S. J. (1997). Good School/Bad School: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 317–336. <http://doi.org/10.1080/0142569970180301>

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <http://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

Ball, S. J. (2009). The governance turn! *Journal of Education Policy*, 24(5), 537–538. <http://doi.org/10.1080/02680930903239904>

Berry, K. y Herrington, K. (2013). Tensions Across Federalism, Localism, and Professional Autonomy: Social Media and Stakeholder Response to Increased Accountability. *Educational Policy*, 27 (2) 390–409. <http://doi.org/10.1177/0895904812466171>

Biesta, G., Priestley, M., y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640.

Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Collaborative Institutional Agency: How Peer Learning in Communities of Practice Enables and Inhibits Micro-Institutional Change. *Organization Studies*, 37(2) 161 - 192. <http://doi.org/10.1177/0170840615593589>

Collie, R. J., y Martin, A. J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199–210. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.010>

Conley, S., y Glasman, N. S. (2008). Fear, the School Organization, and Teacher Evaluation. *Educational Policy*, 22(1), pp. 63–85.

Chan Fong Yee, F. (2014). Reflections on teaching and research: Two inseparable components in higher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(6), 755–763. <http://doi.org/10.1080/13540602.2014.885700>

Denison, D. R. (2011). Denison Overview: Introduction to the Denison Model. *Denison Consulting LLC*, 1(4), 1–4. Retrieved from https://www.denisonconsulting.com/sites/default/files/documents/resources/rn-2011-denison-model-overview_0.pdf

Denison, D. R., y Neale, W. S. (1999). *Denison Organizational Culture Survey: Facilitator Guide*. Denison Consulting, LLC, 104. Retrieved from http://scholar.google.de/scholar?q=Denison+organizational+culture+survey&hl=en&as_sdt=0,5&as_ylo=1996&as_yhi=1996#0

Durand, F. T., Lawson, H. A., Wilcox, K. C., y Schiller, K. S. (2016). The Role of District Office Leaders in the Adoption and Implementation of the Common Core State Standards in Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 45–74. <http://doi.org/10.1177/0013161X15615391>

Durand, F. T.; Lawson, H. A.; Wilcox, K C. y Schiller, Kathryn S. (2016). The Role of District Office Leaders in the Adoption and Implementation of the Common Core State Standards in Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52 (1) 45–74. <http://doi.org/10.1177/0013161X15615391>

Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social* I, 206. http://doi.org/division_travail_1.pdf

Eraut, M. (2004). *Informal learning in the workplace*, 26(2), 12-31 <http://doi.org/10.1080/158037042000225245>

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>

Gurn, A. M. (2016). Courting Corporate Philanthropy in Public Education. *SAGE Open*, 6(2), 215824401663571. <http://doi.org/10.1177/2158244016635714>

Hallinger, P., Heck, R. H., y Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5–28. <http://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5>

Haynes, G., y Lynch, S. (2012). Local partnerships: blowing in the wind of national policy changes. *British Educational Research Journal*, 39, 1–22. <http://doi.org/10.1080/01411926.2011.647680>

Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: New insights for academic based research. *Higher Education*, 65(4), 487–510. <http://doi.org/10.1007/s10734-012-9559-7>

Jarvis, D. S. L. (2014). Policy transfer, neo-liberalism or coercive institutional isomorphism? Explaining the emergence of a regulatory regime for quality assurance in the Hong Kong higher education sector. *Policy and Society*, 33(3), 237–252. <http://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.09.003>

Kilinç, A. Ç. (2014). School Culture as a Predictor of Teacher Professionalism. *Egitim ve Bilim*, 39(174), 565–574. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1554961963?accountid=11774%5Cnhttp://sfx.nelliportaali.fi/nelli09b?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ:education&atitle=School+Culture+as+a+Predictor+of+Teacher+Profess

Koremenos, B., Lipson, C., & Snidal, D. (2001). The Rational Design of International Institutions. *The Rational Design of International Institutions*, 55(4), 761–799. <http://doi.org/10.1162/002081801317193592>

Lauen, D. L., y Gaddis, S. M. (2016). Accountability Pressure, Academic Standards, and Educational Triage. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 127–147. <http://doi.org/10.3102/0162373715598577>

Lortie, D. (1975, 2002). *School teacher: A sociological study*. Londres: Ediciones de la Universidad de Chicago.

Morris, C. (2017). Making sense of education : sensory ethnography and visual impairment impairment, *Ethnography and Education*, 12(19)1, 16. <http://doi.org/10.1080/17457823.2015.1130639>

Oh, S. (2016). The effects of workplace learning on organizational socialization in the youth workforce. *Asia Pacific Education Review*, 17(4), 567–580. <http://doi.org/10.1007/s12564-016-9456-3>

Schein, E. H. (2009). *The Corporate Culture Survival Guide*. John Wiley Trade (Vol. 1).

Schein, E. H. (2013). Humble inquiry: The gentle art of asking instead of telling, 1(1), 144. <http://doi.org/10.1080/14767333.2014.965026>

Seron, C.; Susan, S. S.; Erin, C. y Brian R. (2016). Persistence Is Cultural: Professional So-cialization and the Reproduction of Sex Segregation. *Work and Occupations*, 43(2) 178–214. <http://doi.org/10.1177/0730888415618728>

Sum, R. K. W., y Shi, T.-Y. (2016). Lived Experiences of a Hong Kong Physical Education Teacher: Ethnographical and Phenomenological Approaches. *Qualitative Report*, 21(1), 127–142.

Trujillo, T. (2014). The Modern Cult of Efficiency: Intermediary Organizations and the New Scientific Management. *Educational Policy*, 28(2), 207–232. <http://doi.org/10.1177/0895904813513148>

Verger, A., y Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253 -271. <http://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>

Voutsaa, M.E; Borovasb, G. y Fotopoulosc, N. (2014). The Role of the Bretton Woods Institutions in Forming and Spreading Education Policies. *Procedia Economics and Finance*, 9, 83–97. [http://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00010-0](http://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00010-0)

Wexler, Paul (1987). *School analysis of Education: after the new sociology*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Wilcox, K. C., Jeffery, J. V., y Gardner-Bixler, A. (2016). Writing to the Common Core: teachers responses to changes in standards and assessments for writing in elementary schools. *Reading and Writing*, 29(5), 903–928.

Wong, J. L. (2006). The effects of local interpretation of decentralization policy on school autonomy in Guangdong province of China. *Educational Decentralization*, 15, 43–58.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44–49.

Fecha de recepción: 16-4-2019

Fecha de aceptación: 9-9-2019



Los hábitos lectores de las futuras profesoras¹ de Educación Inicial

The reading habits of the future kinder teachers

VALENTÍN MARTÍNEZ, Bilda Elizabeth ²

Valentín Martínez, B. E. (2019). Los hábitos lectores de las futuras profesoras de Educación Inicial. *RELAPAE*, (11), pp. 90-102.

Resumen

La lectura es uno de los recursos fundamentales para tener acceso a nuevos conocimientos. Varios estudios han encontrado que los estudiantes universitarios leen libros y otros materiales con objetivos específicos; pero no por placer. El punto de partida de este artículo es una investigación que se llevó a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, institución de educación superior del estado, descentralizada del Ministerio de Educación de la República Dominicana. El ISFODOSU es una institución dedicada exclusivamente a la formación de profesores y su sistema de práctica docente son un referente de organización del proceso para otras universidades de este país.

Los profesores que ejercen su profesión con niños de la primera infancia, requieren de competencias y habilidades lectoras que les permitan no solo enriquecer su propio trabajo con buena lectura, sino incentivar en sus estudiantes el interés por los libros. Tomando en cuenta de que para fomentar el hábito lector en los estudiantes es preciso que los propios docentes lo posean, en este artículo se indaga acerca de cómo son los hábitos lectores que tienen las futuras docentes de Educación Infantil del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, posibilitando entender los tiempos, tipos de lectura y características del hábito lector de los sujetos investigados. Además, se pudo identificar la frecuencia con las que leen, el tiempo dedicado a la lectura, los tipos de libros que leen y las razones que las llevan a realizar las lecturas académicas.

Aunque el estudio demostró que existe un incremento en los tiempos dedicados a la lectura académica, sus resultados confirmaron un hábito lector débil, lo que desafía a incrementar estrategias desde la formación para aumentar el interés por aumentar el hábito lector en las futuras docentes.

Palabras clave: hábitos lectores, lectura, lectura académica, futuro docente, educación inicial

Abstract

Reading is one of the fundamental resources to access new knowledge. Various studies have found that university students read books and other materials with specific objectives; But not for pleasure. The starting point of this article is an investigation that was carried out at the Higher Institute of Teacher Training Salomé Ureña, a state higher education institution, decentralized from the Ministry of Education of the Dominican Republic. Isfodosu is an institution dedicated exclusively to teacher training and its teaching practice system is a benchmark for organizing the process for other universities in this country. Early

¹ Durante todo el desarrollo del artículo nos estaremos refiriendo en género femenino, por pertenecer a este todas las estudiantes de la carrera de Educación Inicial del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu)

² Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana/ bildaelizabeth@gmail.com

childhood's Teachers require skills reading skills to enrich their own work and to motivate their students with interest books. Is very necessary that future childhood teacher have reading habit. The present article inquired about how are the reading habits in the future teachers, students of child education in the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. From this study, we analyzed the motivations that these students have to approach the book. In addition, it was possible to identify the frequency with which they read, the time dedicated to reading, the kinds of books they read and the reasons that lead them to make academic readings. This research was conducted under a quantitative approach, making it possible to understand the times, kinds of reading and characteristics of the reading habit of the subjects investigated. Although the study showed that there is an increase in the time dedicated to academic reading, its results confirmed that the reader habit is weak. Are necessary increase strategies to foment the interest to reading in future teachers since their training.

Keywords: reading habits, reading, academic reading, future teacher, initial education.

Introducción

En República Dominicana la Carrera de Educación Inicial está orientada a la formación de profesionales expertos en procesos de enseñanza aprendizaje para la estimulación temprana y el desarrollo integral de los niños en edades de 3 – 6 años (MESCyT, 2015, p.13) Estos futuros docentes abordan en el plan de estudio programas que les permiten planificar y ejecutar estrategias de promoción de la lectura en los niños pequeños, es por esto que los hábitos lectores que poseen son fundamentales en la organización de ese proceso.

Conviene destacar que las estudiantes de esta carrera son egresadas de un nivel secundario con débil competencia lectora. De acuerdo al estudio de Amiama-Espailat y Mayor-Ruiz (2018), el nivel de competencia lectora de los estudiantes dominicanos es significativamente bajo. En este sentido, se puede destacar que tanto la fluidez como la competencia lectora están vinculadas con los hábitos lectores.

Por otro lado, Amiama-Espailat y Mayor-Ruiz (2017) destacan que existe una brecha significativa entre los estudiantes que asisten al sector público y privado, siendo este primer sector el más desfavorecido con experiencias y trayectorias personales ricas en lectura. Y es precisamente esta población vulnerable y con niveles socioeconómicos más bajos quienes asisten a la carrera de Educación Inicial en el país y en especial a la universidad objeto de este estudio.

Partiendo de estas premisas se plantea esta investigación que procura indagar sobre los hábitos lectores de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

Fundamentación teórica

Es importante desde el marco de este estudio asumir una postura clara en torno a la concepción de hábitos lector. En este sentido, Chettri y Rout (2013) señalan que para que la acción de leer se cimente como un hábito, tendría que ejecutarse sistemáticamente de manera repetitiva. Este autor lo define como un hábito a largo plazo que comienza con las edades muy tempranas. “Se puede asumir como una práctica que ayuda a los individuos a ganar creatividad y desarrollar sus capacidades de pensamiento crítico” (p. 13).

Awodun (2016), Owusu-Acheaw y Larson (2014) y Akabuike y Asika (2012) coinciden en señalar que la lectura diaria es fundamental para conformar el hábito lector; por lo tanto, ésta se convierte en sí misma en un componente principal del estudio. Las actividades cotidianas de lectura en las que los estudiantes participan pueden, por lo tanto, influir considerablemente en sus habilidades y en su rendimiento académico posterior (Awodun 2016: 222). A estos tipos de lectores Yubero y Larragaña (2015) los llaman lectores habituales y los definen como sujetos que leen con una frecuencia como mínimo semanal y han leído un mínimo de 11 libros voluntariamente durante el último año.

De acuerdo a Lluch y Sánchez-García (2017) la construcción del hábito lector demanda de un largo aprendizaje y reclama un esfuerzo continuado. Mientras que para leer solo se necesita de la decodificación de símbolos gráficos, tener hábito lector precisa de reflexión, análisis y sobre todo disfrute. Esta práctica debe ser estimulada, puesto que existe la idea de que los hábitos de lectura facilitan y fomentan el desarrollo de la competencia en comprensión del discurso e influyen positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Sweis, Moreno, Julio y Fernández, 2019).

Awodun (2016) destaca que para que los buenos hábitos de lectura se formen, se requiere de una práctica regularmente con permanencia y continuidad. Esto muchas veces se hace de manera inconsciente convirtiéndose en una parte integrante de la vida de una persona, por esto que los hábitos de lectura han

sido concebidos como positivos, ya que contribuyen significativamente al crecimiento, desarrollo y progreso de las personas que participan en estos (Awodum, p.223).

El ejercicio de la lectura es un acto personal, el cual no se da de la misma manera en todos los individuos. Pero, existen elementos en comunes que tendrán aquellas personas con buenos hábitos lectores. Aunque a la lectura se asiste de manera voluntaria, solo se conforman en buenos lectores aquellos que tienen variadas oportunidades para acceder a la lectura de manera agradable. Cerrillo, Larragaña y Yubero (2007) afirman que la aproximación del niño a la lectura debe hacerse desde temprana edad, puesto que quien no adquiere este hábito desde la niñez o la adolescencia es más difícil que puedan alcanzarlos años después.

En este hábito lector van a incidir algunos factores que tienen que ver con los intereses entre individuos, la edad, género y muy influenciados por factores internos como el hogar, la motivación y la actitud, así como factores externos como compañeros, escuelas, maestros y los servicios de biblioteca disponibles para los individuos (Chettri y Rout,2013; Cerrillo, Larragaña y Yubero, 2007).

De acuerdo a Gil (2011) los hábitos de lectura no instituyen solamente un aspecto que favorece la destreza de la lectura, sino que ella de por sí contribuyen al alcance de aprendizajes en distintos ámbitos: “el dominio de la técnica lectora se considera un prerrequisito básico para el éxito en la mayor parte de las disciplinas escolares” (2011, p.119). Yubero y Larrañaga (2015) señalan que la lectura resulta imprescindible para la formación de cualquier profesional: “Los jóvenes universitarios en formación utilizan la lectura y la escritura en actividades cotidianas de aprendizaje, en la búsqueda de conocimiento” (Yubero y Larrañaga 2015:718).

Destaca además Gill (2011) que poseer el hábito lector no es únicamente un medio de disfrute o una manera de obtener información, más bien que proporciona unas mejores destrezas de la competencia lectora y otras habilidades cognoscitivas que se constituyen en las bases para un aprendizaje sistemático a lo largo de la vida (Gil, 2011:130).

Acerca de lo que leen los futuros docentes dan cuenta Granado y Puig (2014) en una investigación realizada en las Universidades de Cádiz, Huelva y Sevilla. Aunque de este estudio se derivaron diversas conclusiones, algunas de las que se consideran más relevantes son por ejemplo que, partiendo del gran acopio de títulos literarios leídos para uso personal y elegidos voluntariamente, los maestros en formación defienden la postura de que la lectura legítima, la explicable, la que se rememora con más disposición al hablar de leer, es la lectura literaria, en especial la novela y que las lecturas literarias libres son el doble que los títulos relativos a lecturas vinculadas con su proceso de formación como futuros maestros. Por otro lado, Larrañaga (2004) destaca que, la actitud hacia la lectura en las personas que asisten a las universidades es mucho mayor en relación a las demás personas que no asisten a una institución superior.

También Munita (2014) puso en duda la identidad de lectura de las personas que van a convertirse en los mediadores de la lectura en el entorno escolar. Este autor estableció un perfil de lector para este grupo de población. Los resultados de la investigación de Munita revelan un perfil estándar definido por la lectura discontinua, lectura con intertextos precarios y prácticas actuales relacionadas principalmente con libros bestsellers.

Es el interés identificar si existe el hábito lector entre los futuros docentes, ya que esta práctica podría favorecer con su buena formación. No obstante, a esto se han encontrado en algunos estudios, dentro de esto el de Munita (2014) y Granado (2014), que este hábito es débil. De acuerdo a las investigaciones de estos autores, se manifiesta un abiertamente desinterés por la lectura y su uso meramente instrumental en su condición de estudiante. Ambos investigadores explican, en relación a esto, que en las actividades para desarrollar la vocación lectora que plantea el profesorado concurren el sujeto lector y el sujeto didáctico como ente que enseña.

Las investigaciones acerca del docente como lector han encontrado como hallazgos que el profesorado que muestra un mayor hábito de lectura emplea una gran cantidad de estrategias de enseñanza que se consideran como buenas acciones para favorecer el interés por la lectura. McKool y Gespass (2009) analizaron que los profesores que leen más de 30 minutos al día utilizan un mayor número de estrategias y mejores prácticas, que valoran la lectura como actividad para también desarrollar en su aula. Asimismo, destacan Lluch y Sánchez-García, (2017) que el alumno que disfruta más con la lectura tiene un rendimiento más significativo.

Señalan Chettri y Rout (2013) que el éxito y el fracaso de la vida académica de un estudiante universitario pueden estar vinculados con las destrezas y habilidades lectoras. La lectura se considera como una destreza elemental que debe ser adquirida por cada estudiante y, por lo tanto, todas las voluntades deberían estar encaminadas hacia su adquisición en las personas desde su niñez, como una garantía de una permanencia del hábito en la vida adulta.

Plantean Aguilar, Cruz y Aguilar (2014) que desde el ámbito universitario los docentes deben jugar roles más protagónicos en los procesos de promoción y formación de lectores, puesto que esto les otorgará mayores competencias a los futuros profesionales. Y es que “los estudiantes universitarios son sujetos hábiles decodificadores lectores, pero necesitan un apoyo y dirección para el desarrollo del hábito lector” (Yubero y Larragaña, 2015: 72).

Se considera relevante conocer si los estudiantes universitarios leen por placer o no, ya que de acuerdo a Valdés (2013) cuando se lee por placer se experimenta un proceso estético que confiere más valor a la lectura. Para esto es importante destacar que la lectura por voluntad propia es la que el lector hace independientemente de las que son asignadas como actividades meramente académicas y por propia decisión y autonomía en la disposición del material que se quiere leer.

De acuerdo a Dezcallar et al. (2014) el interés por la lectura se encuentra articulado a las destrezas lectoras, por lo que la capacidad como competencia de saber leer, es un requisito para el deleite de las lecturas recreativas (p.109). Profundizar en los hábitos lectores cobra significado cuando se logra entender que con esto se prepara al futuro profesional para seguir aprendiendo a través de la lectura. Plantea Akanda, Hoq y Hason (2013) que la lectura es esencial porque equipa a las personas con el conocimiento y la comprensión necesarias, no solo para construir su propia vida, sino también para contribuir positivamente en el desarrollo socioeconómico.

Por otro lado, se entiende que los estudiantes con experiencias lectoras ricas pueden tener mayor facilidad para el aprendizaje, puesto que como lo señala Larrañaga (2009), el bagaje de hábitos en la lectura posibilita el progreso en los conocimientos del propio lenguaje del lector. Coinciden estas ideas con Villaseñor (2006) quien señala que el hábito lector y el aprecio a la lectura inciden en el rendimiento intelectual del alumno, en el aprovechamiento curricular, en sus capacidades de comprensión y expresión y en la asimilación de conocimientos.

Awodun (2016), Owusu-Acheaw y Larson (2014) y Akabuike y Asika (2012) coinciden en señalar que la lectura diaria es fundamental para conformar el hábito lector; por lo tanto, ésta se convierte en sí misma en un componente principal del estudio. Las actividades cotidianas de lectura en las que los estudiantes participan pueden, por lo tanto, influir considerablemente en sus habilidades y en su rendimiento académico posterior (Awodun 2016 : 222).

Método

Este estudio se realizó en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, teniendo como variable independiente los recintos o campus de la institución: Félix Evaristo Mejía (FEM), Juan Vicente Moscoso (JVM), Luis Napoleón Núñez Molina (LNNM), Emilio Prud Homme (EPH) y Urania Montás (UM).

En este estudio se plantea una investigación cuantitativa de carácter descriptivo. Para mostrar sus resultados, se apoya este tipo de investigación en datos estadísticos y gráficos.

Participantes

Para el estudio se procuró obtener informaciones directamente de las estudiantes. Para esto se consultó a 107 estudiantes del décimo cuatrimestre de la carrera de Inicial. Se seleccionó este grupo tomando en cuenta que ya poseen varios cuatrimestres en la institución, han asumido una cultura institucional y tienen una trayectoria académica más constante y sistemática que los estudiantes que pudiesen tener menos tiempo en la universidad. La técnica prevista para el levantamiento de datos fue la entrevista a través de una encuesta con preguntas cerradas y con opciones de respuestas múltiples.

En relación a los sujetos, este estudio se llevó a cabo en 5 de los 6 recintos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, puesto que son solo estos los que imparten la carrera de Educación Inicial.

Las edades de los participantes oscilaban desde los 19 años hasta los 25, con una media de 23 y una desviación típica mínima de 3 años.

Instrumento

Se utilizó un instrumento de 27 ítems que recogen las variables del estudio. Este instrumento se sometió a juicio de experto y prueba piloto.

Variables e indicadores

Las variables e indicadores que se analizaron en este estudio fueron: actitud frente a la lectura, frecuencia de la lectura, cantidad y tipos de libros que leen, tiempo dedicado a la lectura académica y no académica, motivación en entorno familiar, motivación en entorno académico.

Dentro de las variables sobre el hábito lector, se consideró como definición de esta que sea un comportamiento permanente que provoque que las personas lean espontáneamente como un pasatiempo en su tiempo libre. Se plantearon como dimensiones la actitud frente a la lectura y la motivación hacia la lectura; viendo a ambas como una postura positiva o negativa hacia la lectura o el impulso de leer como resultante de un conjunto de creencias.

La frecuencia de la lectura se consideró una variable importante, observando esta como una actividad que se hace con periodicidad y reiteración. De igual manera, la cantidad de libros que leen, la variedad y el tiempo dedicado a esta actividad, juegan un papel fundamental en la consideración del hábito lector.

Procedimiento

Se estudió la distribución de los datos analizados de manera general, tomando en cuenta, primero los hábitos de lectura de los estudiantes de la carrera de Inicial, para observar con detenimiento la conducta de lectura voluntaria que realizan y, en segundo momento, las lecturas instrumentales que deben realizar en su proceso de formación profesional.

Para las variables dependientes numéricas y las medidas con ítems tipo Likert se usaron análisis de varianza de una vía con los cinco niveles de la variable independiente. Cuando estos análisis no mostraron significación estadística se ofrecieron las estadísticas descriptivas del total, medias, desviaciones típicas y por cientos.

Para las variables dependientes ordinales se utilizó el Test de la Mediana y para las nominales el Chi-cuadrado. Todos estos procedimientos se realizaron con la herramienta estadística SPSS versión 22. El instrumento se analizó utilizando el método de consistencia interna de medida llamado alfa de Cronbach. Con este medio se puede conseguir una valoración del nivel de confiabilidad de un instrumento de control mediante un conjunto de ítems de los cuales se plantea la expectativa de que pueda estimar dimensiones teóricas similares.

Para comprobar la estructura de esta dimensión se realizó el análisis de fiabilidad con la eliminación de algunos ítems, por presentar bajos niveles de correlación con el resto de la escala corregida, alcanzando un índice alfa de Cronbach de .811.

Resultados

El tiempo dedicado a la lectura de los estudiantes es de menos de una hora a la semana para el 10.3% (n = 11). El 42.1 % (n = 45) lee de una a tres horas semanales. El 26.2% (n= 28) dedica tres a cinco horas. Mientras que el 11.2 % (n=12) cinco a siete horas, el 7.5% (n= 8) 7 a diez horas y el 1.9 % (n= 2) más de diez horas.

La frecuencia con la que leen libros en el tiempo libre es de nunca para un 1.9% (n=2), algunas veces al año 19.6% (n=21), algunas veces al mes 22.4% (n= 24), algunas veces a la semana 38.3% (n= 41) y todos los días 17.8% (n= 19).

La cantidad de libros leídos en su tiempo libre en el último mes es de ninguno para un 23.6/% (n=25), de uno para un 34% (n= 36), dos para un 28.3% (n= 30), tres para un 11.3% (n= 12) y cuatro para el 2.8 % (n= 3) de los estudiantes.

La frecuencia del tiempo dedicado a la lectura académica en la semana es de menos de una hora el 10.3% (n= 11); de una a tres horas 42.1% (n= 45), de tres a cinco horas el 26.4% (n= 28). Solo un 11.3% (n= 12) dedican de cinco a siete horas, un 7.5% (n= 8) utilizan de siete a diez horas y un 1.9% (n= 2) más de diez horas.

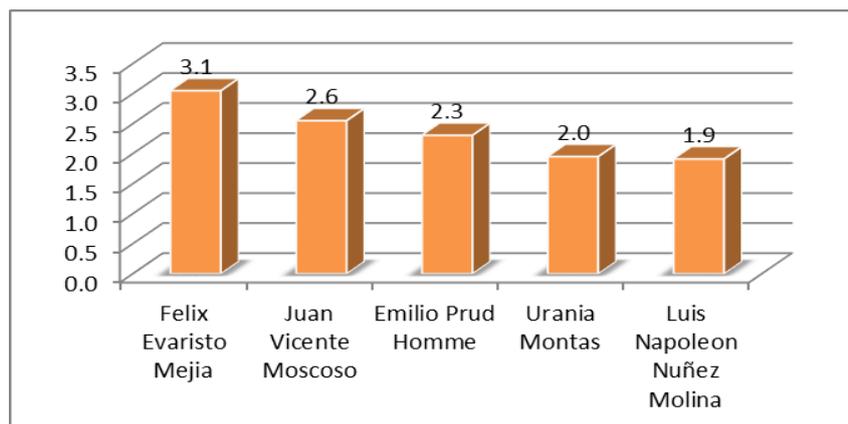
Los propósitos por los cuales los estudiantes realizan lectura académica es para diseñar un proyecto el 66.4% (n= 69); participar en discusiones grupales 14% (n= 15), realizar una relatoría de clase 9.3 % (n= 10), trabajar en investigaciones 9.63% (n= 9), participar en eventos académicos 2.8 (n= 3) y escribir artículos o ponencias 0.9% (n= 1)

El tipo de material académico que más leen los estudiantes son los elaborados por los profesores 72% (n=77) los apuntes propios de la clase 19.6 % (n=21); resúmenes de libros o de artículos 4.7% (n= 5), informes de investigación 2.8% (n= 3) y los apuntes de clases de otros compañeros 0.9% (n= 1)

Durante el periodo en que se llevó a cabo el estudio, los documentos académicos más leídos fueron libros de consulta general (enciclopedias y diccionarios) 81.32 % (n= 76) libros o capítulos de libros del campo profesional 20.6% (n= 22), documentos periodísticos 2.8% (n= 3), boletines y noticias en internet 2.8% (n=3), escritos del profesor 1.9 % (n= 2) notas de clases o resúmenes 0.9 % (n= 1)

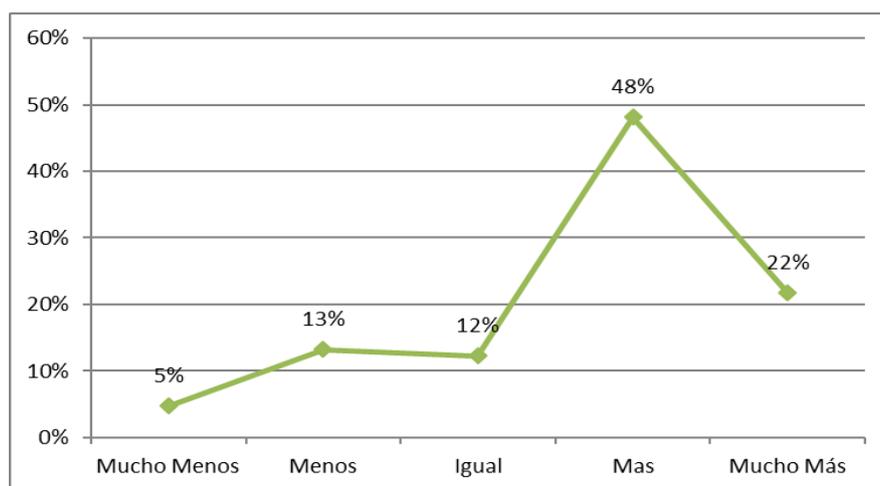
En relación a la cantidad de libros leídos y comparación de lectura actual con anterior, las medias de la cantidad de libros mencionados como leídos fueron significativamente diferentes entre los recintos con un tamaño del efecto mediano y una potencia muy alta. Esta diferencia se confirmó con las comparaciones múltiples utilizando la corrección Tamhane. (*Ver figura 1*)

Figura 1. Medias de libros leídos según recinto.



Al comparar lo que leen ahora con los que leían hace dos años, antes de entrar a la carrera, el 5% (n= 5) decía que leía mucho menos, el 13 % (n=14) menos, el 12% (n= 13) señaló que leía igual, el 48% (n= 51) más y el 22% (n= 24) mucho más. En la figura 2 se puede observar los porcentajes en la frecuencia de lectura después de iniciar la carrera en la universidad (Ver figura 2).

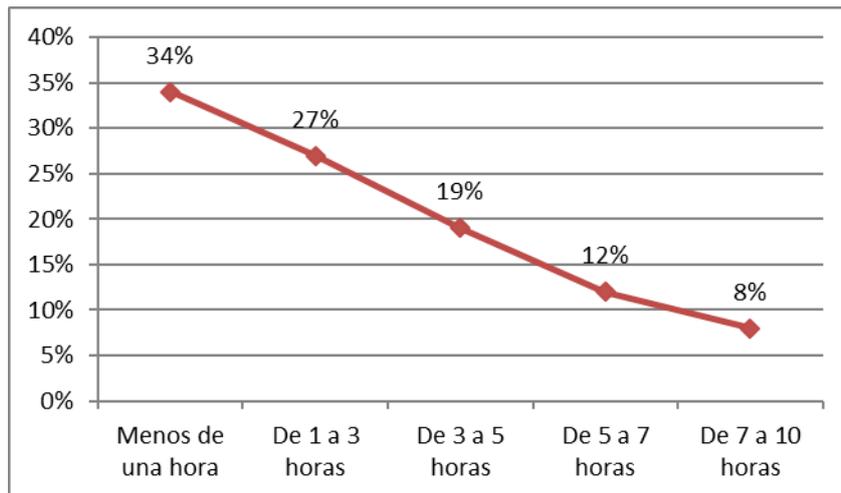
Figura 2. Aumento de frecuencia de lectura después de comenzar a estudiar la carrera.



Los criterios para seleccionar y finalizar libros fueron la atracción del tema un 41% (n= 44), y por las críticas publicadas fue el motivo menos seleccionados llegando a un 2.4% (n= 3). Mientras que por la recomendación que hacía un docente fue un 38% (n= 41)

El tiempo dedicado a la lectura de libros digitales es de menos de una hora para el 34% (n= 36) de los estudiantes. De una a tres horas el 27% (n= 29), de tres a cinco horas el 19% (n= 20), de 5 a siete horas el 12 % (n= 13) y de 7 a 10 horas el 8% (n= 9). La figura 3 muestra el porcentaje de horas semanales que dedican los estudiantes a leer libros de manera digital. (Ver figura 3)

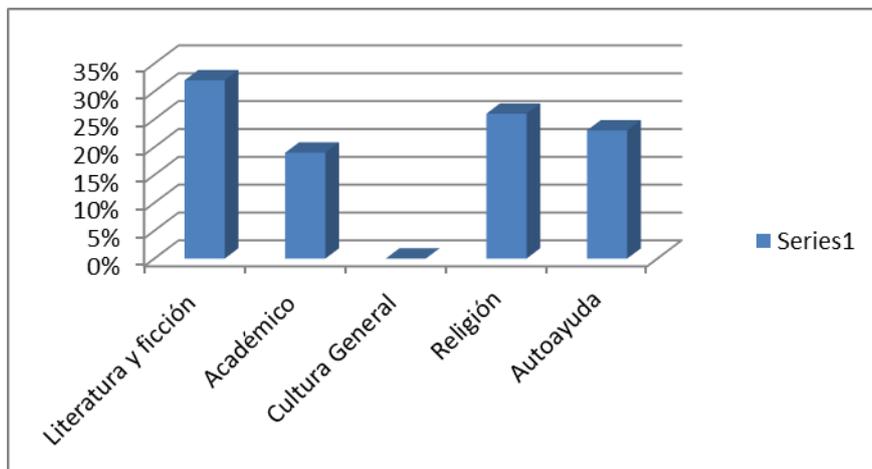
Figura 3. Horas semanales leyendo libros digitales.



La lectura diaria es muy poco para un 25% (n= 27), algo para un 38% (n= 40), bastante para un 29% (n= 31) y mucho para un 8% (n= 9). Mientras que las estimaciones de cuánto leen en vacaciones es de nada para el 10% (n= 9), muy poco para el 8% (n= 9), algo para el 27% (n= 29), bastante 33% (n= 31) y mucho para el 27% (n= 29).

Al categorizar los tipos de lecturas que hicieron los estudiantes en la semana de la aplicación de los instrumentos se encontró que el 32% (n= 33), leyó literatura y ficción, el 19% (n= 20) académica, el 26% (n= 27) de religión y el 23% (n= 24) de autoayuda. En ninguno de los estudiantes se registró lectura de cultura general 0% (n= 0). La figura 4 muestra los tipos de lecturas que estaban realizando los estudiantes en el momento del levantamiento de datos. (Ver figura 4)

Figura 4: Tipos de lecturas que hicieron en la semana del levantamiento



Discusión y conclusiones

Este estudio confirmó que, aunque se pueden observar evidencias de lecturas, son débiles los hábitos lectores de las estudiantes de Educación Inicial. Larragaña (2004) destaca que este poco hábito lector de las futuras profesoras no se puede atribuir a la falta total de lectura, sino a que esta lectura únicamente se da en la selección de documentos reglamentarios.

Un porcentaje bajo de los estudiantes investigados posee pocos hábitos lectores coincidiendo con el patrón que hallaron Granada y Puig (2014) al determinarse que leen muy pocos libros en un mes. Coinciden, por otro lado, estos hallazgos con los de Vera (2017) cuando apunta a que los estudiantes que ingresan a la universidad muestran poco interés por la lectura.

Las sugerencias de textos planteadas por los formadores tienen un puntaje relevante al momento de decidirse por hacer una lectura. Lo que indica que los formadores juegan un papel fundamental para incidir en lo que leen los estudiantes. Tal como lo señala Granada (2014) la educación de lectores en el ámbito escolar reside en su mayor parte en el perfil de lector que proyecte el profesorado y, por tanto, en el vínculo personal que tenga este profesional con la lectura (p.67).

Es notorio observar como la lectura aumenta después de iniciada la carrera. Esto se evidencia en la cantidad de tiempo que dedican a la lectura académica. Sin embargo, esto no puede ser considerado tampoco como aumento del hábito lector, ya que el tipo de lectura que realizan es solo académico. Al igual que lo plantean Akabuike y Asika (2012), muchos estudiantes leen para aprobar su examen y no por el placer de adquirir conocimientos. Coincidiendo esto además con lo que plantean Yubero y Larragaña (2015) de que los estudiantes universitarios son muy hábiles decodificando textos, pero que requieren apoyo y seguimiento para desarrollar sus hábitos lectores.

Las futuras maestras en formación apelan con asiduidad a la lectura académica y reglamentaria. Asimismo, utilizan la lectura instituida en la docencia como una manera de aprobar un plan de estudio, no como una vía que debe transitarse para su desarrollo profesional. De igual manera, recurren a la lectura obligatoria en la docencia como un requisito para obtener una calificación en un plan de estudio, no como una acción que debe realizarse como parte relevante de su desarrollo profesional.

Dentro de los materiales académicos que más leen los estudiantes se encuentran informes de investigación y sus propios apuntes. Esto muestra la gran relevancia que puede tener para los estudiantes los informes de investigación que podría proporcionarles los propios maestros.

