



Digitalización, exclusiones y práctica docente

Vol. 1 - N° 1
(Año 2011)

ISSN 1853-9092.

Revista de Educación y Ciencias Sociales.
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).



Argonautas. Revista de Educación y
Ciencias Sociales

Volumen 1, Número 1, agosto de 2011

**Autoridades del Departamento de
Educación y Formación Docente**

Directora: Viviana Edith Reta

Vice Directora: Clotilde De Pauw

**Consejo del Departamento
Docentes**

Prof. Titulares:

Ana María Tello, Patricia Olguín,
Sonia Amieva

Prof. Suplentes:

Ana Ramona Domeniconi, Pedro Enríquez

Auxiliares:

Titulares: Valeria Pascualini,
Horacio Del Bueno

Suplentes: Alicia Leiva, Susana Domeniconi

Consejeros Alumnos

Titular: Marina Ojeda

Revista Argonautas

Directores:

Roberto Araya Briones

Ana Masi

Horacio Del Bueno

Traducciones y revisión de textos en inglés:

Ana Tello y Mariana Meoño

Redacción y correcciones: Verónica Longo

Diseño web: Jorge Pelayes

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: revistargonautas@gmail.com / argonauta@unsl.edu.ar



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Tabla de contenidos

Vol. 1, Número 1

Editorial

SECCIÓN ACADÉMICA

Escuelas digitales

01. El lugar de la evaluación en el sistema educativo escuela pública digital ¿Un dispositivo que promueve el control o la emancipación? || *The role of assessment in the digital public school educational system A tool that promotes control or emancipation?* | 1 |
Paola Figueroa

02. La escuela digital en San Luis || *Digital school In San Luis* | 15 |
Ana María Herrera y Martín Aragón

03. Aprendizaje y subjetividad en tiempos digitales || *Learning and subjectivity in digital times* | 41 |
Ana Ramona Domeniconi y Debora Lorena Ibazeta

Ciencias sociales y Educación

04. El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa || *The Urban space marginality as site of social and educational* | 48 |
Pedro Gregorio Enriquez

05. Algunas apreciaciones respecto a los estudios culturales según Mattelart y Neveu || *Some Insights regarding cultural studies and Neveu as Mattelart* | 79 |
Horacio Delbueno

06. Condiciones de posibilidad de subjetividades emergentes en adolescentes, niños y niñas que viven los efectos de los procesos de exclusión || *Conditions of possibility of emerging subjectivities adolescent and children living the effects of exclusion processes* | 87 |
Ana Masi

07. La hibridación como posibilidad para lograr un alto grado de flexibilidad curricular || *Hybridization as a possibility to achieve a high degree of curricular flexibility* | 99 |
Ana María Verna

Seminarios y conferencias

08. Seminario: Teoría y práctica en educación crítica. Las tareas del intelectual y militante contra hegemónico. Primera parte || *Theory and practice in education review: The tasks of the intellectual and militant anti-hegemonic. Part one* | 116 |

Michael Apple

Investigación

09. Investigar las prácticas de lectura durante la formación docente. Desafíos en lo teórico- metodológico || *Reading research practices during teacher education. Challenges in theoretical and methodological* | 129 |
Ana Ramona Domeniconi y Cristina Auderut

SECCIÓN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

10. Reflexiones acerca de las continuidades y rupturas de una experiencia de educación popular || *Considerations about continuity and rupture instances of a popular education experience* | 142 |
Andrea Carolina Farias y María Valeria Di Pasquale
11. Redes de docentes que hacen investigación desde la escuela: Un aporte específicamente latinoamericano en el pensamiento pedagógico || *Networks of teachers conducting research from schools: A Latin-American contribution to the pedagogical thought* | 151 |
Lorena Di Lorenzo
12. Reflexión en torno a la relación educación, pedagogía y construcción de ciudadanía || *Thinking about the relation among education, pedagogy and the creation of a sense of citizenship* | 159 |
Marisol Martín

EL ÁGORA DE LOS ARGONAUTAS

13. Educación popular hoy || *Current popular education* | 163 |
Roberto "Tato" Iglesias
14. Las políticas neoliberales en la provincia de San Luis. "Reinvención" del estado y de la educación || *Neoliberal policies in San Luis province. "Reinventing" state and education* | 165 |
Olga Pelayes
-



Editorial

Vol. 1, Número 1 - Agosto de 2011

Creemos que contar con una publicación periódica era una asignatura pendiente, no sólo porque ello nos permitirá difundir las producciones de quienes integran el Departamento de Educación, sino también porque estamos convencidos que la producción colectiva de una revista puede convertirse en un espacio de comunicación, debate y aprendizaje colaborativo con los protagonistas de la educación en distintos ámbitos.

Entendemos que es necesario contar con esta herramienta de vinculación con la comunidad educativa para que se genere una relación dialéctica mundo-universidad, en la que no sólo se piense al mundo desde nuestro acotado quehacer académico, sino que fundamentalmente se piense a la universidad desde el mundo.

Elegimos el nombre argonautas porque según la mitología griega se llamó Argonautas a los marineros de la nave "Argo", que fue guiada a través de los mares por Jason, a quien se le había sido encomendada una misión casi imposible: encontrar el Vello de Oro. En esta travesía los Argonautas enfrentaron peligros y adversidades, sufrieron pérdidas irreparables y lucharon heroicamente sin darse por vencidos hasta lograr su cometido.

De modo análogo los educadores y científicos sociales vamos sorteando obstáculos, creando modos y estrategias para conocer la realidad, comprenderla, transformarla; a veces con avances otras con retrocesos pero siempre en búsqueda y con la esperanza de alcanzar una educación que nos permita construir "un mundo donde quepan muchos mundos".

A partir de este momento el proyecto zarpa, para lo cual es necesaria la participación de muchos y muchas a fin de que este espacio propuesto sirva para la discusión, debates e intercambios que enriquezcan a los navegantes de la educación. Bienvenidos a bordo.

Los editores



EL LUGAR DE LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESCUELA PÚBLICA DIGITAL ¿UN DISPOSITIVO QUE PROMUEVE EL CONTROL O LA EMANCIPACIÓN?⁽¹⁾

THE ROLE OF ASSESSMENT IN THE DIGITAL PUBLIC SCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM
¿A TOOL THAT PROMOTES CONTROL OR EMANCIPATION?

Lic. Paola Figuroa. (psfigue@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Abstrac

During the last thirty years, the government of the Province of San Luis has been implementing neoliberal educative policies that imply a movement of the State toward privatization in economy. Within this frame, discourses and practices of assessment have been a tool for regulation that gives place to a new configuration of practices closer to control than to democratic assessment.

The last “educational reform” was implemented in order to provide answers to the new requirements of the “society of knowledge” by proposing a Digital Educational System. In this proposal, evaluation deepens control mechanisms; for this reason, the focus of this work is on the analysis of the assessment practices proposed in public digital schools. To this end, the role of evaluation will be analyzed in two dimensions: the first one is the role of the State in the assessing of the project, analyzed by unraveling discourses and assessment practices the provincial State carries out in order to legitimize economic decentralization in education. The second dimension refers to practices of student assessment proposed in these schools, rooted on excellence and personalized teaching, both discourses that mask learning practices centered on accreditation, where the aim is to inform the subject, leaving aside the formative dimension of the students, and pushing them away from collective senses that promote emancipation practices.

Keywords: Neoliberal educational policies- Digital schools- evaluation- accreditation- participative evaluation.

Resumen

En los últimos treinta años el gobierno de la provincia de San Luis viene implementando políticas educativas neoliberales, que implican el corrimiento del estado en materia económica con tendencia a la privatización. En ese marco los discursos y las prácticas evaluativas han sido un instrumento de regulación dando

lugar a una nueva configuración de prácticas más cercanas al control que a la evaluación democrática.

La última “reforma educativa” viene a dar respuesta a los nuevos requerimientos de la “sociedad del conocimiento”, proponiendo un Sistema Educativo Digital. En esta propuesta la evaluación profundiza los mecanismos de control, por lo que el propósito de este trabajo se centra en analizar las prácticas de evaluación que se proponen en las escuelas públicas digitales. Para ello se abordará el papel de la misma en dos dimensiones, por un lado el lugar del estado en la evaluación del proyecto, desentrañando discursos y prácticas evaluativas que lleva a cabo el estado provincial para legitimar la descentralización económica en el ámbito educativo.

La segunda dimensión hace referencia a las prácticas de evaluación a los estudiantes que se proponen en estas escuelas sostenidas en la excelencia y el enseñanza personalizada, discursos que enmascaran prácticas de aprendizaje centradas en la acreditación, donde el sentido es informar al sujeto dejando de lado la dimensión formativa del estudiante alejándolo de sentidos colectivos que promuevan prácticas de emancipación.

Palabras clave: Políticas educativas neoliberales- Escuelas digitales- evaluación- acreditación- evaluación participativa-

Introducción

Preguntarnos por la evaluación no es tarea sencilla. El diccionario de la Real Academia Española expresa que evaluar es valorar. Podríamos decir que uno constantemente va evaluando situaciones, personas, cosas. Para ello pone en juego juicios de valor que fue construyendo durante de su vida.

La evaluación a lo largo de la historia no siempre ha significado lo mismo y aun en un mismo tiempo histórico, conviven diversas concepciones de evaluación. Esto da cuenta de una construcción histórica, social y política del concepto en donde se pone en juego modos de ver y estar en el mundo, en donde la ética y el poder ocupan un lugar central. Es clave mencionar esto porque las prácticas de evaluación ejercen marcos de regulación que van atravesando y constituyendo subjetividades. Entonces la evaluación puede devenir en un instrumento de control o de emancipación como lo analizaremos más adelante.

En este sentido es imprescindible abordar la evaluación desde la complejidad de dimensiones y las tensiones que están en arena de lucha. Leer la evaluación desde las intenciones que hay en ella, los instrumentos utilizados para evaluar, el papel de los evaluadores, la concepción de aprendizajes y enseñanza que subyacen, etc., nos permite concebir a la evaluación como “*multirreferencial, opuesta al control, concebido como monorreferencial*” (Ardoino; 2000: 23)

En los últimos treinta años el gobierno de la provincia de San Luis viene implementando políticas educativas neoliberales, que implican el corrimiento del estado en materia económica con una clara tendencia a la privatización. Allí los discursos y las prácticas evaluativas han sido un instrumento de regulación preponderante a nivel institucional, dando lugar a una nueva configuración de prácticas de enseñanza y aprendizaje más cercanas al control que a la evaluación democrática.

La última reforma educativa es una “propuesta innovadora” que tiene como protagonista a las TICs, y viene a dar respuesta a los nuevos requerimientos de la “sociedad del conocimiento”, proponiendo un sistema educativo digital. En esta propuesta la evaluación profundiza los mecanismos de control en varias dimensiones. El propósito de este trabajo se centra en analizar las prácticas de evaluación que se proponen en las escuelas públicas digitales. Para ello se abordará el papel de la misma en dos dimensiones:

- El lugar del estado en la evaluación del proyecto.
- Las prácticas de evaluación a los estudiantes que se proponen en las escuelas públicas digitales.

Caminando en pos de este objetivo, en primer lugar se realizará un mapeo teórico acerca del concepto de evaluación desentrañando los aspectos político epistemológico que conllevan esas definiciones.