Coinciden los resultados de la investigación con el estudio de Granada y Puig (2014) en cuanto a que los títulos citados de los libros que leen los docentes se centran básicamente en textos de mucha publicidad, esto revela la existencia de un lector inexperto o que hace lectura de poca duración. En los listados proporcionados por los estudiantes investigados se pudo observar un porcentaje mayor cuando se suman los libros de religión, académico y de autoayuda, que los libros de literatura y ficción, lo que podría indicar también un recorrido lector débil.

Dado los resultados de esta investigación es importante que se planteen estrategias para mejorar los hábitos lectores de los futuros docentes del nivel Inicial. Destacan Akanda, Hoq y Hasan (2013) que al mejorar los hábitos lectores del alumnado se está contribuyendo a formar un ser humano que estará aprendiendo de por vida, lo cual es muy importante para construir una sociedad del conocimiento. “La lectura y los logros académicos están interrelacionados y dependen uno del otro” (Owusu-Acheaw y Larson, 2014:2).

Los docentes lectores son importantes en las aulas para poder iniciar a otros en la lectura. Son muchas las ventajas que pueden obtenerse cuando el profesorado comparte su amor por la lectura con sus estudiantes, puesto que los profesores que leen ofrecen apoyo activo y estratégico para los lectores infantiles (Cremin, 2014).

Es importante exponer a los jóvenes a múltiples lecturas, pues mientras más leen más podrán inculcar a otros el interés por los libros. Owusu-Acheaw y Larson (2014) destacan la importancia del atractivo en los libros. Señalan que mientras más atractivos e interesantes son los libros, mayor interés despertará en los lectores principiantes “Los buenos contenidos por sí solo no son suficientes para garantizar la legibilidad. Su

diseño y presentación también son de primordial importancia para mantener el interés de los lectores” (2014:70).

Aunque la lectura académica es fundamental para el desarrollo profesional, leer por placer es una herramienta auténtica y debería estar al alcance de todos los estudiantes, iniciando por textos literarios que favorezcan sus habilidades de análisis e integración de las ideas (Dezcallar et. al 2014, Vera, 2017; Granado, 2014 y Hernández, Falcón & Torrijo, 2017).

El interés por la lectura se encuentra articulado a las destrezas lectoras y estas son un requisito para el deleite de las lecturas recreativas (Dezcallar et al. 2014). Es por esto que consideramos que, a partir de los resultados de este estudio, se debe proveer a los futuros docentes de documentos que incentiven el placer por la lectura haciendo propuesta de textos recreativos juntos con los académicos de manera que se genere mayor motivación para leer.

Amiama-Espailat y Mayor-Ruiz (2018) plantean que la competencia lectora debe integrarse en la planificación didáctica en secundaria como eje transversal en todas las asignaturas. Así también es necesario que en la formación universitaria se planifiquen ejercicios de prácticas en todos los programas que contribuyan a fomentar el hábito lector. Sugerencias como estas también han sido planteadas por Yubero y Larragaña (2015) cuando señalan que las universidades deben facilitar momentos y recursos de lectura voluntaria donde compartan lectura y se creen comunidades de lectores.

Enfatizan Yubero y Larragaña (2015) que es necesario que las universidades y las bibliotecas asuman la promoción lectora con el objetivo de formar lectores competentes y críticos, capaces de acceder por sí mismos a los textos y estar preparados para realizar los aprendizajes necesarios para optimizar su desarrollo personal, social y profesional. (p.723). Mientras que Caride y Pose (2015) agregan a este compromiso institucional el compromiso individual de cada uno de los docentes; ya que como mediadores pueden influir en el interés por habilidad para el disfrute de la lectura. Es por ello que, en el ámbito universitario debe promoverse la lectura de textos literarios, como una manera de despertar el interés por los estudiantes a través de la lectura placentera que pueda cimentar sus hábitos lectores.

Tabernero, Calvo y Consejo (2014) señalan que es necesario que los futuros profesores de Educación Infantil tengan experiencias de lecturas gratificantes acompañadas de procedimientos pertinentes de interpretación. Recomiendan estos autores que estas experiencias pueden suceder desde el ámbito universitario convirtiéndose en momento nuclear de la práctica docente, como una manera de establecer una reconciliación necesaria de la parte intelectual y afectiva con las obras literarias.

Se considera pertinente para un futuro estudio diseñar un tipo de análisis más experimental en el cual se pueda correlacionar los hábitos lectores de los futuros docentes de la carrera de Educación Inicial con su nivel de avance en su trayectoria académica. En este sentido, tal como lo señala Gil Flores (2011) se pudiesen proponer preguntas relacionadas directamente con el rendimiento académico para verificar las correlaciones entre lectura y rendimiento.

Referencias bibliográficas

Aguilar, P., Cruz, L., & Aguilar, P. (2014). El consumo editorial. Hábito de lectura en universitarios del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. *Contextos educativos*, 17, 109-122. doi: <https://doi.org/10.18172/con.2596>

Akabuike, I. G., & Asika, I. E. (2012). Reading habits of undergraduates and their academic performances: Issues and perspectives. *African Research Review*, 6(2), 246-257. <http://dx.doi.org/10.4314/afrrrev.v6i2.22>

- Akanda, A. K. M., Hoq, K. M. G., & Hasan, N. (2013). Reading Habit of Students in Social Sciences and Arts: A Case Study of Rajshahi University. *Chinese Librarianship*, (35). URL: www.iclc.us/cliej/cl35AHH.pdf
- Amiama-Espaillet, C., & Mayor-Ruiz, C. (2018). Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en Educación Secundaria. *Ocnos-Revista de Estudios Sobre la Lectura*, 17(1), 21-31. DOI 10.18239/ocnos_2018.17.1.1278
- Amiama Espaillet, C., & Mayor Ruiz, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana. En Amiama Espaillet, C., & Mayor Ruiz, C. (2017). *Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana*. DOI: <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>
- Awodun, A. (2016) Reading habit and interest as correlates of students' academic performance in physics in secondary schools in Ekiti state, Nigeria. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(6), 222-225. URL <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac>
- Caride, J. A., Caballo, M. B., & Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 7-18.
- Caride, J. A. (2017). Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico y pedagógico en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3), 27-40. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/15128170497.pdf#page=28
- Cerrillo, P. Larragaña, E. y Yubero, S. (2007). Libros, lectores y mediadores. En Cerrillo, P Y Yubero, S. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI., 277-284
- Chettri, K., & Rout, S. K. (2013). Reading habits-An overview. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 14(6). URL www.iosrjournals.org
- Cremin, T. (2014). Reading teachers: Teachers who read and readers who teach. In *Building Communities of Readers: Reading for Pleasure* (pp. 67–88).
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (12). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/> DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.05
- Dueñas, J. D., Tabernero, R. M., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (11), 21-43. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Gil Flores, J. (2011). *Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria*.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). *¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan*. *Ocnos*, 11, 93- 112. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Granado, C. (2014) Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers / El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26:1, 44-70, DOI: 10.1080/11356405.2014.908666
- Gupta, R. (2004). Old habits die hard: Literacy practices of preservice teachers. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 67-78. DOI: [10.1080/0260747032000162325](https://doi.org/10.1080/0260747032000162325)

Hernández, R. S., Falcón, J. A., & Torrijo, M. L. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula abierta*, 46, 83-90. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.83-90>

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2015) *Plan Estratégico 2015-2019*. Santo Domingo, República Dominicana

Larragaña E. (2004) *La lectura en los estudiantes universitario: Variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. Departamento de Psicología. Universidad Castilla La Mancha, Cuenca

Lluch, G.; Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4): e192. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>

McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264–276. JOUR. <http://doi.org/10.1080/19388070802443700>

Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología, MESCyT (2015) *Normativa para el Sistema de Calidad de la Formación Docente*. Santo Domingo, República Dominicana

Munita, F. (2014) *Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación*. *Journal Cultura y Educación*, 26, pp. 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>

Owusu-Acheaw, M., & Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice*, 0_1. URL <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1130>

Sweis, G. P., Moreno, T., Julio, C., & Fernández, G. B. (2019). Generación Google o Generación Gutenberg: Hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (58), 85-94.

Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (10). DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.04

Vera, S. (2017) Reading motivation and reading habits of future teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, (7), 85-96.

Villaseñor, L. M. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (2), 105-122. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07

Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

Fecha de recepción: 16-9-2019

Fecha de aceptación: 22-11-2019



A 100 años de la reforma universitaria, ¿cómo se distribuye el presupuesto universitario nacional en la actualidad?

100 years of the university reform, how is the national university budget distributed in the present?

OLANO, Ignacio ¹

Olano, I. (2019). A 100 años de la reforma universitaria, ¿cómo se distribuye el presupuesto universitario nacional en la actualidad? *RELAPAE*, (11), pp. 103-117.

Resumen

Este trabajo indaga y analiza el presupuesto universitario público nacional en el contexto de reclamo social a la luz del cumplimiento de los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Inquiriendo sobre el modelo de asignación de transferencias de recursos a las universidades estatales a través de la Ley de Presupuesto, tomando los años 2014 al 2017, bajo el marco legal de la Ley de Educación Superior (N° 24.251) y las negociaciones entre los entes estatales y los diferentes actores, principalmente el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

Describiremos la configuración del sistema universitario, centrándonos en la gestión estatal para identificar qué indicadores ponderan en la distribución presupuestaria, cómo se construyen y si responden a las finalidades de la educación superior que la ley dispone. Atentos a los Acuerdos Plenarios consensuados por las UUNN sobre esta materia y cómo han incidido en la planificación del presupuesto por parte del Ministerio de Educación de la Nación para así cotejar si estos indicadores responden a asegurar el derecho a una educación de calidad y de los propósitos de las universidades. Con la intención de abrir el debate sobre la construcción del presupuesto y cuáles indicadores podrían ser más óptimos para la calidad del sistema universitario en tanto sus realidades particulares.

Palabras clave: Financiamiento educativo – Presupuesto universitario – Universidades – Sistema Universitario – Modelo de asignación presupuestaria – Política universitaria

Abstract

This paper will investigate and analyze the national public university budget in the context of social claim at the light of the 100th anniversary of the University Reform of Córdoba. Inquiring about the allocation model of resource transfers to state universities through the Budget Law, taking the years 2014 to 2017, under the legal framework of the Higher Education Law (No. 24.251) and the negotiations between the statal entities and the different actors, mainly the National Interuniversity Council (CIN).

We will describe the configuration of the university system, focusing on the state management to identify which indicators weigh in the budget distribution, how they are constructed and if they respond to the purposes of higher education that the law provides. Attentive to the Plenary Agreements agreed by the UUNN on this matter and how they have influenced the planning of the budget by the Ministry of Education of the Nation to check if these indicators respond to ensure the right to a quality education and the purposes of the universities. With the intention of opening the debate on the construction of the

¹ Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales, Argentina/ ignacioolano@gmail.com

budget and which indicators could be more optimal for the quality of the university system in both its particular realities.

Keywords: Educational financing - University budget - Universities - University system - Budget allocation model - University policy

1- INTRODUCCIÓN

En el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba abordaremos la temática del Sistema Nacional Universitario en conmemoración a tan importante hito histórico, por eso, a través de este trabajo analizaremos e indagaremos la construcción del presupuesto universitario por parte de la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias), dependiente del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la aprobación y participación del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que se presenta ante el Congreso Nacional mediante la Ley de Presupuesto y compararemos el modelo de construcción del presupuesto del 2016 con el anterior, observando cómo estos evolucionaron en el período 2014 al 2017.

Este tema ha adquirido una mayor relevancia en los últimos años debido a que ha tenido mucha injerencia mediática y social por el contexto de reclamo salarial y paro por parte de las comunidades universitarias públicas que acusan un recorte en sus presupuestos.

El presupuesto está caracterizado por ser una asignación anual que se realiza a las Universidades Nacionales a través de la partida de transferencias. Las mismas pueden ser de carácter corriente y no corriente, estas últimas conocidas también como transferencias de capital. Es importante este punto ya que las transferencias a las universidades nacionales significan el 60% aproximadamente del presupuesto 2017 del Ministerio de Educación, siendo la partida con el mayor crédito sin contar las transferencias que perciben por los programas del MEN (Ley de Presupuesto 2017).

Entenderemos que las decisiones presupuestarias tienen como finalidad asignar recursos para hacer efectivo el derecho de todos los jóvenes que habitan el territorio a una educación superior de calidad, aunque muchas veces se advierte un bajo incentivo por parte de los actores políticos de gobierno de turno de aumentar los recursos necesarios para mejorar la calidad y acceso de la educación (Vera y Mezzadra, 2005).

Estas decisiones están condicionadas en que los responsables de los procesos de cambio educativo tienen una preocupación primordial que es el financiamiento educativo. El contexto de escasez de recursos limita las posibilidades de llevar a cabo los planes y estrategias diseñados para satisfacer las demandas que enfrentan los sistemas universitarios, tanto de los que provienen de los déficits aún no resueltos del pasado, como las que plantean las nuevas exigencias del desarrollo económico, político y cultural (Morduchowicz, 2002)

Por este motivo, reconoceremos los indicadores que han utilizado en la construcción y distribución del mismo, entendiendo como indicadores la afirmación cuantificada sobre los recursos utilizados o los resultados obtenidos en áreas relacionadas con los objetivos específicos de una determinada empresa quien deberá demostrar su validez para describir el fenómeno definido. A su vez permiten medir el desempeño de los logros alcanzados, evaluar las acciones y tomar acciones correctivas.

Vale aclarar que este sistema está dividido en dos tipos de gestión -estatal y privada- y como nuestro interés es evaluar el presupuesto nacional es necesario enfocarnos en la gestión estatal dejando de lado la gestión privada ya que su financiamiento depende de sus propias capacidades recaudatorias, mientras la gestión estatal (también reconocida como pública o nacionales) depende principalmente del financiamiento por parte del Estado Nacional.

2- EL SISTEMA NACIONAL UNIVERSITARIO

Según los últimos datos de la Secretaría de Políticas Universitarias para el 2016, el sistema argentino está conformado por 61 universidades nacionales, 49 universidades privadas, más institutos universitarios (5 estatales, 14 privados); 6 universidades provinciales, una universidad extranjera y una universidad internacional, por lo cual corresponde el 51.16% del SNU a la gestión estatal. Pero a pesar que más de la

mitad del SNU pertenece a la gestión estatal en el año 2017 el 79% de la matrícula universitaria correspondía a este tipo de gestión. Es necesario tener en cuenta que en el período del 2003 a la actualidad se crearon 24 instituciones de gestión estatal (casi la mitad del sistema estatal) y 14 de gestión privada.

El SNU está dividido en 7 CPRES (Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior) que tienen como objetivo Coordinar los espacios de diagnóstico y planeamiento de la Educación Superior, favoreciendo la vinculación del Sistema de Educación Superior con las necesidades socioproductivas y culturales de cada región y promoviendo la articulación de cada uno de los siete CPRES en el territorio nacional. Las regiones son:

1. METROPOLITANO: Ciudad de Buenos Aires y los siguientes partidos de la Provincia de Buenos Aires: Avellaneda, Lomas de Zamora, Lanús, La Matanza, Berazategui, Florencio Varela, Quilmes, Almirante Brown, Esteban Echeverría, Ezeiza, Presidente Perón, San Vicente, San Fernando, San Isidro, Tigre, Vicente López, Hurlingham, General San Martín, Tres de Febrero, Ituzaingó, Merlo, Morón, José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, San Miguel, General Las Heras, General Rodríguez, Luján, Marcos Paz, Mercedes, Navarro, San Andrés de Giles, Suipacha, Cañuelas, Campana, Exaltación de la Cruz, Escobar, Pilar, Zárate.
2. BONAERENSE: Provincia de Buenos Aires (excluidos los partidos de la Pcia. de Buenos Aires que forman parte del CPRES Metropolitano)
3. CENTRO: Provincias de Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe.
4. NUEVO CUYO: Provincias de La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis.
5. NORESTE: Provincias del Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones.
6. NOROESTE: Provincias de Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán.
7. SUR: Provincias del Chubut, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

El CPRES Metropolitano es el de mayor envergadura ya que posee 63 instituciones universitarias localizadas en él, 34 de ellas en CABA. Podemos destacar que sólo la gestión estatal posee una cobertura en todas las provincias.

El marco normativo actual se establece en la Ley de Educación Superior N° 24.251 (LES) de 1995; cual apunta a regular el sistema universitario, establece la autarquía económico-financiera de las universidades nacionales (Artículo 29° y 59°) y la responsabilidad de su financiamiento por parte del Estado Nacional (Artículo 2°). Este marco regulativo no ha cambiado en lo sustantivo, exceptuando 2015, donde el único cambio de envergadura fue la redefinición de la educación superior como un derecho, en vez de su caracterización como un servicio, tal como lo hacía la normativa de los noventa.

La LES en su artículo 4° establece las siguientes finalidades de la educación superior:

- a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte;
- b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo;
- c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación;

- d) Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema;
- e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;
- f) Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran;
- g) Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva
- h) Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados;
- i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados;
- j) Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales.

En grandes rasgos, la finalidad de las universidades se divide en tres: docencia, investigación y extensión o transferencia del conocimiento.

3- LA ADMINISTRACIÓN Y EL FINANCIAMIENTO DEL SISTEMA NACIONAL UNIVERSITARIO DE GESTIÓN ESTATAL

El financiamiento a las universidades estatales depende del Congreso Nacional a través de la ley de presupuesto que sanciona anualmente, el cual está conformado por un crédito global calificado por institución y por recursos de asignación específica en forma de programas para cada universidad nacional en caso de corresponder (Contreras y otros, 2017).

Históricamente la fuente de financiamiento de las Universidades Nacionales proviene de los fondos estipulados en el Presupuesto Nacional. La educación es un bien público estipulado por la legislación vigente debido a que posee una naturaleza y carácter de no rivalidad y no exclusión. El financiamiento directo mediante transferencias corrientes representa el 82% de los balances de todas las universidades nacionales para el 2017. Gran parte del presupuesto público continúa siendo asignado bajo el mecanismo tradicional, el compromiso de los montos del año previo por institución y negociando incrementos en función del crecimiento del gasto universitario. Una proporción de los presupuestos desde 1993 hasta la actualidad se distribuye de acuerdo con otros mecanismos de financiamiento, siendo el principal mecanismo de asignación de recursos a demanda (Doberti, 2016).

La asignación presupuestaria a través de modelos de distribución entre universidades ha sido introducida en la agenda pública en el año 1992, durante una oleada de creación de nuevas casas de altos estudios que transformó el sistema de educación superior, tornándose más complejo y diverso. A través de los años participaron de su debate, diseño y aplicación numerosos actores sociales, como por ejemplo el Consejo Interuniversitario Nacional, la Secretaría de Políticas Universitarias, los sindicatos del sector, el Poder Legislativo, etcétera.

En su desarrollo, el modelo fue objeto de refinamientos técnicos, adelantos tecnológicos y decisiones políticas que lo modificaron en forma notable. Si bien ningún año fue usado para distribuir una gran parte del presupuesto público universitario, el efecto acumulado de su empleo parcial constituye una porción significativa de los recursos del sector. En consecuencia, los decisores universitarios se han ido

interesando por el modelo de pautas, adaptando sus comportamientos a los incentivos generados y canalizando sus inquietudes para modificarlo según sus situaciones e intereses particulares. Resulta aún incierto en qué medida prevalecerá su aplicación en las futuras asignaciones presupuestarias y en qué medida se impondrán las distribuciones discrecionales, en un marco de frecuentes disputas entre ambas posturas. La presencia de fuertes heterogeneidades entre las instituciones torna inestable cualquier equilibrio, aunque hasta ahora las disidencias no fueron insalvables (Doberti, 2016, p. 2).

En Argentina las UUNN dependen prácticamente del presupuesto educativo nacional. No obstante, la realidad es heterogénea entre las universidades ya que algunas dependen en un 100% de las transferencias corrientes, la mitad de ellas entre 95% y 99%, y el resto entre 80% y 95%.

Inicialmente el modelo se basaba en el número de alumnos de cada universidad con una ponderación por economías de escala y carreras, con un pequeño ajuste por el número de graduados e investigadores. La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) entre 1997 y 2000 en conjunto de un comité de universidades asesoras, plantea un modelo basado en la cuantificación del costo docente mediante relaciones entre alumnos y docentes por áreas del conocimiento. Posteriormente el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) vuelve a modificar el modelo, pero atendiendo los indicadores creados por la SPU.

Entre los años 2001 y 2016 el CIN retomó la tutela sobre el modelo de pautas presupuestarias, aprobando una asignación en función del modelo antes desarrollado por este organismo en un 45%, los algoritmos elaborados por la SPU en un 50% y en el 5% restante según el número de investigadores. Además, se refinó el modelo de la SPU incorporando el costo del personal no docente y de las autoridades superiores. La información de base y la corrida del modelo se mejoraron al incluir los avances en los sistemas de información, aumentando la confiabilidad de los datos (Doberti, 2016).

El aporte estatal al financiamiento de la educación superior argentina representaba poco más del 1% del PBI en el 2014, mostrando un crecimiento constante desde el año 2010, sin considerar los últimos dos años. Las universidades nacionales clasifican sus gastos según su objeto de acuerdo a los siguientes ítems: gasto de personal, bienes de consumo, servicios no personales, bienes de uso, transferencias, activos financieros, servicios de deuda y disminución de pasivos y otros Gastos.

El crédito presupuestario se subdivide en tres funciones de acuerdo a la clasificación mencionada del gasto: ciencia y tecnología, educación y cultura y salud. Pero estas partidas están financiadas con diferentes fuentes de ingreso y libertad en la disponibilidad de éstos.

4- EL PRESUPUESTO² Y LOS MODELOS DE ASIGNACIÓN DE RECURSOS

“El presupuesto es un acto de gobierno mediante el cual se prevén los ingresos y gastos estatales y se autorizan los últimos para un período futuro determinado, que generalmente es un año” (Villegas, 2000, p. 789).

Creemos que el presupuesto a su vez debe ser considerado como: un acto de previsión, un plan político, un plan de acción, una herramienta de política económica, un vehículo de solidaridad, un igualador de condiciones sociales y, sobre todo, parte fundamental de un plan general de gobierno con componentes políticos, económicos y sociales.

² Se definió utilizar la categoría de presupuesto como herramienta de asignación de recursos entre las Universidades Nacionales de gestión estatal, debido a que más del 90% del presupuesto se destina a salarios docentes corrientes, razón por la cual, no se presentan significativas modificaciones entre el presupuesto y el ejecutado. En efecto, el análisis de la ejecución presupuestaria de los montos asignados a las UUNN obedeció al criterio de devengado tal como se establece en el clasificador presupuestario como criterio de consolidación de los gastos públicos.

Es un instrumento que adecuadamente preparado, ejecutado y controlado constituye una herramienta fundamental de control social, ya que garantiza a la ciudadanía el derecho de saber y opinar con conocimiento de causa sobre los destinos que el gobierno prevé para las riquezas que desde el estado administra (Mallo y otros, 2010).

En general, las universidades estatales clasifican sus recursos en provenientes de: Tesoro Nacional³; Recursos propios⁴; Recursos remanentes de ejercicios anteriores⁵; Recursos con afectación específica⁶. En el mismo sentido, generalmente clasifican sus gastos según su objeto de acuerdo a los siguientes incisos: 1) Gastos en personal⁷; 2) Bienes de consumo⁸; 3) Servicios no personales⁹ 4) Bienes de uso¹⁰; 5) Transferencias¹¹; 6) Activos financieros; 7) Servicios de deuda y disminución de pasivos; y 8) Otros gastos.

Los modelos de asignación presupuestaria se construyen a través de Acuerdos Plenarios¹² en los que se establecen normas referidas a la aplicación del Modelo de Asignación presupuestaria del Consejo Interuniversitario Nacional y por lo que ha sido consensuado y resuelto por decisiones del Comité Técnico y/o de la Comisión de Asuntos Económicos e informadas oportunamente en los Plenarios de Rectores del CIN e incluyen los siguientes bloques de asignación del 100% del incremento presupuestario: 1. Bloque Economía de Escala, Complejidad de la Oferta Académica y Actividad Académica: 45% 2. Bloque Presupuesto Normativo: 50% 3. Bloque Ciencia y Técnica: 5% obteniendo la información para establecer estos valores según los resultados obtenidos de la realización de los ejercicios de análisis de datos y auditorías correspondientes en el seno del CIN, comprometiéndose las UUNN a generar bases de información y diagnóstico sobre la base de aplicación de los Programas SIU¹³ (Araucano, Pampa, Guaraní, Querandí y Calchaquí).

Este sistema de distribución será de aplicación para todas las universidades. Para las universidades nuevas (con menos de diez años de existencia desde su creación) se indica que “tendrán adicionalmente un programa especial de apoyo”. Por la estructura adoptada por modelo de asignación presupuestaria resulta inaplicable a universidades que no tengan más de 10 años de funcionamiento previo, dado que las matrices para determinar la planta docente consideran la duración de las carreras de grado en 5 ó 6 años (CIN, 2016).

³ Tesoro Nacional: estos recursos se caracterizan por ser de libre disponibilidad y sin cargo de devolución, constituyendo el principal aporte al sistema de educación superior.

⁴ Recursos propios: en general son ingresos que se perciben por las ventas de bienes y servicios, las rentas de la propiedad, las ventas de activos, el cobro de tasas, derechos, regalías y fondos que se originan como variaciones de los distintos tipos de activos financieros.

⁵ Recursos remanentes de ejercicios anteriores: corresponde al crédito no ejecutado durante un ejercicio y que se suma a los créditos del próximo.

⁶ Recursos con afectación específica: se caracterizan por constituir recursos para financiar programas y actividades específicas, generalmente supeditados a plazos y resultados esperados.

⁷ Gastos en personal: son las retribuciones de los servicios personales prestados en relación de dependencia o por medio de vinculación contractual, incluidos funcionarios y responsables de ocupar lugares de gestión. Así mismo se incluyen las correspondientes contribuciones patronales, asignaciones familiares, servicios extraordinarios, y prestaciones sociales.

⁸ Bienes de consumo: se trata de materiales y suministros consumibles para el funcionamiento del ente, incluidos los que se destinan a conservación y reparación de bienes de capital.

⁹ Servicios no personales: en general se trata de servicios destinados a la conservación y reparación de bienes de capital. Incluye asimismo los servicios utilizados en el desarrollo de las actividades principales de cada institución, por ejemplo: arrendamientos de edificios, servicios de mantenimiento, limpieza y reparación, servicios técnicos y profesionales, publicidad, etc.

¹⁰ Bienes de uso: son gastos que se generan por la adquisición o construcción de bienes de capital, son aquellos que no se agotan en el primer uso que de ellos se hace, tienen una duración superior a un año y están sujetos a depreciación.

¹¹ Transferencias: son gastos que corresponden a transacciones que no suponen la contraprestación de bienes o servicios y cuyos importes no son reintegrados por los beneficiarios. Son exclusivamente transferencias de fondos y no a transferencias en especie. Por ejemplo: becas.

¹² Hasta el 2016 fueron construidos por los siguientes: AP 465/03, AP 508/04, AP 660/08 y AP 690/09.

¹³ No indagaremos en este punto confiando que las universidades mantengan los mismo criterios de categorías utilizadas (Ej.: alumno regular, deserción, alumno matriculado, etc.) y su correcta carga en los diferentes sistemas.

El Bloque Economía de Escala, Complejidad de la Oferta Académica y Actividad Académica está compuesto por tres tipos de variables que obtiene tres tipos de perfiles de “alumnos referenciados”:

- Economía de Escala: tiene como objetivo recoger los efectos presupuestarios diferenciales de la existencia de diferentes dimensiones de Universidades determinadas por el número de alumnos. El Índice de Economía de Escala se construye teniendo en cuenta $IEE = Y = a x^{-b}$. Obteniendo para $y = 1: X = X$ máximo número de alumnos. Obteniendo para $y = r: X = X$ mínimo número de alumnos (r = rango). Conocidos los valores de $X_{min.}$, $X_{max.}$, de $Y = 1$ y de $Y = r$, se determinan los coeficientes a y b de la ecuación que nos permite calcular el Índice de Economías de Escala (IEE) Alumnos Referenciales por Economía de Escala = Alumnos declarados * (IEE - 1). Asegurándose que las universidades pequeñas y medianas no se vean perjudicadas al corto plazo, ya que para cada universidad existirá una cantidad de alumnos referenciados por índice de economía de escala que se sumará o restará a los alumnos declarados.¹⁴
- Complejidad de la Oferta Académica: recoge la influencia de la demanda presupuestaria diferencial que tienen las distintas carreras que se dictan. Para su elaboración se discriminan los alumnos de cada Universidad en catorce disciplinas, las cuales fueron determinadas a partir de las matrices de cada disciplina propuestas por la S.E.S., y construidas sobre la base de las matrices expresadas en el ANEXO I (ver Anexos al final). A continuación, se procede a multiplicar el total de los alumnos cursando cada carrera de cada Universidad por los correspondientes ponderadores de las respectivas carreras (en todos los casos cada carrera debe incluirse en una de las categorías señaladas) y luego se realiza la suma dando por resultado la cantidad de alumnos referenciados. Para obtener el "Índice de Complejidad", para cada Universidad se divide el Total de Alumnos Referenciados por el Total de Alumnos Declarados. Índice de Complejidad: $O. A. = \sum (A_{pci} * P_{ci}) / \text{Total Alumnos cursantes}$. En donde: A_{pci} = alumnos cursantes por carrera "i". P_{ci} = Ponderador carrera "i". Los alumnos referenciados por índice de complejidad de oferta académica se calculan de la siguiente manera: Alumnos Referenciados por Ind. Comp.O.A.= Alumnos cursantes *(I.C.O.A. - 1).
- Actividad Académica: reconoce la actividad académica diferencial de los alumnos de cada Universidad por la demanda presupuestaria que se genera en la atención de alumnos con distinto nivel de actividad académica. Para su elaboración se procede a determinar la cantidad promedio de materias rendidas por los estudiantes de cada Universidad Nacional y el promedio del sistema de Universidades Nacionales. Luego se determina la relación entre el promedio de cada Universidad con el del Sistema Universitario construyéndose así el índice de Actividad Académica que nos permite determinar la cantidad de alumnos referenciados para cada universidad. Los alumnos referenciados por el índice de Actividad Académica resultan: Al. Referenciados Ind. de Activ. Académica = Alumnos declarados * (Ind. Act.Acad. - 1).¹⁵ Para obtener el promedio del sistema se realiza la sumatoria total de la cantidad de alumnos que rindieron en el año anterior, desde 0 hasta 6 o más materias del conjunto de todas las universidades. Índice Corrector de Actividad Académica es igual al cociente entre el Índice de AA de la Universidad y el Índice de AA del Sistema.

En este bloque los incrementos presupuestarios se distribuyen en función de la participación de los alumnos ajustados de cada universidad en el total del sistema universitario, teniendo en cuenta las diferencias de costos salariales de las universidades derivadas de los adicionales por zona y doctorado, mediante dos coeficientes adicionales que determinen el aumento del gasto de cada institución derivado del pago de estos conceptos.

¹⁴ Exceptuando la UTN que según el AP 508/2004 que indica que por su dispersión geográfica se tomará una división de sus unidades académicas por regiones de CEPRES, a fin de no provocar distorsiones importantes, se utilizará como coeficiente máximo el de la Universidad que actualmente posee el mayor índice de ajuste.

¹⁵ Los alumnos de otros niveles educativos no son computados, a los fines del cálculo en este índice de actividad académica.

En el caso del adicional por antigüedad, se incorporaría un tercer coeficiente que refleje el mayor o menor gasto en personal con respecto al promedio del sistema universitario (AP 690/2009). Para este cálculo, además, se toma el gasto en personal docente, universitario y preuniversitario en actividad o con licencia con goce de sueldo (no se consideran las becas, las pasantías y ad honorem), declarado en RHUN, en el mes de noviembre del año anterior, financiado con fondos del Tesoro Nacional, de los adicionales por zona desfavorable, antigüedad, doctorado y maestría. Se consideran sólo las categorías informadas como titular, asociado, adjunto, JTP y ayudante de 1era y de 2da para el nivel universitario y las categorías vigentes en el nivel preuniversitario. Se excluyen contratos, bedeles y otros. Se agrega 24% de contribuciones patronales. Y ese valor se compara respecto de los créditos proyectados por universidad para el año N-1 (Ley de Presupuesto + Créditos Pendientes de incorporación si existieran según datos de la SPU). Para ello se procede a sumar a los alumnos declarados, los alumnos referenciados por índice de Economía de Escala (A. Ref. I.E.E.), los alumnos referenciados por índice de complejidad de Oferta Académica (A. Ref. I.C.O.A.) y alumnos referenciados por índice de Actividad Académica (A. Ref. i.A.A). Obtenido el porcentaje de participación de alumnos ajustados para cada universidad se multiplica por el valor del incremento presupuestario del total del ítem, obteniéndose así el monto presupuestario a percibir por cada Institución.

El Bloque Presupuesto Normativo que se obtiene tras la suma de los conceptos de los siguientes presupuestos normativos:

- Personal Docente (grado y cursos de ingreso): se construye a través de la cantidad de alumno referencial: los inscriptos en primer año ponderados por un factor de deserción más los reinscritos que hayan aprobado dos o más asignaturas o materias en el ciclo lectivo inmediato anterior, considerándose que en promedio todos cursan el 75% de las materias correspondientes al año curricular. Relacionado con el número mínimo de alumnos a atender con un módulo completo, se acuerda que sea de quince (15) y luego, si está por debajo de ese mínimo, se hará la adjudicación en forma proporcional. Determinada a través del modelo la cantidad necesaria de módulos simples para la enseñanza de grado, se procederá de la siguiente manera. En el año 2016, el número de módulo completo se redujo a 7, lo que favoreció a aquellas universidades más pequeñas o fuera del área Metropolitana(AP 978/2016).
- Personal No Docente: determina la remuneración normativa no docente promedio para cada universidad computándose los cargos declarados en el RHUN, correspondientes a la planta del mes de noviembre del año anterior, financiados con fuente del Tesoro Nacional, del personal en actividad y con licencias con goce de sueldos (no se consideran las becas, las pasantías o los cargos ad honorem). Se consideran los sueldos básicos según paritaria nacional, por categoría, por la cantidad de cargos. Se consideran únicamente las categorías 1 a 7 establecidas por el Dto. N° 366/06. Al cálculo anterior se le adicionará un porcentaje de adicionales promedio de la universidad, determinados de acuerdo al siguiente criterio: adicionales aprobados por paritaria nacional para reencasillamiento. Al cálculo anterior se lo dividirá por la cantidad total de cargos. Por último, se incorpora el 24% de contribuciones patronales. A las universidades que registran otro tipo de escalafones se aplicará el promedio del sistema. Según cantidad de alumnos se aplicará una escala de personal administrativo, ciencia y técnica, y asistencial, técnico y profesional, y según los espacios de personal de mantenimiento.
- Personal Superior: se establecen 4 niveles (Rectorado, Facultad/Departamento, Dirección/Unidad Académica y Asentamiento o su-sede) a la cual le corresponderá cierta cantidad de cargos fijos y otros sujetos a la cantidad de alumnos. Se agregará adicionales por antigüedad y título.
- Gastos de Funcionamiento e Inversiones: se adicionará con este destino un monto total que represente el 25% de la suma de los cuatro componentes (Personal Docente, Personal No Docente, Autoridades Superiores y Gastos de Funcionamiento e Inversiones).

- Otros componentes del Presupuesto (Función Salud y Preuniversitarios): función salud se acuerda contemplar únicamente las dependencias de hospitales o denominaciones equivalentes y “de humanos” (no veterinarios) de aquellas universidades que tienen presupuesto de ley aprobado en la función salud. Se deberán contemplar solamente las dotaciones que no se utilizan para la docencia. Una vez obtenido el gasto salarial del RHUN, se adicionará un porcentaje de gastos de funcionamiento de forma tal que los mismos representen el 25% sobre el total del presupuesto. Preuniversitario: se acuerda contemplar únicamente los cargos que prestan servicios en dependencias de niveles preuniversitarios.

El Bloque de Ciencias y Técnica se otorga en función a la categoría de investigadores y la dedicación de cada Profesor, Auxiliar u otros categorizados, independientemente que estén o no cobrando el incentivo. El programa de incentivos a los Docentes-Investigadores define una matriz que relaciona las dedicaciones docentes con las categorías. Con dicha matriz se determinan, con valor de índice, los montos por incentivo que cobra cada docente investigador.

$$Fd = (Ci,j * Ai,j)$$

Siendo: Ci,j = cantidad de docentes (i: categoría, j: dedicación) y Ai,j = coeficiente de la matriz (i: categoría, j: dedicación).

Finalmente se calcula el valor total del sistema universitario, es decir la sumatoria de Fdt y se obtiene la participación de cada universidad, es decir: Participación $Ui = Fdi / Fdt$. Siendo: Fdi = Factor correspondiente a la Universidad i, y Fdt = Factor total del sistema universitario = Sumatoria de Fdi . Con la participación de cada Universidad multiplicado por el monto total destinado a este ítem, se obtiene el incremento presupuesto correspondiente.

5- ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS DE ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA

En primera instancia, es importante rescatar que el modelo de asignación de presupuesto es un constructo donde participan las universidades nacionales a través del CIN, por lo cual está respetado de cierto modo los intereses de las mismas ya que son pocas las decisiones que debe llevar el equipo técnico de la SPU. En este sentido, es un modelo construido a través de la negociación de las distintas partes teniendo las universidades una influencia relevante a través de los Actos Plenarios del CIN.

Observamos que este modelo de asignación presupuestaria se basa para construir sus índices en los indicadores de alumnos matriculados, alumnos reinscriptos, materias aprobadas, oferta académica, cantidad de personal docente y no docente, cargos superiores y categorías de investigadores. Creemos que predomina en la asignación la cantidad de alumnos¹⁶ en el aula que aprueban los módulos (ingiere directamente en el 45% del 1° bloque y en el 50% del 2° bloque indirectamente ya que dependiendo de la cantidad de alumnos corresponden ciertos cargos) dejando de lado otras posibilidades de indicadores que podrían enriquecer el sistema, centrándose en cierta eficiencia académica que no se traslada necesariamente a una mejor calidad. Sería interesante ver la posibilidad de generar nuevos índices de distribución que atiendan a los indicadores de tasa de titulación aparente, tasa de retención inicial pregrado, profesores de tiempo completo, de igualdad de oportunidades, de producciones científicas, publicaciones y vinculación con la sociedad¹⁷.

¹⁶ Exceptuando la categoría de investigadores.

¹⁷ Para ver la operacionalización de estos indicadores recomendamos el documento realizado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de la República de Ecuador. “Reglamento de Aplicación de la Fórmula de distribución de recursos públicos a favor de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Criterio: Calidad e Incremento de la Calidad” del

Tal vez, estos indicadores se presentan como una perspectiva dirigida al éxito o al logro, sin repercutir en una verdadera mejora de la calidad, pero son indicadores que deberían ser considerados ya que responden de manera más directa a lo que la LES dispone para el sistema universitario. Quedaría discutir cuál sería el verdadero peso de éstos en la distribución presupuestaria, pero deberían ser tenidos en cuenta.

Consideramos que la utilización de los indicadores actuales conlleva una retroalimentación negativa del sistema sin atender a cuestiones más específicas y a los objetivos que la LES dispone en cada uno de sus incisos del artículo 4°, siendo en nuestra opinión que este tipo de modelo distributivo solo favorece a la retención de alumnos dentro de la universidad y no estimula al egreso, la investigación, la extensión, etc.

Otro punto a abordar, consideramos que exceptuando a la UTN no se valoriza realmente (excluyendo la escala salarial) a las universidades fuera de áreas metropolitanas que presentan características particulares por la distribución de su población que debería ser considerado relevante ya que un estímulo a las mismas sería un fortalecimiento de la federalización de nuestro país de la igualdad de oportunidades. Consideramos importante estimular la consolidación de universidades en las distintas regiones por fuera de los tres grandes conglomerados (Córdoba, Rosario y Buenos Aires), que representan en el 2017 el 46% del presupuesto transferido a las universidades, sin contar los diversos programas (ver Anexo II, al final).

Sobre este punto, al analizar los presupuesto del 2014 al 2017 (ver Anexo II) advertimos ciertas universidades habían tenido una reducción en sus porcentajes¹⁸ en el año 2015. Sin indagar en la causa de esta reducción pudimos notar que por las modificaciones realizadas en el 2016 se ha incrementado la asignación a universidades más pequeñas, aunque en ninguno de los casos han recuperado su participación del año 2014.

Por otro lado, observamos una debilidad propia de la lógica del presupuesto ya que se basa en una proyección futura de gastos y es el aspecto que más resonancia social está teniendo actualmente. Al encontrarnos en un momento económico particular en el que surgen fenómenos de inflación, devaluación y reducción del PBI las proyecciones futuras propuestas en la Ley de Presupuesto toman una gran relevancia ya que con ellas se alinearán las asignaciones a las universidades. Si se proyecta una inflación menor en la Ley que la realmente dada surge un desfase en la adquisición real de los recursos de las universidades, hecho que sucedió en los años 2016 al 2018 con una gran notoriedad. Es decir, en este contexto particular a pesar del aumento de las partidas presupuestarias interanual es mayor en valores nominales, en términos reales, es decir, ajustados según inflación, se evidencia que el incremento interanual es menor para cumplir con las expectativas del sistema para esos años, lo que repercute directamente sobre el salario del personal, entre otras cuestiones. Sobre este aspecto no nos hemos detenido particularmente ya que supera al modelo de asignación presupuestaria, pero sí creemos importante mencionarlo ya que es en la debilidad de la lógica del presupuesto la que conlleva esta situación denunciada por las comunidades universitarias.

Finalizando el análisis y retomando la cuestión de la representación de las finalidades del sistema universitario en relación al presupuesto consideramos importante destacar que se evidencia una reducción de la autonomía de las universidades en dos de sus tres grandes finalidades: investigación y extensión. Como hemos mencionado anteriormente, el presupuesto se basa principalmente en las demandas e indicadores referidos a la docencia de grado y pregrado pero atiende mínimamente a la investigación (solo un 5% según categorías de investigador) sin fomentar la realización real de investigaciones sino solamente la categorización del personal. En cuanto a la extensión, aunque también está presente en la investigación, las universidades dependen enteramente de los programas otorgados por el ministerio o las negociaciones que puedan realizar con otros sectores del estado o privados. Consideramos que en Argentina estos dos pilares de la vida universitaria no son los más fortalecidos, pero deberían ser impulsados ya que su

30 de agosto de 2017, y de Jorge Durán Encalada y Beatriz Anzaldo Campos "Propuesta de un Modelo para la Asignación y Distribución de Recursos Financieros para Universidades Públicas".

¹⁸ Catamarca, Sur, Entre Ríos, La Rioja, General San Martín, Jujuy, La Pampa, Quilmes, Formosa, General Sarmiento.

injerencia en el crecimiento y en la calidad universitaria es sumamente importante y significativa en el quehacer académico universitario. Creemos que sería interesante que haya partidas presupuestarias que alienten estos dos ámbitos otorgándole una verdadera autonomía a las universidades siendo ellas las que puedan incentivar sus propias investigaciones, transferencias y extensión a la sociedad, nutriendo y retroalimentándose con el pilar docente, con el campo científico nacional y con la sociedad en sí misma como indica el artículo 4° de la LES, y no depender solamente de los intereses de aquellos que puedan otorgarles una inversión.

6- CONCLUSIÓN

El sistema universitario público nacional posee una propia complejidad, que su financiamiento es instrumentado casi exclusivamente por las transferencias del Tesoro Nacional. Es importante destacar la participación del CIN en la creación del modelo de asignación, lo que asegura una cierta representatividad de cada región y universidad, entendiendo que cada una abogará por sus intereses regionales y particulares. Pero consideramos que el modelo actual de asignación no responde realmente a las exigencias estipuladas por la Ley de Educación Superior ya que se centra principalmente en la función docente universitaria, particularmente en la cantidad de alumnos cursantes (o que aprueban módulos que no necesariamente es igual a egresados profesionales).

Consideramos que sería interesante agregar otros indicadores que no solo permitan fomentar las otras dos funciones históricamente abnegadas (investigación y extensión) sino que también fomenten y garanticen la calidad educativa, la generación de profesionales (tasa de egreso), la igualdad de derechos (tanto en alumnos como en el personal universitario), etc. Reiterando nuestra preocupación por la autonomía universitaria en las funciones de investigación y extensión, aseguradas en la Ley de Educación Superior, ya que éstas permiten el crecimiento, consolidación y mejoramiento académico de las universidades, repercutiendo directamente en su función docente (mejora de la calidad, crecimiento profesional de sus docentes, ampliación de su campo disciplinar, mayor inserción social).

Referencias bibliográficas

CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (2016). *Modelo de Asignación Presupuestaria. Texto Unificado*. Buenos Aires: CIN.

CONTRERAS, J. R., DOULIÁN, N. y MEDALLA ARAYA, A. (2017). Mecanismos de asignación de recursos públicos a los Sistemas de Educación Superior. Análisis comparativo entre Chile y Argentina. VI Congreso de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Ciudad de Buenos Aires, 6-8 de septiembre.

DOBERTI, J. I. (2016). Los Modelos de Asignación Presupuestaria entre las Universidades Nacionales en el Período 1992-2016: Origen, Desarrollo y Perspectivas. Simposio Argentino sobre Economía de la Educación. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Ciudad de Buenos Aires, 10 - 11 de agosto.

MALLO, P., MORETTINI, M. y HAMMOND, F. (2010). Análisis Estadístico del Presupuesto destinado al Sistema de Educación Superior Argentino desde la realidad Presupuestaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8-10 de diciembre.

MORDUCHOWICZ, A. (2002). *El Financiamiento Educativo en Argentina: Problemas estructurales, soluciones coyunturales*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

VERA, A. Y MEZZADRA, F. (2005). *Manual para entender y participar en el presupuesto educativo provincial*. Buenos Aires: CIPPEC.

VILLEGAS H. B. (2000): *Manual de Finanzas Públicas*. Buenos Aires: Ediciones Depalma.

Fuentes electrónicas:

Leyes de presupuestos: <https://www.minhacienda.gob.ar/onp/presupuestos/presupuestos> (Consultado 12/11/2018)

Acuerdos Plenarios del CIN: <http://www.cin.edu.ar/archivo.php> (Consultado 12/11/2018)

8- ANEXOS

Anexo I - Ponderadores por Carreras/Disciplinas

01. Medicina 2,7202
02. Veterinaria 2,4042
03. Odontología 2,3223
04. Agronomía 2,0438
05. Farmacia, Bioquímica y Biología 1,9490
06. Ingeniería 1,9236
07. Arquitectura 1,7518
08. Ciencias Exactas y Naturales 1,6263
09. Artes 1,4921
10. Psicología 1,3285
11. Ciencias Sociales 1,2551
12. Ciencias Económicas 1,1937
13. Humanidades 1,0137
14. Derecho 1,0000
- Terciarios 0,9000
- Inicial, Primario y Medio 0,8000

Anexo II - Distribución porcentual del presupuesto universitario comparativo de los años 2014-2017

Universidad	2014	2015	2016	2017
Buenos Aires	17,6682634	17,361894	17,1129384	17,5145555
Córdoba	5,20966192	6,97689315	6,91636732	6,94350716
La Plata	1,76184222	6,89232333	6,80016749	6,85107711
Tecnológica	0,98008491	6,86881013	6,8805693	6,50671881
Rosario	1,07858504	5,17482713	5,09708138	5,02426157
Tucumán	0,86144516	4,97805989	4,91289917	4,65484311
Cuyo	5,03327001	4,01529484	4,04547713	3,95378614
San Juan	1,22107553	3,06989034	3,04636243	2,89241559
Nordeste	1,27306497	2,96250725	2,92629684	2,81629566
Litoral	1,69722761	2,68840326	2,65968413	2,58308358
Comahue	6,82298553	2,32476514	2,31483414	2,23759621
Mar del Plata	1,54574026	2,16414529	2,16089704	2,099631
Sur	1,02333377	2,03702277	2,02145236	1,9452179
La Patagonia San Juan Bosco	1,89183895	1,88072464	1,86236935	1,77492721
San Luis	1,1686975	1,77476055	1,7833769	1,74331807

Salta	1,0460231	1,72775063	1,74015129	1,69509707
Río Cuarto	1,26724366	1,69218773	1,66858189	1,59241491
Misiones	1,41839471	1,59164367	1,58930842	1,56444737
La Matanza	2,1525664	1,37595331	1,4224546	1,5318121
Centro	6,95096725	1,5654797	1,5674802	1,5315921
Lomas de Zamora	1,5898908	1,42868158	1,43486832	1,39042446
Catamarca	7,0459934	1,37594477	1,3822967	1,35202025
Luján	1,35131778	1,29177998	1,32695502	1,32233229
Entre Ríos	4,04221316	1,28096779	1,28269073	1,29074218
La Rioja	1,73093822	1,1410365	1,22978652	1,2686273
General San Martín	2,97953254	1,06843369	1,05359915	1,25876731
Jujuy	2,33442607	1,21903804	1,22764861	1,22472229
La Pampa	2,03630071	1,16480415	1,16271127	1,12363063
Instituto Universitario Nacional del Arte	0,60099842	1,06595888	1,07996352	1,05813667
Santiago del Estero	1,04426067	1,03044811	1,03772323	1,03267547
La Patagonia Austral	0,85777235	0,97843851	0,98468672	0,99489554
Quilmes	1,27189476	0,87510026	0,89123571	0,88734117
Formosa	3,05910828	0,8675306	0,89580333	0,83804584
Río Negro	0,50074182	0,64168333	0,67216882	0,75199779
Tres de Febrero	0,60259466	0,61951516	0,63301039	0,70640109
Lanús	0,62021752	0,66503689	0,69475891	0,70284642
General Sarmiento	2,70193594	0,60896446	0,64415973	0,6762042
Villa María	N/C	0,55594413	0,5742873	0,58400341
Arturo Jauretche	0,17248699	0,41909375	0,41312386	0,50161726
Noroeste	0,32673538	0,46697418	0,46037781	0,48833489
Tierra del Fuego	0,28011914	0,31473167	0,37309421	0,42027749
Chilecito	0,54745379	0,39326286	0,40686947	0,41099595
Avellaneda	0,39508908	0,27639212	0,3370388	0,35948451
Moreno	0,3117756	0,28723803	0,29428062	0,33038439
Chaco Austral	0,24466061	0,30857148	0,31048784	0,32977706
José Clemente Paz	N/C	0,17664057	0,28472561	0,24874217
Hurlingham	0,14809998	N/C	0,01003705	0,20430259
Del Oeste	0,26832668	0,20807223	0,20460853	0,18741177
Pedagógica Nacional	N/C	N/C	N/C	0,1400639
Villa Mercedes	0,1971164	0,14637954	0,14817837	0,12294116
Rafaela	N/C	N/C	0,01003705	0,10255535
San Antonio de Areco	N/C	N/C	N/C	0,06805792
Comechingones	N/C	N/C	N/C	0,04982384
Alto Uruguay	N/C	N/C	0,01003705	0,0420918
Guillermo Brown	N/C	N/C	N/C	0,03636274
Scalabrini Ortiz	N/C	N/C	N/C	0,03636274

Fecha de recepción: 18-2-2019

Fecha de aceptación: 11-11-2019

De la Universidad Obrera Nacional al modelo estructural educativo universal de formación técnica en la Nueva Argentina.

From the National Worker's University to the universal educational structural model of technical training in the New Argentina.

BRESSI, Hernán¹

Bressi, H. (2019). De la Universidad Obrera Nacional al modelo estructural educativo universal de formación técnica en la Nueva Argentina. *RELAPAE*, (11), pp. 117-129.

Resumen

La Nueva Argentina fue un intento de Perón y su clase dirigente de pensar la Argentina industrial, en términos de planificación estratégica a largo plazo. Este proyecto, concebido desde dimensiones políticas, económicas, culturales, sociales, industriales, educativas, militares y científicas, entro en tensión con el viejo modelo agroexportador de Argentina como granero del mundo. Estos dos estilos de país, en apariencia muy distintos entre sí, pero con una misma matriz antropológica materialista se disputaron el control político. Si bien el choque ideológico no fue causante de una guerra civil. Sus consecuencias geopolíticas, marcaron el rumbo político, económico, cultural y social de la segunda mitad del siglo XX en nuestro país. La Ley 13.229 de creación de la Universidad Obrera Nacional, bajo la concepción peronista de movilización industrial, destaco la necesidad e importancia de interés nacional de la formación técnica universitaria de los obreros. En este trabajo, intentaremos analizar este conflicto en el ámbito cultural-educativo del sistema universitario argentino de posguerra. En las dos primeras secciones de estudio, indagaremos sobre los distintos modelos estructurales universitarios. En los dos últimos, razonaremos acerca de los fundamentos peronista y el rol de la Universidad Obrera Nacional para sacudir los cimientos del modelo reformista.

Palabras clave: Universidad Obrera Nacional, Peronismo, Reforma, Formación, Modelos.

Abstract

The New Argentina was an attempt by Perón and his ruling class to think of industrial Argentina, in terms of long-term strategic planning. This project, conceived from political, economic, cultural, social, industrial, educational, military and scientific dimensions, entered into tension with the old agro-export model of Argentina as a barn in the world. These two country styles, apparently very different from each other, but with the same materialistic anthropological matrix, disputed the political control. While the ideological clash was not the cause of a civil war. Its geopolitical consequences marked the political, economic, cultural and social course of the second half of the 20th century in our country. The Law 13.229 on the creation of the National Workers' University, under the Peronist conception of industrial mobilization, highlighted the need and importance of national interest in the technical university training of workers. In this paper, we will try to analyze this conflict in the cultural-educational field of the Argentine postwar university system. In the first two study sections, we will inquire about the different university structural models. In the last two, we will reason about the Peronist fundamentals and the role of the National Workers University to shake the foundations of the reformist model.

Keywords: National Workers University, Peronism, Reform, Training, Models

¹ Universidad del Salvador, Argentina / h_bressi@hotmail.com

Palabras Preliminares

Este artículo fue pensado para suministrar un análisis de las políticas educativas de formación técnica superior peronista durante el período 1946-55 tomando como caso de estudio la Universidad Obrera Nacional. Nos focalizamos en el marco de las tensiones entre el proyecto de país de la “Nueva Argentina” y el sistema de educación superior heredado de la reforma universitaria con el objeto de proceder a un diagnóstico de sus causas y a una formulación preliminar de los aportes de los modelos estructurales históricos universitarios a la Universidad Argentina de aquel tiempo.

El ámbito de estudio fue, limitado a la investigación analítica de los problemas que le dieron forma a la Universidad técnica peronista y su tiempo siendo nuestra principal materia de observación la enigmática identidad de la universidad moderna en América Latina. Nuestra contribución a este objetivo, solo podía ser causa de un conocimiento más minucioso de los misterios que perturban a las universidades latinoamericanas del siglo XX como actores políticos de cambio y proponer claramente alternativas de reformas orgánicas. Frente a este escenario teórico de sistemas de educación superior en nuestro continente nos surge este interrogante como guía de investigación que intentaremos responder: ¿Cuáles fueron los aportes de los modelos estructurales históricos de Universidades en la confección de la Universidad Obrera Nacional como instrumento de nacionalización del movimiento obrero argentino hasta ese entonces influido por las ideologías anarquista y marxista?

Con este objetivo, el trabajo fue dividido en 4 secciones de análisis. En el primero abordamos el tema esencial del fundamento, misión, sentido e ideario de la Universidad que propone el modelo inglés como medio de formación de una clase dirigente capaz de estar a la altura de los grandes desafíos morales que propone su tiempo. El modelo alemán nos ayuda a comprender la importancia de la investigación empírica-inductiva como medio de transformación social. El segundo, nos invita a indagar sobre las raíces históricas de la universidad latinoamericana como actor político y factor de poder para comprender la importancia que tuvo la reforma universitaria de 1918 dentro del contexto internacional latinoamericano de post guerra como factor decisivo de constitución y consolidación académica universitaria de corte materialista-atea en nuestro continente hasta la llegada del peronismo al poder. La última sección sacudirá los cimientos del modelo reformista universitario anterior al peronismo para salir al ruedo con pinceladas de la nueva universidad naciente posterior a la revolución del 4 de junio de 1943 como un intento de pensar un sistema de educación superior regular y técnico inserto en un programa estratégico de corte industrial como medio de desarrollo integral de la República Argentina.

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 tema con anterioridad. Nuestro anhelo, será poner sobre la mesa de debate, distintas ideas e interpretaciones, situando al lector en el apasionante mundo de la educación superior técnica, sin polemizar, ni dogmatizar acerca de los hechos estudiados, dejando abiertas las inquietudes al lector si es que las hay.

Finalmente plantaremos algunas conclusiones teóricas sobre la relación entre Universidad Obrera Nacional y la “Nueva Argentina” como forma de consumación reflexiva de un proyecto de país tendiente a ser autónomo, soberano e independencia de las grandes potencias en pugnas.

1. La verdad como fundamento de la Universidad.

En la Inglaterra del siglo XIX imperaban dos posiciones antagónicas sobre el lugar que debía ocupar la filosofía y teología dentro de los claustros universitarios. Frente a este escenario de confusión doctrinal y crisis del sistema universitario inglés surge dentro del movimiento de Oxford², un hombre cuyo perfil

² “La corriente teológica e intelectual que se denomina Movimiento de Oxford comienza en el año 1833 por iniciativa de un grupo de profesores de la Universidad de Oxford, encabezada por John Keble, John Henry Newman y Hurrell Froude. Este movimiento se asigna como fin la renovación de la Iglesia de Inglaterra, es decir, afirmar su independencia respecto al estado, fortalecer su culto y

intelectual va a marcar un nuevo rumbo académico en las tierras de Victoria I, siendo considerado por sus contemporáneos como una de las mentes católicas más influyentes de la Edad Moderna y casi sin proponérselo nos va a dejar como su legado pedagógico una “nueva universidad” fundada en los viejos valores de la Universidad Medieval pero abierta a un diálogo con la modernidad inglesa y europea de su tiempo. Este hombre cuyo nombre es John Henry Newman veía en la falta de instrucción un obstáculo al desarrollo de su país, así como una grave dificultad para el proceso de cristianización europea. Al decir de Newman sobre la universidad del siglo XIX, “la universidad ya no educaba a sus jóvenes apropiadamente; por esto se vio obligada a reflexionar sobre sus responsabilidades” (Newman, 1852, p. 29). Sin embargo, estos atributos destacados están al servicio de una verdad trascendente que es Dios, de quién afirma sin temores mundanos que “la existencia de Dios es una verdad de orden tanto natural como sobrenatural”. (Newman, 1852, p. 33)

En los tiempos en que, a John H. Newman, le atañía testimoniar su magisterio académico, la universidad inglesa se debatía en torno al rol que debía tener Santo Tomás y Aristóteles en su ideario y composición institucional ¿Qué aportes pueden brindarles tanto la filosofía realista del ser como el pensamiento antropológico trascendente tomista de la persona a la universidad inglesa del siglo XIX? Frente a este interrogante, la posición del futuro Cardenal era tajante ya que concebía a

la universidad como un lugar donde se enseña conocimiento universal. Esto significa que tiene un objetivo intelectual, el cual abarca la difusión y expansión del conocimiento. Si su meta fuera exclusivamente el descubrimiento científico y filosófico, no habría necesidad de tener estudiantes; si fuera la formación religiosa, ni la ciencia ni la literatura serían necesarias. Esta es la esencia de una universidad, independiente de su relación con la Iglesia. (Newman, 1852, p. 25)

Newman se conservó crítico y reticente tanto del racionalismo como del fideísmo religioso procurando siempre poner cada aporte científico en su lugar respetando una jerarquía natural y sobrenatural de saberes fundado en la universalidad del objeto de estudio particular de cada ciencia.

Si una institución dice cultivar el conocimiento universal, pero no enseña nada sobre el Ser Supremo, se puede inferir que quienes defiendan tal institución piensan que nada se sabe realmente sobre Él y que tal conocimiento no es un aporte al acervo del saber general que ya existe. Por otro lado, si esta institución, que profesa todas las ciencias, tiene un conocimiento del Ser Supremo y deja de lado la teología, tal institución no puede ser llamada universidad (Newman, 1852, p. 32).

En los Sermones expuestos en la obra *Acerca de una Idea de Universidad*, podemos arribarnos al modelo inglés universitario desde una perspectiva del discurso católico inglés moderno apoyado en la cosmovisión de que: “la teología tiene tanto derecho como la astronomía a tener un lugar propio en la universidad” (Newman, 1852, p. 34). Pero inmediatamente más adelante el autor nos aclara que:

Por teología no me refiero al conocer las Sagradas Escrituras, sino que a la ciencia de Dios y de las verdades que sabemos sobre Él, ordenadas sistemáticamente, de la misma forma que tenemos una ciencia sobre las estrellas y la llamamos astronomía, o una sobre las capas de la tierra a la cual llamamos geología (Newman, 2002, p. 40).

En su narrativa discursiva, Newman siempre utiliza el método histórico en sus reflexiones, y en cuanto a la misión esencial de la universidad nos dice que:

La educación que planteo se manifiesta en los buenos modales y en el correcto hablar, pero va mucho más allá: pone la mente en forma. (...) El intelecto estará preparado para retomar con facilidad cualquier tema de estudio y para desempeñarse con aptitud en cualquier profesión o área científica. Mi postura es que el primer paso en la formación intelectual es cultivar la mente de los jóvenes con las ideas de

hacer sus doctrinas más fieles a la tradición anglocatólica que vivía dentro del anglicanismo. El movimiento se suele terminar con la entrada de Newman en la Iglesia Romana en octubre de 1845, pero siguió de algún modo operante a través de los líderes de la Iglesia de Inglaterra” (Dawson, 1933, p. 17)

ciencia, método, orden, principio y sistema; de reglas y excepciones; de riqueza y armonía. El resultado de esta educación es una persona intelectual tal como la concibe el mundo de hoy: aquella que tiene opiniones válidas sobre temas de filosofía y actualidad (Newman, 1852, p. 27).

La complementación entre formación integral y fe, de ciencia y teología, adentra un objetivo básico común en el proceso educativo, que Newman justifica de la siguiente manera:

La Iglesia se regocija en el más amplio y filosófico de todos los sistemas de educación intelectual, porque ella está íntimamente convencida de que la verdad es su auténtica aliada, así como cree que la razón y el conocimiento indudablemente son los ministros de la fe. Cuando el Papa pide a la autoridad irlandesa que funde una universidad, su objetivo no es ni la ciencia, ni el arte, ni la habilidad profesional, ni el conocimiento, sino el bien que los alumnos obtiene a través de la literatura y el arte; su objetivo es el ejercicio y desarrollo de ciertos hábitos, tanto morales como intelectuales (...) La Iglesia funda una universidad no solo en busca de talento, genio o conocimiento, sino por el bien de sus hijos. (...) El gran objetivo de una universidad católica es convertir a sus estudiantes en personas íntegras, más que proteger los intereses de la ciencia y expandir sus dominios (Newman, 1852, p. 26).

La preocupación central que invade al padre de estos sermones gira en torno a la cuestión de la Verdad universal nutrida por la verdad particular del saber positivo, que es el fin propio de la filosofía y de la teología, de toda ciencia, del auténtico sabio que es el hombre que debe habitar en los claustros académicos, asunto que incumbe a la Universidad en particular, y por cierto a la Iglesia universal. Y al plantear la pregunta esencial: ¿cómo se transmite la Verdad?; nos aclara que:

la verdad es el objeto del conocimiento, cualquiera que ese sea (...) El conocimiento es la contemplación y aprehensión de la mente humana de estos hechos en sí mismos o de las relaciones e influencias de los unos con los otros (Newman, 1852, p. 35).

Pero en seguida nos apunta que:

los principios con los que conduzco esta reflexión provienen de mi experiencia de vida. No vienen de la teología; no implican un discernimiento sobrenatural; no tienen una conexión especial con la Revelación. (...) la filosofía de la educación se basa en verdades pertenecientes al orden natural (...) La Iglesia nunca ha rechazado las ideas de las autoridades externas en cuanto a la formación del juicio. (...) ella siempre ha hecho uso de toda la verdad y sabiduría que ha visto en las enseñanzas de otros (Newman, 1852, p. 30).

Un último aspecto que hace a la educación universitaria, lo encontramos en su descripción del perfil del pedagogo que tiene que estar frente a una cátedra. Siendo un actor importante del proceso de aprendizaje, al ser el encargado de transmitir este conocimiento universal. Pero no es, el único en la formación integral de la persona. "A mi parecer, un profesor universitario que omita y no considere la existencia de Dios dará una visión radicalmente falsa y errada de los temas que discute" (Newman, 1852, p. 39).

En esta lógica, Newman madura la idea de una universidad en torno a la Teología porque personifica su ser ya que:

la teología enseña sobre un ser infinito, pero personal; en reposo absoluto, pero siempre operativo; independiente de la criatura, pero siempre presente en cada parte de la creación, sobre todas las cosas, pero a la vez sosteniéndolas (...) Si la teología es una rama del conocimiento de suprema importancia e influencia, podemos concluir que eliminarla de la educación significa dañar la integridad e invalidar la credibilidad de todo lo que ellas enseñan (Newman, 1852, p. 41).

La lógica sintetizada descubre que, para el místico inglés, el conocimiento tiene un sentido trascendente y comprenderlo de este modo es indispensable. Pero este desafío resulta complejo para el siglo de las luces y la post modernidad europea, dónde justamente el statu quo universitario vigente le da un golpe de gracia a la teología al imponerse como modelo hegemónico en la práctica, el germánico que impuso a la filosofía

como la encargada de regir la vida académica dándole un sentido antropomórfico y antropocéntrico al conocimiento.

En efecto, para J.H. Newman, “las ciencias surgen de procesos mentales que adoptan diversas miradas de los aspectos de una misma materia, y sus resultados, aunque son parciales y fragmentarios, son verdaderos” (Newman, 1852, p. 37). Por lo que es necesario que subordinen su saber al conocimiento universal por excelencia que lo da la teología. Nos explica para argumentar esto que,

la mente humana no puede captar a la vez y asimilar la totalidad de esta realidad en una sola mirada. (...) así, gradualmente surge cada fragmento de la realidad y revela una porción del conocimiento de este universo. A estas perspectivas parciales o abstracciones, desde las cuales la mente observa su objeto, se las llama ciencias. (...) Ya que las ciencias son una forma de conocimiento, enriquecen y amplían el intelecto para comunicar sin dificultad el conocimiento a otros (Newman, 1852, p. 36).

La creación de la Universidad de Berlín en 1810, arquetipo del modelo universitario humboldtiano por excelencia fue el producto de un proceso de transformación de la ciencia y especialmente de la decadencia de las Universidades como actores en el impulso del saber científico.

La falta de articulación entre la Academia y las Universidades era otro de los grandes males que padecía la educación superior en Europa durante el siglo XIX, pero muy especialmente en Alemania. “Humboldt, que era filólogo, es heredero del romanticismo alemán de Goethe, Schiller y Lessing y un discípulo de la Ilustración alemana por su preocupación por el avance de la ciencia” (Barsky, 2017, p. 55).

Los filósofos y los humanistas en Alemania fueron los defensores en fortificar la posición de las universidades y las facultades de filosofía al nivel de las academias, desafiando los intentos de los funcionarios estatales ilustrados por disolverlas. En este contexto, las figuras de Immanuel Kant y Wilhelm Von Humboldt van a tomar un relieve de importancia dentro de la educación superior alemana. El espíritu de la nueva universidad alemana que estaba gestándose era el de las escuelas griegas de filosofía en oposición al modelo napoleónico francés ya que “en la filosofía y en el arte es donde se expresa de un modo más particular y acusado esta aspiración” (Von Humboldt, 1810, p. 286).

Para el modelo alemán, el fundamento de ser y existir de la Universidad es la investigación empírico-inductiva del saber científico para alcanzar la verdad específica de ese saber positivo. Pero Humboldt también nos aclara que es “una injusticia manifiesta contra la Universidad si se la declara destinada sólo a la enseñanza y difusión de la ciencia, en tanto que a la Academia por su parte le correspondería su ampliación” (Von Humboldt, 1810, p. 288).

En contraposición con el modelo inglés, Humboldt enfatiza que el papel del profesor es estar para la ciencia porque la causa detonante del proceso pedagógico es el saber científico transfigurando la relación de los actores académicos. “La relación entre profesor y alumno es por tanto completamente distinta que antes. El primero no está ahí para el segundo, ambos están ahí para la ciencia; el asunto del profesor depende de la presencia de los otros y no alcanzaría el mismo éxito sin ellos”. (Von Humboldt, 1810, p. 284).

Otro principio rector esencial del modelo alemán es el de la autonomía universitaria. Para Humboldt, “el Estado sólo ha de preocuparse por la riqueza (potencia y variedad) en fuerza espiritual, mediante la elección de los hombres que tienen que ser reunidos, y por la libertad de su modo de operar” (Von Humboldt, 1810, p. 286).

El rol del Estado es fundamental para el desarrollo de la ciencia y la investigación. Siempre y cuando actué como órgano de asistencia de la universidad. “El Estado no debe tratar sus universidades ni como centros de educación secundaria ni como escuelas especiales, y no ha de valerse de su academia como si fuera una diputación técnica o científica” (Von Humboldt, 1810, p. 287).

En la obra de Kant (1794) *El conflicto de las Facultades* podemos percibir los esbozos vitales para la elaboración del *Homus Academicus de Bourdie* (1984) desde una perspectiva de conflicto para pensar la universidad moderna en América Latina de corte materialista-atea y sus funciones hacia una teoría del cambio universitario especialmente desde la esfera de la autonomía universitaria como espacios colegiados donde se discute entre sabios.

Esta Universidad es pues habilitada, por medio de sus facultades (pequeñas sociedades diversas, organizadas de conformidad con las principales ramas del saber entre las cuales se reparten los eruditos de la Universidad), de una parte para recibir a los alumnos de las escuelas inferiores aspirantes a ella, de otra parte también para atribuir a los docentes libres (que no le pertenecen), llamados doctores, luego de un examen previo habilitado por su propio poder, un rango reconocido por todo el mundo (atribuyéndole un grado), es decir creándolos (Kant, 1794, p. 4).

La literatura y la filosofía alemana fueron las fuentes de inspiración para su replanteo como nación tras la derrota con Napoleón. Por decisión del Soberano, en Alemania del siglo XVIII, la universidad estaba constituida por tres facultades superiores (Teología, Derecho y Medicina) y una inferior (Filosofía) siendo un instrumento del gobierno para manipular a sus administrados.

Por consecuencia, el teólogo bíblico (perteneciente a la facultad superior) apoya sus enseñanzas no en la razón, sino en la Biblia, el profesor de derecho, no en el derecho natural, sino en el código civil; el erudito en medicina apoya su método terapéutico, no en la física del cuerpo sino en un vademecum de medicina. (Kant, 1794, p. 8).

En cambio, la facultad de filosofía encarnaba un peligro para el Zar y debía mantenerse a distancia. Sobre ese mundo sofisticado del saber laicizado, actuaron intelectuales como Hegel, Goethe, Weber y Kant. Para Kant, la facultad de Filosofía debía ser el centro de la vida académica e integrada por dos departamentos: historia y ciencias racionales puras porque era apartir de esta facultad que se instruía en la didáctica del “uso crítico de la razón” como instrumento de exploración de la verdad formando a las personas en “la mayoría de edad”. Este era el eje central de la pedagogía kantiana. En otras palabras, el rol de la universidad en su dimensión pedagógica tenía que ser el educar a las personas en una postura crítica de la realidad.

Uno de los valores más ambiguos de la universidad alemana es la llamada “libertad académica”, vale decir, la libertad de opciones del estudiantado para planear sus estudios eligiendo cátedras a seguir y universidades y la libertad del profesor para planear y dirigir sus actividades académicas dentro de las respectivas disciplinas”. (...)La libertad académica alemana tuvo como contraparte la aceptación civil de la ideología oficial (Ribeiro, 1968, p. 46).

Paulatinamente se iba configurando el modelo universitario alemán, de universidades centradas en la investigación científica proveyendo la armonía al auge de las ciencias empíricas que se fermentará tiempo después. Estas doctrinas serían muy atractivas para el sistema de educación superior norteamericano del siglo XX y XXI especialmente para las instituciones de la “*Ivy League*”, asentado en iniciativas privadas.

2. La universidad Latinoamericana.

La universidad latinoamericana como actor político de cambio estructural de la sociedad se ajustó al desarrollo histórico de los procesos de constitución de los Estados Nacionales, entre fines del Siglo XIX y principios del XX como apartado dentro del proceso de ingreso a la modernidad de las sociedades regionales. Este modelo emergente corporativo pedagógico de nivel superior adopta un tinte muy distinto del arquetipo inglés.