En segundo lugar se analizará el lugar de los discursos y prácticas evaluativas que lleva a cabo el estado provincial desde hace treinta años en el ámbito educativo ligados a la descentralización económica y, como estos mecanismos se profundizan en las escuelas públicas digitales.

Por último se hará un análisis de las propuestas de evaluación de aprendizajes que sustentan las escuelas públicas digitales, sostenidas en la excelencia y el enseñanza personalizada, discursos que enmascaran prácticas de aprendizaje centradas en la acreditación, donde el sentido es informar al sujeto dejando de lado la dimensión formativa del mismo.

¿Qué entendemos por evaluación?

Para realizar un análisis multirreferencial es preciso establecer un mapeo de definiciones que nos permita conocer distintas concepciones epistemológicas y políticas acerca de la evaluación. Ristoff (2003) da cuenta de un cúmulo de definiciones que conviven en la actualidad en la realidad educativa:

❖ Para Tyler (1950) la evaluación es un proceso para determinar el grado en que los objetivos educativos han sido realmente alcanzados. Aquí el evaluador no se pregunta por el sentido o calidad de lo que evalúa, solo debe preocuparse por el cumplimiento del objetivo (enfoque eficientista)

- ❖ Para Cronbach (1963) la evaluación es entendida como recolección de información para tomar decisiones. El papel del evaluador se limita a trabajar en la recolección de información para que otros tomen decisiones. Hacia finales de su carrera este autor realiza cierto giro en su definición anterior y expresa que el evaluador es ante todo, un educador, cuyo éxito se mide por lo que los otros aprenden.
- ❖ Para Kemmis (1986) la evaluación es un proceso de organización de informaciones y argumentos que permiten a los individuos o grupos participar críticamente en el debate sobre programas específicos.
- ❖ Para Guba y Lincoln (1989) no hay una manera correcta de definir evaluación, si se la define de alguna manera, pondría fin a las discusiones sobre cómo debe proceder y cuáles son sus principios...Las definiciones de evaluación son constructos humanos, cuya correspondencia con alguna realidad no es importante y no debe ser importante.
- ❖ Para Scriven (1991) la evaluación es un proceso a través del cual se determina un mérito, la importancia o el valor de las cosas.
- ❖ Sobrinho (1995) se refiere a la evaluación institucional de las universidades y dice al respecto: “la evaluación institucional es un emprendimiento sistemático que busca la comprensión global de la universidad, pero reconociendo la interacción de sus diversas dimensiones”.

Andrés (2000) hace alusión a la perspectiva sociocrítica que asume a la evaluación con principios ideológicos que tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales. La metodología crítica es eminentemente participativa, pretende que las personas implicadas se comprometan e impliquen en el proceso de investigación. Además propicia la dialéctica intersubjetiva con el fin de utilizar para transformar la realidad social y emancipar y concienciar a las personas implicadas.

A estas definiciones se le agrega otra muy en boga en la actualidad educativa: el concepto de *Rendición de Cuentas*, que si bien en nuestro país no emerge con ese nombre, las prácticas evaluativas llevadas a cabo en las últimas décadas adquieren su formato y contenido. Mc Cormick y James (1996) expresan que la rendición de cuentas es un constructo social en el que se distinguen tres acepciones:

- 1- Capacidad de responder a los propios clientes, alumnos y padres.
- 2- Capacidad para responder ante uno mismo y sus compañeros.
- 3- Capacidad para responder ante los empleadores o dirigentes políticos (Acontability)

Esta última acepción es la que ingresa fuertemente en el ámbito de las políticas educativas en estrecho vínculo con la relaciones contractuales con los empleadores e implicando la posibilidad de sanciones especialmente de tipo económico.

En este sentido McCormick y James (1996) citan a Nisbet (1978), que menciona cinco estrategias utilizadas para rendir cuentas

- ❖ Pruebas de rendimiento



- ❖ Supervisión de los niveles a través de exámenes convencionales
- ❖ Inspección
- ❖ Desarrollo de sistemas normalizadores de expedientes de alumnos
- ❖ Autovaloración

Las pruebas de rendimiento constituyen el polo duro de la evaluación porque sus procedimientos suelen ser externos, formales, judiciales, orientados a los productos y analíticos, en cuanto a su método de valoración. En cambio la autovaloración puede considerarse como un polo blando porque implica prácticas internas, informales, descriptivas.

Mc Cormick y James (1996) expresan que la rendición de cuentas obliga a realizar una serie de preguntas ¿quién debe rendir cuentas? ¿Ante quién? Y ¿de qué debe rendir cuentas? Estas preguntas ofician como problemas porque un esquema de este tipo está pensado desde un modelo centro - periferia, lo que supondría la existencia de un equipo de expertos en el centro, que facilitara la base de conocimientos para una innovación, elaborando los contenidos y estrategias adecuados y comunicándolos, por último, a los usuarios potenciales situados en la periferia. Desde este lugar el sentido que adquiere la evaluación es el control, el docente queda entrampado es esa lógica sin tener en claro el lugar que ocupa en relación al conocimiento que construye la evaluación.

En el desarrollo de las definiciones ofrecidas por los diferentes autores podemos enmarcar tensiones entre dos lógicas que abordan el sentido de la evaluación. El siguiente cuadro intenta graficar esta tensión

	Evaluación - control	Evaluación participativa
Que se evalúa	El cumplimiento de los objetivos previstos.	La experiencia educativa que permite pensar la acción educativa como un proceso de interacción entre dimensiones (entre sujetos, entre sujetos y realidades, entre sujetos y objetos, etc.)
Quienes evalúan	Un grupo de expertos que recoge información para ser presentada de manera objetiva a otros.	Todos los actores de que realizan la experiencia educativa, haciendo de la evaluación una actividad cooperativa que pueda centrarse en la reflexión sobre los sentidos de la evaluación.



<p>Para que se evalúa</p>	<p>Para que un grupo de expertos tomen decisiones en función de los resultados arrojados por los instrumentos de evaluación. Basados en la lógica del vigilar y castigar.</p>	<p>Para que los ciudadanos participen críticamente de los asuntos públicos; para que los sujetos se reconozcan en la experiencia educativa y colectivamente intenten mejorarla.</p>
----------------------------------	---	---

Brevísimo recorrido histórico de las políticas educativas en San Luis

La provincia de San Luis conocida como el laboratorio de política educativas neoliberales del país, implementó en el lapso de treinta años una serie de reformas a nivel educativo que transformaron la organización del trabajo docente y el trabajo pedagógico.

Escuelas autogestionadas y escuelas desconcentradas(2) son proyectos educativos cuya base encuentra fundamentos en políticas de mercado, pues el Estado descentraliza su función económica, adjudicándole un determinado monto de dinero por alumno a cada escuela, el cual debe ser administrado para pagar sueldos al personal y realizar el mantenimiento de la institución (limpieza, pago de servicios, reparación de infraestructura, etc.). Los docentes son contratados y si responden al perfil de las escuelas - medidos por la eficacia y eficiencia- al cabo de dos años les resulta la efectividad en el cargo. El trabajo docente y pedagógico es regulado económicamente ya que de no cumplir con proyectos de mejora institucional o asistencia a cursos fuera del horario de trabajo, las bonificaciones salariales sufren descuentos económicos. Cada año la institución recibe una auditoría financiera que controla los gastos de la misma y brinda consejos- a modo de Banco Mundial- para redireccionar algunos gastos que la auditoría cree necesarios. En cuanto a lo pedagógico el control se realiza mediante las pruebas de calidad educativa estandarizadas que se realizan desde los organismos nacionales.

En el año 2004 el gobierno tuvo la intención de transformar todas las escuelas públicas de la provincia a la modalidad de escuelas autogestionadas. La fuerte movilización docente hizo que sólo quedara en el plano de la intención, pero el fantasma de la privatización sigue rondando en la educación provincial.

Teniendo en cuenta las definiciones del apartado anterior, las políticas educativas de la provincia se encuadran en una concepción de evaluación desde el control en donde el costo – beneficio es el único referente de análisis. Así el estado provincial se constituye en un estado evaluador que entiende a la evaluación como un instrumento de regulación burocrático legal que permite controlar, moldear, ajustar, fiscalizar a las



instituciones; a su vez las instituciones ejercen las mismas operaciones de regulación sobre los docentes.

Díaz Sobrinho (2003) señala que este tipo de evaluaciones basadas en el control, donde las reglas del mercado son las que priman, hacen que las escuelas como instituciones sociales comiencen a pensarse como organizaciones. El autor señala que las instituciones sociales tienen un reconocimiento público, ciertos marcos de autonomía y sus acciones siempre se centran en los fines (por qué existen y para qué). Esto instaura una concepción de evaluación centrada en la reflexión y el cuestionamiento que camina en pos de cierta producción de sentido.

En el caso de las organizaciones, estas son autorreferenciales y autosuficientes, ya no son los fines lo que preocupan sino los medios (qué y cómo cumplir el objetivo, no hay una pregunta por la intencionalidad del mismo). Entonces la evaluación queda ligada a controles y regulaciones que prescinden cualquier ejercicio de la reflexión y de la interrogación. Sólo se habla en términos de eficiencia, éxito, lucro.

En este mapa educativo fragmentado en donde prima la desigualdad, las escuelas públicas tradicionales están sufriendo un considerable vaciamiento y conviven con las escuelas autogestionadas y desconcentradas, instituciones estas últimas que - regulaciones mediante - se reconocen como eficiente y eficaces. En este plano la mirada entre instituciones ya pierde la fuerza de colectivo y quedan obligadas a establecer relaciones desde la lógica de la comparación mediante el ranking. Es lícito pensar que el gobierno utiliza la evaluación como instrumento para transformar las instituciones educativas, por naturaleza orientadas a la dimensión social y pública, en organizaciones autocentradas y volcadas a intereses privados.

En este cuadro de situación emerge otra “reforma” ahora con un aire que dice llamarse “innovador”: Sistema educativo “Escuela Pública Digital” cuenta con media sanción en la Cámara de senadores y espera en las próximas semanas aprobarse en la Cámara de diputados ya que el oficialismo cuenta con mayoría absoluta.

El sistema educativo Escuela Pública Digital se implementará en el año 2011 y surge con el propósito de aumentar la calidad educativa en pos de la excelencia. Comprende escuelas en las que los alumnos aprenderán a través de software. En el proyecto original se establecían un total de seis docentes para cinco instituciones que comprende todos los niveles educativos; en la Ley actual, por fuertes cuestionamientos en este artículo, se modificó con la frase “las escuela contarán con un equipo docente que podrá trabajar en una o más escuelas digitales”. Más ambigüedad para esta ley pues, dos docentes pueden ser considerados equipo.

En este sentido el Gobernador de San Luis Alberto Rodríguez Saá, en un discurso en el que presentaba las escuelas digitales, expresó “esto implica ahorro, antes necesitábamos veinte docentes para trabajar en una escuela, ahora con seis docentes

solucionamos el problema de cinco escuelas. Con lo que ahorramos podemos comprar computadoras para todos los alumnos.”(3)

Las escuelas digitales son instituciones que podrán ser gestionadas de manera pública o privada. Quien la administre deberá contratar el equipo docente, proveer locación, mobiliarios y mantenimiento.