En Europa, como en América Latina, la lucha se trataba, entonces, entre la Iglesia, implantada en la universidad teológica y clerical como guardiana del saber revelado y la voluntad de crear un saber nuevo correspondiente a la civilización industrial que forzaba sus condiciones de expresión y para eso necesitaba conquistar la ciudadela conservadora que era la universidad (Ribeiro, 1968, pp. 75-76).

El alejamiento entre Universidad e Iglesia, facilitó en América Latina una orfandad cosmovisional respecto a la idea de nación, progreso, tradición, ciencia, extensión y formación dentro de una compleja coyuntura internacional que desdibujaba sus respectivos papeles sociales y políticos.

La nueva universidad deberá plantearse sobre la base de diferencias y especificidades de nuestro ambiente socio-cultural y, al revés de las existentes en los países superdesarrollados, de los cuales son subproductos reflejos o productos residuales, convertirla en un motor auxiliar de aceleración del progreso. Tesis defendible en tanto que los poderes de modelación de la sociedad sobre la Universidad admiten alternativas, no son meramente mecánicos [...] No puede esperarse tal transformación de un crecimiento o alteración espontáneos de la Universidad; solo puede producirse a través de una remodelación intencional (Ribeiro, 1967, pp. 9-10).

El período de modernización de los países del Cono Sur (Argentina, Uruguay y Chile) se produce a finales del Siglo XIX trayendo como consecuencia un proceso de expansión de sus sistemas educativos, que debían dar respuesta a los nuevos desafíos exteriorizado por los paradigmas de la modernidad, cuyo desafío primordial se orientó al afianzamiento de la idea del ser nacional arraigando el aspecto cultural de la nación frente al sentimiento de peligro de los grupos de inmigrantes por parte de las oligarquías regionales. “Es que en la universidad necesaria el reformismo universitario argentino podía hallar una orientación clara ante los dilemas abiertos por la irrupción represiva del estado” (Ribeiro, 1967, pp. 48-49).

Para 1918, la Universidad Argentina se veía coartada por el Estado porque no existía una tajante separación entre la función de habilitación profesional y la función científica, siendo síntoma de su decadencia institucional la concepción corporativa de “fábrica de profesionales” heredada del modelo napoleónico. Sucintamente podemos afirmar que la reforma universitaria del 18 tiene un nuevo concepto de universidad separando en el edificio del saber el orden natural del sobrenatural. Su espíritu, lo encarnarán entre otros, el Dr. Joaquín V. González, Alfredo Palacios y José Ingenieros. Su legado será expandido por toda Latinoamérica.

La proyección latinoamericana del ideario reformista haya adoptado diferentes configuraciones ideológicas según los países y tradiciones políticas que reapropiaron y resignificaron aquel corpus de ideas. Así, en la década de 1920 el peruano José Carlos Mariátegui y el cubano Julio Antonio Mella inscribirán el legado de la reforma en la continuidad del pensamiento marxista, mientras que Víctor Raúl Haya de la Torre también peruano encontrará en esas mismas ideas, las razones para conformar un nuevo movimiento político, la Alianza Popular Revolucionaria Americana (Apra) de carácter nacional-popular (Suasnábar, 2018, p. 177).

La reforma universitaria de 1918 planificada por el movimiento estudiantil de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina tiene sus antecedentes ideológicos más directos en los estatutos de la Universidad de Buenos Aires en tiempos de Bernardino Rivadavia y en el modelo humboltiano de inspiración iluminista alemán que llega a nuestro país vía EE. UU. Este hecho histórico encontró tierra fértil para su caldo de cultivo en las aulas de la UNC transformándose en “la principal fuerza renovadora de la universidad latinoamericana” (Ribeiro, 1968, p. 124). No fue un hecho aislado sino que fue fruto de varios factores enmarcados dentro del contexto internacional y nacional de la redistribución de poder de la post gran guerra siendo, la revolución rusa la encargada de romper los paradigmas vigentes del antiguo régimen en cambios sociales profundos de corte materialista-ateo, el statu quo impuesto por las potencias vencedoras de la guerra europea reflejados en el Tratado de Versalles y el advenimiento del radicalismo al poder en nuestro país fueron los agentes decisivos que abrieron paso a las corrientes modernas del pensamiento a la Universidad Argentina encarnada por los hijos de los inmigrantes que eran signos de la clase media emergente.

Joaquín V González “encontrará en la tradición del “socialismo humanista”, una alternativa diferente a la ortodoxia marxista y el nacionalismo popular” (Suasnábar, 2018, p. 177) siendo el arquetipo del “intelectual comprometido” formador de estirpes de americanos de la Nueva Generación de corte nihilista, iconoclasta y liquidador que anhelaron el divorcio con el pasado y el sistema cosmovisional vigente en América Latina,

observará con buenos ojos lo ocurrido en Rusia con la caída del Zar, insistiendo que el legado de los nuevos vientos redentores encarnados por la revolución rusa son recuperar “aquellos valores filosóficos y morales que la humanidad ha perdido con la guerra mundial” (González, 1927, pp. 97-98).

El movimiento estudiantil anti-imperialista yankee que nace con el grito de guerra cordobés es mucho más que un conflicto con el modelo escolástico, sino que es,

el alzamiento de los estudiantes contra sus maestros, era el duelo a muerte entre la nueva y la vieja generación, el enunciado de un hecho histórico llamado a llenar la época, y que consistía en el divorcio de dos generaciones. Ellos eran los restos de la del 80 cuyo ciclo habíase cerrado, nosotros representábamos la de 1918, que bajo la enseña de la Reforma Universitaria llegaba para reemplazarlos y juzgarlos. (González, 1931, p. 40)

Este proyecto se verá plasmado en la carta orgánica del Movimiento Nacional Reformista en las décadas de los 60 y 70 pero no en el Partido Nacional Reformista como apetecía González en 1927 y también “se volverá constitutiva de la identidad de la universidad latinoamericana, la cual por derecho propio reclamará ser reconocida como otro modelo histórico junto con la universidad humboltiana y napoleónica” (Suasnábar, 2018, p. 176).

González no duda en señalar que

la Reforma Universitaria no fue el fruto de una concepción abstracta, ni el triunfo de una escuela filosófica, ni la imposición de un grupo de mentalidades privilegiadas, fue la explosión de un estado de conciencia social que se había formado alrededor de los cristalizados centros de cultura. (González, 1945, p.114)

Separar la función profesional de la función científica, instituyendo la figura del “examen de Estado” es el camino propuesto no sólo por los intelectuales reformistas sino por un gran pedagogo católico del siglo XIX, José Manuel Estrada, proyecto materializado en la Constitución de la Provincia de Buenos Aires de 1873 redefiniendo la relación tradicional de Estado/Universidad aunque en la práctica este artículo no sería respetado por el Estado ya que con la sanción de la Ley Avellaneda en 1885 se termina burocratizando y profesionalizando la educación superior cuando en su artículo 4 señala como obligación de la universidad de “expedir exclusivamente los diplomas de las respectivas profesiones científicas”.

De ahí que la ubicación histórica y significado de la Reforma deba pensarse como parte de la “cuestión social” que emerge con fuerza en las primeras décadas del siglo XX como resultado de la convergencia de tres procesos: la guerra europea, la revolución rusa y el advenimiento del radicalismo al poder en la Argentina (Suasnábar, 2018, p. 178).

3. La Universidad Obrera Nacional como paradigma peronista transformador del sistema reformista universitario.

La Universidad Obrera Nacional nace como producto de una planificación estratégica de Educación Superior del peronismo orientada a la formación integral de los ingenieros de fábricas jerarquizándolos con títulos universitarios como medio de fortalecimiento del mercado interno dentro de un modelo de sustitución de importaciones como proyecto de país reemplazando a la organización jurídica universitaria nacida con la Ley Avellaneda y retomada por la Revolución Libertadora en la Universidad Tecnológica Nacional para estímulo entre la academia y las áreas de producción industrial. Para ello, Perón, estimula un paquete de políticas públicas orientadas a la reestructuración de la organización, administración, diseño y gobierno de la estructura jerárquica del sistema universitario argentino a finales de la década del 40, exteriorizada en leyes nacionales como medio de incentivo de las actividades clásicas de la Academia como son: la enseñanza, la investigación y la extensión para fortalecer una alianza inquebrantable entre Universidad y pueblo fundada en una verdadera democratización del sistema universitario, cuando las clases obreras tengan acceso libre e irrestricto a los claustros universitarios y que el estudio adquirido se

convierta en obras de beneficio real y auténtico para todos los habitantes de la Nación alejando de esta manera del movimiento obrero argentino toda ideología materialista.

La formación de universidades de carácter técnico en el país presupone, no solamente la formación de un técnico, sino también la conformación de un ciudadano de la Nueva Argentina. Por esa razón, yo alabo las palabras que terminé de escuchar del compañero Condit; las alabo porque el fin de la ciencia y el fin de la cultura es la virtud. (Perón, 1953, p. 14)

En contraposición al modelo universitario reformista surge con la revolución del 4 de junio de 1943 un nuevo modelo de educación superior con características propias que intenta alejarse de los principios reformistas-rectores. “Las nuevas autoridades partían de un diagnóstico negativo del sistema universitario de la reforma que atribuían, en sus orígenes, a su excesiva politización” (Koc, 2018, p. 5). Este pensamiento político se vio cristalizado en la revolución del 4 de junio con el establecimiento de la ley de enseñanza religiosa y en el peronismo con la reforma constitucional de 1949 en el que se incorpora en su Capítulo III de los principios fundamentales, Sección IV un artículo de formación del ser nacional como misión específica de la universidad dividiendo el territorio nacional para tal fin en regiones universitarias y con la sanción de la Ley Universitaria Peronista 13.031.

En 1947 fue sancionada una nueva ley universitaria que dejaba de lado los principios reformistas que habían regido el funcionamiento de las casas de estudios desde 1918. La Ley 13.031 no contemplaba el principio de autonomía universitaria y, prácticamente, suprimía la participación estudiantil en el gobierno de las casas de estudios superiores. De acuerdo a lo establecido por las nuevas disposiciones, los rectores eran designados directamente por el Poder Ejecutivo y los decanos por el Consejo Directivo, pero a partir de una terna elevada por el rector (Koc, 2018, p. 4).

Este nuevo corpus jurídico se vio fuertemente influenciado por el integrismo católico e inspirado indirectamente en el modelo universitario del Cardenal Newman en materia de educación superior y por el constitucionalismo social de Arturo Sampay, Pablo Ramella y Tomás Casares en materia legal.

De hecho, fueron justamente los llamados “católicos sociales” –en ambos casos representados minoritariamente en la estructura eclesial– los que, a partir de la aplicación de la Doctrina Social de la Iglesia, propusieron entre muchas otras medidas la implementación de instituciones de enseñanza técnica para la formación “integral” de los trabajadores (Pronko, 2003, p. 43)

De esta manera, el peronismo adopta el modelo inglés como propio dándole matices ajustados a su idiosincrasia política y cultural cuando Perón se consolida en el poder, terminando por separarse del mismo tiempo después, con la laicización de la educación, el monopolio estatal de la instrucción y el adoctrinamiento ideológico como política de Estado.

Los principios de la reforma fueron aquellos que rigieron la administración de las universidades argentinas entre 1918 y 1943, con una breve interrupción entre finales de 1930 y principios de 1932, cuando el Poder ejecutivo fue ejercido por el general Félix Uriburu (Koc, 2018, p. 3).

La Universidad Obrera Nacional va a ser considerada como el aporte más grande del peronismo a la formación técnica-universitaria de la historia argentina, reconfigurando la idiosincrasia ideológica y cultural del movimiento obrero de nuestro país, a partir del hecho histórico de ser organizada como la primera universidad de carácter netamente obrera en América Latina.

La nueva universidad creada por el peronismo, la Universidad Obrera Nacional, tenía al menos tres características muy definidas que la diferenciaban del resto de sus contemporáneas; *La enseñanza regionalizada*, la cual fue una innovación importante introducida que iba en contra de la centralización y homogeneización creciente del sistema educativo argentino (Dussel y Pineau, 1995), una *nueva orientación didáctica* orientada hacia la formación integral de profesionales de origen obrero –el ingeniero de fábrica- caracterizado por el horario de clases (vespertino); la calidad de las mismas (tipo de seminarios), el tipo de asistencia (obligatoria) y trabajar en la industria o especialidad que se estudie en la universidad y por último –íntimamente relacionado a lo anterior- una *revalorización política de los*

saberes de la clase obrera, expresado en el “saber hacer” en contraposición al “saber decir” de los doctores e ingenieros pertenecientes al modelo de ingeniería generalista formados en la universidad tradicional (Dussel, 1990) y que conformaban la élite cultural argentina y en el hecho de que en la UNO un obrero podía ejercer un cargo directivo dentro de la misma (Koc, 2018, p. 8)

Los estudiantes-obreros y todos aquellos alumnos de este nuevo sistema universitario representado en el modelo de gestión de la Universidad Obrera no solamente deben aspirar a la obtención del título, sino que todas las demás instituciones de producción conjuntamente con el Estado se comprometen a lograr alcanzar la capacitación humana y profesional del estudiante dándole una mayor importancia como política de gestión institucional al desarrollo humano integral que al conjunto de diplomas. Por lo que el verdadero título se traslada a la capacidad de las potencialidades que el estudiante demuestra todos los días para beneficio del país. Según su rector, Conditi:

En esta Universidad Obrera Nacional, están estudiando hombres jóvenes y adultos, auténticos trabajadores, que jamás habían tenido una oportunidad semejante. Es que antes dirigían nuestro gobierno hombres con mentalidades y corazones extranjeros; no hacían más que cumplir las directivas de sus amos del exterior, dueños de nuestras riquezas y directores de nuestros sistemas educacionales y sociales. Solamente podía estudiar en las universidades argentinas hombres provenientes de aristocráticas familias de dos o tres apellidos. Jamás un obrero (Revista de la Universidad Obrera Nacional n° 3, 1953, p. X)

El integrismo católico y Newman tienen dos puntos de encuentro con respecto al modelo universitario necesario para la formación integral de la persona. Estos ideales lo podemos ubicar en el inicio del peronismo con la continuación como política de estado de la ley de enseñanza religiosa en escuelas estatales, promulgada mediante un decreto por el Gral. Ramírez en diciembre de 1943 y tomando carácter de ley en 1946; cuando el Senado de la Nación otorgó fuerza legal a todos los decretos dictados por el gobierno de la revolución del 4 de junio. Siendo potestad del gobierno los nombramientos de los futuros profesores habiendo sido derogada en 1954 y con la ley universitaria peronista que transformo el modelo reformista universitario vigente.

La Revolución del 4 de junio, al conmovir los cimientos de una estructura anquilosada en viejas prácticas nocivas abrió nuevos rumbos en las posibilidades del país. Los hombres del movimiento con un concepto claro de patriotismo, inspirados en el bien de la Nación, formaron un programa tendiente a fortalecer la riqueza espiritual y material de la República. Fue así como surgieron ideas nuevas en materia de enseñanza. (...) La visión certera del entonces Coronel Perón le permitió avizorar el porvenir del país en las industrias, y así nació la idea de las escuelas de medio turno, aprendizaje, escuelas-fábricas, de capacitación y, por último, la Universidad Obrera Nacional (Revista de la Universidad Obrera Nacional n° 2, 1953, p. 47)

Siguiendo con esta necesidad de otorgarle un rol central al Estado en la planificación y coordinación de las actividades científico-técnicas para conquistas de objetivos de interés nacional, en la parte IV de la constitución 1949 referida a la Educación y la Cultura (inciso 3) se estipulaba que:

Una ley dividirá el territorio nacional en regiones universitarias, dentro de cada una de las cuales ejercerá sus funciones la respectiva universidad. Cada una de las universidades, además de organizar los conocimientos universales cuya enseñanza le incumbe, tenderá a profundizar el estudio de la literatura, historia y folclore de su zona de influencia cultural, así como promover las artes técnicas y las ciencias aplicadas con vistas a la explotación de las riquezas y al incremento de las actividades económicas regionales.

El desprecio por los saberes utilitarios, reivindicando la primacía del logos y la preocupación por la salvación de las almas, como fin explícito de la educación fueron los pilares en los que se intentaron cimentar este nuevo sistema de educación superior.

Las autoridades del nuevo gobierno se proponían llevar a cabo una transformación profunda de la sociedad y, particularmente, del sistema de instrucción pública. El sistema educativo debía ser

refundado sobre una matriz confesional, autoritaria y tradicionalista. Este proyecto culminó con la introducción de la enseñanza obligatoria de la religión en las escuelas a finales de 1943. (Koc, 2018, p. 3)

Históricamente en la Argentina, el movimiento obrero se caracterizó por imbuirse en doctrinas foráneas y ateas como son el marxismo y el anarquismo en sus distintas vertientes. Por esta razón, la Universidad Obrera Nacional tomó vital importancia en el proceso de formación y reeducación del movimiento obrero argentino que Perón supo utilizar como instrumento de peronización del mismo despojándolo de toda doctrina foránea, atea y adversa a la oficial. Perón sabía que en las universidades estaba buena parte y los más dinámicos de la intelectualidad progresista marxista-argentina. Regalarles la autonomía probablemente habría sido suicidio político.

Este viejo proyecto pensado por la Iglesia Católica en 1919 en los documentos relacionados a la actuación social de la Iglesia, por ocasión del lanzamiento de la Colecta Pro Paz Social, organizada por el Episcopado Argentino a partir de la institución de la Unión Popular Católica Argentina, se vio encauzado y efectivizado por el peronismo treinta años después.

Mediante la universidad obrera y el instituto técnico femenino queremos combatir tanto la incompetencia profesional del trabajador cuanto los riesgos que para la mujer constituye su inferioridad como operaria, con lo cual facilitaremos a uno y otra una vida social más completa, y los apartaremos de la desesperación, madre fecunda de los revolucionarios. (...) Y finalmente, por medio de centros para la formación integral de la juventud, aspiramos a robustecer el cuerpo y el alma de la adolescencia, esperanza de la patria, para que pueda cumplir mejor la totalidad de sus deberes. Fomentaremos además las instituciones existentes con fines semejantes a los mentados, y crearemos obras análogas que las circunstancias aconsejen (Carta Pastoral del Episcopado Argentino del 8 de septiembre de 1919, p. 195).

Al igual que Perón, la jerarquía eclesiástica siempre vio con cierta preocupación las doctrinas ateas y foráneas alejadas de nuestro ser nacional que impregnaba al movimiento obrero, pero a diferencia de Perón,

La Iglesia Católica contaba con una larga experiencia de actuación en el campo de la enseñanza técnica. Durante la Colonia, algunas órdenes, como la de los Salesianos y los propios jesuitas, ya habían implementado instrucciones de educación para pobres y huérfanos (en los moldes de las instituciones de caridad), donde el aprendizaje de un oficio cumplía un papel fundamental en la formación integral del hombre (Pronko, 2003, p. 49)

Pero estas características del nuevo modelo de gestión universitaria peronista, se va ver afectado con la caída del régimen en 1955 ya que la Revolución Libertadora va a inclinarse por un modelo agroexportador desmantelando el Estado de Bienestar con políticas públicas orientadas a la desperonización de la sociedad y especialmente de la clase obrera durante el gobierno de Aramburu. La creación de la UTN va ocupar un rol importante en esta tarea de reeducación de la clase obrera.

En 1955, cuando Perón fue depuesto, la situación de la UON, identificada fuertemente con el gobierno peronista, entró en un callejón sin salida. Su continuidad institucional se vio seriamente amenazada por el espíritu revanchista que prevalecía en la política nacional. En noviembre, el gobierno nacional intervino la universidad nombrando como interventor al Ing. Meoli. Las actividades continuaron provisoriamente, mientras varias alternativas de funcionamiento eran delineadas por el gobierno y por distintos sectores de la sociedad. Mientras tantos grupos de estudiantes y profesores de la casa desencadenaron una campaña de defensa de la institución (Pronko, 2003, p. 188).

4. A modo de cierre: Universidad Obrera Nacional y la "Nueva Argentina".

A lo largo del presente escrito hemos analizado y descripto de forma sintética las principales banderas de la reforma universitaria, los distintos modelos de Universidad que influyeron en la confección del sistema de educación superior peronista y la permanencia de sus principios en la confección, organización y gestión de

la Universidad Obrera Nacional como ejemplo de política educativa de formación técnica peronista. Desde el año 1946, al asumir la presidencia tras el triunfo electoral, Juan Domingo Perón ahonda las políticas económicas orientadas hacia el modelo de crecimiento sustentado en la expansión industrial, en el mercado interno y en la redistribución de ingresos. De tal manera, se profundiza una etapa histórica donde, se entrelazan los fenómenos económicos con los nuevos actores políticos y sociales emergentes.

La Argentina adopta el modelo de Estado de Bienestar y en ese marco se estima la necesidad del crecimiento industrial como medio de independencia económica orientado al desarrollo de la mediana y pesada industria en torno a las FF.AA. (fabricaciones militares, etc.), alimentando la idea por parte del gobierno de que es indispensable como política de Estado para el estímulo industrial llegar a crear una verdadera universidad argentina muy alejada del modelo napoleónico establecido por la ley avellaneda. La Ley 13.229 de creación de la Universidad Obrera Nacional, proyecto a cargo del diputado Ayala López Torres quien le da el marco teórico conjuntamente con el director general técnico, Ing. Monteverde y el subdirector Álvarez como delegados de la C.N.A.O.P (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional); destaca la necesidad e importancia como plan estratégico de la Nueva Argentina de la formación universitaria de los obreros-técnicos como medio de desarrollo cultural, industrial y político de la nación fundada en los nuevos derechos sociales indispensables de la dignidad de la persona que en 1949 tomaron carácter constitucional. Como consecuencia de esta política de necesidad estratégica, surge la Universidad Obrera Nacional bajo la concepción peronista de movilización industrial como medio de fortalecimiento de nuestros intereses nacionales bajo el marco de la guerra fría.

Asimismo, creemos que el peronismo habría buscado conformar un modelo universitario propio sobre las bases de la Nueva Argentina y la Comunidad Organizada como medio de posicionamiento internacional de potencia industrial iberoamericana fortalecido por una alianza con Chile y Brasil (ABC) según el paradigma geopolítico de la Tercera Posición. Si bien en esta etapa del peronismo sobresale un posicionamiento oficial de ruptura con el modelo universitario del grito cordobés, el giro político de la transversalidad peronista de los años sesenta y setenta reformularán en otra clave la tradición reformista plasmando un modelo nacional y popular más cercano a la modernización cultural de corte materialista-populista que se verá masificado durante los doce años kirchneristas.

Referencias Bibliográficas

Barsky, O. (2017). Wilhelm Von Humboldt Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín (1810). *Debate Universitario*, 6(11). Recuperado 10/09/2019 desde <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/12838>

Cavaller, F. (2012). Newman y La idea de una universidad. *Prudentia Iuris*, 73, pp. 225-235. Recuperado 1/08/2019 desde <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/newman-idea-universidad-fernando-cavaller.pdf>.

Conditi, C. (1953., Nuestra Universidad es ya un orgullo Nacional. *Revista de la Universidad Obrera Nacional*, 3, pp. IX-XI

Dawson, C. (1933). *El movimiento de Oxford*. Madrid: Rialp.

González, J. (1927). *La reforma universitaria*. Buenos Aires: Edición de la Revista Sagitario.

González, J. (1931). *Reflexiones de un argentino de la nueva generación*. Buenos Aires: Claridad.

González, J. (1945). *La Universidad. Teoría y acción de La Reforma*. Buenos Aires: Claridad.

Kant, I. (1794). *El conflicto de las Facultades*. Buenos Aires: Edit. Losada.

Koc Muñoz, S. (2018). Reforma, peronismo y universidad obrera: un análisis comparativo en torno a dos modelos universitarios. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (14), pp. 1-11. Recuperado 15/09/2019 desde <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose051>

Newman, J. (1852). *Acerca de la idea de Universidad*. México: Libros del Umbral.

Perón, J. (1953). La Ciencia debe estar al servicio del pueblo. *Revista de la Universidad Obrera Nacional*, 1, pp. 14-16

Pronko, M. (2003). *Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. –Entre el mito y el olvido–*. Montevideo: CINTERFOR.

Ribeiro, D. (1967). *La universidad necesaria*. Buenos Aires: Galerna.

Ribeiro, D. (1968). *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo: CEAL-Universidad de la República.

S/D. Reglamento y funcionamiento de la Universidad Obrera Nacional (1953), *Revista de la Universidad Obrera Nacional* n° 2, pp. 47-48.

Suasnábar, C. (2018). Legado, crítica y superación del ideario de la Reforma Universitaria de 1918: Julio V. González y la radicalización del pensamiento reformista. *Revista História da Educação*, 22(54), pp. 1-16. Recuperado 05/09/2019 desde <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/77890>

Von Humboldt, W. (2015) [1810]. Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *Anales del Seminario de Metafísica*, 38, pp. 283-291. Recuperado 01/09/2019 desde <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/issue/view/951>

Fecha de recepción: 17-8-2019

Fecha de aceptación: 22-11-2019



Alcances y nuevos formatos de articulación entre la Universidad y el Estado en la Argentina del siglo XXI. Reflexiones acerca de las experiencias de contratación directa durante el período 2003-2015.

Scope and new formats of articulation between the University and the State in Argentina of the 21st century. Reflections on direct contracting experiences during the period 2003-2015.

NEGRO, Emiliano¹

Negro, E. (2019). Alcances y nuevos formatos de articulación entre la Universidad y el Estado en la Argentina del siglo XXI. Reflexiones acerca de las experiencias de contratación directa durante el período 2003-2015. *RELAPAE*, (11), pp. 130-142.

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto reflexionar acerca de los vínculos entre la Universidad y el Estado durante el período 2003-2015. La implementación de ciertas acciones provenientes de los poderes públicos ha introducido, durante estos años, algunas variantes en el modelo de relación consolidado entre el Estado y el sector universitario a partir de la Ley de Educación Superior sancionada en 1995. En este sentido, se hará foco en aquellos lazos que posicionan a la Universidad en conexión directa con distintas unidades del organigrama estatal, ya sean provenientes de la administración pública nacional, como de distintas unidades jurisdiccionales. Las indagaciones sobre este aspecto, que le asigna un carácter peculiar a la relación entre ambos actores durante la época, se presentan escasas dentro los estudios inscriptos en el campo de la Educación Superior. Para ello, se reparará en una muestra de contratos entretnejidos entre la Universidad Nacional de Quilmes y diferentes unidades ministeriales. Posteriormente, se formularán algunas reflexiones sobre los efectos que dichos dispositivos han tenido en determinados ejes que comprenden el vínculo Estado-Universidad.

Palabras clave: Relación: Estado-Universidad Contratación directa – Vinculación – Gobierno – Gestión del conocimiento – Financiamiento – Gobernanza – Transferencia

Abstract

The purpose of this paper is to reflect on the links between the University and the State during the period 2003-2015. The implementation of certain actions from the public authorities has introduced, during these years, some variants in the consolidated relationship model between the State and the university sector from the Higher Education Law passed in 1995. In this sense, focus will be placed on those ties that position the University in direct connection with different units of the state organization chart, whether they come from the national public administration, or from different jurisdictional units. Inquiries on this aspect, which assigned a peculiar character to the relationship between both actors during the time, are scarce in the studies enrolled in the field of Higher Education. For this, it will be repaired in a sample of interwoven

¹ Universidad Nacional de Quilmes, Argentina / emilianonegro92@gmail.com

contracts between the National University of Quilmes and different ministerial units. Subsequently, some reflections will be made on the effects that these devices have had on certain axes that comprise the State-University link.

Keywords: Relationship: State-University - Direct contracting - Linking - Government - Knowledge management - Financing - Governance - Transfer

Introducción

A partir del ciclo político iniciado en Argentina desde el año 2003, los circuitos de vinculación entre la política gubernamental y las instituciones universitarias comenzaron a expandirse más allá de las instancias contractuales administradas por el Ministerio de Educación de la Nación y movilizadas al sector a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). En otro orden, se implementaron una batería de medidas procedentes de distintas latitudes de los poderes públicos que decantaron en el tendido de puentes entre las Universidades Nacionales (UUNN) y otras agencias de la administración pública, tradicionalmente desvinculadas de la regulación del sector. En este sentido, se decidió hacer foco en aquellas experiencias que posicionaron a las UUNN en conexión directa con los cuerpos administrativos del Estado. Estas iniciativas se desplegaron en distintas instituciones universitarias, durante el período 2003-2015, las cuales estuvieron ligadas, fundamentalmente a la prestación de servicios, ejecutados tradicionalmente por otras entidades.

A partir del abordaje de estas experiencias, el presente trabajo pretende contribuir a la profundización del marco comprensivo acerca de las particularidades que caracterizaron la relación Estado-Universidad durante el período 2003-2015. Su desarrollo se organiza en torno a tres apartados. Anterior a ello, se incluyen algunas consideraciones metodológicas que orientaron las estrategias de recolección, tratamiento y análisis de la información recabada, así como su respectiva sistematización. Por último, se presentan las consideraciones finales, postuladas como líneas potenciales de suscitarse en investigaciones posteriores.

En un primer párrafo se analizaron, a través de ciertos consensos detectados en la literatura existente, algunas cualidades de la política universitaria que, durante el período bajo estudio, le imprimieron nuevos sentidos a los ejes que estructuraron el modelo de relación Estado-Universidad fundado en la década precedente.

Posteriormente, se expusieron aquellos mecanismos que reflejaron un estilo de vínculo más estrecho entre las UUNN y los poderes públicos, con el objeto de arrojar algunas hipótesis derivadas. En este apartado, se incorporó un estudio de caso, donde se referencian una serie de experiencias de esta naturaleza emplazadas en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Finalmente, se expusieron algunas reflexiones sobre los posibles efectos que dichas prácticas generaron en ciertas dimensiones constitutivas de la Universidad, en tanto objeto de estudio. De este modo, se enfatiza respecto de la incidencia de estas iniciativas en cuestiones tales como la gestión del conocimiento, el financiamiento, la organización de las funciones dentro de la universidad y los procedimientos institucionales implementados para su ejecución. Cabe señalar que las conclusiones arrojadas se postulan como líneas potenciales de ser profundizadas en investigaciones posteriores².

Consideraciones metodológicas

El presente trabajo pretende contribuir a la elaboración de un marco comprensivo acerca de las particularidades que caracterizaron la relación Estado-Universidad durante el período 2003-2015. Esto implica inscribir el tratamiento de dicho fenómeno en un enfoque interpretativo fundado en una tradición metodológica de tipo cualitativa.

Dentro del universo que configura los distintos estilos de articulación entre Estado y Universidad, se procedió a la selección de un caso para estudiar en forma intensiva las dinámicas que movilizaron su desarrollo, así como los aspectos que permitieron una primera aproximación de las cualidades imputadas a dicha relación. Por consiguiente, se registraron algunas prácticas institucionales desplegadas durante los

² El presente artículo se constituye como una selección de aportes resultantes del informe final correspondiente a mi tesis de grado, en el marco de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Por su parte, su desarrollo se encuadró institucionalmente dentro del Proyecto de Investigación y Desarrollo: "Políticas públicas, democratización de la Educación Superior y la recepción de las UUNN: Sujetos, prácticas y dispositivos", que funciona dentro del Departamento de Ciencias Sociales en dicha casa de estudios.

últimos años que comprendieron al período 2003-2015, ilustrativas de un perfil de relación contractual de carácter directo con entidades dependientes del Poder Ejecutivo Nacional, como de sus expresiones jurisdiccionales.

Con el objeto de fortalecer el conocimiento acerca de las particularidades que signaron este estilo de medidas, se decidió incorporar el abordaje de una experiencia de aplicación práctica emplazada en la UNQ. El objetivo que despertó esta estrategia se asentó en identificar las articulaciones entretejidas entre las universidades y organismos de gobierno procedentes de distintos niveles estatales, para relevar las transformaciones que dichas vinculaciones produjeron y discernir, posteriormente, con qué fines.

Una vez identificados estos mecanismos, se procedió a realizar una segunda instancia de selección para estudiar su origen, la dinámica de su desarrollo y otros aspectos facilitadores de su comprensión. Así, la investigación se planteó como un trabajo de características no explicativas, dado que su objetivo central fue comprender cómo operaron dichas articulaciones.

En este marco, la presente propuesta privilegia el análisis documental, como mecanismo de indagación más pertinente. Esta decisión se fundamenta en el abordaje del objeto de estudio, mediante el análisis de documentos y otras fuentes de información primaria proveniente de resoluciones y otros actos administrativos.

Por último, se procedió como estrategia para el análisis de los datos obtenidos, a la configuración de un esquema clasificatorio, de elaboración propia, confeccionado a los fines de sintetizar las principales dimensiones extraídas tras el abordaje de las experiencias específicas recabadas. Se han tomado en consideración seis documentos a través de los cuales se ha conseguido cubrir, de la forma más precisa y completa, los siguientes aspectos:

1. Las demandas canalizadas por la unidad de gobierno parte, que justifica la contratación de la UNQ.
2. La consistencia del servicio que la UNQ se ha comprometido a suministrar.
3. Las estrategias institucionales que la UNQ ha puesto en marcha para el desarrollo de las funciones conferidas. En este punto, se indagará puntualmente en la composición de aquellas áreas de la institución involucradas en el diseño e implementación de tales proyectos.
4. La composición del equipo de trabajo y la división interna de las tareas.
5. Los conceptos de distribución y justificación de los fondos asignados.

Implicancias de la política universitaria durante el gobierno de “nuevo singo”. Cambios y continuidades en la relación Estado-Universidad durante el período 2003-2015

Durante los primeros años del siglo XXI, América Latina asistió a un proceso caracterizado por la reconfiguración respecto de la identidad institucional de sus Estados. En el caso argentino, esta fase tuvo lugar a partir del año 2003, tras la asunción presidencial de Néstor Kirchner, frente a una crisis de representación y descreimiento de las instituciones democráticas. En este contexto, el gobierno nacional debió iniciar una etapa de reconstrucción del sentido de sus instituciones, para fortalecer su capacidad de influencia en la articulación de consensos con diversos actores.

En la órbita educativa, la legislación constituyó el instrumento privilegiado para formalizar los nuevos valores que direccionaron la acción del Estado y orientaron buena parte de las políticas que se extendieron durante el período 2003-2015 (Feldefeber y Gluz, 2011)³.

Sin embargo, la transformación normativa que le imprimió innovación a los principios de la política educativa no incluyó directamente al Sistema Universitario (SU). La batería de dispositivos desplegados por

³ Entre los años 2005 y 2006 han sido sancionadas por el Congreso de la Nación las leyes de Financiamiento Educativo 26.075, de Educación Técnico Profesional 26.058 y fundamentalmente la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN).

la Ley de Educación Superior (LES) que habilitaron la plena facultad evaluadora del Estado no fueron abandonados, ni sustituidos por un ordenamiento jurídico superior.

A pesar de ello, no puede negarse la existencia de acciones estatales que avanzaron en la búsqueda de nuevas formas de articulación con el sector y repercutieron en los sentidos orientadores de las políticas públicas destinadas a las UUNN.

En virtud de ello, cobra relevancia comprender a la política pública como el posicionamiento que el Estado asume frente a una cuestión socialmente problematizada (Oslak, 1982: 19). La política universitaria, en particular, representa la posición adoptada por el Estado respecto de la Universidad, en tanto materia plausible de problematización. Esta disposición se cristaliza en la composición de las acciones que encarnan distintas entidades de la administración pública para relacionarse con el sector, en un contexto de disputa con otros actores de la esfera social en torno al direccionamiento que deben asumir el tratamiento de sus demandas.

De acuerdo con este enfoque, puede afirmarse que, durante el período en cuestión, se hizo visible una voluntad de apoyo estatal vertida en el sector universitario, que se manifestó en la resignificación de los instrumentos de intervención existentes (Pugliese, 2007; Pérez Rasetti, 2009; Chiroleu, 2015; Mangas y Rovelli, 2017; Lucardi, 2018). Así, este cambio de pronunciamiento del Estado respecto de la Universidad puede explicarse a la luz de los siguientes sucesos.

Por un lado, el perfil del binomio Estado-Universidad durante estos años, estuvo signado por la ampliación de mecanismos de concertación entre ambos actores. Estos nuevos espacios de interacción se inscribieron en un contexto de reestructuración más amplia, fundada en la necesidad de otorgar una nueva orientación al sistema universitario consistente con los intereses estatales, expresados por el nuevo gobierno. Este aspecto puede demostrarse, en un primer sentido, a partir de la impresión de una nueva impronta que asumió implementación de los instrumentos contractuales promovidos desde la SPU, durante esta época. Estos habían significado uno de los instrumentos de política pública más significativos, instaurados a partir de la reforma de los años noventa. La aplicación del contrato programa, por ejemplo, fue una de las estrategias adoptada por el Estado para orientar el rumbo de las UUNN, en función de los principios provenientes de la agenda externa. Durante la década del 2000, la ejecución de este mecanismo se desplazó hacia la posibilidad de una concertación que alcance una conciliación armónica entre las prioridades de las partes involucradas (Pugliese, 2007: 20-22).

La concertación contractual pretendió encarnar un punto de encuentro entre las prioridades de política universitaria y sus instituciones destinatarias. Un aspecto compartido por la mayoría de estos contratos estribó en la estimación de las UUNN como un sujeto fundamental para la formación de recursos humanos, principalmente dentro de aquellas áreas de conocimiento necesarias para el desarrollo de un modelo de política económica basado en la industrialización nacional como principal motor del desarrollo. Una de las iniciativas que tuvo lugar bajo este esquema y solventa dicho argumento, fue la implementación del Programa de Calidad Universitaria, que tuvo a su cargo el desarrollo de convocatorias no competitivas a carreras de grado de UUNN declaradas de interés público, con el objeto de financiar proyectos de mejora educativa orientados a la formación y el desarrollo de profesionales conforme a las potenciales demandas emanadas desde la industria nacional⁴.

La mayoría de los estudios que reflexionaron sobre las particularidades de la política universitaria durante este período, se enmarcaron en las distintas dimensiones de impacto que tuvieron estos programas de concertación administrados y transferidos desde la SPU. Los mismos se consolidaron como instrumentos destinados a la eficiencia externa de las universidades, entendiendo esta última como una herramienta de política económica (García de Fanelli, 2012, 2015; Mangas y Rovelli, 2017; Lucardi, 2018).

No obstante a ello, cabe señalar que el sector universitario también ha sido receptor de diversos mecanismos de concertación contractual ejecutados por otras entidades estatales, en sus diferentes escalas y niveles. Estas iniciativas fueron encaradas con el objeto de desarrollar vínculos directos entre las

⁴ Véase lineamientos del Plan Estratégico de Formación a Ingenieros enmarcado en el Programa de Calidad Universitario. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/calidad-universitaria/formacion-ingenieros>

UUNN y aquellas agencias gubernamentales demandantes de conocimiento científico y/o servicios procedentes de la actividad académica, para cubrir necesidades propias de sus carteras.

A diferencia de los contratos programa, se advierte cierta escasez de estudios respecto de esta nueva forma de vinculación entre la Universidad y diferentes entidades estatales dispuestas por fuera de la órbita de la SPU. Quizás esta carencia recaiga en el hecho de que estos mecanismos constituyeron una proporción marginal en la composición total del gasto consolidado en el sector. Al respecto, algunos autores señalan que el financiamiento provisto por estos instrumentos ha constituido el 1,3% del total de los recursos asignados a las UUNN, mientras que los contrato programa han participado del 16% del presupuesto destinado al sector por parte del Tesoro Nacional (Mangas y Rovelli 2017: 102).

No obstante a ello, este canal que implicó un encuentro directo ente los organismos gubernamentales y las UUNN, ha significado una instancia de fortalecimiento del vínculo entre el sector universitario y el Estado. De esta manera, puede afirmarse la existencia de otro factor influyente en el reacomodamiento de la agenda universitaria ligado, esta vez, a los intereses emanados desde los cuerpos político-administrativos del gobierno.

Experiencias de vinculación directa entre la Universidad y los poderes públicos

En el presente apartado se decidió focalizar en algunos de los entramados que posicionaron a la Universidad en conexión directa con las unidades del organigrama estatal, provenientes, tanto de la administración pública nacional, como de sus distintas expresiones jurisdiccionales.

A través de este mecanismo, el Estado ha contribuido a la ampliación del valor público de las UUNN, acrecentando su entidad como institución productora y gestora del conocimiento. De este modo, el Estado expandió sus expectativas respecto del sector universitario, al posicionar a sus instituciones como una fuente generadora de información para el mejoramiento de su fisonomía administrativa. Así, buena parte de las instituciones universitarias incorporaron a sus funciones instituidas – enseñanza, investigación y extensión – una nueva tarea ligada a la gestión del conocimiento, conforme a los requerimientos de asistencia técnica transferidos por las oficinas gubernamentales. Las presentes concertaciones tuvieron en común el establecimiento de acuerdos entre un tercero – en este caso, referente a un organismo público – y la institución universitaria de referencia, dirigidos a que ésta lleve a término estudios, investigaciones, desarrollos o tareas de transferencia de conocimientos requeridos por un ámbito de representación estatal.

La naturaleza de estas medidas se encuadró, generalmente, en categorías administrativas, dentro de las cuales pueden destacarse los Convenios Específicos de Asistencia Técnica, los Contratos por Locación de Servicios Técnicos, o bien, el tendido de Convenios de Cooperación Académico-Institucional.

Al Estado, por su parte, estos convenios le permitieron contar con estudios de grupos de profesionales expertos en determinadas temáticas y, al mismo tiempo, hacerse de la capacidad laboral de trabajadores con los cuales no contrajo ningún tipo de relación de dependencia. El tipo de convenio universidad-organismo público generalmente estribó en una relación contractual entre partes independientes, en la que una de ellas - la universidad – se compromete a prestar un servicio denominado de “asesoramiento técnico” al organismo público demandante (Gonieski, 2014).

El ejercicio de la asistencia técnica puede definirse como la capacidad de dar respuesta a los requerimientos de quién busca soluciones para su progreso (Rebolledo, 2004: 1). Esta facultad puede traducirse en el encargo de competencias académicas tales como el desarrollo de investigaciones que por su naturaleza, pueden ser ejecutadas por distintas dependencias administrativas de la Universidad.

La historia de la vinculación entre la Universidad y los organismos públicos, durante segunda mitad siglo XX, tuvo en Argentina un punto de inflexión en 1987, a partir de la creación de la Dirección de Convenios y Transferencias de Tecnología por parte de la Universidad de Buenos Aires. Dicha determinación se plasmó en la Resolución 1655/87 aprobada por el Consejo Superior de la institución. La misma ha delimitado las motivaciones que condujeron, en aquel momento, al gobierno de dicha institución a estatuir una estrategia

de gestión tendiente a la promoción de la investigación aplicada, conciliando sus áreas temáticas con las necesidades expresadas desde distintas carteras, tanto del sector productivo, como del Estado. En este sentido, la normativa interna alentó la posibilidad de “desarrollar y consolidar vínculos con los sectores demandantes de conocimiento científico y tecnológico en la sociedad argentina”. Si bien, a partir de dicho acontecimiento se identificó un incremento de acuerdos firmados entre la institución universitaria, tanto con empresas, como con organismos públicos, sus efectos derivados estuvieron limitados a la UBA, en tanto organización específica, sin expandirse la iniciativa hacia el resto de las universidades. No obstante, puede significarse como un precedente respecto de lo que once años más tarde comenzó a relevarse como una expresión conjunta del sector universitario.

El Acuerdo Plenario del CIN N° 383, sancionado en el año 2000, ha manifestado el apoyo explícito a los proyectos de ley que procurasen señalar a las universidades como consultoras o prestadoras de servicios técnicos privilegiadas, en oportunidad de establecer contrataciones directas entre las mismas y distintas dependencias del Estado. Dos años más tarde, dicho propósito fue apropiado por el poder ejecutivo nacional e incorporado a su agenda de gobierno.

Durante la primera década de los años 2000, la posibilidad de establecer concertaciones contractuales, que le confirieran a la Universidad una oportunidad de prestar este tipo de servicios a los organismos públicos, se apoyaron normativamente en una serie de decretos presidenciales. Estos instrumentos facilitaron el tendido de relaciones de locación directa entre el Estado y las instituciones, asignándole a la UUNN el estatus de consultora privilegiada.

El 6 de diciembre del año 2002, el entonces presidente Eduardo Duhalde, incluyó explícitamente a las universidades en el Régimen de Contrataciones de la Administración Nacional, a partir del Decreto 2508/02. El mencionado acto resolutivo introdujo modificaciones concernientes a los procedimientos de selección de las contrataciones de bienes y servicios por parte de las entidades estatales, incluyendo en su articulado a las UUNN. De este modo, el Estado asentó la pertinencia de celebrar contrataciones directas con las mismas.

El doble argumento que se esgrimió para fundamentar esta disposición, recurrió, por un lado, en que las UUNN fueron reconocidas con el prestigio profesional de cada una de sus áreas, resultando por ello un calificado recurso para abordar las tareas de asesoramiento que el Estado nacional requiriese. En este punto, se advierte un incentivo impulsado por las decisiones gubernamentales en aumentar la capacidad de incidencia de las comunidades académicas en los asuntos públicos. Se identifica, desde dicha retórica, la intención oficial de reconocer, a los actores que participan en el seno de la Universidad, como interlocutores válidos del poder político. Esta situación demuestra una forma de tener puentes de conciliación que dirima la tradicional oposición existente entre el funcionariado estatal detentor del poder político y los científicos portadores del poder cultural y simbólico (Bourdieu, 1989).

Asimismo, se aclaraba que la inclusión de las UUNN a los circuitos de contratación directa, se realizaba como medida de urgencia ante el duro contexto económico que atravesaban las arcas públicas, lo que impedía aguardar el trámite ordinario previsto por la Constitución Nacional para la sanción de las leyes oportunas.

En el año 2003, el CIN actualizó, en un nuevo Acuerdo Plenario, su pronunciamiento en torno a la cuestión de tender vinculaciones formales con esferas constitutivas del Estado, a través de la Disposición N° 459. Este nuevo acuerdo redundó en el incentivo de sancionar instrumentos normativos tendientes a la contratación de las UUNN para la prestación de servicios de asesoramiento y/o de investigación a los organismos gubernamentales que lo soliciten. A su vez, en dicho documento, se exhortó al Senado de la Nación a que asignase tratamiento a dichas disposiciones con el objeto de que adquieran estatus jurídico.

Si bien el requerimiento impulsado por los miembros del CIN no repercutió en la formalización de un instrumento con carácter de ley, el 19 de febrero del 2004, el entonces presidente Néstor Kirchner procedió a la firma del Decreto 204/2004. En sus disposiciones, se recuperaron los mismos lineamientos de su precedente, aunque procedió explícitamente a la derogación del mismo. El nuevo instrumento modificó los procedimientos de selección de bienes y servicios provenientes de las UUNN. En este aspecto, se

disolvió la facultad de mediación de la CONEAU entre los organismos integrantes de la administración pública nacional y las UUNN, en oportunidad de requerir servicios de consultoría. De este modo, la nueva medida habilitó un mecanismo de contratación directa entre las instituciones universitarias y el Estado, desdibujando la participación de las Agencias de Aseguramiento de la Calidad y los organismos de amortiguación, creados por la LES con el objetivo de interceder en la generación de instancias que comprometan la participación de ambos actores.

En suma, el Estado ha procurado la intervención de las UUNN para la realización de prácticas concretas que atendieran a sus requerimientos, ampliando y fortaleciendo los niveles de actuación de las mismas (Baranta, 2017: 150).

Los mecanismos a través de los cuales, este tipo de vinculaciones fueron sustanciadas no se circunscribieron a un único formato procedimental en sus prácticas de gestión, adoptado por el conjunto del sistema universitario. Por lo contrario, las estrategias institucionales implementadas, así como las figuras normativas que le dieron sustento, presentaron cierta heterogeneidad en el interior del sector, al no contar con un marco jurídico global que establezca principios vinculantes. A los fines de presentar un ejemplo consistente con los objetivos del presente trabajo, se ha tomado en consideración el modo en que estas experiencias se cristalizaron en el caso de la Universidad Nacional de Quilmes.

Aproximaciones para el análisis de una experiencia: El caso de la Universidad Nacional de Quilmes

Durante el período bajo estudio, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) atravesó diversas experiencias asociadas a la celebración de convenios ligados a la prestación de servicios, que tuvieron como destinatarios a diferentes organismos públicos. El objetivo del presente apartado reside en postular una serie de dimensiones que contribuyan a la comprensión de la operatoria institucional adoptada recurrentemente por la organización de referencia para llevar adelante estas acciones.

De esta manera, se presenta una primera aproximación al conocimiento existente sobre el estudio de aquellas experiencias, en las que la UNQ ha sido consultada por alguna unidad del organigrama estatal. Esta recopilación ha sido el resultado de un relevamiento documental que se emprendió mediante la observación de la normativa institucional que ha solventado la administración de estos dispositivos de articulación. De esta manera, se identificaron algunas prácticas emergentes que contaron con la participación de la institución en programas y proyectos a término, promovidos por diferentes instancias de la gestión pública nacional, como por unidades ejecutoras de ministerios nacionales y provinciales, y entidades autárquicas del Estado. Los datos obtenidos fueron extraídos a través de una serie de consultas realizadas al Archivo Público de Actos Resolutivos de la UNQ, ajustándose a un procedimiento de selección de la muestra de carácter aleatorio, que no propone ajustarse a criterios de representatividad.

De este modo, se ha tenido acceso a un total de 30 elementos documentales que indican diferentes eventos de cooperación interinstitucional entre la UNQ y entidades públicas. Los mismos fueron extraídos tras un proceso de búsqueda por descriptores o “palabras claves”. Se utilizó, como primer filtro en el campo de búsqueda la palabra “consultoría”. Como resultado se mostraron un total de 17 resoluciones que contenían dicha palabra en el interior de sus considerandos. Luego se procedió a la exploración de cada uno y se halló que de dicho conjunto, 14 documentos correspondían a actualizaciones o renovaciones de los 3 expedientes restantes. Debido al acotado tamaño de la muestra, se decidió expandir la búsqueda, considerando descriptores tales como “asistencia técnica”, “cooperación académica”, “cooperación institucional” y “contratación directa”. Luego de acceder a cada uno de los artículos arrojados por la plataforma, se seleccionaron aquellos en los que se descubrió implicado algún organismo público, como parte involucrada en el contrato.

En este sentido, se identificaron una serie de experiencias prácticas, que presentan la siguiente distribución, en función de las entidades imbricadas: 7 Convenios y Contratos de Servicios entre la UNQ y el Ministerio de Defensa de la Nación; 4 con el Ministerio de Desarrollo Social; 2 con el Ministerio de Seguridad de la Nación; 2 con la Unidad Ejecutora de Fondos del Ministerio del Interior y Transporte de la Nación; 2 con el Municipio de General Belgrano, provincia de La Rioja; 1 con el Ministerio de Planificación

Federal y Obras Públicas de la Nación; 1 con el Ministerio de Cultura de la Nación; 1 con el Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados; 1 con el Municipio de San Luis; 1 con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad de la Nación; 1 con la Agencia Federal de Investigaciones (AFI); 1 con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación; 1 con la Autoridad Cuenca Matanza Riachuelo (ACUMAR); 1 con el Instituto Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de la de la Nación; 1 con la Municipalidad de San Fernando, provincia de Buenos Aires; 1 con la 1 con la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Municipalidad de Quilmes, provincia de provincia de Buenos Aires; 1 con el Instituto Nacional del Cine y Artes Audiovisuales Audiovisuales (INCAA); 1 con la Comisión Nacional de Regulación del Transporte; y 1 y 1 con la Defensoría del Pueblo de la provincia de Buenos Aires.

En primer lugar, los actos jurídicos que habilitaron el ejercicio profesional de la consultoría o asistencia técnica en la UNQ, constaron, en la mayoría de los casos, de dos etapas de contratación. En primer lugar, la celebración de un Convenio Marco entre la UNQ y el organismo público correspondiente. En esta fase, se ha puesto de manifiesto el interés recíproco por establecer relaciones de cooperación mutua para la promoción del desarrollo y transferencia del saber académico en temas relacionados con los intereses de la política sectorial que representaba la entidad gubernamental. Sin embargo, en el cuerpo de los Convenios Marco no se establecieron las particularidades que condicionarían dicha vinculación.

Los Convenios Marco constituyeron el instrumento privilegiado que la UNQ recuperó para conceder la posibilidad de formalizar ulteriormente contratos destinados a la prestación de un servicio específico por parte de la universidad, a cambio del otorgamiento de fondos provenientes de la unidad de gestión pública interesada. Estos últimos se organizaron bajo la forma general de Convenios y/o Contratos por Servicios encuadrados en un Convenio Marco precedente en el que se expresó la necesidad de concretar su celebración.

A su vez, la consolidación de estos acuerdos se cristalizó en diferentes figuras administrativas, cuyas nóminas más recurrentes se expresaron en la Asistencia Técnica, la Cooperación Académico-Institucional, y los Convenios-Contratos por servicios de Consultoría, propiamente dichos.

Dichos tratados, en todas sus variantes, establecieron las pautas de regulación para el ejercicio de las tareas académicas que la Universidad se comprometió a desarrollar, conforme a las solicitudes específicas de los organismos.

Entre las demandas de servicios más recurrentes, conferidas a la UNQ, se destacaron:

1. El relevamiento diagnóstico de un universo poblacional constitutivo del interés de la entidad de gobierno, la generación de datos relativos a una determinada variable cuya lectura permita la detección de dificultades en el desarrollo de un programa o política pública en curso. En este marco, la UNQ intervino como un agente externo que informa al organismo acerca de los resultados y alcances de alguna de sus tareas. El suministro de esta función puede representar la contratación externa, por parte del gobierno, de mecanismos de control que orienten sus procesos de trabajo. A su vez, se fundamentaron en la voluntad de mejorar sus procedimientos de implementación de acciones, tomando como insumo aquellas sugerencias emitidas por la investigación ejercida desde la UUNN.

2. El diseño y la promoción de plataformas que asistan y sostengan la difusión del conocimiento generado por la agencia en cuestión. En este punto, es conveniente aclarar que los pedidos de intervención hacia la Universidad, se apoyaron en una dificultad reconocida por las oficinas públicas, respecto de la coordinación de sus procesos de gestión. La misma admitía la disponibilidad de información “en crudo” contenida, de forma fragmentada, en cada uno de sus compartimientos internos, así como la carencia de estrategias capaz de integrar esos datos en un dispositivo que los organice, en pos de ser comunicada.

3. La asistencia logística en eventos académicos, para cuya organización, la agencia gubernamental necesitaba auspicio en la realización de sus tareas.

4. La gestión de cursos de capacitación y transferencia de conocimientos destinados al cuerpo de personas a cargo de la ejecución de una política o programa desarrollado por el organismo en cuestión. En

este sentido, puede identificarse una vinculación estratégica con una línea de investigación destacada dentro de la Universidad.

Para cada una de las funciones enunciadas, se ha consensuado entre las partes, el establecimiento del “impacto esperado” de dicha vinculación contractual. La unidad contratista ha manifestado, en cada una de sus actuaciones, la posibilidad de contar con mayores instrumentos que permitan la mejora de la aplicación de sus políticas, al culminar el desarrollo de las tareas emprendidas desde la UNQ.

Por otro lado, la mayoría de estos convenios o contratos-específicos, también establecieron los procedimientos que pautaron el desempeño de las funciones suministradas por la Universidad, así como la mención explícita de los actores involucrados.

En el caso de la UNQ, la institución no designó a un área específica, dentro de su organigrama, para la administración concentrada de estos acuerdos. En cambio, la ejecución de las tareas pautadas en los diferentes tratados fue distribuida entre distintas unidades académicas, o centros de investigación de la Universidad, en función de la naturaleza de las contrataciones. La estrategia institucional más recurrente residió en la designación de un Instituto o Proyecto de Investigación particular. En algunos casos, se explicitó en el convenio la persona física que tendría a su cargo la dirección de las funciones pautadas. Mayoritariamente, estos actores fueron integrantes del equipo de investigación a cargo y fueron adscriptos con el rol de “representante técnico”. En efecto, muchos de los contratos, si bien fueron celebrados directamente con el Recortado, incorporaron en su articulado la nómina de un personal considerado idóneo por su experiencia formativa y profesional vinculada con la temática de referencia.

En la mayor parte de los casos a los que se tuvo acceso, en los que el documento expresó el contrato que firma la universidad con los trabajadores que llevaron adelante las tareas acordadas en el convenio, se estatuyó como un contrato típico de locación de servicios. En este sentido, una de sus primeras cláusulas se ha ocupado de aclarar que su concreción no daría origen a ninguna relación laboral de dependencia, aunque aclara seguidamente que “el locador se obliga a cumplir las instrucciones del locatario, referentes al servicio, quedando expresamente comprometido a utilizar toda su pericia, conocimientos y celo, en el cumplimiento de sus tareas”. De modo análogo, el contrato exonera al contratante de cualquier responsabilidad sobre las condiciones de trabajo del contratado.

En ciertas ocasiones, no solo la administración del trabajo fue encargada a un sector particular de la institución, sino la potestad de recibir y decidir el destino de los fondos que destinados por el organismo público, en concepto de contraprestación. En esta línea, otra de las variables relevadas en buena parte de los documentos estuvo ligada a la formulación de un esquema de gestión del presupuesto asignado, sobre la base de los distintos conceptos e instancias tangibles del trabajo, que justificaron la distribución y recepción de dichos fondos.

En virtud de lo enunciado, pueden relevarse algunas de las estrategias institucionales que se pusieron en juego desde la UNQ, para la apropiación práctica de estas concertaciones que involucraron un lazo contractual directo entre la institución y un espacio de representación del poder político. Sin embargo, estos dispositivos no se presentaron como un factor instituyente que cristalizase un impacto en las estructuras administrativas de la institución. Tampoco fueron interpelados los procedimientos de gobierno y gestión existentes con el fin de aumentar sus capacidades estratégicas para responder orgánicamente a esta dinámica de traccionar parte de sus funciones.

Consideraciones finales

Los servicios de consultoría y asistencia técnica provistos por las UUNN a los distintos ministerios y organismos públicos expandieron como un circuito característico respecto de la relación entre el Estado y el sector universitario, durante el período bajo estudio. Con la promoción de estas iniciativas, impulsadas por el Poder Ejecutivo Nacional, se introdujeron nuevas orientaciones que afectaron algunas dimensiones del vínculo entre las instituciones universitarias y el entorno gubernamental. El presente estudio tuvo por objeto aproximarse a determinados aspectos relativos a dichos instrumentos, tales como las características

contextuales en las que se inscribieron, los fundamentos que orientaron su implementación y las posibles operatorias que se pusieron en marcha para su aplicación práctica.

La concertación contractual directa entre la Universidad y distintos sectores de la administración pública ha representado un punto de encuentro entre las prioridades del Estado y ciertas demandas encarnadas por el sector, en materia de financiamiento y reconocimiento político (Pugliese, 2007). Las mismas comprendieron uno de los resultantes de la política universitaria de la época, caracterizada por la apertura de nuevas estrategias de negociación y mecanismos de retroalimentación con el sector.

En primer lugar, estos instrumentos se presentaron como una estrategia capaz de canalizar una serie de prioridades para el sector universitario estatal, sin involucrar a ningún otro actor externo. En estas vinculaciones, las agencias de aseguramiento de la calidad, específicamente creadas por el Poder Ejecutivo para regular la función de los actores universitarios, quedaron apartadas.

Por otra parte, las UUNN concurren, a través de la prestación de estos servicios, a nuevas líneas de financiamiento que se sumaron a los modelos de asignación de recursos existentes (Chiroleu y Marquina, 2015: 9). De acuerdo con esto, durante los gobiernos que comprendieron el ciclo político que tuvo lugar durante los años 2003-2015, proliferaron distintos instrumentos de política pública que permitieron que todas las UUNN accedieran a distintas sumas, complementarias del presupuesto global. Esta nueva forma de asignar recursos públicos al sector, en función de objetivos específicos procedentes de distintos ángulos de la política gubernamental, ha sido denominada por diversos autores como “modalidad de ventanillas múltiples” (García de Fanelli, 2008; Suasnábar y Rovelli, 2012).

En el caso particular de los contratos de prestación de servicios por consultoría y/o asistencia técnica, las experiencias relevadas no se inscribieron en un programa integral reglamentado por un área de gobierno que se encargara específicamente de su administración. Por el contrario, los eventos de esta naturaleza se han limitado al desarrollo de proyectos aislados, emprendidos y ejecutados por centros de investigación particulares o unidades del organigrama de la universidad involucrada, sin que en ello se visualice un programa a gran escala que comprometa los objetivos integrales de la institución. Ante la carencia de proyectos institucionales que dispongan de un procedimiento estatuido y uniforme para el desarrollo de estas actividades, no ha sido posible detectar instrumentos de evaluación, ni resultados que permitan aproximarse a información sobre su impacto.

En otro orden de ideas, este perfil de relación entre la universidad con el entorno gubernamental le ha conferido a las UUNN nuevas misiones, hasta el momento poco participativas dentro su tradición histórica (Wainerman, 2010). Con la promoción de la asistencia técnica y las tareas de cooperación de las universidades con las oficinas públicas, el Estado introdujo un nuevo estilo de condicionamiento de las prácticas académicas. En algunos casos, la naturaleza de los servicios que las UUNN se comprometían a suministrar, implicó la tracción de conocimiento resultante de la práctica investigativa. Sin embargo, la gestión del conocimiento universitario con arreglo al cumplimiento de estos servicios no ha sido necesariamente acompañada desde la investigación. Como se señaló anteriormente, los organismos que financiaron este tipo de contrataciones, pusieron el foco en otro tipo de tareas, tales como el desarrollo de logística y organización de eventos, la comunicación de saberes provenientes de espacios extra-académicos, o bien, la esquematización de planes de estudios orientados a la capacitación de los recursos humanos del organismo en cuestión.

En este sentido, a través de estas vinculaciones, el Estado impulsó el desarrollo de un perfil de trabajo universitario que le confirió preponderancia a lo que algunos autores señalaron como “conocimiento experto” (Brunner y Sunkel, 1993). El carácter de experto asignado a las UUNN las ubica como agentes que producen y gestionan el conocimiento en función de las necesidades emanadas por aquellos actores, que sintetizan en sus agendas la expresión de las demandas sociales. En el estudio que nos ocupó, es el Estado quien delimita y orienta la pertinencia del conocimiento que debe ser gestionado. Este rasgo funcional y utilitario que recae en la Universidad se tensiona con la figura del académico que centraliza su desempeño en la investigación básica, cuya función profesional es movilizadora por las necesidades que presenta el campo disciplinar en el que se inscribe, no siempre conciliatorias con lo que se promueve desde la agenda política.

De acuerdo con lo mencionado, puede reconocerse en las presentes dinámicas una nueva forma de entrelazar el conocimiento con las necesidades sociales, que se corresponde con la postulación de un nuevo paradigma de producción de conocimiento identificado como Modo 3 (Pérez Lindo, 2017: 101-105). El mismo se caracteriza por amplificar los espacios de asociación de las Universidades con diversas esferas de la sociedad que demanden una administración del conocimiento aplicada a la invención de alternativas, para resolver distintos problemas implicados en la agenda pública. En su conjunto, las UUNN crearon, entre 1995 y 2005, más de seiscientos proyectos de investigación aplicada, de servicios y de consultorías (Pérez Lindo, 2017: 103).

La demanda por la pertinencia y la necesidad de sumar nuevos recursos a la institución fueron factores que incidieron en la incorporación de nuevas actividades al trabajo académico. Estos asumieron un papel activo en la búsqueda de fondos a través de la realización de actividades de consultoría, asistencia técnica, capacitación y transferencia de tecnología, respondiendo de una forma más directa a las demandas del sector externo a la universidad (García de Fanelli, 2012: 17), ya sean estas encarnadas por el sector público o privado. Esto acarrió la necesidad de lograr cierto equilibrio entre las autoridades ejecutivas externas e internas a las instituciones. En este marco, las UUNN han sido llamadas a ensamblar múltiples intereses provenientes de distintas esferas de la sociedad civil sintetizados a través del Estado. En efecto, se ha tornado necesaria la ampliación de su idoneidad negociadora a los fines de congregar las múltiples expectativas sectoriales ajenas, en buena medida, tanto a las agendas académicas, como a las prácticas afianzadas en las tradiciones de sus actores.

Bibliografía

Baranta, E.M. (2017). La vinculación tecnológica sobre el desafío de articular la universidad con su entorno. XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria Desafíos de la Gestión en la Universidad del Siglo XXI. Políticas públicas para la Educación Superior. Claudia Durán ... [et al.]; compilado por Adriana Di Doménico; Marcela Claudia Ravera. 1a edición - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 2017. ISBN 978-987-544-804-9. pp. 540-552. Disponible en: <https://cigu.mdp.edu.ar/images/librodeactas.pdf>

Brunner, J, Sunkel, G. (1993). *Conocimiento, Sociedad y Política*. FLACSO, Chile.

Brunner, J. (2010). *Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias*. Revista de educación, 355, 137-159. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_06.pdf. [Fecha de consulta: 23 de septiembre del 2019].

Bourdieu, P. (1989). *Homo Academicus*. Stanford, California, Stanford University Press.

Chiroleu, A. Marquina, M. (2015). *¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agendas de gobierno en Argentina*. Revista Propuesta Educativa, 24(43), 7-16.

Chiroleu, A., Suasnábar, C. y L. Rovelli (2012). *Políticas universitarias en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.

Feldfeber M. Gluz N. (2011) *Políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"*. *EducSocCampinas*, 32(115). 339-356. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>

García de Fanelli, A. (2008). *Contratos-Programa: Instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades*. IIPE-UNESCO, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

García de Fanelli, A. (2012). *Acreditación de la calidad y financiamiento: potenciando el cambio universitario vía fondos no competitivos de mejora*. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 20(22).

García de Fanelli, A. (2015). *Políticas Institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas*. *Revista Debate Universitario*, 7, 7-24.

Gonieski, M. (2014). *Transformaciones recientes en las formas de contratación de la fuerza de trabajo argentina. 1990-2013*. Cap. IV. Formas indirectas de contratación en el sector público: Contrataciones vía universidades. El caso de los Convenios Marco. Documentos de Trabajo N° 18. Centro de Estudios de Población, Empleo y Desarrollo (CEPED). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Económicas. Universidad de Buenos Aires. pp. 26-39.

Lucardi, A. (2018). *Políticas Públicas y democratización universitaria: a propósito del centenario de la Reforma de 1918 y la CRES 2018*. *Revista Argentina de Educación Superior*, 10(16), 36-47. Disponible en: http://www.revistaraes.net/revistas/raes16_art2.pdf

Mangas, M, Rovelli, H (2017). *El financiamiento de las Universidades Nacionales: evolución, impacto distributivo y ampliación democrática*. En. I. Le Monde Diplomatique – Edición Cono Sur. La Universidad que supimos conseguir: ¿un modelo para todos o para pocos? Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires. pp. 102-107.

Oszlak, O. (1982). *La formación del Estado moderno en la Argentina*. Buenos Aires: Planeta.

Pérez Lindo, A. (2017). *La educación superior argentina (1983-2015). Diagnóstico y perspectiva*. 1era. Ed. Colección: Historia y memoria de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: EUDEBA.

Pérez Rasetti, C. (2009). La expansión geográfica de las universidades y la regulación de las sedes distantes. En. I. Marquina, M. Mazzola, C. Soprano, G (comp): *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Colección: Sujetos/Políticas/Educación. Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad Nacional de San Luis. Los Polvorines: Prometeo Ediciones.

Pugliese, J. C. (2007). *Documento para el debate de una nueva Ley de Educación Superior. Informe de Actividades abril-diciembre 2007*. Buenos Aires: IIPEUNESCO.

Rebolledo, M. (2004). *La consultora desde la universidad: una realidad o mito*. Vicerrectoría de Extensión y Relaciones Internacionales. Centro de Estudios para el Desarrollo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <https://cendex.javeriana.edu.co/documents/2202501/0/Consultor%C3%ADa.pdf/14b16878-36e6-4516-b550-80b7908f237c>

Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012), Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente, en A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas y complejidades*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Wainerman, C. (2010). Problemas que enfrenta la producción de investigación científica en educación en la Argentina. En. I. Wainerman C, Di Virgilio M (2010) (compiladoras) *El quehacer de la Investigación educativa*. Buenos Aires: Manantial. Universidad de San Andrés. Prólogo. pp. 11-17.

Fecha de recepción: 24-9-2019

Fecha de aceptación: 22-11-2019



Innovaciones pedagógicas en la evaluación en la Práctica de Licenciatura. El caso de la Licenciatura en Administración de Empresas de la UNTREF.

Pedagogical innovations in the evaluation in the Professional Practice. The case of Business Administration of the UNTREF.

PÉREZ RUFFA, Andrés ¹

Pérez Ruffa, A. (2019). Innovaciones pedagógicas en la evaluación en la Práctica de Licenciatura. El caso de la Licenciatura en Administración de Empresas de la UNTREF. *RELAPAE*, (11), pp. 143-159.

Resumen

Este artículo documenta el proceso de evaluación en el ámbito de la asignatura “Práctica de Licenciatura” en la Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. La carrera tradicionalmente no incluía prácticas en su diseño curricular, sólo materias teórico-prácticas evaluadas a través de trabajos finales, que no implicaban el contacto con el sector productivo ni empresarial bajo supervisión docente ni una aproximación a la actuación profesional real. Su incorporación en el plan de estudios, reemplazando la tesina de grado, fue pensada como una instancia que permitiera a los estudiantes utilizar los conocimientos adquiridos durante la carrera e integrarlos en una práctica real. Así, el conocimiento en la acción de los estudiantes, que están terminando su formación para “convertirse en profesionales” (o acreditar su profesionalidad), se organiza en función de las características de la actividad y los conocimientos actuales de la disciplina (Schön, 1992). La “Práctica de Licenciatura” plantea una evaluación continua a partir de objetivos identificados y el cumplimiento de etapas a través de “entregables” (informes y trabajos prácticos) grupales e individuales. También se presentan aquí las dificultades observadas en el proceso de retroalimentación y seguimiento, así como las estrategias del equipo docente para atenderlas tanto a nivel de la propia evaluación como de la didáctica.

Palabras clave: práctica profesional / evaluación / pedagogía / administración / formación

Abstract

This article documents the evaluation process in the “Professional Practice” course in the Business Administration degree of the Universidad Nacional de Tres de Febrero. Traditionally, this degree did not include practices in its curricular design, only theoretical-practical courses, that are evaluated through a final paper/exam, with no contact with the productive or business sector under the supervision of professors, and no approach to real professional work. Its inclusion in the curriculum, replacing the bachelor thesis, was thought as an instance that allowed students to apply the knowledge acquired through the undergraduate program and integrate them into real practice. Thus, the knowledge in the action of the students, who are finishing their training to “become professionals” (or certify their professional skills), is organized according to the characteristics of the activity and the discipline's current knowledge (Schön,

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

1992). The "Professional Practice" proposes a continuous evaluation based on identified objectives and the fulfillment of stages through group and individual "deliverables" (reports and practical work). Observed difficulties in the feedback and follow-up process are also shown in this article, as well as the teaching team's strategies to address them both at the evaluation and didactics levels.

Keywords: professional practice / evaluation / pedagogy / business administration / training.

1. Introducción

En el año 2007, la coordinación de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero incorporó la asignatura “Práctica de Licenciatura” en el tramo final de la carrera, reemplazando la tesina de grado. Esta propuesta fue pensada como una instancia que permitiera a los estudiantes utilizar los conocimientos adquiridos durante su formación para integrarlos en una práctica real en el ámbito laboral. En este sentido, el desarrollo de las prácticas profesionales tiene como objetivo principal potenciar las habilidades de los estudiantes a través del contacto con la realidad laboral.

En la asignatura “Práctica de Licenciatura” los estudiantes en equipos de trabajo realizan un relevamiento y diagnóstico sobre una empresa real que desemboca en un proyecto de mejora, acompañados por sus tutores en el recorrido.

Durante los años que se viene desarrollando esta experiencia, se han ido reconociendo dificultades al momento de la evaluación de los estudiantes con respecto a los avances presentados por ellos y el nivel de su participación en los equipos de trabajo.

Es por eso, que el presente trabajo tiene como objetivo principal revisar la metodología de evaluación utilizada en el proceso de enseñanza de la asignatura “Práctica de Licenciatura”, para generar acciones que enriquezcan el aprendizaje de los estudiantes y así, les permita mejorar sus habilidades laborales.