La Universidad de la Punta(4) tiene las siguientes funciones:

- capacitará y evaluará a los docentes para que puedan, acreditación mediante brindada por ella, trabajar en estas escuelas.
- Controlará el sistema de mejoramiento continuo de la calidad de dichas escuelas y sancionará en caso de incumplimiento.

El poder ejecutivo tiene las siguientes funciones:

- determinar los proyectos, programas, y metodologías a implementar, disponiendo y adoptando los mecanismos técnicos y administrativos necesarios para lograr el cumplimiento de los objetivos dispuestos en la presente Ley.
- dispondrá las previsiones presupuestarias y/o modificaciones de partidas pertinentes a los efectos de garantizar el cumplimiento de los objetivos de la presente Ley. CLÁUSULA TRANSITORIA

El artículo 8º expresa que cada dos años se realizará una evaluación externa con expertos en educación digital, quienes elevarán un informe al poder ejecutivo indicando la calidad y medidas de corrección o no que pudieren corresponder.

Como puede observarse bajo el nombre de la calidad educativa se implementan una serie de reformas que imponen ajustes económicos. *“Los gobiernos y ciertas organizaciones con un papel internacional destacado, han reorientado sus demandas desde un interés básicamente circunscripto a la consolidación (y expansión) de los sistemas educativos a otra nueva en la que dichos sistemas se encuentran compelidos a adoptar criterios productivistas y de mercado en un ambiente de fuerte reducción del presupuesto y de los recursos políticos que, hasta ese momento le estaban destinados. Se afirma que resulta imprescindible elevar la calidad y la excelencia de los centros e instituciones educativas (que es un modo eufemístico de hablar de productividad) pero hay que hacérselo con los mismos o con menores recursos humanos y económicos de los que se había dispuesto.”* (Diaz Sobrinho, 2001: 154)

Esta nueva reforma parece ser más una alianza entre empresas tecnológicas y gobierno que una política para aumentar la calidad del sistema. *“En los sistemas iniciales del sistema educativo, (masificados por su universalidad), el control del saber está basado en la producción y comercialización de software educativos (paquetes cerrados con licencias a cargo de las empresas proveedoras), la redefinición de la*

oferta curricular escolar, y la tecnificación de los procesos de enseñanza que conducen a la maquinización y la reducción de las plantas docentes.” (Corti; 2010).

Por eso se puede decir que este proyecto es una política económica implementada en la educación, donde la calidad educativa emerge como un ente cuantificable que puede ser controlado y medido desde la absoluta objetividad garantizando excelencia, utilizando múltiples controles mediante instrumentos confiables desde su aparente neutralidad, donde el evaluador externo emerge como garantía de confiabilidad.

El cumplimiento de los objetivos se encuentra enmarcado en una lógica tecnicista eficientista, que no se pregunta por la intencionalidad o sentido de lo evaluado; sino que recupera datos para que la Universidad de la Punta o el Ejecutivo provincial, tomen decisiones para sancionar o premiar. Haciendo una lectura histórica estoy en situación de afirmar que las sanciones serán económicas, el mejor disciplinamiento en esta época. Como puede leerse, el concepto de accountability es una práctica evaluativa que se profundiza en la política educativa sanluiseña, ahondando, al decir de Nienberg y otros (2000), el polo duro de la evaluación.

La evaluación como práctica de acreditación.

A continuación realizaré un resumen del articulado y fundamento de la Ley que da cuenta que se enseñará y como se aprenderá en estas escuelas.

- Las Escuelas Públicas Digitales basarán su modelo pedagógico en la educación personalizada, donde cada uno de los alumnos avanzará de acuerdo a su proceso de desarrollo para adquirir excelencia en cada área del conocimiento.
- Funcionarán todo el año. Los contenidos mínimos de cada área de conocimiento serán los que adopte el propio Ministerio de Educación y estarán organizados en diferentes módulos, que otorgarán créditos a los alumnos por su aprobación hasta completar el plan de estudios previstos para cada nivel.
- Una vez aprobada la totalidad de los créditos previstos en el plan de estudio, se otorgará el título correspondiente, el que será registrado en el Ministerio de Educación.
- El proyecto define cinco áreas de conocimiento: matemática; Ciencias Naturales, Ciencias Sociales; Lengua y Juego; Arte y Deporte.

Para comenzar el análisis de esta propuesta cabe recordar que estas escuelas son pensadas desde la lógica mercantilista que dispone un docente para una escuela. Esto nos da a pensar que el alumno deberá “administrar” sus aprendizajes mediante los software traducidos y planificados en algún lugar del mundo por empresas multinacionales, como lo expresa Corti en el apartado anterior.

Comencemos a desentrañar estos discursos. Cuando se apela a la educación personalizada la Ley en su fundamentación expresa que ésta se caracteriza por:

- ✓ *Ayudar a conocer a cada uno de los alumnos, para lo cual se realiza un diagnóstico personal y se determina el rendimiento que se puede esperar de cada uno de ellos.*
- ✓ *Plantear un proyecto de mejora personal para cada alumno.*
- ✓ *Respetar el ritmo personal de aprendizaje.*
- ✓ *Utiliza recursos metodológicos activos.*
- ✓ *Realiza una evaluación personalizada.*

Para lograr una educación personalizada se propone entre otras cosas:

- *Plantear distintas secuencias de actividades para el aprendizaje de un mismo contenido.*
- *Ofrecer diferentes niveles de realización de actividades.*
- *Establecer actividades optativas y obligatorias para todos.*
- *Evaluar con referencia al desarrollo de capacidades en lugar de centrarse en logros concretos.*

En estas formulaciones lo personalizado está dado por la capacidad del alumno de ir realizando itinerarios de actividades desde una concepción determinista de lo que ese sujeto puede aprender; sentencia dada por el diagnóstico personal. En este instrumento de evaluación hay un otro externo que “determina” el rendimiento que se puede esperar de él, hay un dictamen de su rendimiento en función de los resultados que arroja el diagnóstico. En estas prácticas de evaluación se cae el sujeto, se lo desconoce cómo capaz de asumirse hacedor de sus prácticas de aprendizaje en donde en la relación entre sujeto y objeto nada puede estar determinado, porque siempre hay posibilidad que el sujeto emerja desde múltiples lugares.

El alumno entra en el juego de responder actividades para ir acreditando, sin poder indagar acerca de los procesos que se ponen en juego cuando se aprende. El ritmo personal está basado en la pedagogía conductista, en donde el ensayo error es el modo de aprender. Planear diferente secuencias de actividades u ofrecer distintos niveles de realización no promueve la apropiación reflexiva de lo que se aprende. Repetir hasta acertar o reconocer la lógica de la actividad para resolverla, no garantiza aprendizajes. Se ofrecen a los alumnos contenidos fragmentados que deberán ser repetidos sin poder establecer relaciones entre ellos. La Ministro interina de educación de la provincia expresó al respecto *“En las escuelas tradicionales hay alumnos que pueden pasar de grado sin haber obtenido algunos aprendizajes, en estas escuelas el alumno no pasará a restar sino aprendió a sumar. Hasta que no acredite la suma no aprenderá a restar”* (Ana María Sciveti, Ministra de transporte a cargo del Ministerio de Educación como Ministra interina)(5)

La educación personalizada en pos de la excelencia es el lema de esta Ley. El texto de la misma sostiene *“El gobierno de la provincia, a través de este proyecto, pretende que los objetivos de excelencia deben alcanzarse mediante evaluaciones*

que permitan en forma continua el mejoramiento de la calidad educativa (...) La educación es para la excelencia y la excelencia es para todos.”

Pero cabe preguntarnos ¿Qué se entiende por excelencia? ¿Quién define que es de excelencia y qué no? ¿Cómo se evalúa la excelencia?

La excelencia es el grado eminente de perfección que una persona o cosa tiene en su género.

Las jerarquías de excelencia no son exclusivas del ámbito escolar, sino que responden a jerarquías de excelencia impuestas en el mundo social global. En la actualidad el mercado es el que impone las normas de excelencia. Si pensamos que los software son diseñados por empresas multinacionales, los criterios de excelencia deben estar regidos por la eficacia y eficiencia en el dominio de algunos saberes, más que en pensar y reflexionar acerca de ellos.

Perrenoud (2008) sostiene que evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirá el progreso de la trayectoria escolar. Cuando uno evalúa está privilegiando una manera de ser en la clase y en el mundo, valorizar formas y normas de excelencia, definir a un alumno modelo como aplicado, dócil para algunos; imaginativo y autónomo para otros.

El mismo autor (1990) muestra que la excelencia solo tiene valor social cuando no es accesible a todos. Por lo tanto la excelencia no se compra ni es innata. Se adquiere por un aprendizaje, un incremento de capital cultural, una transformación del habitus y las representaciones de los saberes y saber hacer.

Es aquí en donde la educación personalizada y la excelencia encuentran su intersección. Este modelo es meritocrático, según el cual, tras ofrecer a todos las mismas oportunidades de “información”, pueden considerarse con más mérito aquellos que avancen en el desarrollo de módulos mediante créditos.

¿Cómo se evaluaría la excelencia? Mediante un monitoreo de las actividades realizadas y la verificación de los niveles de actividades que ofrecen los programas. Aquí el control sería permanente y se realizaría con el fin de comprobar la efectividad y eficiencia del proceso de ejecución para resolver los ejercicios correctamente.

Nisbenger y otros (2000) expresa que el monitoreo es un procedimiento mediante el cual se detectan aspectos limitantes y /o ventajosos, dicho proceso culmina con la recomendación de medidas correctivas para optimizar los resultados deseados.

Estas prácticas de aprendizajes y de evaluación – control, fijan su mirada solo en la acreditación desconociendo los procesos de aprendizaje de los alumnos; en estos modos de aprender el sujeto deviene cada vez más objeto.

Conclusiones

A lo largo del trabajo intenté destejer la trama de relaciones que existe en los discursos y las prácticas de evaluación, llevados a cabo en la provincia de San Luis desde hace treinta años. Caracterizadas por el control, con una fuerte impronta economicista, estas políticas de evaluación se caracterizan por operar a modo de cascada en todos los niveles:

- ❖ Las instituciones deben rendir cuenta del manejo de los fondos económicos transformándose en administradoras eficientes y eficaces. En cuanto a lo pedagógico, pareciera quedar en segundo término, de todos modos las pruebas estandarizadas permiten verificar la “calidad de educación” que ofrece la escuela a la comunidad. Así cada escuela se piensa a sí misma y solo mira a las demás en función de la comparación rankinizada.
- ❖ Los docentes deben rendir cuenta a la institución mediante proyectos de mejora educativa. Esto tiene un plus en la bonificación mensual; si el docente no presenta proyectos tiene la sanción económica. Los docentes deben acreditar cursos que los habilite para poder enseñar en las escuelas digitales, porque los saberes que portan son “obsoletos”. Se los desconoce como sujetos de saber y se los disciplina para acceder a un trabajo.
- ❖ Los alumnos de las escuelas digitales deberán rendir cuenta de sus saberes mediante la acreditación de puntajes obtenidos; saberes que fueron apropiados mediante la propuesta homogeneizada pensada por una empresa multinacional.

Evaluadores externos, controles en exceso mediante monitoreo, instrumentos que determinan el rendimiento a esperar del alumno, hacen que la evaluación se centre en la rendición de cuentas instalando lenguajes, sentidos y significaciones para leer lo educativo y regular las prácticas. Y en esas prácticas los sujetos van constituyendo su subjetividad, atravesados por prácticas que obturan la posibilidad que el sujeto emerja, se reconozca como tal en la reconstrucción o construcción del conocimiento, prácticas que restringen su posibilidad de ser solo cuando “da cuenta” sin cuestionar, sin reflexionar.