El trabajo se ha ordenado de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta un marco teórico de referencia sobre evaluación, luego una descripción del funcionamiento actual de la materia “Práctica de Licenciatura”, el relevamiento exploratorio de las opiniones y las valoraciones de los participantes de esta experiencia (graduados y docentes), un primer diagnóstico a partir de la comparación de las respuestas y por último se concluye con algunas propuestas de mejora.

2. La evaluación como problema práctico: entre el control y el aprendizaje

La evaluación es uno de los temas más estudiados o recurrentes, a los cuales se hace referencia dentro del ámbito educativo. Tarea dentro del proceso de enseñanza y guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes, es una actividad que implica un nivel de complejidad muy alto y que forma parte del currículo.

Dentro de los estándares que configuran un currículo se presenta la evaluación, que puede estar formulada de manera más o menos específica, pero que -en general- es una pauta obligatoria dentro de las asignaturas. Lo que busca asegurar la evaluación en las asignaturas y planes de estudio es fundamentalmente la uniformidad y comparabilidad de la formación de los estudiantes y la igualdad de condiciones para todos al final del proceso educativo (Camilloni, 2009).

En las instituciones educativas, la evaluación muchas veces es asumida como una interrupción en las “actividades docentes” durante periodos de tiempo en los cuales los estudiantes se aíslan para preparar y afrontar los exámenes que determinarán si saben o no saben, si tienen éxito o han fracasado en la aprobación (Santos Guerra, 1999). La discusión aquí gira en torno a la aprobación o al aprendizaje a partir de la determinación –también aislada- del docente que establece si el estudiante aprueba o no (Santos Guerra, Op. Cit.), ya que la “verdad” sobre el proceso de aprendizaje es generalmente definida por el resultado del examen y los resultados obtenidos por los estudiantes (Santos Guerra, Op. Cit.).

Sin embargo, como plantea Santos Guerra “*la preocupación por los resultados priva a la evaluación de su mayor poder de transformación*” (Op. Cit., p. 373) dado que desplaza el foco central de la evaluación desde el aprendizaje hacia sus resultados. Desde la perspectiva del estudiante se despliega un esfuerzo importante por anticipar aquello que es importante para el profesor, lo que va a “tomar” y lo que no, indagando sobre exámenes previos de otros periodos, tratando de predecir qué va a pasar en esa instancia para lograr aprobarlo y obtener calificaciones satisfactorias. Asimismo, el mencionado autor plantea estas dificultades desde la perspectiva docente, haciendo hincapié en que, en la mayoría de las ocasiones, son los profesores los que imponen criterios de evaluación sin intervención de los estudiantes que, reactivamente, expresan –muchas veces, repiten- lo que consideran que es importante para sus docentes. Desde esta

óptica, el poder está del lado del profesor y la evaluación es una de sus herramientas. Así, parecería existir un conflicto de intereses entre estudiantes y docentes.

Pero no es sólo el alumno el que está sometido en la evaluación; las normativas al respecto acotan fuertemente el accionar docente: la predeterminación general de cantidad y tiempos de evaluación y de presentación de calificaciones, la falta de flexibilidad de esos plazos, la estandarización de procesos para cumplir la atención masiva de estudiantes que conviven en un mismo espacio físico, son parte del marco que organiza los procesos de evaluación. Sin embargo, *“los ritmos de aprendizaje son diferentes para cada alumno, aunque el sistema sitúa los momentos de evaluación en unas fechas fijas e iguales para todos”* (Santos Guerra, Op. Cit., p. 381).

Por otro lado, y fundamentalmente, al ser una actividad humana y tratarse de un juicio de valor, existe un grado de subjetividad que puede verse afectada por perspectivas, preconcepciones, identificaciones y vínculos personales, situaciones del propio proceso de formación y del contexto o estados de ánimo, que deberían controlarse al máximo posible, orientándose a la atención de los objetivos y criterios previstos. Pero *“aunque resulta difícil eliminar la arbitrariedad de los procesos de corrección, la calificación tiene el carácter de inequívoca y de incontestable”* (Santos Guerra, Op. Cit., p. 382).

Así, el vínculo -¡y el efecto!- de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes podría ser nulo o nocivo, o afectar las condiciones necesarias para que esa relación sea adecuada; es decir, dando cuenta del aprendizaje, retroalimentándolo e incluso constituyéndose en una instancia del aprendizaje.

La evaluación formativa es un intento de resolución de esta tensión entre las necesidades institucionales de evaluación de los aprendizajes –saldada tradicionalmente por la vía de las calificaciones estructuradas como indicador de los mismos: la evaluación sumativa- y las necesidades pedagógicas de conocer y profundizar el proceso formativo de los estudiantes. La evaluación formativa pone el eje central en el mejoramiento de la enseñanza para lograr el aprendizaje en los estudiantes y propone para ello recolectar evidencias de los logros de los estudiantes, interpretarlos y tomar medidas o acciones que permitan un mejor aprendizaje del que se hubiera tenido en ausencia de esta metodología (Wiliam, 2009).

Dylan Wiliam (2009), menciona que Black y Wiliam en 1998 definieron la evaluación formativa como *“aquella que abarca todas las actividades llevadas a cabo por los docentes, y/o por sus estudiantes, las cuales proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están involucrados”* (Wiliam, Op. Cit., p. 21). Así, la evaluación tiene sentido cuando existen criterios que permiten construir juicios de valor en relación a la información obtenida que refleja el aprendizaje de los estudiantes. Hay dos instancias: una de recolección de información y otra de interpretación de la misma (Camilloni, 1998). Más específicamente

Broadfoot y otros (2009) sostuvieron que la mejora del aprendizaje a través de la evaluación formativa dependía de cinco factores claves: 1) la provisión de retroalimentación efectiva a los alumnos, 2) el involucramiento activo de los estudiantes en su propio aprendizaje, 3) el ajuste de la enseñanza teniendo en cuenta los resultados de la evaluación, 4) un reconocimiento de la profunda influencia que tiene la evaluación sobre la motivación y la autoestima de los alumnos, los cuales tienen cruciales influencias en el aprendizaje, y 5) la necesidad de los alumnos de ser capaces de evaluarse a sí mismos y comprender cómo mejorar (Wiliam, Op. Cit., p.22).

Como se observa, para esta modalidad de evaluación, uno de los puntos clave es la retroalimentación que proviene como concepto de la Teoría General de los Sistemas que considera el feedback como factor clave para el ajuste del sistema. La retroalimentación se puede pensar respecto de la información brindada a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, pero también en relación al método o la estrategia de enseñanza.

Como plantea Camilloni, *“el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente cuanto para el alumno”* (Camilloni, Op. Cit., p. 6). Por su parte, la retroalimentación a los estudiantes es crucial para vincular la evaluación al propio proceso personal. En esta actividad son tan importantes las capacidades de comunicación del docente como la

posibilidad de participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación para lograr que se involucren en aquél, para que comprendan las decisiones pedagógicas posteriores (Wiliam, Op. cit).

Según Wiliam, Ramaprasad (1983) ya había señalado que “la evaluación para el aprendizaje propone poner la atención en tres procesos instruccionales: establecer dónde están los alumnos en sus procesos de aprendizaje, establecer hacia dónde están yendo y establecer qué es necesario hacer para que ellos lleguen ahí” (Wiliam, Op. Cit., p. 30). Y menciona que con Thompson (2007), plantearon cinco estrategias claves en esta evaluación para el aprendizaje (Wiliam, Op. Cit.):

1. *Clarificar, compartir y comprender las metas de aprendizaje y los criterios de logro.* Esta información debe ser clara para los estudiantes como lo es para los docentes; en su mejor expresión, se debe generar un consenso.
2. *Diseñar discusiones de clase efectivas, preguntas y tareas que permitan obtener evidencias acerca del aprendizaje.* En este punto, es posible tener evaluaciones que sirvan para monitorear el avance y otras que permitan hacer diagnósticos más profundos.
3. *Proveer retroalimentación que permita a los alumnos avanzar.*
4. *Promover a los estudiantes como recursos de enseñanza para otros alumnos.* El aprendizaje se hace colaborativo y en general también motiva a los estudiantes a estudiar y formarse para poder enseñar a otros.
5. *Promover a los estudiantes como los dueños de su propio aprendizaje.* Para lograr que esta estrategia sea posible, la participación de los alumnos en el diseño de los objetivos del curriculum y en cómo va a ser el transcurso de la materia es prioritario.

(Los números entre paréntesis indican a cuál de las cinco estrategias claves está relacionado el proceso)

	Dónde va el aprendiz	Dónde está ahora el aprendiz	Cómo llegar ahí
Profesor	Clarificar y compartir las metas del aprendizaje y los criterios de logro (1)	Diseñar discusiones de clase efectivas, preguntas y tareas que permitan obtener evidencias del aprendizaje (2)	Proveer retroalimentación que permite a los alumnos avanzar (3)
Compañero	Comprender y compartir las metas del aprendizaje y los criterios de logro (1)	Promover a los estudiantes como recursos de enseñanza para otros alumnos (4)	
Aprendiz	Comprender las metas del aprendizaje y los criterios de logro (1)	Promover a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje (5)	

Tabla 1: Wiliam, Dylan – Archivos de Ciencias de la Educación - Año 3 N°3. Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa – Aspectos de la evaluación formativa - Pág. 31.

3. La práctica en la Licenciatura en Administración de Empresas de la UNTREF

a. La asignatura “Práctica de Licenciatura”

En el nivel de grado universitario, las prácticas profesionales en general tienen como objetivo que el estudiante tome contacto con la realidad y concrete una experiencia laboral dirigida, que le permita desarrollar habilidades para el trabajo.

En 2007, después de un análisis diagnóstico de la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), se decidió eliminar la tesina de la licenciatura y establecer la realización de prácticas profesionales y seminarios de integración que permitieran a los

estudiantes acercarse al ambiente empresario e integrar conocimientos. Uno de los cambios para ello fue la inclusión de la asignatura “Práctica Profesional V” en el tramo final de la carrera, que a partir de 2012 pasa a llamarse “Práctica de Licenciatura”.

En la asignatura “Práctica de Licenciatura” el objetivo principal es integrar los conocimientos adquiridos durante la carrera y aplicarlos a un caso real, de acuerdo al análisis o diagnóstico de una organización. En la fundamentación del programa se explicita que el desarrollo del trabajo se ancla en una forma de “consultoría” que permita a los futuros profesionales a través de una experiencia en equipo en la realidad empresarial, relevar, diagnosticar y proponer oportunidades de mejora. La consigna es aprender haciendo, aunque sea limitado el alcance de la práctica por las condiciones de contexto y porque no implica una inserción laboral real (Schön, 1992).

Específicamente, el espacio curricular se plantea los siguientes objetivos:

- Estimular la capacidad de los alumnos para realizar un análisis integral de una organización, a través de la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la carrera.
- Conocer las complejidades de los escenarios actuales y futuros para diagnosticar y operar frente a las nuevas tendencias organizacionales.
- Comprender las variables que condicionan los comportamientos organizacionales.
- Proponer intervenciones regulatorias y creativas.
- Estimular las competencias actitudinales de los estudiantes a través de un análisis crítico de la realidad y la problemática actual, en busca de cursos de acción para encontrar soluciones inteligentes a los problemas.

Los docentes de la asignatura son los responsables de la programación didáctica y de sus métodos de evaluación, habilitándose una mayor coherencia entre los objetivos buscados, el grupo que se atiende y lo que sucede durante el transcurso de su desarrollo (Camilloni, Op. Cit.).

Para cumplir los objetivos propuestos, el diseño de cada cuatrimestre requiere una programación detallada de actividades, donde se generen espacios para temáticas afines a la concepción de la práctica, exposiciones de invitados sobre conocimientos aplicados en este proceso de aprendizaje y momentos de trabajo en equipo para cumplir con los entregables requeridos. Esta lógica se plasma en el cronograma de trabajo que incluye el detalle del contenido y de las actividades, con entregas tanto grupales como individuales.

La programación sigue un criterio en base al análisis organizacional que deben “enfrentar” los estudiantes, ya que la profesión marca la relación con el conocimiento y la modalidad con que se encara la enseñanza (Lucarelli, 2002). En la misma existen cuatro etapas bien diferenciadas:

1. El análisis preliminar que incluye una investigación previa de los estudiantes sobre la organización y su mercado de actuación.
2. El relevamiento de la organización a través de un autodiagnóstico y una visita.
3. El diagnóstico a través de alguna herramienta de análisis organizacional.
4. La elaboración de propuestas de mejora según criterios de alcance, costo/beneficio y tiempo.

Se trata de mantener una consistencia entre las teorías utilizadas y la aplicación de estas en el aula, lo que fundamenta la programación descripta (Camilloni, Op. Cit.).

Cada una de las instancias mencionadas es evaluada a través de informes entregables de cada equipo de estudiantes que permiten el seguimiento del trabajo. Y, por otra parte, también existen, pautados, trabajos individuales para discutir temáticas en clase y enriquecer el trabajo en los equipos.

Las clases teóricas son pocas y focalizadas en temas necesarios para la resolución de las etapas del trabajo integrador de la práctica; abundan las clases con invitados que exponen temas de interés (empresarios,

agentes de instituciones estatales como el municipio, las cámaras empresarias, el INTI, profesores especialistas, entre otros) y los momentos de trabajo en equipo.

El recorrido va “alimentando” el progreso de los estudiantes durante la materia, acompañando el desarrollo del trabajo de consultoría y permitiendo que afiancen los contenidos necesarios para armar la presentación final de la asignatura.

Los momentos de trabajo en equipo en el aula promueven que los estudiantes tengan espacios de reunión colectiva y se genere una relación cercana con los tutores durante el acompañamiento. Un factor decisivo para tomar esta decisión fueron las experiencias pasadas y el conocimiento del cuerpo docente sobre la situación de los estudiantes: las reuniones fuera del horario de clase resultan muy difíciles de lograr para alumnos que trabajan la mayor parte del día y al mismo tiempo cursan durante la semana otras asignaturas (sin contar las cuestiones personales que deben atenderse) y, en ocasiones, algunos miembros del equipo llevan a cabo el trabajo en nombre de todos.

b. Seguimiento de los equipos

Cada equipo de estudiantes tiene un tutor asignado; se trata de un docente de la asignatura que lo acompaña durante el trayecto formativo en la materia. En su desempeño, se pretende que el cuerpo docente no imponga su opinión como única manera de resolución de las problemáticas presentadas, sino que se busca impulsar un contexto de libertad bajo ciertos criterios, dando soporte y ayuda en el camino a los estudiantes (Schön, 1992). Los docentes que participan en esta práctica profesional no siguen el esquema de la relación maestro-discípulo (la búsqueda de la luz) ni la relación sujeto-súbdito de disciplina (Romo-Beltrán y Rodríguez Batista, 2011), sino que se busca construir conocimiento junto a los estudiantes, reflexionar sobre los contenidos aprendidos en la carrera confrontándolos con la realidad empresarial PyME. Consideramos, como sostienen Freire y Shor (2014, p. 160) que *“el conocimiento del objeto que ha de ser conocido no es posesión exclusiva del profesor, que concede el conocimiento a los alumnos en un gesto benevolente”*.

Dentro de las funciones de los tutores se encuentran:

- Guiar a los estudiantes en cada etapa del proceso de aprendizaje, interviniendo a través de consejos, sugerencias y reflexiones.
- Corregir cada entregable, proponer caminos alternativos y/o la revisión de las acciones en el trabajo de los estudiantes.
- Participar del proceso de evaluación junto con sus pares, estableciendo un criterio común dentro del equipo docente.

c. El rol de los estudiantes

La materia “Práctica de Licenciatura” asume una metodología en la cual el estudiante es un participante activo; es el principal responsable de lo que sucede. Sin su participación esta experiencia no tiene “razón de ser”. Pero no se trata sólo de una responsabilidad individual, sino que se integra a equipos de trabajo para poder cumplir con los objetivos asignados.

Parte de la experiencia en la carrera de Administración de Empresas podría considerarse una “novedad” respecto de la situación precedente, ya que altera la posición del estudiante en el proceso de formación: de ser un sujeto destinado a recibir pasivamente la información para incluirlo como un sujeto activo con mayor libertad de decisión (Lucarelli, Op. Cit.).

La construcción del conocimiento en este tipo de experiencia se produce a partir de la exposición de los estudiantes a problemas reales y complejos sobre los que deben operar desde sus conocimientos y experiencias (Lucarelli, Op. Cit.). Por ejemplo, una de las etapas clave es el diagnóstico, donde la situación

problemática es incierta y la solución depende de la construcción bien definida del problema, sus causas y sus consecuencias (Schön, Op. Cit.).

Por otra parte, los momentos aúlicos son para que los alumnos canalicen y evacúen sus dudas e inquietudes, ya que *“las preguntas de los alumnos le permiten al docente reconocer las maneras en que aquéllos se interrogan respecto de un campo, la naturaleza de los errores o las falsas concepciones. En una clase, favorecer los espacios para que los alumnos se interroguen, aun cuando esto corte la exposición del docente, implica promover el pensar”* (Litwin, 1998, p. 24).

Para la práctica son necesarios estos espacios de diálogo entre los tutores y los estudiantes, que permiten la mutua reflexión para guiar y permitir el aprendizaje conjunto (Schön, Op. Cit.).

d. El método de evaluación

Cada alumno es evaluado mediante un esquema que incluye una evaluación individual del desempeño durante el desarrollo de la asignatura y evaluaciones de las etapas del proceso en equipo, de acuerdo a las pautas detalladas a continuación:

Participación debates en clase	25%
Informe preliminar	15%
Relevamiento	15%
Diagnóstico	20%
Presentación final con propuestas	25%

Estas evaluaciones tienen una ponderación que permite determinar al finalizar el cuatrimestre si el estudiante puede acreditar la aprobación de la materia y con qué nota de acuerdo a las normativas de la Universidad.

En las entregas de los informes y en el trabajo final se evalúan la presentación y el contenido, la claridad de la información, el adecuado nivel de síntesis y el cumplimiento de las consignas y sugerencias propuestas por los docentes.

Para evaluar estas entregas, cada tutor revisa el material entregado por los alumnos y reunido con el resto de los tutores presenta lo que hicieron sus equipos a cargo. Se discuten y comparan los trabajos, y se determina el resultado de la evaluación, en el cual se plantean los pasos a seguir como método de retroalimentación para los estudiantes.

En cuanto a la participación en clase es la evaluación individual que no sólo incluye las intervenciones de los estudiantes, sino también la entrega de los trabajos prácticos individuales. En la clase se van registrando las participaciones de los alumnos (también en la visita a la empresa si se destacan) y los trabajos que son resueltos se evalúan por los tutores para que consideren si aplica considerarlo para la evaluación individual.

Como cierre del curso, los equipos exponen ante sus compañeros los trabajos realizados y son evaluados por el cuerpo docente, que los retroalimenta sobre la presentación para que realicen mejoras en la fecha de final, en la cual vuelven a exponer, pero sólo frente al equipo docente.

La información sobre la metodología de evaluación es presentada a los estudiantes el primer día de clase, en el cual se arman los equipos, se asignan los tutores y se distribuyen las organizaciones a analizar, que son designadas y provistas por el cuerpo docente.

4. Relevamiento y diagnóstico de la Práctica de Licenciatura

Para analizar posibilidades de mejora de la evaluación en la asignatura “Práctica de Licenciatura”, se decidió realizar un relevamiento y diagnóstico, teniendo en cuenta distintas perspectivas: la opinión del

coordinador del equipo (utilizando la técnica de “árbol de problemas”) y, por otro lado, un relevamiento a terceros (docentes y graduados) para tener una visión de todos los involucrados en la experiencia formativa.

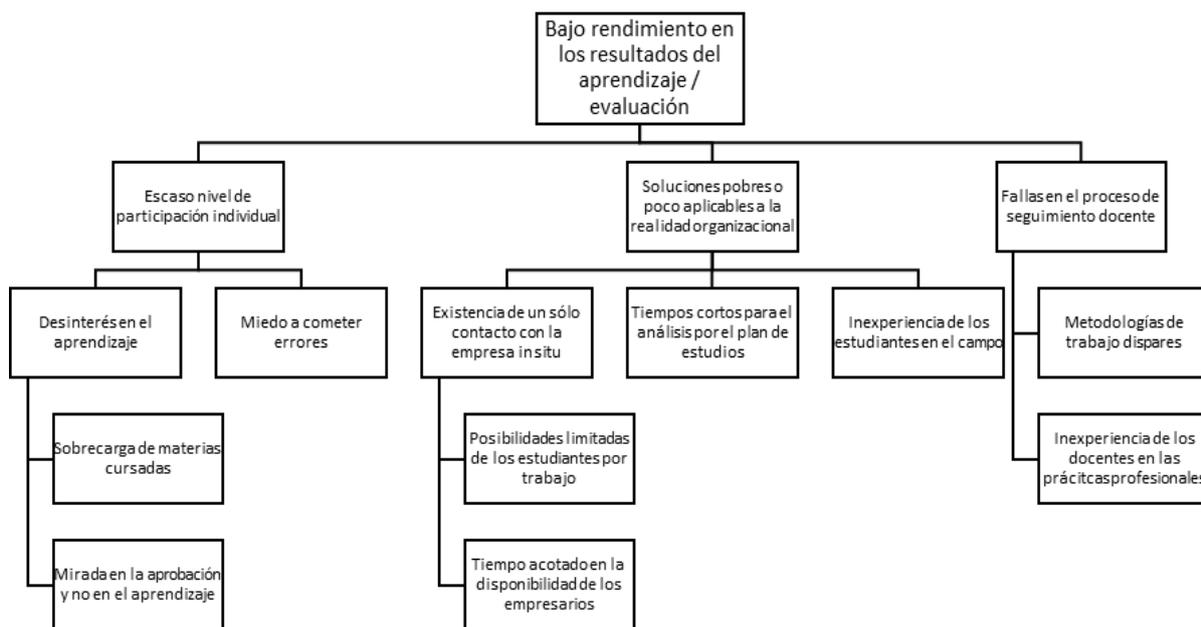
En la indagación a docentes y graduados se realizó un estudio exploratorio teniendo en cuenta las problemáticas detectadas en la propuesta de evaluación utilizada. A partir de las respuestas obtenidas en este estudio, se ha realizado una comparación contemplando la búsqueda de mejoras en el método de evaluación.

Derivado de esta etapa, se presentan a continuación los resultados obtenidos y las posibles propuestas de mejora para lograr los objetivos planteados.

a. El árbol de problema

El árbol de problema es una herramienta de análisis que, a partir de la determinación de problemas que inciden en un ámbito determinado y su vinculación lógica, identifica un problema central que habrá de ser abordado para su resolución, a partir de una intervención planificada. Para identificarlo, se prioriza y selecciona focalizando en su relevancia y en la posibilidad eficaz de incidir en él (Ortegon, Pacheco y Prieto, 2005).

A continuación, se presenta el árbol de problemas realizado, haciendo foco exclusivamente en las causas del problema central:



Cuadro 1: Árbol de problema. Elaboración propia.

Bajo esta consideración, el problema focal que se presenta en la asignatura “Práctica de Licenciatura” es el “Bajo rendimiento en los resultados del aprendizaje (evaluación)”. Los resultados finales del relevamiento, el diagnóstico y el diseño de propuestas de mejora no llega a cumplir con los estándares o niveles deseados por el cuerpo docente. Para éstos, se observa un análisis superficial -y a veces escueto- de los estudiantes acerca de las problemáticas detectadas en el relevamiento, que no permite desarrollar mejoras concretas;

y en otras ocasiones, ese análisis tiene un nivel más alto de profundización, pero las propuestas son poco aplicables o de poco impacto.

Sus causas directas fueron agrupadas en tres ramas:

- El escaso nivel de participación individual que no permite la reflexión en los momentos compartidos y no le da continuidad al proceso de aprendizaje. Todavía en la instancia de finalización de la carrera hay estudiantes que tienen miedo a la exposición o se sienten incómodos al participar. Y, por otro lado, muchas veces existe un desinterés por el aprendizaje producido por el propio sistema de evaluación universitario y por la carga de materias en la finalización de carrera (en momentos en que los estudiantes se sienten más urgidos por finalizar y recibirse).
- Las soluciones presentadas en el trabajo final de la práctica evidencian que el proceso no llega a cubrir las expectativas de aprendizaje que buscamos los docentes. Una de las causas detectadas es el contacto restringido con la empresa en que se realiza la práctica, dada la situación laboral de los estudiantes y, por otro lado, la poca disponibilidad de los empresarios PyME. También los tiempos de la cursada marcan un ritmo que no permite tener las condiciones necesarias para hacer un análisis en profundidad, que combinada con la inexperiencia de los estudiantes dificultan la experiencia.
- Por último, por lo menos en esta problematización, se observó que el seguimiento docente tiene también inconvenientes: por la disparidad en las metodologías de trabajo -que todavía no están del todo resueltas- y también por la inexperiencia de los docentes en el de facilitador y no de expositor.

b. Relevamiento a docentes

El relevamiento a docentes se realizó a través de una encuesta enviada por correo electrónico, diseñada en la herramienta de formularios de Google que permitió procesar y comparar la información obtenida a través de una planilla de cálculo:

1. ¿Cómo describiría la metodología de evaluación de la asignatura “Práctica de Licenciatura”?
2. ¿Cuál cree que es el valor agregado en la formación de los estudiantes que promueve la “Práctica de Licenciatura”?
3. ¿Cuáles serían los aspectos positivos y/o negativos en el proceso de seguimiento de los equipos de estudiantes por parte de los tutores? ¿Por qué?
4. ¿Piensa que existen aspectos positivos y/o negativos en las reuniones entre docentes de la asignatura? ¿Por qué?
5. ¿Considera que el método de evaluación en la “Práctica de Licenciatura” representa el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?
6. Si tuviera que mencionar dos aspectos positivos y dos negativos de la evaluación de la asignatura “Práctica de Licenciatura”, ¿cuáles serían y por qué?

Se ha encuestado al total de los docentes actuales de la asignatura, que son los seis responsables de las tutorías a los equipos de estudiantes.

A continuación, se presenta el resumen de los resultados obtenidos:

- En general, existe un consenso en que la metodología de evaluación de la “Práctica de Licenciatura” es equilibrada, integral y acorde a los objetivos buscados, con énfasis en el proceso. Pero hay una observación de uno de los encuestados que plantea que es heterogénea y con criterios no homogeneizados entre tutores.
- Se considera que el valor agregado de la práctica es la utilización de los conocimientos aprendidos en la carrera en un caso real, en el cual tienen que resolver situaciones concretas.
- Los tutores destacan que guiar y dar seguimiento cercano a los equipos es un punto positivo. Aunque también señalan que el tiempo para trabajar en el aula con los equipos es limitado, que hay pocas

instancias de reflexión conjunta por parte de los tutores, que existen criterios heterogéneos en el seguimiento, que las consignas para los estudiantes son poco claras, que se cuenta con poca información sobre lo que le pasa realmente al estudiante y que debe considerarse que la orientación del tutor hacia temas de su competencia o interés que pueden influenciar al equipo.

- Se explicita que las reuniones de tutores son positivas, porque permiten discutir criterios, pensar soluciones y constituyen espacios de aprendizaje. Pero, como negativo, se remarca que no siempre está la totalidad de tutores, que a veces quita espacio de trabajo con los equipos de estudiantes y, en un caso en particular, que son más emergentes que sistemáticas.
- Al analizar la relación entre la evaluación y el aprendizaje de los estudiantes, explican que existen tanto instancias de cumplimiento individual como grupal y con participación de todos los tutores, lo que provee una mirada cercana que permite evaluar el aprendizaje.
- Respecto de los aspectos positivos y negativos de la evaluación, destacan el seguimiento en etapas y la integralidad del proceso, aunque observan la existencia de disparidad de criterios que podrían influir en la evaluación (no uniformidad) y la subjetividad al momento de la discusión entre tutores.

c. Relevamiento a graduados

El relevamiento a graduados se realizó con la misma técnica que los docentes y el mismo objetivo, pero buscando registrar su perspectiva como alumnos de la “Práctica de Licenciatura”:

1. ¿Considera que la evaluación en la asignatura “Práctica de Licenciatura” reflejó su aprendizaje como estudiante? ¿Por qué?
2. ¿Qué aspectos positivos y/o negativos podría mencionar del relevamiento (la recolección de información por mail y la visita a la empresa) que hicieron como equipo de trabajo? ¿Por qué?
3. ¿Qué aspectos positivos y/o negativos podría mencionar de la etapa de diagnóstico en la cual se utilizó el árbol de problema? ¿Por qué?
4. ¿Qué aspectos positivos y/o negativos podría mencionar de la etapa de propuestas en la cual se solicita tener en cuenta el alcance, costos y tiempos? ¿Por qué?
5. ¿Qué aspectos positivos y/o negativos podría mencionar sobre las tutorías y el proceso de seguimiento de los equipos de trabajo? ¿Por qué?
6. Si tuviera que evaluar su aprendizaje en la “Práctica de Licenciatura”, ¿qué destacaría como positivo? ¿Aplica algún conocimiento de lo aprendido en la actualidad?

Se envió la encuesta a cincuenta y ocho graduados que cursaron la materia “Práctica de Licenciatura” durante los años 2017 y 2018, y la misma fue respondida por once graduados.

A continuación, se detallan las respuestas obtenidas:

- Nueve de los graduados encuestados considera que la evaluación logró reflejar el aprendizaje propio. Existe una valoración positiva de la aplicación de los conocimientos previos aprendidos durante la carrera en una experiencia práctica. Resultó interesante la integración de los distintos temas vistos durante la carrera. También se hace referencia a que la evaluación desde distintas perspectivas, tanto individual como en equipo, permite acercarse más a la realidad del aprendizaje. Pero cabe aclarar que, en la misma respuesta, cuatro de los graduados remarcaron que todavía en los equipos existen disparidades a la hora de trabajar y que a veces eso no se refleja en la evaluación.
- Lo más destacado del relevamiento fue la visita a la empresa, diez de los graduados resaltan esta instancia. Acá se remarcó la posibilidad de conocer lo que sucede en el partido y en una PyME. Y como negativo que el tiempo destinado a esta etapa fue muy largo, restando posibilidades de trabajo en el resto del proceso. Y cuatro graduados mencionaron como negativo la imposibilidad de contactar nuevamente al empresario para poder refinar el análisis.
- Se valora positivamente el diagnóstico porque es una etapa donde hay que pensar y repensar lo que se hace, que provoca un trabajo profundo de equipo. Pero se plantea como negativo que es una etapa

muy compleja a la cual debería dedicarse más tiempo y cinco de los graduados comenta que las correcciones de los tutores no eran adecuadas (mucha subjetividad), no daban el seguimiento adecuado o que entre tutores tenían distintas opiniones contradictorias.

- La posibilidad de presentar propuestas concretas a empresas, que puedan aplicarse en la realidad, es apreciada positivamente por siete graduados. El armado de las propuestas exige un grado de detalle que no tuvieron hasta el momento en la carrera. Pero la búsqueda de información como, por ejemplo, los costos de la propuesta, les resultó muy compleja. También remarcaron que hubo fallas en el seguimiento o acompañamiento de los tutores y que tal vez faltan elementos (conocimientos o herramientas) a los estudiantes para realizar esta etapa.
- Que cada equipo cuente con un tutor que está abocado a las correcciones del grupo, que les facilite la realización del trabajo a través del seguimiento, fue fundamental para lograr los objetivos planteados según la opinión de nueve graduados. Ahora bien, detectan una disparidad entre el seguimiento de los tutores y muchas veces contradicciones, que hasta en ciertos momentos se ve como falta de interés. Por otro lado, también se remarca que los tiempos de respuesta a veces no han sido los óptimos.
- Cerrando este apartado, siete graduados pusieron de manifiesto que la experiencia en una empresa real es fundamental para el desarrollo profesional. Y seis graduados que han podido trasladar lo aprendido en sus responsabilidades para analizar más en profundidad los sucesos diarios.

5. Principales conclusiones de la etapa de relevamiento y diagnóstico

En síntesis, las principales conclusiones del relevamiento y diagnóstico realizados, comparando las visiones de los docentes con las de los estudiantes, son:

- La evaluación en la asignatura “Práctica de Licenciatura” logra reflejar el aprendizaje de los estudiantes, pero éstos remarcan que la instancia individual a veces no abarca lo que realmente pasó dentro del equipo.
- Tanto la experiencia de tener que analizar una empresa real, conocerla en profundidad y tener contacto con sus principales directivos, como el uso de los conocimientos previos y aplicarlos a un caso real, es valorado muy positivamente tanto por los estudiantes como por los docentes (aun con las limitaciones que pudieran observarse).
- El seguimiento de los tutores es fundamental para lograr los objetivos de la asignatura, pero hay diferencias de criterio entre los tutores que afectan la orientación y evaluación de los equipos.
- No existe una coordinación entre los tiempos de la actividad técnica profesional y los del formato institucional, dificultando el seguimiento de los tutores y el correcto desarrollo de las consignas.

6. Propuestas de mejora

A partir del relevamiento y el diagnóstico presentados, y tomando los conceptos desarrollados en el marco conceptual, se despliegan a continuación como cierre de este artículo, unas primeras acciones de mejora para la materia “Práctica de Licenciatura”.

a. Evaluación entre pares

Es complejo evaluar el aprendizaje de los estudiantes y su grado de involucramiento en la asignatura cuando se realiza un trabajo en equipo como en la “Práctica de Licenciatura”, debido a la disparidad que existe entre ellos. Este tipo de situaciones trae consecuencias negativas en los miembros de los equipos que más participan en la elaboración del trabajo y que sienten injusta la instancia de evaluación individual.

Por lo tanto, la primera propuesta que surge del análisis es incluir una evaluación entre pares que promueva en los estudiantes las capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje (Amato, 2009), en concordancia con los objetivos de la asignatura que incluyen estimular la capacidad de análisis y el desarrollo de competencias actitudinales.

Dentro de las ventajas de estas evaluaciones, Sánchez Rodríguez, Ruiz Palmero y Sánchez Rivas (2011) plantean que varios autores coinciden en que la valoración de los compañeros contribuye al aprendizaje, incrementa la motivación de los participantes, aumenta la responsabilidad y satisfacción del proceso de aprendizaje, entre otros. Pero también, reconocen que otros autores plantean el riesgo de que los estudiantes no tengan la madurez adecuada, no se tomen en serio la evaluación o que lo consideren una carga adicional (Sánchez Rodríguez y otros, 2011). Con lo cual, un punto importante a tener en cuenta es el modo en que se administra esta evaluación para lograr que los estudiantes participen de manera adecuada, en todo su proceso.

Esta evaluación habrá de realizarse al finalizar el cuatrimestre y será responsabilidad de los estudiantes evaluar la dinámica de los miembros del equipo a través de una rúbrica que proporcionarán los docentes a tal efecto. La misma ha sido diseñada tomando como base la “Rúbrica para evaluar el proceso de interacción cooperativa al interior de un grupo de trabajo” de Amato y Novales Castro (2009).

La rúbrica a utilizar (ver cuadro 3) contiene siete variables a evaluar (participación en el equipo, calidad en los aportes, relación interpersonal, trabajo extraclase, motivación, comunicación y liderazgo), en una escala de valores con 5 categorías (excelente, muy bien, bien, regular, malo).

De la rúbrica original se modificaron el orden de las variables por una cuestión de lógica en el ordenamiento y se cambiaron algunas explicaciones asociadas a las variables/valores.

Cada estudiante, a través de una planilla de cálculos diseñada por el cuerpo docente, deberá evaluar al conjunto de sus compañeros de equipo en relación al comportamiento y las capacidades puestas en juego durante el trabajo.

Se espera que esta evaluación entre pares, si se administra correctamente, permita aumentar el compromiso de los estudiantes y el desarrollo de las competencias necesarias en cada etapa de la práctica. Además, tendrá incidencia en la evaluación individual asegurando mayor precisión y justicia en la calificación.

Escala / Variable	Excelente	Muy bien	Bien	Regular	Malo
	10-9	8-7	6-5	4-3	2-1
Participación en el equipo	Participa activamente y en forma constante (todo el tiempo).	Participa activamente casi siempre (> 75% del tiempo).	Participa en forma inconstante (50% del tiempo).	Participa muy poco (< 25% del tiempo).	Permanece pasivo durante la toda actividad.
Calidad en los aportes	Presenta la mejor información. Aporta diferentes conceptos sobre el tema.	Casi siempre presenta información. Aporta conceptos e ideas lógicas.	No siempre presenta información. Ocasionalmente aporta conceptos e ideas sobre el tema.	Pocas veces presenta información. Pocas veces aporta conceptos e ideas sobre el tema.	No aporta información. No aporta conceptos, ni ideas al grupo.

Relación interpersonal	Respeta las opiniones de los demás. Considera a sus compañeros. Tiene buenas relaciones con todos los miembros del grupo.	Algunas veces no respeta las opiniones de los demás. Casi siempre es considerado con sus compañeros. Tiene buenas relaciones con la mayoría.	No respeta las opiniones de los demás. Su interacción con los compañeros no siempre es considerada. La relación con algunos de sus compañeros no es buena.	Algunas veces es irrespetuoso con las opiniones de los demás. La interacción con sus compañeros algunas veces es desconsiderada. No tiene buenas relaciones con la mayoría de sus compañeros.	Es irrespetuoso con las opiniones de los demás. Su interacción con los compañeros es desconsiderada. No tiene buenas relaciones con sus compañeros.
Trabajo extraclase	Siempre acude a las reuniones programadas y siempre es puntual. Siempre hace las tareas a las que se compromete y aporta algo más.	Siempre acude a las reuniones, casi siempre es puntual. Casi siempre hace las tareas a las que se compromete y casi siempre aporta algo más.	Solo falta a una de las reuniones programadas, y no siempre es puntual. En ocasiones no hace las tareas a las que se compromete y ocasionalmente aporta algo más.	Falta a más de una de las reuniones, casi siempre es impuntual. Pocas veces hace las tareas a las que se compromete y pocas veces aporta algo más.	No acude a las reuniones, o siempre llega tarde. No hace las tareas a las que se compromete y nunca aporta algo más.
Motivación	Está muy motivado con la actividad del grupo. Estimula a sus compañeros para que participen en las actividades.	Está motivado con la actividad del grupo. Casi siempre estimula a sus compañeros para que participen en las actividades.	Está poco motivado con la actividad del grupo. Algunas veces estimula a sus compañeros para que participen en las actividades.	Casi nunca está motivado con la actividad del grupo. Casi nunca estimula a sus compañeros para que participen en las actividades.	No está motivado con la actividad del grupo. No estimula a sus compañeros para que participen en las actividades.
Comunicación	Tiene buenas habilidades de comunicación. Expresa sus ideas en forma inteligible, sintetiza y organiza muy bien sus ideas.	Tiene habilidades de comunicación. Casi siempre expresa sus ideas en forma inteligible, sintetiza y organiza sus ideas.	Tiene regulares habilidades de comunicación. En ocasiones no se entienden las ideas que expresa, poca capacidad de sintetizar y organizar sus ideas.	Tiene pocas habilidades de comunicación. Casi nunca expresa sus ideas en forma inteligible, muy poca capacidad de síntesis y organización de sus ideas.	No tiene habilidades de comunicación. Expresa sus ideas en forma incomprensible, no tiene capacidad de síntesis y organización de sus ideas.
Liderazgo	Guía al grupo y centra la discusión. Destruya las discusiones. Reubica al grupo en el tema.	Frecuentemente guía al grupo o centra la discusión. Destruya las discusiones o reubica al grupo en el tema.	Algunas veces intenta guiar al grupo o centrar la discusión, destruir las discusiones o reubicar al grupo en el tema.	Pocas veces intenta guiar al grupo o centrar la discusión, destruir las discusiones o reubicar al grupo en el tema.	Nunca ejerce participaciones de liderazgo.

Tabla 2: Rúbrica de evaluación entre pares para la Práctica de Licenciatura. Elaboración propia basada en “Rúbrica para evaluar el proceso de interacción cooperativa al interior de un grupo de trabajo” (Amato y Novales Castro, 2009, p. 203).

b. Evaluación de los tutores

Como se ha señalado uno de los aspectos fundamentales en la “Práctica de Licenciatura” consiste en el seguimiento y orientación que realizan los tutores de los equipos durante la cursada.

Por eso, y sobre todo teniendo en cuenta las consideraciones realizadas por los estudiantes, es necesario incluir una evaluación constante del desempeño profesional de los tutores, con el fin de identificar posibles oportunidades y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como se menciona en el documento de revisión del proceso de evaluación docente por los estudiantes de la Universidad de Colima (2012),

según Laffitte (1991) el propósito de la evaluación docente cobra sentido cuando camina hacia la profesionalización, que se entiende como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social (Comisión de Evaluación Docente, 2012, p. 6).

Para implementar un sistema de evaluación docente por parte de los estudiantes, se desarrollará una encuesta virtual, al final de cada cuatrimestre para que la completen en clase, aunque de manera anónima. La misma evaluará los siguientes aspectos:

- *Competencia docente*: conjunto de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que necesitan los tutores para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en el seguimiento de los equipos.
- *Objetividad en la evaluación de los estudiantes*: respecto a los criterios establecidos para medir el desempeño del equipo de estudiantes.
- *Seguimiento*: acompañamiento durante la experiencia y el cumplimiento del rol de tutor.
- *Percepción global del desempeño*: evaluación general de la actividad del tutor con el equipo de estudiantes.

Los resultados de esta evaluación constituirán un insumo de trabajo de la coordinación de la asignatura con cada docente para analizar el proceso de formación desarrollado y la percepción de los estudiantes sobre su desempeño y para considerar estrategias de mejoramiento futuro del proceso de seguimiento y orientación de los equipos.

c. Diseño de las etapas

El diseño de cada etapa del proceso y los criterios en la metodología de evaluación, tanto para los estudiantes como para los docentes, deben ser claros y precisos para poder lograr los objetivos de la práctica.

Es por eso, que esta tercera propuesta se enfoca en la modificación de las etapas de evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes y la estandarización de entregables.

Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes, se consideró importante redefinir los tiempos asignados a la realización de los entregables previstos de acuerdo con su complejidad. Las etapas de análisis preliminar y de relevamiento deberían llevar menos tiempo que las etapas de diagnóstico y diseño de propuestas de mejora. También es necesario modificar el acompañamiento, con mayor presencia de los tutores en los equipos al momento de trabajar en el aula, lo que puede implicar una modificación en la programación.

En este punto, como menciona Wiliam (2009) citando a Ramaprasad, es importante una retroalimentación que permita tomar información acerca de la distancia entre el nivel actual y el nivel de referencia establecido como criterio en la metodología de evaluación. Los espacios aúlicos de trabajo con los tutores deben permitir la retroalimentación necesaria para el seguimiento del proceso.

Por otro lado, los criterios de evaluación deben ser iguales para todos los equipos, definiendo las pautas mínimas que deben cumplir los entregables junto al equipo docente y ampliando la carga horaria dedicada

a reuniones entre los tutores para que cada uno presente el trabajo realizado en sus equipos, y se pueda reflexionar en profundidad sobre la evaluación del desempeño de los estudiantes.

Así, las características de los entregables brindarán el marco de actuación a los equipos y unificarán los criterios de evaluación utilizados por los docentes con cada uno de sus grupos.

7. Conclusiones

El desarrollo de este trabajo exploratorio permite pensar una innovación pedagógica en el proceso de enseñanza de la asignatura “Práctica de Licenciatura” de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, dado que esta propuesta metodológica no es habitual en esta disciplina. En este sentido, este trabajo ha permitido integrar las voces de los diferentes actores que hacen al universo poblacional de la carrera. Señalando también, que siempre ha sido una preocupación de la coordinación de la carrera y de los docentes de la materia incentivar el desarrollo de capacidades de los estudiantes que permitan relacionar los conocimientos y contextualizarlos con el mundo del trabajo, así como que amplíen su capacidad para actuar en la realidad y generar alternativas creativas.

Promover una evaluación en la que se provea retroalimentación a los estudiantes para avanzar en su práctica, en la que se diseñen clases para evaluar progresos a través de discusiones y debates y en la cual los estudiantes puedan hacerse cargo de su aprendizaje en conjunto con sus compañeros, apoyados por el seguimiento de sus tutores, nos permitirá mejorar el proceso de enseñanza y desarrollar las capacidades que consideramos necesarias para su carrera profesional.

Es por eso, que se considera primordial que se revise constantemente el proceso de enseñanza y, en consecuencia, la metodología de evaluación para alcanzar cuatrimestre a cuatrimestre un mayor aprendizaje por parte los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Amato, D. y Novales Castro, J. (2009). Aceptación del aprendizaje basado en problemas y de la evaluación entre pares por los estudiantes de medicina. *Gaceta Médica México*, 145, 3.

Camilloni, A. R. W. de (2009). Estándares, evaluación y currículo. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf

Camilloni, A. R. W. de (1998). *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Comisión de Evaluación Docente (2012). *Revisión del proceso de evaluación docente por los estudiantes*. México: Universidad de Colima.

Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Litwin, E. (1998). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2002). *Práctica y teoría en la búsqueda de alternativas en la enseñanza universitaria*. Florianópolis.

Ortegón, E., Pacheco, J. F. y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: ILPES - Naciones Unidas - CEPAL.

Romo Beltrán, R. y Rodríguez Batista, M. (coord.) (2011). *Estudios socioinstitucionales. Trayectorias, implicación y métodos*. D.R. México: Acento Editores.

Sánchez Rodríguez, J.; Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rivas, E. (2011). Análisis comparativo de evaluación entre pares con la del profesorado. Un caso práctico. *Revista Docencia e Investigación*, 21.

Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3).

Fecha de recepción: 23-8-2019

Fecha de aceptación: 5-12-2019

RESEÑAS DE LIBROS

Ezcurra, A. M. (Coord.) (2019). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina (ISBN 978-987-4151-90-2)*. Sáenz Peña: UNTREF, 2019; 167 páginas.¹

Por Guillermo Ramón Ruiz²

En la presentación y en el epílogo a cargo ambos de Norberto Fernández Lamarra, se destaca la paradoja que aborda el libro acerca de la expansión sin precedentes de la escolarización frente a las mayores dimensiones que adquiere la desigualdad social que se evidencia en los sistemas educativos contemporáneos. El problema de la masificación de la escolarización conlleva la profundización de viejas formas de diferenciación social y a la vez el surgimiento de circuitos segmentados en el marco de sistemas escolares que parecen no responder a las dinámicas sociales y que a la vez agudizan la desigualdad social. El libro incluye estudios derivados de un seminario realizado en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) sobre desigualdad social y educación durante el año 2016 y aborda las diversas dimensiones que la desigualdad educativa presenta en diferentes niveles y modalidades de enseñanza y el abordaje en sí mismo es diverso ya que los autores provienen de campos diferentes y estudian temas diferentes.

El libro tiene un título sugerente ya que invoca a uno de los conceptos más mencionados en las ciencias sociales y en la política: el derecho a la educación pero la coordinadora de la obra deja claro al inicio lo que el libro no es. Ni un análisis de este derecho humano fundamental ni tampoco su problematización conceptual o empírica. El libro se concentra en el tema de la desigualdad tal como lo nota en su presentación la cual contiene una extensa descripción de las formas que la desigualdad adopta en las sociedades contemporáneas, con citas de prestigiosos estudiosos, para luego destacar una “escalada de la desigualdad” en las últimas décadas que dice “no es forzosa” y le permite advertir riesgos políticos de un proceso emergente (que vale aclarar no es nuevo en la historia de la humanidad). Con este contexto general, Ezcurra sostiene la paradoja de la educación escolar: su masificación y la profundización de la desigualdad social ya que la escolarización perpetúa y reproduce eficazmente desigualdades que exceden a las instituciones y sistemas educativos. Sin embargo, sostiene que esto es una opción, no un destino, con la intención de evitar una lectura mecanicista. Tras esa afirmación en el libro hay mucho de querer alejarse de las “grandes interpretaciones”, cerradas y lógicas, pero generalmente a costa de la riqueza (en las dimensiones de análisis) existente en la materia tratada: la desigualdad educativa contemporánea.

El libro no responde todas las inquietudes intelectuales ni aspira a analizar todas las dimensiones que abarca la desigualdad educativa en la actualidad, algo que no ignoran investigadores con una vasta producción como lo son los autores de este libro. Pero en otro sentido, en el que verdaderamente importa, el libro a pesar de no abordar el derecho a la educación, ni tampoco de tomar a los niveles inicial y primario, que constituyen la educación básica de acuerdo con el enfoque de derechos, da mucho más de lo que promete. Y ello es así tanto por lo que el libro presenta explícitamente (que se centra en los niveles secundario y universitario), como también por lo que surge su escritura, tan compleja y diversa como sus autores, la cual en sí misma merece un análisis que yo no sabría hacer.

¹ Ana María Ezcurra (coordinadora), Ana Cambours de Donini, Adriana Chiroleau, Jorge Gorostiaga, María del Carmen Parrino, Nora Gluz, Pablo García, Silvina Feeney y Norberto Fernández Lamarra

² Universidad de Buenos Aires - CONICET

Veamos el contenido de lo que a priori ha sido presentado como un conjunto de estudios que refieren a exposiciones diversas que surgieron en aquel seminario de posgrado de 2016. En cada capítulo, se nos presentan una serie de temas, elegidos aparentemente de manera deliberada; algunos de ellos son centrales en el tema de la desigualdad educativa y otros ocupan un lugar complementario pero necesario para comprender sus aristas. Los temas reaparecen en otros capítulos, a veces con las proporciones de extensión cambiadas pero siempre remiten a la preocupación central del libro: la desigualdad educativa.

Los tres primeros capítulos abordan diferentes aspectos de la desigualdad en la educación superior, en contextos muy heterogéneos. En el primero “Educación superior: una masificación que incluye y desiguala”, a cargo de Ana María Ezcurra encontramos una visión global de este problema, con un sesgo en los Estados Unidos de América y en los países que integran la OCDE. Si bien se incluyen datos estadísticos y menciones a problemas que afectan a la región y al país, la visión internacional que presenta la autora enriquece la comprensión del problema de la desigualdad educativa en este nivel y a la luz de los conceptos que presenta (inclusión estratificada, inclusión excluyente) se intenta describir y explicar factores que como los llama Ezcurra amplían la “brecha o discordancia sociocultural” entre los estudiantes universitarios. En un plano más regional, el segundo capítulo “Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria”, cuya autora es Adriana Chiroleu, presenta información descriptiva. Para ello la autora se nutre de datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y realiza comparaciones entre los casos estudiados, a modo de diagnóstico de políticas ejecutadas por estos tres países, las que no logran revertir la “desigualdad de graduación, constante” que se “acentúa” a pesar de la ampliación de oportunidades en el ingreso. El tercero de estos capítulos que refieren a la educación superior lo hace en una escala más acotada en términos espaciales, se trata de “Acceso y permanencia en universidades del Conurbano: logros y límites de las políticas institucionales”, de Ana Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga. Precisamente esa dimensión más acotada constituye una herramienta muy rica para que los autores profundicen, sin descuidar la explotación de datos secundarios más generales (estadísticos y normativos), en las estrategias que algunas instituciones universitarias desarrollan para favorecer los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, sobre todo para lograr mayor retención y garantizar la permanencia y graduación. El capítulo sin duda constituye uno de los puntos más logrados de la obra dado que permite evidenciar de forma comparativa –pero con foco en instituciones en particular– las acciones que de forma cotidiana llevan a cabo las instituciones y los problemas que se presentan en esas acciones en el plano institucional.

El cuarto texto “La construcción de caminos de equidad en educación superior: políticas de permanencia” de María del Carmen Parrino también refiere a la educación superior, como su título lo indica, pero su encuadre y sus propósitos son diferentes a los tres capítulos que le preceden dado que la autora toma el principio de equidad para elucidar otros conceptos asociados. Menciona las bases constitucionales de la educación argentina y refiere a algunos instrumentos internacionales de derecho. De todos modos, su aporte más sustantivo se encuentra en sus propuestas de políticas de permanencia para los estudiantes del nivel universitario que ofrece la autora. Asimismo, se agradece el apéndice de indicadores educativos que podrían ser aplicados y que deberían ser conocidos por los estudiantes de ciencias de la educación y similares que desean estudiar la desigualdad educativa e incidir en la resolución de este problema.

Los tres capítulos restantes refieren a la educación secundaria. Por una parte, en el quinto capítulo “¿Masificación o democratización? Debates en torno a las transformaciones del nivel secundario” Nora Gluz nos presenta el capítulo que más dimensiones de análisis abre: hay menciones a América Latina en su conjunto pero también a procesos políticos de algunos de sus países; hay referencias a conceptos de amplia producción académica y debates políticos en muchos ámbitos (el neoliberalismo, el Estado neoliberal en su versión neoconservadora) pero sin profundizar en la nuevas formas que adquiere, sobre todo aquellas que afectan a las políticas educativas de este siglo por ejemplo las nuevas filantropías o las alianzas público-privadas; hay referencias a la educación secundaria, a las políticas de reformas que la han afectado en las últimas décadas y los intentos de soslayar o resolver los problemas de segmentación del nivel aunque no se menciona que la ley de base, aprobada en 2006, legaliza la diferenciación al permitir duraciones distintas

de la educación primaria y secundaria según la residencia de la población; y también sobre el final del texto hay menciones a la educación superior en relación con la escuela secundaria. El capítulo abre muchas líneas de indagación que merecen atención intelectual dada la centralidad que posee cada una en sí misma. Por otra parte, el capítulo sexto, “El desafío de educar en contextos de desigualdad” de Pablo García es el más cercano a un análisis dinámico del derecho a la educación dado que el autor encuadra su texto en la enumeración de los compromisos internacionales que los Estados han asumido en las últimas décadas. Sobre todo, cuando a partir de 1990 se generaron agendas globales, con el patrocinio de organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, que resultan ambiciosas en sí mismas por los objetivos allí propuestos los cuales son de difícil supervisión y concreción. El autor también discute algunos conceptos teóricos (inclusión, exclusión) e introduce nociones (como trayectorias escolares intermitentes) para analizar los casos estudiados y luego presenta datos etnográficos correspondientes a diferentes escuelas secundarias de distintos países, que si bien podrían ubicar al texto como específico de la educación comparada tiene una lectura pedagógica muy profunda en cada caso en particular (al menos por los testimonios presentados). Quizás la amplitud de la escala del trabajo de campo realizado no permite vislumbrar la envergadura de los hallazgos obtenidos, pero ciertamente, por tratarse de un texto acotado a los límites impuestos por la obra colectiva que lo incluye –en cuanto a la cantidad de páginas– constituye otro de los puntos sustantivos del libro. Finalmente, Silvina Feeney en su texto “El currículum, su rol principal en la permanencia, avance y egreso de los estudiantes en el nivel secundario” nuevamente nos invita a una mirada en principio conceptual y con proyección global para luego hacer pie en el análisis de las políticas curriculares que el Estado argentino promovió en las últimas décadas, en relación con los diseños curriculares de este nivel a la luz de las regulaciones federales.

Todos los temas reaparecen en el último capítulo, en el epílogo, que si bien es sintético, resulta articulador de la obra ya que le da un sentido de unidad que se agradece. Esta vez se discute si es adecuado pensar a los temas de los capítulos a la luz de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en cuyo artículo 26 se incorpora a la educación como uno de esos derechos humanos. En este caso Fernández Lamarra logra en pocas páginas un nivel muy claro de síntesis sobre los problemas que caracterizan a la desigualdad educativa en contextos de masificación y con la aspiración a su superación a través de las propuestas para el diseño e implementación de políticas públicas a estos efectos.

La referencia al derecho a la educación en el título de la obra merece una crítica constructiva. Los trabajos abordan ciertamente y con erudición la desigualdad educativa, la cual cercena el ejercicio de la población de este derecho humano fundamental, pero quizás habría que profundizar el análisis de las obligaciones estatales para garantizar, respetar, reconocer y favorecer el ejercicio de un derecho que se basa, como los demás derechos humanos, en el principio de igualdad. La noción de derechos humanos se vincula con las necesidades materiales de existencia digna de las personas, por lo cual ellos conforman derechos fundamentales. Ello a su vez se constituye en un estándar de medida de legitimidad del derecho fundamental positivizado. La noción de derecho subjetivo brinda a los derechos fundamentales la estructura y el contenido, lo cual permite su comprensión como atributo exigible por parte del titular del derecho; desde el punto de vista de la lógica jurídica, ello constituye un elemento sustantivo para conformar el carácter de exigibilidad del derecho subjetivo en caso de su violación o cercenamiento. Esta conceptualización de los derechos fundamentales aplicada a la educación contribuye a la definición de contenidos básicos de diverso alcance en los múltiples planos del desarrollo educativo (sistémico, institucional, grupal, individual), que a su vez podrían traducirse en obligaciones concretas y exigibles a cargo del Estado, lo cual debería redundar en políticas públicas que reviertan y eliminen la desigualdad no solo educativa sino social.

La educación como derecho no sólo está garantizada en el orden jurídico interno de un Estado de Derecho, sino que también forma parte del derecho internacional de los derechos humanos que constituye un sistema normativo complejo creado para el establecimiento de: a) estándares internacionales y contenidos básicos (para regular derechos garantizados a todas las personas); y b) obligaciones que dichos derechos generan para los Estados hacia sus habitantes. En este sentido, como derecho humano y, en particular,

como derecho social, la educación deriva en acciones positivas –es decir, prestacionales– y negativas –de no intervención– a cargo mayormente del Estado.

En suma, tras esta crítica a la omisión del derecho a la educación como concepto propio de las ciencias jurídicas hay algunas cuestiones centrales, que reaparecen regularmente en el texto, y que precisamente son temas importantes de la sociología de la educación, la política educacional y la educación comparada: la cobertura, la masificación, la inclusión y la exclusión, la equidad y los indicadores empleados para medir la desigualdad educativa, tanto los estadísticos como los curriculares. Otros temas, como los contenidos curriculares y sus definiciones y desarrollos, las cuestiones étnicas, o las acciones institucionales, están omnipresentes en toda la obra a pesar de no ser mencionados explícitamente en algunos de sus capítulos.

Quiero decir algo sobre los autores que conozco. Soy casi coetáneo de la mayoría de ellos, pero ese casi, insignificante, por cierto, me impidió tratarlos en nuestra Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, tampoco pude verlos en otros ámbitos por la manera en que desarrollamos nuestras carreras profesionales respectivas. Pero leí y leo como en este caso sus producciones así que han estado presentes en mi trabajo cotidiano en la UBA y en el CONICET. Con otros colegas como Jorge Gorostiaga y María del Carmen Parrino hemos coincidido en la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) durante el tiempo que cada uno ha participado activamente en el trabajo de la sociedad y también en la organización de eventos como los congresos latinoamericanos y mundiales de educación comparada así como en la Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC) durante los años en los he estado a cargo de esa tarea junto con otros colegas.

Voy a referirme un poco más a Norberto Fernández Lamarra, porque me parece que su participación en este libro es especial, no sólo porque dirige el programa de posgrado en el cual se gestó sino porque su aporte en la organización del texto como obra integrada es notoria. Conocí sus trabajos más tempranamente primero como estudiante de grado, antes de tenerlo incluso como profesor titular regular de Administración de la Educación en 1993. Luego coincidimos hacia los años 2002 y 2003 en un espacio colegiado de la Facultad, él por el claustro de profesores y yo por el de graduados. Durante mi formación de doctorado leí toda su obra inicial, la vinculada con la planificación integral de la educación, lo entrevisté para mi trabajo de tesis y siempre ha sido muy generoso desde el punto de vista humano e intelectual y también muy respetuoso de mi propia formación. Posteriormente mi incorporación a SAECE coincidió con mi trabajo en el programa de posgrado bajo su dirección. En todas las ocasiones ha auspiciado el trabajo y la institucionalización concreta de los proyectos. El trabajo original que Norberto desarrolló en la década de 1960, contribuyó ciertamente a construir el campo de las ciencias de la educación, en particular en la administración y la política educacional. Su trabajo en SAECE ha sido de extraordinario alcance para el desarrollo de la educación comparada en el contexto local, regional y latinoamericano a través de sociedades profesionales y de eventos de alta envergadura internacional. Entiendo que esa capacidad de iniciativa y de concreción se refleja en esta obra.

En general no trabajo los temas de desigualdad educativa de forma directa, aunque los estudios cotidianamente por los contenidos de los cursos que enseño. Por mi enfoque sobre la investigación, y por mi formación, considero que es preferible traducir lo general en lo concreto y admitir que cada manifestación concreta no necesariamente encaja en lo general. Sobre todo, pienso que es importante describir y aprovechar la riqueza de una descripción precisa y minuciosa. Cuando se piensa en la descripción es casi un ritual apelar a la cita de Clifford Geertz, pero que en mi caso me remito a Francis Korn o a Lytton Strachey.

En suma: ¿puede un libro intentar el análisis de la desigualdad educativa en todos los niveles escolares y modalidades de la enseñanza formal, tanto en el país como en otros contextos? Al leer Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina la respuesta es que sí aunque se siente que esta tarea está en construcción y que así seguirá dados los indicadores contemporáneos que miden la distribución de la riqueza. Basado en una gran cantidad y diversidad de



fuentes y en perspectivas originales y a la vez diferentes de investigación, el libro se propone de manera ambiciosa descifrar los múltiples factores que generan la desigualdad en el nivel secundario y en la educación universitaria, no de toda América Latina (como se señala en su título), pero sí de algunos de sus países, así como también las claves que tendrían no sé si su solución pero sí su estudio con miras al diseño de políticas públicas que contemplen esas soluciones. Después de este resumen, no nos queda más que alabar a este libro por su trabajo de investigación y el nivel de análisis alcanzados. Algunos de sus capítulos merecen ser profundizados, otros se encuentran entre los que uno quisiera incluir como parte de la bibliografía de sus cursos, y otros deberían ser motivo de debate político, parlamentario o ministerial, dada la pertinencia con la cual se abordan datos curriculares, normativos y estadísticos. El libro resulta una lectura indispensable para aquellos que quieren conocer los temas de desigualdad educativa contemporánea y para quienes desean profundizar incluso desde la crítica las visiones que aquí se formulan.

Fecha de recepción: 7/11/2019

Fecha de aceptación: 8/11/2019

Cukierman, U. y Kalocai, G. (comp.) (2019). El enfoque por competencias en las ciencias básicas: casos y ejemplos en educación en Ingeniería. (1 ed.). CONFEDI – CIIE (eds.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: edUTecNe . ISBN 978-987-4998-16-3, 551 páginas.¹

Por Antonio Morcela²

Este libro *El enfoque por competencias en las ciencias básicas: casos y ejemplos en educación en Ingeniería* es el resultado de una convocatoria realizada en conjunto por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) y el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) de la Universidad Tecnológica Nacional, con el objeto de presentar un cúmulo de experiencias docentes e institucionales, realizadas en contextos educativos de universidades nacionales que ya han comenzado a transitar el camino de la formación basada en competencias.

El proyecto resulta novedoso en tanto que pretende concentrar una serie no exhaustiva de casos de buenas prácticas docentes, junto a las reflexiones de sus autores en relación al marco teórico común que resulta en un hilo conductor que atraviesa toda la obra.

Particularmente se enfoca en el segmento de Ciencias Básicas y la selección fue el resultado de un proceso de evaluación donde participaron más de 30 revisores calificados, que evaluaron los 100 artículos presentados y producidos por más de 200 autores de Facultades de Ingeniería de Argentina. Los 42 trabajos que conforman este volumen corresponden a 27 facultades y congregan 113 autores.

El libro comienza con un prólogo de los compiladores, que a modo de introducción reseñan los principales hitos que impulsaron el modelo de formación por competencias como propuesta rectora para la definición de estándares de segunda generación, para la acreditación de las carreras de ingeniería en la Argentina. Los lineamientos centrales del enfoque se han descrito en el documento Libro Rojo (CONFEDI, 2018), donde se describe un conjunto de competencias llamadas “genéricas tecnológicas” (CT), que se complementan con el bloque de las “competencias genéricas políticas, sociales y actitudinales” (CPSA).

De la presentación de los capítulos sucesivos no se desprende un orden lógico relacionado con la disciplina de ciencias básicas que aborda, la modalidad de implementación, la preminencia de los autores ni las herramientas didácticas descritas. El 40% de los artículos presentados corresponde a experiencias relacionadas con las ciencias matemáticas (incluyendo álgebra, geometría y estadística), el 29% corresponde a experiencias relacionadas con la física, y el 26% refiere a experiencias relacionadas con la química. Sólo se presenta un caso relacionado directamente con las ciencias informáticas y computación, y un caso que resulta interdisciplinario por tratarse de un trabajo intercátedras (de física, matemática y álgebra).

Los trabajos presentados relacionados con las matemáticas son 17 y se constituyen en la disciplina más abordada. Están orientados mayoritariamente al desarrollo de las CT de “identificar, formular y resolver problemas de ingeniería” y “utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la

¹ Libro disponible en: <https://ciie.utn.edu.ar/libro-confedi-ciie/>

² Universidad Nacional de Mar del Plata

ingeniería”, que son mencionadas en más del 50% de los casos. Respecto de las CPSA se observa una recurrencia mayoritaria en “desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo” (65%) seguida por “comunicarse con efectividad” (42%). La presencia de referencias a “concebir, diseñar y desarrollar proyectos de ingeniería”, “contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas” y “actuar con espíritu emprendedor” es inferior al 12%, y “gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos de ingeniería” no aparece mencionada.

La siguiente disciplina en orden de preferencia es la física, con 12 trabajos dedicados mayoritariamente a la CT “identificar, formular y resolver problemas de ingeniería” (83%). Respecto de las CPSA son abordadas “desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo” y “comunicarse con efectividad” en el 42% de los casos. Las competencias CT “gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos de ingeniería” y “contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas” no han sido abordadas, como así tampoco la CPSA “actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global”.

Las ciencias básicas relacionadas con la química y las ciencias biológicas aparecen en 11 trabajos, dedicados a la CT “identificar, formular y resolver problemas de ingeniería” en el 55% de los casos, y a las CPSA “desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo” y “comunicarse con efectividad” en el 72% de los casos.

En la nómina se presentan varios trabajos relacionados con experiencias intercátedras, pero solamente uno de ellos involucra a más de un bloque disciplinar. En el caso presentado se considera un proyecto integrador conjunto entre asignaturas de matemática, física y álgebra. La CT desarrollada es “identificar, formular y resolver problemas de ingeniería” y las CPSA son “desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo” y “comunicarse con efectividad”.

Si bien casi del 40% de los trabajos presentados hacen referencia al uso de herramientas o estrategias basadas en TIC, se presenta un único trabajo relacionado directamente a las ciencias de la informática y computación. La competencia desarrollada en el mismo es la CPSA “actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global”.

Respecto de los abordajes didácticos más frecuentemente descriptos, se puede mencionar que el “Aprendizaje Basado en Problemas” se menciona en el 43% de los trabajos, seguido en igual proporción por el “Aprendizaje Activo” y el “Aprendizaje Basado en Proyectos” con alrededor del 15% respectivamente.

Sin ninguna duda la obra se constituye como un aporte valioso capaz de contribuir a despejar incertidumbres y preocupaciones, y consolidar la confianza en el modelo de formación por competencias, reflejado en la aptitud y actitud propia de colegas docentes que ya transitan este cambio paradigmático que va mucho más allá de estándares y procedimientos.

De todos modos, es oportuno reflexionar sobre los ejes rectores que atraviesan las experiencias mostradas. A priori resultaría previsible anticipar que la competencia relacionada con la resolución de problemas de ingeniería sería la CT más recurrente, premisa que se ha confirmado sobradamente, al igual que la utilización de herramientas y técnicas de la ingeniería. Resulta notorio sin embargo que las CT relacionadas con el modelado y gestión de proyectos de desarrollos tecnológicos e innovadores es prácticamente un área no abordada por las ciencias básicas. Esta vacancia puede explicarse por la mención recurrente a trayectos transversales integradores, pero en general ubicados horizontalmente en años específicos. Quizás la tendencia resultaría compensada si se consideraran trayectos verticales que permitieran la integración de las ciencias básicas con las tecnologías básicas y aplicadas, que son más proclives a la generación de proyectos de contenido ingenieril.



En lo que respecta a las CPSA nuevamente se encuentra mayoritariamente difundida la tendencia al desarrollo de competencias de trabajo en equipo y comunicación efectiva, resultando escasas las experiencias tendientes al desarrollo de competencias de ética, responsabilidad socioambiental y espíritu emprendedor. Nuevamente resulta evidente que, en las etapas iniciales de la carrera, la conciencia del quehacer profesional es aún incipiente.

Consideraciones Finales

Independientemente de los matices que puedan considerarse respecto de cada una de las experiencias presentadas, la obra en su conjunto constituye una referencia ineludible a la hora de analizar la aplicabilidad y efectividad del modelo de formación por competencias, a la luz de tan variadas experiencias que animan y a la vez interpelan al lector.

Sin duda recomiendo su lectura ya que constituye un muy buen material de consulta académico y docente, para contrastar ideas y resultados, y por qué no, apropiarnos quizás un poco de la experiencia de quienes nos han adelantado algunos pazos en este camino.

Referencias bibliográficas

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) (2018) *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina*, Mar del Plata: Universidad FASTA Ediciones. Disponible en: https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/LIBRO-ROJO-DE-CONFEDI-Estandares-de-Segunda-Generacion-para-Ingenieria-2018-VFPublicada.pdf

Fecha de recepción: 20/11/2019

Fecha de aceptación: 27/11/2019

Steinman, Jorge. (2008). Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva. Buenos Aires: Miño y Dávila. ISBN 978-84-17133-42-9. 204 páginas.

Por María Florencia Di Matteo¹

El libro aborda una temática de interés en la formación docente: el análisis de las prácticas de enseñanza. Incluye referencias teóricas y metodológicas para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza desde diferentes disciplinas, en un sentido de multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993). Asume una perspectiva didáctica recurriendo a aportes de otras disciplinas. Sitúa la enseñanza como práctica social desde un enfoque sociológico, recurre a la historia de la educación para contextualizar temas y problemas y presenta nociones socioantropológicas, epistemológicas, filosóficas, pedagógicas y otras de la psicología del aprendizaje. En menor medida, presenta una mirada institucional de la enseñanza. Esta densidad conceptual es entramada con metáforas (el practicante como un axolotl) que potencian la comprensión de las ideas expresadas. Los relatos breves de su experiencia docente, las anécdotas con estudiantes y los ejemplos ilustran y ayudan a entender su modo de pensar el trabajo docente, la práctica de enseñanza y su análisis. Las biografías y las historias locales introducen temas de la formación y la práctica de enseñar. Los desarrollos de investigaciones del campo de la didáctica y las propias realizadas por el autor también conforman este libro. En síntesis, este “ensamble de distintos estilos” como describe el autor al libro, es una forma de presentar el contenido que es también parte de él: un modo de pensar al sujeto desde la cognición y la emoción; una forma de concebir a la formación que requiere el trabajo teórico y metodológico de reflexión sobre las propias prácticas, la investigación sistemática, así como la reconstrucción de lo experiencial desde la pasión.

Desde este entramado conceptual, experiencial, reflexivo y metodológico ayuda a develar y tomar distancia de expresiones, sentidos y modos de pensar la relación teoría y práctica en el currículum y en la enseñanza, y sobre la reflexión y el análisis sobre las propias prácticas. Presenta marcos teóricos y metodológicos que posibilitan tomar distancia de nociones del sentido común pedagógico, estereotipos de la formación o “problemas estigmatizados” como le llama el autor.