Una evaluación basada en el control sólo posibilita una relación de extrañamiento con el conocimiento y con el mundo que lo rodea. Donde el sujeto solo repite saberes o prácticas para otro, pensadas por otro que define la excelencia. Allí el sujeto se desconoce en el proceso, se siente ajeno al mismo y esto genera grados elevados de alienación.

Planteado este escenario cabe preguntarnos como educadores ¿Qué se puede hacer frente a tanta política económica que impera y sigue conquistando escenarios educativos, y de este modo imponen modos de ser y estar en el mundo? Y es aquí donde lo pedagógico debe asumirse más que nunca en político. Luchar militantemente desde el colectivo docente denunciando estas prácticas que imponen dominación, pero a la vez generar propuestas pedagógicas que permitan pensar a la escuela pública desde la evaluación democrática, donde el sujeto devenga en sujetos de la palabra y acción transformadora.

Bibliografía

ANDRES, M. (2000) *La evaluación educativa, sus prácticas y sus metáforas*. Editorial Horsori. Barcelona.

Anteproyecto de Ley Escuela Pública Digital (2010) /www.sanluis.gov.ar/

ARDOINO, J. (2000) *Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación*, en Rueda Beltrán, M y Díaz Barriga, F (comps): *Evaluación de la docencia*. México. Paidós.

CORTI, A. (2010) *Escuelas digitales*. Artículo periodístico publicado en la revista electrónica Peligro Ciencia. www.peligrociencia.com. N° 34 - Setiembre 2010

DIAZ SOBRINHO, J. (2001) *Evaluación institucional. Breve historia de conflictos y difícil construcción*. En *Pedagogía Universitaria, Formación del docente universitario*. IESAL/UNESCO, Venezuela.

----- (2003) *Avaliação da Educação Superior. Regulação e emancipação*. En Díaz Sobrinho y Ristoff " *Evaluación e compromisso público*. Editora Insular. RAIES. Brasil

Mc CORMICK, R. y JAMES, M (1996) *La evaluación del curriculum en los centros escolares*. Ediciones Morta. Madrid.

NIENBERG, O.; BRABERMAN, J.; RUIZ, V. (2000) *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

PERRENOUD, Philippe (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Ed. Morata. Madrid.

----- (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Editorial colihue, Alternativa pedagógica. Buenos Aires.



RISTOFF, D. (2003) *Algumas Definições de Avaliação*. En Diaz Sobrinho y Ristoff “*Avaliação e compromisso público*. Editora Insular. RAIES. Brasil

Notas

¹ El presente trabajo fue escrito en octubre de 2010 cuando el anteproyecto de Ley Sistema Educativo: Escuelas públicas digitales obtenía media sanción en cámara de senadores. El anteproyecto toma carácter de ley en noviembre de 2010 sin sufrir modificaciones.

² A estas dos modalidades se le suma una tercera “Escuela de Fondo educativo”. Comprenden este rango aquellas escuelas públicas que reciben un monto definido de dinero para cubrir cargos de licencias cortas. Cabe mencionar que solo un número minoritario de escuelas en la provincia son beneficiadas por esta modalidad, lo que da lugar a una desigualdad entre escuelas, pues ante una suplencia que no supere los treinta días el estado provincial no realiza llamados para cubrir los cargos quedando las escuelas sin maestros y los alumnos sin clases.

³ Discurso ofrecido por el gobernador en instalaciones de casa de gobierno en setiembre de 2010.

⁴ La universidad de la Punta, institución provincial, tuvo un presupuesto anual para el año 2010 de 33 millones de pesos. El presupuesto aprobado para el año 2011 destina a la Universidad de la Punta 112 millones de pesos.

⁵ Entrevista realizada a la Ministro de Educación de la Provincia en el Programa Estado de Situación del canal trece San Luis, octubre de 2010.

LA ESCUELA DIGITAL EN SAN LUIS⁽¹⁾

DIGITAL SCHOOL IN SAN LUIS

Prof. Ana María Herrera (amaherrera54@yahoo.com.ar) Universidad Nacional de San Luis – Instituto de Formación Docente Continua – San Luis (Argentina) (2)

Prof. Martín Aragón (martinaragon21@yahoo.com.ar) Instituto de Formación Docente Continua – San Luis (Argentina) (2)

Abstract

The present work is comprised of three parts; in the first instance we analyze the foundations of the Government Bill Digital Public School of San Luis province, based on a book of the UNESCO on TIC's, in which the author, his collaborators and coordinator *build a univocal and unique vision at the end of each title and subtitle from an "extensive", "diverse", "multiperspective", "democratic", even "critical" standpoint, that convinces that the TIC are not only indispensable but they will also save the world of the excesses of capitalism.* Secondly, we analyze the articles whose content specifies the creation of a new educational system called Digital Public School, parallel to the formal one, which gives the Executive Power the authority to regulate pedagogical projects, syllabuses and methodologies. The use of words proper of neoliberal educational policies is recurrent in the project, such as "excellence", "quality", "personalization" among others; therefore laying emphasis on the learning and on the utilization of the TIC' s as a cross-curricular tool to access the contents included in different educational software; thus proposing the teacher as a learning facilitator. Finally, we put forward deep questions that encourage a revision of the subject matter, and a thesis that asserts that the TIC's are the current instrument to support capitalism and its power relations.

Key words: Educational Policies-Public-Tic's - Unesco-Neoliberalism

Resumen

El presente trabajo consta de tres partes; en primera instancia analizamos los fundamentos del Proyecto de Ley Escuela Pública Digital de la provincia de San Luis basados en un libro de la UNESCO sobre TIC's, donde el autor, sus colaboradores y

coordinadora *construyen desde un discurso “amplio”, “pluralista”, “con múltiples perspectivas”, “democrático”, hasta podría decirse “crítico”, una visión única y unívoca al final de cada título y subtítulo que convence de que las TIC son imprescindibles y aún más; salvarán al mundo de los excesos del capitalismo.* En segunda instancia analizamos el articulado cuyo contenido explicita la creación de un sistema educativo paralelo al formal, llamado Escuela Pública Digital, que otorga al Poder Ejecutivo la atribución de determinar proyectos, programas y metodologías. Es recurrente en el proyecto el uso de palabras propias de políticas educativas neoliberales como “excelencia”, “calidad”, “personalización” entre otras; poniendo el acento en el aprendizaje y en la utilización de las TIC’s como herramienta transversal para acceder a los contenidos comprendidos en diferentes software educativos; proponiendo al docente como facilitador de los aprendizajes. Por último construimos interrogantes que animan a profundizar la temática y una tesis que afirma que las TIC’s son el instrumento actual para sostener al capitalismo y sus relaciones de poder.

Palabras Clave: Política Educativa – Pública – Tic’s – Unesco - Neoliberalismo

Introducción

La provincia de San Luis, se encuentra gobernada desde hace veintisiete años por una misma familia, los RODRIGUEZ SAÁ, que en materia de políticas educacionales, transformaron a la educación provincial en un verdadero laboratorio de políticas neoliberales, en nombre de la necesidad de reformar la educación introduciendo innovaciones que mejorarían la calidad.

Las innovaciones educativas basadas en el individualismo y la libertad de elección han introducido la lógica del mercado en el ámbito educativo, al considerar que la escuela debe funcionar como una empresa; para satisfacer el principio de la libertad de elección se ha promovido una oferta educativa diversa, entre la que se encuentran: las escuelas autogestionadas, las escuelas desconcentradas, las escuelas de fondo educativo, las unidades educativas, los vales o vouchers educativos, la instalación de Aulas Siglo XXI, las Escuelas Inteligentes, etc.

Como continuidad a las propuestas educativas alternativas el 6 de octubre del presente año obtuvo media sanción por parte de la Cámara de Diputados de la Provincia, el Proyecto de Ley Escuela Pública Digital.

Para iniciar el análisis de la creación de este sistema educativo paralelo al sistema educativo vigente, se vuelve imprescindible contextualizar la aparición del proyecto de escuela digital en una provincia que no pudo iniciar el ciclo lectivo el presente año, puesto que los cinco gremios docentes (UTEP, SADOP, AMPPYA, ASDE Y UDA) conformaron un frente gremial que convocó a una huelga

que se sostuvo por cinco semanas con un acatamiento de alrededor del 90%, solicitando reivindicaciones salariales y de condición de trabajo de los docentes. Finalmente se formó una mesa de negociación con tres de los gremios mencionados (UTEP, SADOY Y UDA), que culminó con la medida de fuerza y avaló un proyecto que hoy es ley sobre la actividad docente, la cual constituye un claro ataque a la estabilidad del trabajo docente.

En el marco de la contextualización del proyecto la descripción de su recorrido resulta de gran valor. La primera versión sólo contenía el articulado; ante los serios y fundados cuestionamientos al mismo, se agregó posteriormente una fundamentación, configurando una segunda versión, que a la hora de tratarse, el 6 de octubre, mutó de forma. Dicho articulado se generaliza aún más ante los cuestionamientos. La fundamentación da algunas pistas que permiten inferir de qué se trata este proyecto, de dónde proviene la "idea", a que lógica responde, y por sobre todo la forma en que el poder ejecutivo de la provincia de San Luis proyecta y piensa la educación.

Para tratar de responder a estas preguntas es que analizaremos el Proyecto de Ley Escuela Pública Digital, teniendo en cuenta los fundamentos, por un lado y el articulado, por otro, para luego construir las conclusiones.

Fundamentos del proyecto de Ley⁽³⁾

El Poder Ejecutivo provincial, sin titular del Ministerio de Educación (que en ese momento estaba a cargo de la Ministra de transporte, industria y comercio), presentó un proyecto de ley que en sus fundamentos copió y pegó, sin reparo ético y sin honestidad intelectual, párrafos completos de diferentes libros, artículos y publicaciones web, dando, así, un ejemplo del uso de la TICS, Internet.

Se desprende del párrafo anterior un concepto al que se adhiere y se cita de la Real Academia Española al definir la palabra **plagio**: "...copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias...".

A continuación, se transcribe literalmente los fundamentos de la ley, señalando en negritas las partes textuales copiadas y al final de los párrafos las referencias que correspondan encerradas en paréntesis y en cursiva:

Una de las características más contundentes de la civilización moderna es la rapidez con la que se producen los cambios. Las economías (incluyendo también la estructura del mercado laboral y las habilidades profesionales que éste exige) se transforman radicalmente varias veces en una sola generación. El impacto que esta situación produce suele denominarse "shock del futuro", debido a las enormes dificultades con que las sociedades procesan, comprenden e incluso sobreviven al

constante estado de cambio. Aun así, estos cambios estructurales no surgen de la noche a la mañana, sino que son parte de una evolución histórica, directamente vinculada al desarrollo tecnológico. (PLAGIO: *página 15, del libro “Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las tic.” de Alexey Semenov*)

La división clásica de la economía comprendía tres sectores fundamentales: agricultura, industria y servicios. Actualmente, se puede afirmar sin duda que existe una cuarta categoría igualmente importante: el floreciente sector del conocimiento. En un entorno cada vez más automatizado, donde la tecnología es cada vez más “inteligente”, el trabajo mental se aleja progresivamente del mero procesamiento de información y se centra cada vez más en la creación de información y de conocimientos nuevos, para luego comunicarlos, intercambiarlos y compartirlos. En suma, la economía de la mente está reemplazando a la economía de las manos (Perelman, 1992). La omnipresente computadora y demás tecnologías de la comunicación y la información vinculadas a ella, se han convertido en herramientas esenciales para gran parte de la economía mundial.

A su vez, el trabajo del conocimiento no constituye simplemente un nuevo sector, sino un eje transversal, un factor común, presente en todas las actividades económicas contemporáneas. Se ha hablado de la nueva economía de la mente del siglo XXI, una economía que supone un constante aprendizaje dentro de sistemas muy complejos que combinan agentes humanos con procesos y máquinas inteligentes basadas en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs). (PLAGIO: *página 17, del libro “Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las tic.” de Alexey Semenov*)

La globalización y las TIC's

Una de las principales tendencias de la economía global es el traslado a los países en vías de desarrollo, de las industrias materiales que antes se encontraban en los países desarrollados, proceso que también afecta a la industria de la información. Si bien este cambio tiene muchos aspectos positivos, la distribución de la riqueza continúa siendo desigual y la mayor parte del mundo aún enfrenta graves problemas de pobreza, hambre y analfabetismo. Al mismo tiempo, la nueva sociedad de la información o del conocimiento, cuya visión del mundo es más multicéntrica y multicultural, ofrece a un mayor número de Estados la oportunidad de asumir un papel activo en la economía mundial.(PLAGIO: *página 17, del libro “Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las tic.” de Alexey Semenov*).

No se podrán resolver los problemas más graves del mundo actual –la creciente demanda de alimentos, vivienda, salud, empleo y calidad de vida– sin recurrir a la eficiencia de las nuevas tecnologías. Las TIC’s que tienen la ventaja adicional de no dañar la naturaleza, no contaminar el ambiente, consumir energía en forma más eficiente y ser cada vez más fáciles de usar, se están convirtiendo en una parte indispensable de la cultura contemporánea y están llegando al mundo entero por medio de la educación general y profesional. (PLAGIO: página 17, del libro “Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las tic.” de Alexey Semenov).

La vida en la nueva sociedad del conocimiento exige un comportamiento más independiente, responsable y menos supeditado al cumplimiento rutinario de tareas. Para prosperar, e incluso a veces para sobrevivir, los individuos deben estar preparados para tomar decisiones responsables en situaciones nuevas e inesperadas. Sobre todo, necesitan continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida. Los individuos suelen utilizar las TIC’s para su crecimiento personal, para crear o recrearse, pero es importante que también estén capacitados para analizar la información de los medios de comunicación con pensamiento crítico y hacer un uso productivo de la tecnología.

Estas necesidades individuales requieren conocimientos y habilidades para buscar, analizar, sintetizar, evaluar, canalizar y presentar información a terceros, así como para predecir, planificar y controlar cambios rápidos e inesperados. Si bien es verdad que estas habilidades también son indispensables en los entornos educativos que no utilizan las TIC’s o que las utilizan sólo de forma secundaria, cada vez es mayor la cantidad de puestos laborales, en el ámbito industrial, profesional y comercial, que exigen destreza intelectual, apoyada en conocimientos sólidos, al igual que un buen manejo de las TIC’s. Las habilidades que se valoraban en el pasado han perdido la relevancia que se les asignaba. Hace años, habilidades tales como los cálculos aritméticos con papel y lápiz o la buena caligrafía se consideraban como algo “sobresaliente”, hoy en día fueron superadas.

Es fundamental desarrollar una visión del futuro, no sólo porque el mundo se está convirtiendo en una sociedad del conocimiento, basada en gran medida en el desarrollo de conocimientos, habilidades y experiencias nuevas, sino también porque vivimos en un entorno socioeconómico dominado por la tecnología. (Copia textual páginas 19 y 20, del libro “Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las tic.” de Alexey Semenov).

El gobierno de la provincia de San Luis entiende que la inversión en iniciativas para el uso de TIC’s en educación, se relaciona directamente con el esfuerzo de ofrecer una educación de calidad, es decir, que

mejoren los aprendizajes, tanto desde el punto de vista de los contenidos propuestos en los planes de estudio, como por el desarrollo de competencias y habilidades indispensables para el desempeño en la actual sociedad del conocimiento. (PLAGIO: Pagina 3; del artículo "TIC's en Educación: Una innovación Disruptiva" de Marcelo Cabrol y Eugenio Severin).

Se propone la implementación de las tecnologías de la información y comunicación en la Escuela Pública Digital considerando **dinámicamente al menos tres elementos para cumplir el requisito indispensable de mejorar la calidad en la educación:**

Personalización:

La educación del siglo XX, heredera de la industrialización y la masificación, con el consecuente aumento de la diversidad en el interior de las aulas, ha debido necesariamente considerar a los estudiantes de acuerdo al promedio de sus habilidades sobre las cuales se distribuyen los mismos contenidos, con las mismas estrategias y al mismo ritmo. El sistema asume que la mayoría de los estudiantes podrá ajustarse a dicha entrega promedio y que el costo aceptable es que algunos alumnos, sobre dotados (con mayores estímulos, mejor contexto, mayores condiciones) se aburrirán un poco, y en el otro extremo, otro grupo con menores condiciones, no alcanzará dichos estándares.

La investigación reciente, aportada por la neurociencia y la psicología del desarrollo, da cuenta de cómo cada estudiante es diferente: tiene diversos intereses, condiciones, características de personalidad, estrategias para crear o adquirir conocimiento, ritmos de aprendizaje, etc. La visión de "una medida que se ajusta a todos" ha dejado de tener vigencia en los sistemas escolares. La sociedad, y los propios estudiantes, reclaman una educación diferente, capaz de reconocer, asumir, valorar y sacar partido de esa diversidad, en lugar de ignorarla.

El desarrollo actual de las TIC's permite imaginar, por primera vez desde las reformas educativas que ampliaron sustancialmente la cobertura de los sistemas escolares, una educación al mismo tiempo masiva y personalizada.

El desarrollo de un modelo pedagógico que permita generar estrategias a medida de cada estudiante, de sus habilidades y sus intereses (que permitan conectarlo con los objetivos del aprendizaje curricular y las necesidades de la sociedad del conocimiento, ofreciendo itinerarios personalizados) se traduce en nuevas oportunidades de conocimiento, de motivación y de aprendizaje. Hay razones para generar altas expectativas en los logros de cada estudiante, si podemos desarrollar para cada uno de ellos una estrategia adecuada. (PLAGIO: página 4 y 5; del artículo "TIC's en Educación: Una innovación Disruptiva" de Marcelo Cabrol y Eugenio Severin).

La Educación Personalizada se caracteriza porque:

- Ayuda a conocer a cada uno de los alumnos, para lo cual se realiza un diagnóstico personal y se determina el rendimiento que se puede esperar de cada uno de ellos.
- Plantea un Proyecto de Mejora Personal para cada alumno.
- Respeto el ritmo personal de aprendizaje.
- Utiliza recursos metodológicos activos.
- Realiza una evaluación personalizada.
- Procura el asesoramiento académico personal.
- Promueve el asesoramiento educativo familiar.

A través de la educación personalizada se pretende atender a la diversidad, desde el trabajo común del día a día en medio del grupo, para lo cual se debe tener presente, de manera habitual que los alumnos presentan notables diferencias en:

- Maneras de aprender.
- Necesidades educativas.
- Conocimientos y experiencias previas.
- Concepciones de lo que es el aprendizaje y el trabajo escolar.
- Formas de demostrar los aprendizajes realizados.

Con estas consideraciones se hace necesario saber y tener en claro cómo atender a la diversidad, lo cual es posible:

- Planteando distintas secuencias de actividades para el aprendizaje de un mismo contenido.
- Ofreciendo diferentes niveles de realización de actividades.
- Estableciendo actividades obligatorias y optativas para todos.
- Evaluando con referencia al desarrollo de capacidades en lugar de centrarse en conductas o logros muy concretos.
- Flexibilizando la programación.
- Trabajando como equipo educador en lugar de hacerlo cada uno por su cuenta.
- Teniendo en cuenta no sólo las peculiaridades de cada alumno, sino también las de cada grupo – clase.
- Admitiendo la posibilidad de que, en un mismo período de clase, se desarrollen diferentes tipos de actividades e interacciones.
- Empleando todos los recursos materiales y técnicos disponibles.
- Asumiendo la responsabilidad de que todos los alumnos sin excepción aprendan a través de un sistema personalizado que no sólo contempla a los "buenos".

Este contexto implica conocer las características y condiciones de cada estudiante, ofrecer opciones de retroalimentación permanente y clara a

cada uno de los involucrados, y ofrecer opciones específicas para abordar las posibles dificultades.

Generar dinámicas de aprendizaje continuo basadas en la lógica de conocer la situación presente, la situación deseada, y el camino más efectivo (para este estudiante en este contexto).

El desarrollo actual de las TIC's contribuye a facilitar enormemente el trabajo preciso de los educadores en torno a los aprendizajes de cada estudiante, mediante herramientas y aplicaciones que fortalecen este papel de gestor de procesos de aprendizaje.*(diversos sitios web's; no se pudo dar con el autor original).*

Excelencia:

El gobierno de la provincia, a través de este proyecto, pretende que los objetivos de excelencia deben alcanzarse mediante evaluaciones que permitan en forma continua el mejoramiento de la calidad educativa. Las realidades del siglo XXI exigen que adoptemos los métodos más recientes y las tecnologías más modernas en la búsqueda de una modernización en el ámbito de la educación a fin de lograr la excelencia para todos.

El desafío clave es la promoción del desarrollo social y económico con equidad mediante la educación de calidad para todos. Se debe procurar la participación de la sociedad en un contexto más amplio con toda su creatividad y compromiso. El gobierno provincial subraya que la educación es para la excelencia y que la excelencia es para todos.

Se debe enfrentar simultáneamente los retos que supone el camino hacia niveles más elevados de desarrollo y los problemas del subdesarrollo, trabajando para conseguir normas avanzadas de excelencia.

La ciencia y la tecnología

Los descubrimientos científicos y tecnológicos han tenido repercusiones considerables en la vida de la humanidad en el transcurso del siglo pasado, al provocar transformaciones sociales de gran envergadura.

Nadie ignora, hoy en día, que el desarrollo socioeconómico y cultural depende en gran medida de los avances de las ciencias y las tecnologías.

En las sociedades cada vez más democráticas, es imprescindible que los ciudadanos posean más conocimientos básicos acerca de ciencia y tecnología. En este contexto, una enseñanza científica y tecnológica que sea pertinente y de buena calidad, representa un instrumento esencial no sólo para la formación de los científicos, sino también para fomentar el conocimiento, las aptitudes prácticas y el espíritu crítico de los niños, los jóvenes y los adultos, facilitando su participación en una sociedad mundial que está evolucionando a pasos agigantados.

Por paradójico que parezca, la enseñanza científica y tecnológica no se ha desarrollado al mismo ritmo que los progresos de la ciencia y la tecnología. El papel fundamental que desempeña la educación en estos dos ámbitos ha sido destacado en la Declaración sobre la Ciencia y el Uso del Saber Científico –en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, celebrada en Budapest en 1999– en estos términos: “Es urgente renovar, ampliar y diversificar la educación básica para todos en el campo de las ciencias, haciendo hincapié en las competencias y los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para participar de manera significativa en la sociedad del futuro”.