Cada capítulo presenta una introducción, un desarrollo y una extroducción. La introducción invita a pensar en la temática, metafóricamente, desde poemas diversos, muchos escritos por el propio Steinman. El desarrollo presenta las nociones teóricas y metodológicas sustantivas de cada capítulo junto con poemas. Y en la extroducción retoma los interrogantes iniciales y también poemas que invitan a seguir pensando, no a cerrar las temáticas de cada capítulo. “Este es un libro de Didáctica que incluye mis propios poemas y los de algunos poetas que me conmueven. Porque la literatura abre puertas y de eso se trata este libro” (p.12)

En el primer capítulo, “Práctica social, práctica docente, práctica de enseñanza” presenta un marco conceptual de referencia. Define a la práctica social desde la perspectiva sociológica de Bourdieu, señalando que “(...) son producto del interjuego entre las condiciones sociales objetivas en que se desarrollen las prácticas y el agente social que las produce (...) el agente no es rescatado en tanto individuo sino como agente socializado, al portar una historia social hecha cuerpo” (p. 20) Asume que las estructuras sociales se internalizan en habitus y que la docencia es un colectivo socializado que expresa luchas de poder al interior de un campo que se construyen histórica y relacionadamente. Diferencia, tomando a Achili,

¹ Universidad de Buenos Aires- Universidad Nacional de Luján

la práctica docente (en un marco social, histórico e institucional) de la práctica pedagógica (centrada en el enseñar y el aprender) y enumera una serie de rasgos de la práctica docente como práctica social, retomando y relacionando los conceptos de Bourdieu definidos previamente. Focaliza y desarrolla su modo de pensar la enseñanza como práctica de intervención intencional situada en el contexto de la escolarización. La intervención se entiende en dos sentidos: sobre las prácticas sociales y los sujetos sociales, sus percepciones, saberes y discursos lo que implica y modifica a todos los sujetos comprendidos en esa situación. Avanza luego en notas distintivas de las prácticas de enseñanza incluyendo fundamentos teóricos provenientes de diferentes autores de los campos pedagógico y didáctico. Señala, explícitamente las razones por las cuales excluye de esos rasgos al concepto de transposición didáctica de Chevallard al expresar que tomarlo de manera exclusiva implica simplificar la génesis de los saberes curriculares (restringiéndolos solo a lo científico), excluyendo a las instituciones educativas de su intervención en la transmisión del conocimiento y a los docentes de la producción del saber, entre otras razones. Focaliza luego en las prácticas de enseñanza en la educación superior, las que se orientan hacia la formación para la profesión y con una especial relevancia de las relaciones teoría y práctica. Las particulariza desde la institucionalidad en la que se inscriben (universidades e institutos superiores), en las tradiciones (normalizadora- disciplinadora, activista, académica y eficientista, que toma principalmente de Davini (1995) y en los mitos que configuran la enseñanza en este nivel (el puro saber, la sana predisposición). Refiere luego a la práctica de aprendizaje desde enfoques contextualistas que toma de la psicología del aprendizaje y al modo de pensar al estudiante en la situación de práctica: sujeto con instrumentos culturales mediadores, situado en un dispositivo con división de tareas y reglas dentro de una comunidad.

En **“Práctica y teoría en la formación de la educación superior”**, realiza un análisis epistemológico de estas nociones. Parte de señalar modos en que se expresa esta problemática en la formación, mencionando por ejemplo la distancia entre demandas de la profesión y la formación profesional o la falta de experiencias formativas orientadas a resolver problemas prácticos. Dado que “el problema no es nuevo” (p. 64), historiza brevemente el mismo tomando aportes de Aristóteles y Carr. Steiman se posiciona al expresar que:

Estamos (...) ante una idea de práctica (...) una forma de acción, que no solo incluye las interpretaciones del sujeto y los otros implicados, sino que requiere deliberación sobre los medios y preocupación sobre los fines, reflexionando sobre los medios y preocupaciones sobre los fines, reflexionando por medio de un razonamiento práctico que se sostiene en una sabiduría práctica que configura un sentido ético. (p. 68).

Presenta enfoque de autores en los que se sostiene para pensar la relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico desde Aristóteles, Dewey, Entel, Bourdieu y Schön para entenderla como “un matrimonio igualitario no consumado” (p. 86). Del conocimiento teórico expresa que se explicitable, articulado, presenta una lógica de campos del saber, se orienta a buscar la verdad, se origina en investigaciones científicas y es socialmente válido, entre otros rasgos. El conocimiento práctico es un tipo de conocimiento que facilita la negociación con el medio, se manifiesta implica o explícitamente en discursos y acciones, se asienta en la experiencia, es personal, se orienta a la acción, etc. Aborda luego desde la filosofía y la pedagogía modos de pensar la epistemología de la práctica con la intencionalidad de develar supuestos subyacentes. Para esto recorre desarrollos de Schön, Giroux, Carr y Kemmis, Popkewitz y Habermas. En este apartado se refiere a racionalidades técnicas, hermenéuticas, emancipatorias, clásica, normativas, sustantivas como herramientas para pensar las prácticas sociales, el lugar de la acción de los sujetos en ellas y los modos de enseñar y aprender en la práctica según esas racionalidades. Expresa finalmente que “(...) el aprendizaje en la práctica no puede deslindarse de la formación del práctico reflexivo, aquel que es capaz de analizar su práctica, interpellando la racionalidad desde la cual interviene” (p. 85).

En el siguiente capítulo, **“Las prácticas reflexivas”** retoma conceptos desarrollados en el capítulo previo para pensar en la práctica y la reflexión desde Dewey, Schön y Perrenoud. Entre algunas de las condiciones para la acción reflexiva señala, con Dewey, la necesidad de tener una mentalidad abierta, el entusiasmo, ser responsable ante las consecuencias. De Schön toma la noción de reflexión sobre y en la acción, con la necesidad de precisar el objeto de esa reflexión. Las nociones de reflexión prospectiva y retrospectiva de Perrenoud se constituyen en otras herramientas orientadoras del análisis de la acción. Aborda luego las relaciones entre la reflexión y el análisis sobre la propia práctica reconstruyendo, cual estado del arte, diferentes posturas sobre la noción de investigación sobre la práctica y presenta, a modo de marco teórico su propio posicionamiento desde el que señala las diferencias entre las prácticas de investigación y las de enseñanza. Por esas diferencias, prefiere hablar de análisis sobre las propias prácticas de enseñanza y no de investigación sobre ellas. Para avanzar en este proceso se requiere reconstruir la experiencia desde los sucesos y desde la pasión. Se posiciona, también, en una noción de análisis que requiere un trabajo cognitivo y analítico que implica correr el velo de ciertos componentes de la práctica cotidiana. Hacia el final del capítulo refiere a la situación y herramientas para la reflexión y el análisis de las prácticas, presentando condiciones que las favorecen (como la presencia de otro autorizado) y realizando un breve recorrido por herramientas teórico – metodológicas de uso en la formación docente, especialmente en instancias de prácticas pre profesional. Allí menciona la observación, el registro etnográfico, las notas de campo, los relatos narrativos, los casos, las autobiografías, entre otros.

“El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza” parte del surgimiento histórico de la noción de aula y refiere a sentidos para pensar la clase desde categorías teóricas que fundamenta en investigaciones didácticas propias y otros del campo. Esas categorías son: el sentido pedagógico, categorías del contenido, los desafíos cognitivos, el formato de la actividad, los recursos didácticos y el tiempo. Aporta luego otras dos categorías desde su propia labor investigativa: la progresión del sentido y la progresión del formato para pensar en las vías de acceso y modos de configurar las clases. La primera incluye las puertas del sentido pedagógico, categorías conceptuales del contenido y desafíos cognitivos con predominio de una racionalidad interpretativa; la progresión del formato ingresa por el formato de la actividad, los recursos y el tiempo, predomina aquí una racionalidad tecnológica. Presenta posteriormente una propuesta metodológica para el análisis de las propias prácticas de clase que se contrapone a la tradición de las grillas, las que han fragmentado la mirada del observador y de la clase. Desde aportes teórico metodológicos de Edelstein y otros propios, propone captar el sentido, encontrar indicios e identificar recurrencias didácticas, interrogar las decisiones, develar las representaciones y los supuestos subyacentes e interpelar la racionalidad subyacente. En esta propuesta se deja ver una racionalidad interpretativa y un sujeto que mira desde su cognición, desde su historia y desde su pasión.

El último capítulo, **“La formación práctica”**, mira a las prácticas de la enseñanza desde un marco curricular. Parte de definiciones sobre curriculum que constituyen su posicionamiento desde de Alba, historiza su surgimiento dentro del sistema educativo y como dispositivo de distribución social y del poder. Aporta luego componentes de los planes de estudio como matriz para analizar su consistencia. Focaliza en las unidades curriculares de práctica en los planes de estudio, realizando un breve recorrido histórico por el lugar marginal dado a la formación práctica y la tendencia creciente a incluir, en mayor medida, tanto prácticas y actividades como unidades curriculares en la formación. Ejemplifica esta inclusión con breves casos de estudio de carreras universitarias. Presenta posteriormente el caso de los profesorados en Ciencias de la Educación donde muestra el estado actual de las decisiones curriculares en relación con las modalidades diversas que asumen las prácticas profesionales supervisadas, las intencionalidades manifiestas en torno de ellas y la epistemología de la práctica que subyace. Hacia el final del capítulo aborda la situación de práctica del practicante, su situación y herramientas de la formación. Incluye aquí una categorización de matrices presentes en los diarios de práctica de los practicantes que ejemplifica con registros empíricos.



Steiman propone un análisis de las propias prácticas que supone la reflexión basada en marcos teóricos, en enfoques metodológicos y en una responsabilidad ética necesaria para la formación y para el ejercicio de la profesión.

Referencias bibliográficas

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives". *Revue Pratiques de Formation. Analyses*, 25-26.

Fecha de recepción: 14/10/2019

Fecha de aceptación: 16/10/2019

RESEÑAS DE TESIS

Las relaciones entre las prácticas de enseñanza diseñadas con tecnologías digitales y la construcción de conocimiento científico-biológico en el primer año de la Universidad de Buenos Aires durante el período 2014/2016¹

Por Adriana Elvira García²

A continuación, se presenta una reseña de la tesis defendida en el marco de Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Noviembre de 2019, en la cual se investigaron las relaciones entre las prácticas docentes con tecnologías digitales (TD) y la construcción de conocimiento científico - biológico en el Ciclo Básico Común³ (CBC) y en UBAXXI⁴ de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

El primer año universitario, representa un desafío tanto para los estudiantes como para la universidad. Se trata de una etapa de transición, difícil de recorrer ya que se pasa de una institución a otra, con exigencias diferentes, donde el alumno debe descubrir su ritmo de estudio, y manejar sus propias capacidades para encontrar su camino de aprendizaje.

Por otra parte, la Biología es una disciplina dinámica, que constantemente plantea cambios, nuevas preguntas y diferentes enfoques, por lo cual conduce a una revisión permanente de la práctica docente. En relación con ello, Meinardi (2010) afirma que la educación científica es necesaria para comprender el mundo que nos rodea. En particular, la enseñanza de la biología celular en el CBC y en UBAXXI es una tarea compleja, la cual requiere de la implementación de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión de los contenidos disciplinares en el primer año de las carreras vinculadas con las Facultades de Ciencias Veterinarias, Psicología, Agronomía y Ciencias Exactas y Naturales. Según Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2007)... “para quienes trabajan como enseñantes, la complejidad de la enseñanza es una vivencia cotidiana, aunque no siempre evidente”. Las dificultades en el aprendizaje de los conocimientos científico-biológicos, sumadas a la masividad, a la heterogeneidad de los alumnos en cuanto a su formación académica, a la franja etaria, al distanciamiento de los aspectos teóricos y prácticos y a la fragmentación de los contenidos científicos, son algunas de las características más sobresalientes con las que se enfrentan los docentes a la hora de realizar sus prácticas, ya sea bajo la modalidad presencial en el CBC o con la modalidad a distancia en UBAXXI.

La interpretación de los procesos biológicos y sus relaciones, que requieren un alto poder de abstracción y, el uso de un vocabulario técnico propio de la disciplina necesario para estudiar las estructuras y funciones de la célula, representan obstáculos en los procesos de construcción de saberes específicos, sobre todo en la comunicación oral y escrita entre los alumnos y los docentes. Según Pozo Municio y Gómez Crespo (2006), si bien la ciencia está presente en la vida cotidiana y pareciera cada vez más accesible a los alumnos, ellos siguen interpretando el mundo intuitivamente y con serias dificultades

¹ Directora: Carina Lion. Codirector: Jorge Fernández Surribas.

² Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

³ El Ciclo Básico Común (CBC) constituye el primer año de todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires. Formado por dos cuatrimestres de tres materias cada uno. Su aprobación es requisito obligatorio para inscribirse en cualquier Facultad de la Universidad.

⁴ UBA XXI es el Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Buenos Aires, dirigido a personas interesadas en cursar algunas de las materias del Ciclo Básico Común a través de esta modalidad.

para resolver problemas y asimilar teorías y modelos científicos enseñados en clase.

En este contexto, surge la pregunta fundante que dio origen a la investigación: *¿Qué relaciones se pueden establecer entre las prácticas de enseñanza de Biología diseñadas intencionalmente con tecnologías digitales y la construcción del conocimiento científico-biológico en los procesos de aprendizaje en el primer año de la universidad?* Para ello, se planteó como objetivo general: analizar esas relaciones en el proceso de aprendizaje de Biología durante el período 2014/2016 sobre la base de algunos ejes conceptuales que guiaron esta tesis como ser: la enseñanza de contenidos disciplinares, la incorporación de la tecnología y la construcción de conocimiento científico-biológico. Cabe destacar, que las prácticas de enseñanza de biología con uso de TD, se implementan tanto en el CBC con modalidad presencial, como en UBAXXI con modalidad a distancia. En el CBC, las clases en algunos casos, se diseñan utilizando TD como complemento de la presencialidad y, en UBAXXI se emplean las TD como mediación pedagógica a través de un entorno virtual de aprendizaje, es decir un programa de educación a distancia en el que sólo los exámenes son instancias presenciales.

La investigación se llevó a cabo en el ámbito de la UBA con docentes pertenecientes a dos grupos de cátedra y alumnos del CBC y de UBAXXI. Con el fin de globalizar la mirada e investigar más allá del interior del aula, se seleccionó un grupo de expertos nacionales e internacionales, vinculados con las áreas de las Ciencias Biológicas, Ciencias de la Educación y de la Gestión en Educación Superior. Se partió de la hipótesis que las prácticas docentes mediadas por tecnologías digitales (TD), -si bien no resuelven absolutamente las carencias mencionadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje-, favorecen la construcción de los conocimientos en el área de las Ciencias Biológicas por parte del alumno ya que constituyen una forma de activar sus habilidades cognitivas, y de mejorar así la comprensión de la dinámica de los procesos celulares y moleculares. En este escenario, se gestaron las preguntas específicas que delimitaron la pregunta fundante de la tesis, las cuales se relacionaron con la propuesta didáctica (características y dificultades que presentan las prácticas de enseñanza de la biología en el primer año de la universidad), con la modalidad de cursada (similitudes y diferencias respecto de las prácticas de enseñanza de la biología en forma presencial y a distancia), con la construcción de conocimiento científico-biológico (condiciones en las que la propuesta diseñada con TD favorece la construcción de conocimiento científico-biológico) y con la respuesta de los docentes y alumnos frente al uso de las TD (actitudes de los docentes y los alumnos frente al uso de las TD en el CBC y en UBA XXI).

Como metodología de investigación, se trabajó con una estrategia metodológica mixta. Se optó por un diseño cualitativo que integra datos cuantitativos, a través del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967) en el que se utiliza un conjunto de procedimientos para desarrollar teoría derivada de los datos empíricos. En este sentido, se seleccionaron dos programas de educación superior con modalidades de enseñanza diferentes, se diseñaron los instrumentos que se constituyeron en fuente de información, se describieron los procedimientos de la obtención de datos, como así también se analizaron para luego, compararse y contrastarse. La recolección de datos consistió en un muestreo de alumnos, docentes y expertos durante el período 2014/2016. A los alumnos, se les realizó una encuesta estructurada anónima, voluntaria y en forma presencial. Con dicho instrumento, se indagaron algunas características acerca de su perfil, por otro lado de la organización y aprendizaje de la asignatura y por último, algunos aspectos de la propuesta de evaluación. A los docentes y a los expertos se les realizó un cuestionario específicamente elaborado, a través de una vía electrónica con el fin de relevar información y opiniones respecto de su historia profesional, y la vinculación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del uso de TD diseñadas y/o seleccionadas para sus prácticas. Además, se accedió al aula, para investigar las prácticas docentes que incorporan TD. Todos los docentes y alumnos pertenecieron al mismo nivel educativo, es decir al primer año universitario (entre el nivel de enseñanza media y las respectivas carreras), vinculados con la cursada en sus dos modalidades, una presencial en el CBC y otra a través del programa de educación a distancia en UBAXXI. Los datos cuantitativos fueron

obtenidos de las encuestas a los alumnos y, los datos cualitativos surgieron de los cuestionarios a docentes y a expertos.

Los resultados más recurrentes relativos a la encuesta realizada a los alumnos, destacaron tanto en el CBC como en UBAXXI, mayor proporción de mujeres. En cuanto a la distribución de edades, en ambos programas, se apreció una gran concentración en el intervalo de 18 a 20 años. Cabe destacar que, en UBAXXI además, hay alumnos entre 15 a 18 y de 21 a 23. En UBAXXI, una alta proporción de alumnos respecto del CBC, manifestaron trabajar. Tanto en CBC como en UBAXXI hay un gran porcentaje de recursantes, en su mayoría, provenientes del CBC.

En cuanto al tiempo que los alumnos dedican al estudio por fuera de la cursada, promedió entre 2 a 10 horas semanales y un alto porcentaje de la población posee computadora. La mayoría de los alumnos tanto del CBC como de UBAXXI expresaron “no” tener dificultad en el uso de TD y no se manifestaron sobrecargados por el uso de las tecnologías en el estudio de la materia. Declararon su deseo para que la cátedra se comunique con ellos a través de algún medio tecnológico para hacer intercambios relacionados con la asignatura. Tanto en el CBC como en UBAXXI, valoraron en primer lugar las instancias presenciales, las cuales se vinculan con la comprensión del tema y la consulta de dudas. En segundo lugar, se valoró el uso de las presentaciones en power point.

En UBAXXI, se destacó la importancia de instancias presenciales para contactar compañeros. En cuanto a la evaluación, la mayoría ha tenido dificultad con la complejidad de contenidos y la interpretación de consignas de examen.

En relación con los docentes participantes, todos ellos tenían título universitario de grado. Algunos, también de posgrado. Solamente una profesional, contaba con una formación específica en tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Todos los expertos tenían título universitario de posgrado y se desempeñaban como docentes o bien como docentes, investigadores o en cargos de gestión en universidades.

Un hallazgo sobresaliente acerca de las políticas educativas y de gestión, fue el referido a la necesidad de capacitación permanente de los docentes, no sólo para el uso de las TD, sino acerca de sus aplicaciones didácticas y pedagógicas. Respecto de los expertos, se manifestaron, del mismo modo que los docentes, a favor del uso de las TD en la enseñanza universitaria y sostuvieron que la universidad debería poner a disposición los medios tecnológicos para que estas se incorporen.

No obstante, se identificaron algunas tensiones relacionadas con la resistencia al uso de la tecnología por parte de los docentes, con las clases expositivas, el aprendizaje repetitivo, la insuficiencia de recursos y con el reconocimiento salarial. Tanto los docentes como los expertos opinaron que los cambios reales en la forma de enseñar con TD, dependen del significado que la herramienta adopte en cada contexto específico, de la propuesta que el docente genere y de lo que el alumno esté dispuesto a experimentar. Expresa al respecto Area Moreira (2009)...“las tecnologías deben ser consideradas algo más que meros soportes físicos transmisores de información o simples canales que vehiculan la comunicación entre un emisor y un receptor”.

Respecto de la relación entre uso de TD, la alfabetización científica y la alfabetización digital, gran proporción de docentes y la totalidad de los expertos respondieron que se impactan mutuamente, es decir que aprender conocimiento científico que tenga que ver con la vida cotidiana para despertar el interés por la ciencia, se complementa con la alfabetización digital, o sea con el manejo relacionado con las herramientas del mundo tecnológico, su uso y búsqueda de información por medio de ellas. En relación con la observación de clases con uso de TD, todos los docentes tienen un buen dominio de la tecnología (no evidenciaron ninguna dificultad para el manejo). Según Litwin (2003):...“el problema no

es la herramienta. El problema es la herramienta en relación con el contenido y con el proyecto que le da sentido”.

Acerca de la actitud de los estudiantes frente a las TD, si bien a nivel generacional son nativos digitales, presentan dificultades en el uso académico de las TD. Hay diferentes tendencias de los docentes frente al uso de las TD. En cuanto a la construcción del conocimiento biológico, se destaca la utilización de imágenes necesaria y sustancial para la reconstrucción de procesos microscópicos. Por otro lado, las TD pueden favorecer la búsqueda de información y la comprensión de secuencias difíciles de transmitir verbal o textualmente.

El trabajo de campo permitió constituir la base empírica para la emergencia de conceptos y a partir de ello, se construyeron categorías que dieron cuenta del análisis de carácter interpretativo del hecho investigado.

El plan de categorización abarcó diferentes aspectos vinculados con las tecnologías digitales a partir de los cuales se determinaron 7 categorías con sus correspondientes subcategorías.

Caben mencionar: *las TD y las políticas educativas, características de las prácticas de enseñanza con uso de TD, similitudes y diferencias de las prácticas docentes según la modalidad, actitud de docentes y alumnos frente al uso de TD, las TD y las condiciones para la construcción de conocimiento científico biológico, las TD como facilitadoras de la dinámica de la cursada, las TD y la interacción en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.*

Como producto del entrecruzamiento del primer nivel categorial y una reconstrucción teórica, se generó un segundo nivel categorial en el que surgieron categorías relacionadas con las hibridaciones didácticas y tecnológicas las cuales involucraron a la gestión institucional, la comunicación, la educación para la construcción del conocimiento científico-biológico, la interacción, la bimodalidad, la multialfabetización y el lenguaje multimedial. Desde una mirada más global y profunda, surgió otro nivel categorial ligado a la construcción del conocimiento biológico teniendo en cuenta el aprendizaje significativo.

Los resultados obtenidos, no aspiraron a ser generalizables estadísticamente, pero sí tienen pretensión teórica para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos. Su validación residió en considerar la seriedad y rigurosidad del proceso con que fueron construidos.

Como cierre, se arribó a algunas relaciones acerca de las TD las cuales, diseñadas para las prácticas docentes de Biología en el primer año de la universidad pueden incentivar tanto a los estudiantes como a los docentes hacia un enfoque sistémico de la materia, contextualizado desde la gestión, lo tecnológico, comunicacional, didáctico, disciplinar y cognitivo, convirtiéndose así, en “*moduladores*” del saber biológico.

Las conclusiones de la tesis en términos generales, permitieron proyectar la educación superior hacia la *gestión de políticas innovadoras, la investigación y la capacitación permanente de prácticas de enseñanza bimodales* que contemplen la implementación de tecnologías digitales específicamente diseñadas, para favorecer los procesos de construcción del conocimiento por parte del alumno, en el aprendizaje de la Biología y revalorizar la docencia en la educación superior.

Según Lion (2005)...“Para las prácticas de enseñanza, implica la posibilidad de pensar en propuestas flexibles, diversificadas, en las que haya mayor tolerancia a la espera y mayor lugar para la reflexión en la interacción con Internet, a pesar de su fugacidad. Es necesario pensar en los aprendizajes más allá de las paredes del aula”. Por otro lado, se destacó la necesidad de fortalecer las estrategias comunicacionales para la interacción entre docentes y alumnos y alumnos entre sí, a través de un

sistema de acompañamiento tutorial y de propiciar el aprendizaje significativo, autogestivo y colaborativo.

Por último, se destacó la importancia de resignificar el uso de las tecnologías digitales para el modo de transmitir los saberes, entendiendo que el conocimiento no se construye de manera unívoca y que los razonamientos de los estudiantes son variados y complejos, sobre todo en los casos que existe alta densidad de información y vocabulario desconocido.

Afirma Mena (2004) "...a nosotros, nos cabe el rol del análisis crítico de las TIC ante la decisión de su integración, en relación con la pertinencia pedagógica de su uso y con la posibilidad de exclusión que aún generan".

En sentido prospectivo, se pretende que la información lograda en esta investigación, permita generar propuestas de enseñanza que ofrezcan más oportunidades a los alumnos y a docentes, que provoquen transformaciones en ellos y logren adaptarse a las nuevas formas de pensar, de enseñar y de aprender tanto de los creadores de contenidos y recursos tecnológicos, como de los estudiantes novatos, que acceden a la universidad, en su mayoría sólo con sus estudios secundarios. Las combinaciones de un sistema presencial con uso de tecnologías digitales y, de un sistema de educación a distancia con la presencia de la figura docente es decir, una oferta educativa bimodal podrá potenciar la posibilidad de aprender mejor en virtud de los intereses de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa: Manual electrónico*. San Cristóbal de La Laguna: Univ. de La Laguna. Disponible en <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf> [Consulta; enero de 2019].

Camilloni, A. R. W. de; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Lion, C. (2005). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. En Litwin, E. (Comp.), *Tecnologías Educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E. (2003). *Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación* [entrevista; V. Castro y P. Pomiés, entrevistadoras]. Disponible en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/edith-litwin-los-desafios-y-lo.php> [Consulta: diciembre de 2017].

Meinardi, E. (2010). *Educación en Ciencias*. Buenos Aires: Paidós.

Mena, M. (2004). *La evolución de la educación a distancia*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/120603/marta-mena-la-evolucion-de-la-educacion-a-distancia> [Consulta: enero de 2016].

Pozo Municio, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (2006). *Aprender y enseñar ciencia* (Quinta edición). Madrid: Morata. Disponible en <https://books.google.com.ar/books?id=a>

Fecha de recepción: 5/12/2019

Fecha de aceptación: 16/12/2019



La filiación simbólica en adolescentes que no asisten a la “nueva escuela secundaria”. La producción de lo común como problema subjetivo y político¹

Por Ana María Viscaino²

Problema y objeto de investigación

La presente comunicación tiene la intención de dar a conocer los resultados de un estudio doctoral que se propone analizar los modos y sentidos que adquiere la filiación simbólica de un grupo de adolescentes en tiempos de legislarse su obligatoriedad, en una ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires en el período 2013-2016.

La búsqueda procura hacer pregunta sobre un tema social definido como problema para el ámbito político, educativo y diferentes sectores de la sociedad como es la dificultad de la cobertura del nivel de educación secundaria obligatoria y, de este modo pensarlo como una producción simbólica definida en y desde el contexto socio-histórico actual (Bourdieu, 1993). La trama discursiva producida en el interjuego de los ámbitos mencionados tiende a focalizar las explicaciones casi exclusivamente en lo/as estudiantes y sus familias para sostener la trayectoria escolar, volviendo sobre ello/as en gran medida la responsabilidad del problema. Responsabilidad asumida por ello/as bajo la adopción de una posición de “infractor/a” de la norma al tiempo que “problemático/as”, “carentes” y “disfuncionales”. (Corbetta y Roisman, 2001; Débora Kantor, 2008; Duschatsky y otros, 2002, 2007; CLADE -Campaña latinoamericana por el Derecho a la educación-, 2014).

El estudio se pregunta por las repercusiones subjetivas que podía tener para lo/as adolescentes esta situación. Se busca, por un lado, relevar las significaciones construidas en su tránsito y alejamiento escolar recuperando prácticas o enunciados habilitadores o inhibidores de filiación al colectivo social. Por otro lado, relevar las percepciones construidas sobre sí mismo/as en dichas experiencias y las repercusiones subjetivas que pudieran tener en sus vidas el no formar parte del colectivo escolar en tiempos de obligatoriedad.

De supuestos iniciales

Se parte de suponer que el entramado discursivo mencionado, traducido en significaciones y prácticas institucionales cargadas de estigmatización y etiquetamiento para quienes no asisten a la escuela hoy, promueven y/o fortalecen en ello/as percepciones desvalorizantes de sí mismo/as que no hacen más que potenciar la idea de “no ser como los otros/as” produciendo mecanismos de auto expulsión y desafiliación del espacio escolar. De este modo el problema de estudio se corre de pensarlo como estrictamente personal (de cada joven y su familia) y circunscripto al ámbito de lo privado, para constituirse como un problema de orden público estatal y, en tanto, tal político.

¹ La investigación se denomina “La filiación simbólica en adolescentes que no asisten a la “nueva escuela secundaria”. La promesa incumplida de ser alguien en la experiencia pedagógica política de producir lo común” Tesis doctoral FCE-UNER Argentina.

² Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Focalizar la mirada en la perspectiva de lo/as adolescentes permite adentrarse en la dimensión subjetiva de una política pública al tiempo que la dimensión política y simbólica de los procesos de filiación jugados en el contexto educativo, enfoques que presentan mayor vacancia en la investigación sobre el tema.

La educación como apuesta política de filiación simbólica. La perspectiva teórica

La perspectiva teórica adoptada recupera un pensar entre disciplinas que contempla los aportes de las teorías de la educación, la filosofía política y el psicoanálisis. Se procura atender, por un lado, a los sentidos políticos y subjetivos jugados en la definición de lo público y común en la conformación social a partir del análisis de una política pública destinadas a promoverlo, como es la obligatoriedad de un nivel educativo como el secundario. Se profundiza en las pujas y tensiones que operan en las relaciones de poder que sostienen estas definiciones delineando un complejo interjuego entre autonomía y subordinación dejando diferentes márgenes de libertad en la que el sujeto puede actuar (Castoriadis, 1996/1997; Foucault, 1994; Hardt y Negri, 2000; Marí, 1986/1987; Virno, 2002). El complejo juego entre igualdad, diferenciación y uniformidad en la que se produce el común definido en el contexto escolar (Frigerio, Diker, Cornú, 2012) incide en las oportunidades de filiación e inscripción de los sujetos en el orden social que, en tanto lo excede en su individualidad, lo instala en la legalidad del lenguaje, instrumento de su socialización (Legendre, 1996). La doble implicancia subjetiva y política de la filiación simbólica adquiere especial relevancia en un tiempo de reelaboración identitaria y refundación del contrato narcisista como la que transitan lo/as adolescentes (Aulagnier, 1975).

Fundamentos epistemológicos y encuadre metodológico

Considerando el objeto de estudio, se diseña un encuadre metodológico de corte cualitativo y enfoque constructivista (Sautú, 2005). Bajo un tratamiento holístico de los fenómenos (Stake, 1999), se reconoce al investigador y su implicancia personal como parte del proceso de investigación y sobre el que se requiere especial consideración (Duschatzky y otros, 2002, 2007).

El diseño considera una etapa exploratoria de revisión documental (Documentos legislativos, lineamientos cuniculares, circulares y disposiciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, entre otros), entrevistas a educadores de diferentes contextos institucionales (sistema educativo de gestión pública provincial, y de ONG local), primeras entrevistas con adolescentes y observaciones no participantes en visitas domiciliarias realizadas por equipos escolares y distrital de inclusión educativa. Una etapa de profundización en la que se realizan entrevistas en profundidad con un total de 25 adolescentes.

La complejidad del abordaje de las significaciones presentes en la trama discursiva (Buenfil Burgos, 2008) y los procesos de elaboración significativa que los sujetos producen *après-coup* e las experiencias vividas (Laplanche, 2012; Rodríguez, 2016) y el papel del investigador en la propia tarea de interpretación y análisis de las voces de los/las entrevistado/as (Bourdieu, 1993; Guber, 1991) implicaron importantes resguardos metodológicos. Se sostuvieron, en este sentido, revisiones que buscaron, por un lado, potenciar la profundización e implicancia subjetiva de lo/as adolescentes a partir de producir un diálogo imaginario trayendo las voces de educadores y adolescentes que, centrados en la idea de conversación (Duschatzky y Corea, 2002; Rodríguez, 2015) habilitaran un intercambio de voces en las que las subjetividades se desplegaran provocando la toma de posición, discusión o confrontación con otras ideas sobre el tema de la conversación. Por otro lado, retomar las voces de los/as educadore/as como parte del entramado significativo que lo/as adolescentes traían en sus relatos volviéndose elemento crucial de la trama discursiva producida social y culturalmente en este contexto particular (Buenfil Burgos, 1993).

Contribución al conocimiento del problema de estudio desde las voces de los sujetos

La redefinición del problema desde las voces de educadores y adolescentes permiten tomar nota de aspectos de la micropolítica escolar que delinean el lugar y dinámica del nivel secundario en el proceso de implementación de su obligatoriedad, así como su incidencia en los procesos de filiación simbólica y subjetividad de quienes se han alejado de la escuela.

La producción de una trama discursiva cargada de dobles mensajes, en un contexto institucional “obligado” y movilizado por su propio proceso de transformación identitaria, dan lugar a un conjunto de mecanismos de negociación que los actores institucionales van realizando con diferentes repercusiones en la subjetividad de quienes transitan el espacio escolar. Un escenario escolar plagado de *dificultades para enfrentar lo diverso no esperado y el exceso de diferencia vuelto obstáculo para la producción de lo común produce instancias de negociación que, buscando conciliar selección e inclusión, recaen en operatorias de fragmentación para enfrentar lo diverso.*

Para lo/as adolescentes entrevistados este entramado significativo lo/as coloca ante una situación paradójica que sostiene en una misma trama discursiva la habilitación a “ser alguien” en tanto constituirse como sujeto semejante y la producción de mecanismos de filiación condicionada o de desafiliación que les recuerda un lugar social de “no ser como los otro/as”. Procesos y mecanismos que, reforzando rasgos identitarios que lo/as nombran como “negritos”, “drogadictos”, “repetidores”, “poco inteligentes” ya construidos en otros recorridos vitales, impulsan a desistir o desarrollar movimientos de autoexpulsión como formas de protección ante lo vivido.

La frustrada promesa de “ser alguien”, que la educación enuncia como promesa, se expresa en sus relatos, en las derivas de sus trayectorias vitales y el deseo de ocupar un lugar de reconocimiento y respeto social. Percepciones auto desvalorizantes adormecen deseos o proyectos alguna vez imaginados como futuros posibles. Una ilusión que, por un instante, fue actualizada, de la mano del discurso jurídico y político que proclama el reconocimiento de ser un sujeto de derecho.

Este estudio nos abre a un pensar/nos y proyectar/nos en un trabajo pedagógico que discuta acerca “de las marcas que se trazan sobre nosotros y nuestras identidades, sobre los que somos y lo que queremos ser” (Serra, 2005). Una oportunidad de sostener la pregunta por los modelos de identidad propuestos y legitimados socialmente ante la interpelación a “ser alguien” en la trama social (Hernández Zamora, 1992) punto dilemático para lo/as adolescentes de este estudio.

Referencias bibliográficas

Aulagnier, P. (1994) Demanda e identificación. En Aulagnier, P. (1994) *Un intérprete en busca de sentido*. Méjico, Siglo XXI.

Aulagnier, P. (1975) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu

Bourdieu, P. (1993) Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático *Revista Sociedad, de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Artículo original en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 96-97, marzo de 1993, pp.49-62.*
http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/Espiritus_de_Estado_bourdieu.htm (1 of 16) [28/12/2002 01:57:42]

Buenfil Burgos, R. N. (1993) *Análisis de Discurso y Educación*. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Documento DIE 26, México, DIE CINVESTAV

Castoriadis, C (1997) El imaginario Social Instituyente. *Revista Zona Erógena*, Nº 35. Recuperado de Internet, <http://www.educ.ar>

Castoriadis, C. (1996) Seminario 1996: Psique e Historia. *Revista Zona Erógena*. Nº 29. Recuperado de <http://www.educ.ar>

Castoriadis, C. (1993) Poder, política, autonomía. En Castoriadis (1993) *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires, Argentina: Altamira

Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 1. Barcelona: Tusquets

Conteri, C.; Rodríguez, C. (2012) *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los Encuentros Nacionales de Estudiantes del Consejo de Educación Secundaria*. Paso Severino 2008-2011. Montevideo, Uruguay: UNICEF

Diker, G. (2012) ¿Cómo se establece qué es lo común?. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2012) *Posiciones acerca de lo común*. Entre Ríos, Argentina: Fundación La Hendidja

Foucault, M. (1978) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, España: Gedisa

Foucault, M (1992) *El orden del discurso*. Traducción de Alberto González Troyano. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores

Frigerio, G; Diker, G. (2012) *Educación: Posiciones Acerca de lo Común*. Buenos Aires, Argentina: Del estante Editorial

Kantor, D. (2015) *Tiempo de fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: del estante editorial

Legendre, P. (1996) *El inestimable objeto de la transmisión. Estudio sobre el principio genealógico en Occidente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores

Marí, E. (1987) Racionalidad e Imaginario Social en el Discurso del Orden. En Marí, E. y otros (1987) *Derecho y psicoanálisis. Teoría de las ficciones y función dogmática*. Buenos Aires, Argentina: Hachete

Martinis, P.; Redondo, P (Eds) (2015) *Inventar lo (im) posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía

Negri, A. (2005) La constitución de lo común. Conferencia Inaugural del *II Seminario Internacional Capitalismo Cognitivo – Economía del Conocimiento y Constitución de lo Común*. 24 y 25 de octubre de 2005, Río de Janeiro. Organizado por la Red Universidad Nómada y por la Red de Informaciones para el tercer Sector (RITS). Recuperado de carlosboyle.blogspot.com/2009/03/la-constitucion-de-lo-comun.html

Virno, P. (2002) *Gramática de la multitud. Para un Análisis de las Formas de Vida Contemporáneas*. Traducción: Gómez, A; Estop, J. D.; Santucho, M. Traficantes de sueños mapas

Fecha de recepción: 5/12/2019



Fecha de aceptación: 16/12/2019