En la mayoría de los países del mundo, la enseñanza de la ciencia y la tecnología no figura entre los temas prioritarios de los programas de educación. Además, las políticas, los planes de estudios, los métodos y materiales pedagógicos relativos a las disciplinas científicas, así como la formación de los docentes especializados en las mismas, suelen ser obsoletos y poco interesantes. Por eso, no es sorprendente que en la enseñanza de estas materias, los docentes carezcan a menudo de motivación, al no haber sido suficientemente formados y no disponer del material necesario, y que los alumnos –en particular, los de la enseñanza secundaria– desdeñen cada vez más las disciplinas científicas cuando llega la hora de optar por una rama de estudios. En los últimos decenios, la comunidad científica ha expresado su gran preocupación por la enorme disminución del número de estudiantes de ambos sexos que se matriculan en las ramas científicas y tecnológicas.

Debemos fortalecer las competencias y bases de conocimientos para mejorar los programas de enseñanza científica y tecnológica.

Es necesario el fortalecimiento de capacidades de los educadores mediante la organización de cursos de formación, el suministro de material didáctico y el acceso a la información.

En los últimos seis años, se ha trabajado desde la UNESCO en la reorientación profunda del programa de enseñanza científica y tecnológica para alcanzar una serie de objetivos prioritarios, apoyándose tanto en las últimas innovaciones de la ciencia y la tecnología como en los métodos recientes de enseñanza de ambas. La Declaración de Budapest sobre la Ciencia fue un factor decisivo a este aspecto, antes de que se adoptaran los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Declaración de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible, y el Marco de Acción de Dakar sobre la Educación para Todos, y de la proclamación del Decenio de las Naciones de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

La UNESCO ha diseñado actividades que tienen por objetivo mejorar la calidad y pertinencia de políticas y programas relativos a la enseñanza científica y tecnológica.

Según las informaciones comunicadas por los Estados Miembros, esta campaña mundial promovida por la UNESCO, en el ámbito de la

enseñanza científica y tecnológica, ha conseguido un éxito considerable y las peticiones de participación en la misma aumentan de año en año. (PLAGIO: páginas 1 y 2; del artículo “Enseñanza de las ciencias y la tecnología” Este texto de información no es un documento oficial de la UNESCO. Presenta al público el tema “Enseñanza de las ciencias y la tecnología”, preparado para la 58ª semana [16-22/10/2006] del 60º aniversario de la UNESCO).

La implementación de la TIC’s en el aula no es un ejercicio unidimensional que se reduce a colocar computadoras y conectarlas a Internet.

Uno de los temas más importantes es cómo pueden las TIC’s ayudar a crear nuevos entornos de aprendizaje abierto y favorecer la transformación de un entorno centrado en el docente en un entorno centrado en el alumno; esto es, un entorno en el que los docentes dejen de ser la principal fuente de información y los principales transmisores de conocimiento para convertirse en colaboradores y co-alumnos, y en el que los estudiantes dejen de recibir información de forma pasiva para participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

En los últimos años se ha demostrado que para garantizar el acceso equitativo a las oportunidades educativas y a una educación de calidad para todos, es necesario que los esfuerzos se vean acompañados por reformas educativas de largo alcance. Estas reformas no podrán implementarse de forma efectiva sin que se produzca un cambio en lo que respecta a los roles del docente, quien debe estar más capacitado que nunca para preparar a sus alumnos para enfrentarse a una sociedad cada vez más basada en el conocimiento e impulsada por la tecnología. Para ello, los docentes deben tener acceso a una formación adecuada y a oportunidades de desarrollo profesional constante y deben estar motivados para aprender y aplicar nuevas técnicas y nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje.

La educación debe reflejar la diversidad de necesidades, expectativas, intereses y contextos culturales. Esto constituye un gran desafío, dadas las características de la globalización que tiende a fomentar la uniformidad. El desafío principal consiste en darle el mejor uso posible a las TIC’s, de forma tal que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, compartir conocimientos e información, crear un sistema flexible que responda a las necesidades de la sociedad y mejorar la eficiencia interna y externa del sistema educativo. (PLAGIO: páginas 5 y 6, del libro “Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las tic.” de Alexey Semenov).

La educación es un derecho inalienable de las personas que le pertenece aún antes que una ley escrita se lo otorgue expresamente. El artículo 70 de la Constitución Provincial la define como un deber insoslayable del Estado y un derecho humano fundamental entendido como un proceso de transmisión,

recreación y creación de los valores culturales, para el pleno desarrollo de la personalidad en armonía con la comunidad.

Precisamente, por ser la educación un deber insoslayable del Estado, es éste quien debe implementar las medidas necesarias para sostener y asegurar "la igualdad de oportunidades para la educación, mediante la ampliación de las posibilidades de acceso y permanencia en el sistema", tal como lo manda el artículo 73 de la Constitución Provincial.

Si bien, las responsabilidades de asegurar: educación, salud y seguridad son propiamente estatales, la provincia de San Luis ha mostrado su preocupación con el trabajo constante para garantizar la educación de todos sus habitantes fortaleciendo el progreso de su pueblo. Así lo muestran diferentes iniciativas implementadas en el transcurso de los últimos años destinadas a mejorar la calidad educativa como: "Todos los chicos en la red" que incorpora las tecnologías de la información y la comunicación en el aula o "Entre clases" que en la misma línea trabaja con las tecnologías de la información y la comunicación para que los jóvenes y adultos culminen sus estudios primarios o secundarios. Ambas iniciativas han logrado los objetivos buscados.

En este orden de ideas es que el presente proyecto de ley promueve la creación de un sistema educativo "Escuela Pública Digital" (EPD), como una respuesta inteligente y actual que el Estado brinda a la realidad social y cultural de la Provincia, insertándola de esta manera en la "Sociedad del Conocimiento".

Se proyecta, de esta forma, la instauración de una nueva organización escolar que asegure a sus participantes la educación a lo largo de toda la vida, garantizando además la inclusión en el campo de las nuevas tecnologías y en el mercado laboral actual.

Contener a todas las personas en un sistema educativo común implica adaptar las estructuras para atender y respetar las generalidades y las particularidades de las personas beneficiarias, con la conciencia de la heterogeneidad de sus grupos. Para cumplir con estos objetivos es preciso producir cambios en prácticas de enseñanza y aprendizaje. Abarcar bastamente los requerimientos específicos que se plantean, comprender qué se hace cuando se enseña construyendo una práctica innovadora.

Se proyecta de esta forma la EPD a cargo de Escuelas Digitales (ED) que estarán distribuidas estratégicamente en el territorio provincial a los efectos de brindar una mejor oportunidad a todos los habitantes sanluiseños.

En lo que respecta al perfil de los docentes, se pretende una formación en tecnologías de la información y la comunicación y la aplicación de estas tecnologías en el aula, como así también la predisposición y la capacidad para atender la diversidad en los estudiantes, llevar adelante itinerarios diferentes de aprendizaje. De tal forma que se valore el potencial de cada uno: de los

alumnos y proponga una complejidad acorde y creciente de los contenidos. Una característica fundamental para el éxito de la Escuela Digital.

A nivel internacional, cabe tener presente la Declaración Universal de Derechos Humanos; el pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales; la Convención Internacional sobre la eliminación de Todas las formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y la Convención sobre los Derechos del Niño; que se refieren a la educación como un derecho humano fundamental, habiendo sido incorporados a la Constitución Nacional en el Art. 75º Inciso 22, con jerarquía constitucional.

En esta tesitura, cabe tener presente que el 19 de enero pasado, el Secretario General de la Organización de Naciones Unidas (ONU) Ban Ki-moon, llamo a aumentar los esfuerzos para disminuir la inequidad en educación mundial. En el "Informe de Monitoreo Global de Educación para Todos", elaborado todos los años por un equipo independiente y publicado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), evalúa los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la educación para todos, fijados en el año 2000, que más de 160 países – entre los que se encuentra la República Argentina – se comprometieron a alcanzar en ese entonces.

A nivel regional, es dable destacar que los Ministerios de Educación de los países que integran la organización de los Estados Americanos (OEA), reunidos en El Salvador en la Conferencia Iberoamericana, aprobaron de forma unánime el 19 de mayo de 2008 acoger la propuesta "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios". En el decurrente presentado se establecía que el inicio de la celebración de los bicentenarios en varios países iberoamericanos es un momento histórico para reflexionar y acordar en 2010 un conjunto de metas e indicadores que diera un significativo impulso a la educación de cada uno de los países.

El objetivo final es lograr a lo largo de la próxima década, una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social.

Por otra parte, se desea destacar la importancia de incluir en este nuevo sistema educativo las tecnologías de la información y la comunicación. En efecto es innegable el cambio global que estas tecnologías han producido en el mundo de las comunicaciones y la información. No obstante, es asimismo innegable que este cambio ha traído aparejada una fuerte exclusión social. Atento lo expuesto, la Provincia considera que existen requerimientos específicos de carácter permanente y contextual que justifican la incorporación

de una modalidad de la educación lo cual impone la necesidad de crear las EPD, que se hallan en un todo de acuerdo a los dispuesto en la Ley de Educación Nacional toda vez que mediante este sistema se aseguran los principios, derechos y garantías allí enunciados, comprende los contenidos curriculares comunes y los núcleos de aprendizaje prioritarios además de prever contenidos curriculares acordes a su realidad social, cultural y productiva. Asimismo, las EPD se hallan alineadas a un sistema de calidad educativa con el objeto de lograr excelencia en el nivel educativo de los educandos tal como lo exige la normativa citada.

La Provincia de San Luis no ha permanecido ajena a estos cambios globales. En efecto, se han emprendido múltiples acciones tendientes a lograr la inclusión digital de todos los sanluiseños. Así, se puede mencionar la “Agenda Digital de San Luis”, una iniciativa que logró extender la conectividad a diversos sectores de la provincia haciéndola asequible para todos los ciudadanos; al proveer un servicio de Internet inalámbrico y gratuito (Wi-Fi), lo cual ha sido declarado un derecho mediante la reciente sanción de la Ley N° I-0716-2010. En esta misma dirección, la entrega de computadoras portátiles a los alumnos de las escuelas primarias y la evaluación sobre la mejora de sus aprendizajes ha hecho realidad el objetivo del Proyecto “Todos los Chicos en la Red”. Asimismo, el plan estratégico para tornar accesible la compra de computadoras por parte de la población, mediante el incentivo de obtener parte de su precio como crédito fiscal, ha redundado en uso masificado del recurso informático en todos los sectores sociales (Ley N° VIII - 0635 – 2008).

Todas estas acciones han sido realizadas con el convencimiento de que la inclusión digital debe ser garantizada. En esta misma línea, se ha proyectado para la EPD el uso de las TICs en forma transversal en todas las áreas de conocimiento, porque se entiende que de esta forma no sólo se coadyuva a la ejecución de la “Agenda Digital de San Luis”, tendiente a lograr la inclusión digital de todos los sanluiseños, sino que, además, ponemos a disposición de nuestros estudiantes herramientas útiles a los efectos de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es dable destacar, por último, el fuerte compromiso que en este sentido ha tenido la Universidad de La Punta. Por esta razón ha sido designada como la encargada de brindar soporte digital a las Escuelas Digitales a través de la Autopista de la Información, como así también capacitar a los docentes y controlar el mejoramiento continuo de la calidad educativa.

Finalmente, en el convencimiento que la Provincia de San Luis debe seguir profundizando sus políticas inclusivas, usando las herramientas tecnológicas y de comunicación, conjuntamente con la capacidad y profesionalismo de los docentes para crear y desarrollar un sistema educativo innovador, inteligente y actual, que logre de manera cierta y efectiva la igualdad de oportunidades en materia de educación para todos los que habiten el suelo de la provincia.

El objetivo primordial es extender la educación, hasta alcanzar a todos y cada uno de los ciudadanos que residan en la Provincia de San Luis. El desarrollo de la educación, fundamento del progreso de la ciencia y de la técnica, es condición de bienestar social y prosperidad material, y el soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas. Todos los ciudadanos tienen derecho a una educación que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación. Propondemos a que en ningún caso el ejercicio de estos derechos este sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.

En suma, es por todas las razones expuestas que solicito a la HONORABLE LEGISLATURA le imprima el tratamiento de rigor al presente Proyecto de Ley.”

La “fuente principal” de la fundamentación es el libro: *“Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las tic.”*, publicado por la UNESCO bajo la coordinación de Mariana Patruy la autoría de Alexey Semenov, siendo también “fuente” en menor medida otros artículos oportunamente mencionados.

Por esto se decide re-direccionar el análisis al mencionado manual producido y publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)(4).

El manual es a simple lectura políticamente correcto(5)... solo en una primera lectura distraída. Es admirable como el autor del manual, sus colaboradores y coordinadora construyen desde un discurso “amplio”, “pluralista”, “con múltiples perspectivas”, “democrático”, hasta podría decirse “crítico”, una visión única y unívoca al final de cada título y subtítulo que convence de que las TIC son imprescindibles y aún más; salvarán al mundo de los excesos del capitalismo.

El manual en su prefacio expresa:

- en relación a los conceptos de enseñanza y aprendizaje: *“Este manual trata sobre... el aprendizaje.”* instala una fuerte dicotomía: la *“vieja escuela”* se centra en la enseñanza, o sea en el docente, las TIC se centran en el aprendizaje, o sea, en el alumno... en palabras del autor: *“Las TIC también cumplen un papel fundamental en la transformación del entorno de aprendizaje actual, principalmente centrado en el docente, a un entorno centrado en el alumno, donde el docente deja de ser la principal fuente de información y el principal transmisor de conocimiento para convertirse en un facilitador del aprendizaje...”*. Semenov (2006:11).
- en relación a las TIC's y la economía, afirma que *“Las TIC ya han tenido un fuerte impacto en la **economía** de todas las naciones...”* Semenov (Idem)

resultando la palabra economía, un elemento constitutivo del discurso de legitimación de las TIC's.

- en relación a la función pedagógica de la escuela, las TIC's aportarán “...nuevos modelos, formas y significados de la lectura, la escritura y la comunicación oral, a lo que llamamos la nueva alfabetización.”Semenov (Idem), reafirmando la distribución internacional del conocimiento.

El autor asegura que una de las características principales de la sociedad actual es “la rapidez con la que se producen los cambios”, hace hincapié en la afirmación de que “las economías se transforman radicalmente en el periodo de una sola generación” Semenov (2005:15), cuando en realidad los cambios no son tales, solo son nuevas formas *legitimadas* para sostener el modelo de producción capitalista, en otras palabras, “...el neoliberalismo ya no es el fin de la historia...”sino que “...reafirma al capitalismo como la historia sin fin...”Stolowicz (2007:03). Así el nuevo concepto o el nuevo giro sería hacia una “economía de la mente” Semenov (2005:17), el 4º nuevo sector de la economía que viene a reemplazar la “economía de las manos” Semenov (Idem), concepto emparentado con el de economía del conocimiento el cual se **“caracteriza por utilizar el conocimiento como elemento fundamental para generar valor y riqueza por medio de su transformación a información”**(6),quedando cada vez más claro el enfoque dado por el autor; focalizado desde políticas económicas y no desde políticas educativas. De esta manera, se instala la “necesidad de crear un nuevo modelo educativo para el siglo XXI” Semenov (2005:21) que reclama cambios radicales en las escuelas, enfatizando la necesidad de “innovación y transformación del cuerpo docente” Semenov (2005:21) a los cuales acusa de “fingir que lo saben todo” Semenov (2005:27), dando nuevas características para demonizar al *docente de la vieja escuela*. Esto conduce a otro interrogante, ¿Cómo caracteriza la UNESCO al *docente de la vieja escuela* y a la *vieja escuela*?:“El docente debe ceñirse y enseñar a sus alumnos hasta el último punto del **contenido preestablecido**... los alumnos deben **memorizar** esta información y **repetirla** en las pruebas de evaluación... existen muy pocas actividades prácticas que involucren herramientas o materiales “físicos”. El **docente es un orador**, no un maestro que domina un arte, sea mental o manual... las instituciones educativas son consideradas únicamente como **instituciones de enseñanza**, y no como instituciones de aprendizaje... el sistema educativo debe **transformarse**, dejar de ser una máquina de enseñanza para convertirse en una **organización** para el aprendizaje...” Semenov (2005:103, 104, 107, 109) por lo menos hay que reconocer que el autor es “tendencioso”.

Ahora bien ¿que son las TIC's? “...conjuntos de herramientas inteligentes o equipos de agentes artificiales altamente disciplinados, infatigables, semi-independientes y listos para realizar tareas estrictamente definidas...” Semenov (2005:33).La definición sugiere la siguiente ironía: hagamos de cuenta por unos

segundos que en vez de definir TIC's están definiendo al docente del nuevo sistema basado en las TIC's.

Se dedica un capítulo para convencer al lector a partir de una minuciosa descripción de componentes de hardware y de software, que sin la última tecnología, o mejor dicho, si no se **compra** la tecnología más moderna, nunca accederemos a esta educación mesiánica. Nuevamente al ruedo la economía, como por ejemplo esta afirmación que parecería un acto fallido: *“El precio de las TIC depende en gran medida del mercado”* Semenov (2005:83); resulta irrisoria o al menos heroica, la propuesta que formulan en relación a la inclusión o no de software libre y gratuito en las computadoras: *“La dificultad principal radica en cómo lograr que los creadores de software o de cualquier trabajo original puedan ser remunerados por su trabajo. Una posible solución sería que la información continuara siendo gratuita pero que la persona que brinda el servicio reciba una remuneración adecuada a su trabajo...”* Semenov (2005:91); se ironiza nuevamente, Microsoft paga el triple de sueldo a sus empleados para regalar sus anuales versiones de Windows y Office.

Así, en medio de esta apología al capital se introduce un concepto que se enuncia como la perfección para la educación; la *realidad virtual* definiendo sus *“...características principales en tres palabras: Presencia (...la experiencia simulada es genuina y auténtica...), Interacción (...cambiar el mundo simulado de forma orgánica, natural y coherente...) y Autonomía (...los objetos virtuales tienen un comportamiento propio y automático...) ... sin duda serán la definición del entorno educativo del futuro, el cual estará basado en gran medida en la realidad virtual.”* Semenov (2005:69, 70), y sin dudas entre otras cosas el docente será virtual y el alumno vivirá un mundo paralelo perfecto, bien lejos de la realidad.

En el capítulo final, ya sin tantos rodeos “democráticos”, enuncia que la introducción de las TIC's provocará cambios en el sistema educativo a los cuales *“debemos dirigir y controlar con cuidado y coraje”* Semenov (2005:215) proponiendo tres estrategias para el cambio: *“La primera estrategia apunta a una **mejora paulatina** del sistema establecido... La segunda estrategia requiere un **cambio drástico** en los paradigmas, pasando de un sistema educativo clásico a uno creado a partir de principios totalmente diferentes... Entre estos dos extremos encontramos una tercera estrategia que podría llamarse **“educación sostenible”**”* Semenov (2005:217).

Semenov *critica* la primera estrategia diciendo que es *“fuertemente tradicionalista y que se presenta como un bastión de estabilidad en medio de entornos socio-políticos y económicos que enfrentan cambios caóticos”*, tampoco está de acuerdo con la segunda estrategia y su cambio drástico ya que la ve como una opción radical; como solución propone una tercera estrategia: la ‘educación sostenible’: *“Esta estrategia –que no deja de lado las tradiciones y*

considera las opciones ortodoxas con precaución– está, de todos modos, en condiciones de dar un paso exploratorio más hacia las metas del siglo XXI” Semenov (2005:217), de esto se infiere que la solución presentada por Semenov no es otra cosa que la primera estrategia, enunciada en un lenguaje que concilia las posturas conservadoras con aquellas que proponen un cambio radical. Lo que resulta al menos curioso es que, en la práctica, ni cambio paulatino, ni educación sostenible; en la práctica, el cambio drástico. En la provincia de San Luis se propone un SISTEMA EDUCATIVO nuevo, no la inclusión de las TIC's al sistema educativo actual, con sus defectos y virtudes.

En las conclusiones se remarca la mirada del autor sobre el software libre y gratuito: *“El hardware más sofisticado es inútil si no se cuenta con el software apropiado. Invertir en tecnología requiere invertir en versiones profesionales o educativas de software...”* Semenov (2005:222). Se incorpora una suerte de *decálogo para el éxito*, donde de manera tácita dice que hay que cooptar a *“autoridades nacionales, funcionarios y legisladores; autoridades educativas a cargo de los aspectos curriculares; directores de las instituciones de enseñanza; docentes –para tener el coraje de dar el primer paso; padres –para confiar en los docentes; y el público en general, los periodistas, las ONG.”* Semenov (2005:220). Finalmente se anima, y afirma: *“Transformar la educación significa no sólo cambiar los libros de texto y las actitudes de los docentes, sino también alterar las prácticas que prevalecen en las instituciones de enseñanza, o sea, el marco formal que regula el sistema educativo.”* Semenov (Idem); es decir, destruir el sistema educativo existente

Artículos del proyecto de Ley(7)

Para analizar en profundidad el contenido del mencionado proyecto de ley, se parte de considerar a la educación pública como: *“un sistema abierto a todo el mundo sin discriminaciones por motivos de género, religión, cultura o clase social, gratuito, financiado por el sector público, y gestionado y evaluado conforme a los objetivos y principios establecidos democráticamente por las autoridades públicas”*(8).

Se transcribirán de manera textual los artículos seleccionados del mencionado proyecto, con la intención de dar a conocer su contenido y de profundizar el análisis crítico del mismo.

“ARTÍCULO 1º.- Créase el Sistema Educativo “ESCUELA PÚBLICA DIGITAL”. Se considerará Escuela Pública Digital, al sistema pedagógico, educativo, que tenga **como fin la excelencia educativa** y que se **utilice como herramienta principal las tecnologías de la información y de la comunicación para la construcción del aprendizaje.** Este sistema pedagógico tendrá como objetivo beneficiar a la sociedad en la incorporación y generación de conocimientos, como así también el desarrollo de actitudes

que aporten a la creatividad, productividad y libertad del pensamiento, tendientes a lograr una continua evolución en el contexto actual de la Sociedad del Conocimiento.”

El análisis del presente artículo se hará desde dos aspectos diferentes, uno el ideológico en cuanto a la concepción de lo público y otro en cuanto a la concepción de enseñanza.

Al mencionar escuela pública **se traiciona el concepto de público** pues apunta a la desaparición del espacio público entendido como el ámbito de lo político, lo colectivo y lo social. La privatización de la gestión, se presenta como un paso previo a la privatización del sistema. No se explicita el financiamiento del sector público de la mencionada escuela, por lo tanto se pone en riesgo la gratuidad del mismo.

Aparece como el fin de este sistema educativo la excelencia, sin definirla y sin indicar los parámetros de la misma.

Habla de la utilización de las TIC's como herramienta fundamental del aprendizaje, en ningún momento menciona el proceso de enseñanza, dando por sentado que el aprendizaje se hará de forma unidireccional, desde las TIC's por ello coincidimos con Piscitelli Alejandro (2007:23):”...**quienes usen las herramientas sin pensarlas están condenados a ser usados por ellas.**”

*“ARTÍCULO 2º.- La Escuela Pública Digital es un sistema organizativo y curricular de educación en **todos los niveles** del Sistema Educativo Provincial, siendo beneficiarios en este sistema educativo todos los habitantes de la Provincia: **niños, jóvenes y adultos que deban iniciar y completar sus estudios.**”*

Al mencionar todos los niveles, todas las edades y aquellos jóvenes que inician o deban completar sus estudios, supone una escuela muy compleja y difícil de imaginar; de lo mencionado surgen algunos interrogantes:

¿Estarán todos en una misma institución? ¿Cómo se organizará la institución, por cursos, por edades, por áreas? ¿Cómo se organizarán los horarios y el uso del tiempo para el aprendizaje?

*“ARTÍCULO 3º.- La Escuela Pública Digital basará su modelo pedagógico en la **educación personalizada**, donde cada alumno avanza de acuerdo a su proceso de desarrollo para adquirir excelencia en cada área de conocimiento. Atento a ello, las Escuelas Públicas Digitales **funcionan todo el año.**”*

Este artículo plantea como modelo pedagógico la educación personalizada, modelo utilizado durante la España de Franco y la Argentina de Videla, Massera y

Agosti. La educación personalizada tuvo dos autores relevantes, Maritain y García Hoz en España, el fundamento es que la educación debe centrarse en la persona y su singularidad y por lo tanto en sus posibilidades. Desde esta concepción el hombre es perfectible, se lo puede modelar según el deber ser. Ve al alumno desde su singularidad, desde sus posibilidades naturales que lo condicionan. Esta pedagogía conduce al docente a elaborar diagnósticos que marcarán desde el principio las diferencias entre los alumnos y el límite de hasta dónde puede llegar cada uno en esa evolución hacia la perfectibilidad. Este camino ya trazado de antemano cancela toda intervención pedagógica. De esto surge un nuevo interrogante: ¿Para que los niños y jóvenes aprendan hace falta la intervención del maestro o la maestra?

Estas escuelas funcionarán todo el año, esto lleva a más preguntas: ¿El tiempo por sí solo mejora las posibilidades de aprendizaje? y, por otro lado, ¿Los docentes, los niños y los jóvenes podrán soportar esta condición de trabajo que no respeta las vacaciones?

Cabe recordar que los docentes lograron las vacaciones como un derecho social después de décadas de luchas gremiales.

*“ARTÍCULO 4º.- Los contenidos mínimos de cada área del conocimiento son los que adopte el Ministerio de Educación y serán organizados en **módulos**, otorgando **créditos** a los alumnos por su aprobación hasta completar el plan de estudios previsto para cada nivel. Una vez aprobada la totalidad de los créditos en el plan de estudios se otorgarán el Título correspondiente, el que será registrado en el Ministerio de Educación.”*

El sistema de créditos para la aprobación de cada nivel educativo, es la culminación del camino que cada individuo emprende con la educación personalizada. Lo mencionado, cancela la riqueza del proceso compartido hasta la obtención del título. Condena a la soledad individual del logro. Marca una filosofía de vida solitaria y exitista, donde cada individuo se regodea sólo del logro, pues no se lo debe a nadie.

Esta filosofía de vida, lleva al extremo el individualismo planteado por el neoliberalismo, donde cada uno se hace cargo de los resultados obtenidos, justificando y legitimando las diferencias y las desigualdades en la sociedad, ya que los que alcanzan el “éxito” son la minoría, por consiguiente los más “atrasados” están condenados al fracaso y a la estigmatización.

En relación a los aprendizajes y a la conformación de una visión del mundo esta propuesta anula toda acción colectiva y solidaria.

*“ARTÍCULO Nº 5.- La Escuela Pública Digital podrá ser de **gestión pública (provincial, municipal) o privada (fundaciones, asociaciones, u otras)**. Quien gestione la Escuela Pública Digital será responsable de **contratar al***

equipo de docentes y proporcionar la locación, como así también su mobiliario, mantenimiento, limpieza y todo aquello que requiera para la correcta administración.

Hablar de gestión educativa remite claramente a la lógica empresarial, observando un desplazamiento desde el ámbito de lo político al ámbito de lo técnico, siguiendo a PELAYES (2001:20) **“La gestión deriva en procesos técnicos que se traducen en la eficiencia, la eficacia y la calidad medida cuantitativamente, que aparentan neutralidad pero que clausuran el debate ideológico sobre los fines, porque son los medios los que se transforman en fines”**.

Según el Proyecto de Ley, las Escuelas Públicas Digitales podrán ser gestionadas por entidades públicas y privadas otorgando a diferentes organizaciones de la sociedad civil la potestad de contratar a los docentes, terminando con la carrera docente, pues a partir de esas contrataciones entre particulares los docentes no dependerán del Estado, perdiendo el derecho a la estabilidad laboral y sufriendo al extremo la flexibilización y precarización laboral propia de las políticas neoliberales. El ciclo lectivo dura todo el año, a los docentes los forman en otro circuito, etc.

Al descentralizar la administración de las Escuelas Públicas Digitales, se deja en manos de particulares una actividad exclusiva del sector público, quien debe velar por la educación de todos los habitantes de la provincia, constituyendo una política de Estado que garantice su continuidad, más allá de los gobernantes de turno.

“ARTÍCULO N° 6.- Los organismos no gubernamentales, fundaciones, asociaciones civiles o privadas que cumplan con los requisitos de la normativa, podrán implementar el Sistema de Escuelas Públicas Digitales. A tal efecto, deberán presentar la documentación exigida en la reglamentación ante la Universidad de La Punta, quien tendrá a su cargo analizar el plan presentado y emitirá un informe al respecto, que será evaluado por un Comité conformado por el Ministro/a Jefe/a de Gabinete, Ministro/a de Educación y Rector/a de la Universidad de La Punta, el cual tendrá carácter vinculante.”

Se desprende de la lectura del artículo una centralización ideológica en manos del poder ejecutivo de la provincia en materia educativa, pues será la Universidad de La Punta (se trata de una universidad provincial sin autorización nacional para emitir títulos) y miembros del gabinete quienes evaluarán los planes de estudio presentados por los organismos no gubernamentales, fundaciones, asociaciones civiles o privadas. Observamos la ausencia total de organismos colegiados en el gobierno, la organización, administración y evaluación de este sistema educativo paralelo, por lo que la toma de decisiones se realizará sin participación de los docentes, los padres, los alumnos, los gremios, las universidades nacionales, etc.. Lo mencionado cancela

toda participación democrática y anula cualquier aporte de pensamiento independiente del poder político que, además, concentran los Rodríguez Saá.

“ARTÍCULO N° 7.- La Universidad de la Punta capacitará a los docentes que podrán formar parte de este Sistema, los que serán evaluados y recibirán de parte de dicha Institución un certificado que indique de las capacidades adquiridas. Atento a las características del presente Sistema se requerirá su dedicación exclusiva.”

La línea de análisis presenta una continuidad con el artículo precedente, pues se afianza la centralización de la toma de decisiones, esta vez en relación a la capacitación de los docentes, en una Institución Provincial que se presenta como un instrumento de las políticas del gobierno. Esta ha sido creada recientemente y se trata de una universidad sin ninguna relación con carreras de Pedagogía o de Formación Docente(9); el único contacto con la docencia son cursos de capacitación sobre diferentes temas, dictados para docentes del sistema educativo provincial.

En relación a las condiciones de trabajo de los docentes sólo se explicita la dedicación, que será exclusiva, sin mencionar en ninguno de los artículos los derechos laborales del régimen docente establecidos en el Estatuto Provincial, tales como régimen de licencia, régimen de jubilación, paritarias salariales etc. De lo mencionado inferimos que en estas escuelas los procesos de precarización e intensificación laboral se verán reforzados y los docentes desarrollarán su trabajo en un estado de total indefensión y al arbitrio de quienes los contraten.

“ARTÍCULO N° 8.- La organización que desee formar parte de la Escuelas Públicas Digitales quedará incluida en un sistema de mejoramiento continuo de la calidad educativa cuyo control será ejercido por la Universidad de la Punta y será pasible de sanciones en caso de incumplimiento. Cada DOS (2) años se realizará una evaluación externa con expertos en Educación Digital, quienes elevarán un informe al Poder Ejecutivo indicando la calidad y medidas de corrección o no que pudieren corresponder.”

La inclusión de las escuelas digitales a un sistema de mejoramiento continuo de la calidad educativa a través del control y de las sanciones, nos remite a la lógica empresarial dentro de la educación y al control de calidad. Este sistema de mejoramiento continuo supone un optimismo pedagógico y una jibarización de los conocimientos adquiridos por los alumnos, pues si al control lo sigue el castigo, los medios para asegurar esa calidad serán aquellos que garanticen el éxito en las evaluaciones de calidad; por lo que se enseñará aquello que será evaluado, cerrándose el círculo del control ideológico por parte del Estado Provincial.

La evaluación estará a cargo de expertos, como lo indicado por el Consenso de Washington allá por fines de la década del ochenta, es decir, la división del trabajo queda expresada de la siguiente manera, los que ejecutan las acciones, en este caso los docentes que no enseñan pero que gestionan los aprendizajes, y los que poseen el conocimiento para ejercer el control de calidad. Esto reduce el rol docente al de un simple técnico, que sólo ejecuta lo que otros piensan, pero que debe hacerse responsable de los resultados alcanzados.

“ARTÍCULO N° 9.- Para la enseñanza de los contenidos se conformarán equipos de docentes que estarán asignados a grupos de alumnos de UNA (1) o más Escuelas Públicas Digitales.”

El artículo precedente conserva en toda su extensión omisiones intencionadas y por ello peligrosas para las condiciones de trabajo de los docentes y de aprendizaje de los alumnos, pues no explicita el número de integrantes tanto de los equipos docentes como de los grupos de alumnos, y tampoco la cantidad de aulas, espacios físicos ni de escuelas. Lo no mencionado podría llevar implícita una mayor intensificación del trabajo de los docentes de las Escuelas Públicas Digitales.

“ARTÍCULO N° 10.- Las áreas de conocimiento son:

1. *Matemática*
2. *Ciencias Naturales*
3. *Ciencias Sociales*
4. *Lenguas*
5. *Juego, Arte y Deporte*

La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación será transversal a todas las áreas.”

Al referirse a las áreas de conocimiento, se remite a las consideradas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, seleccionados en los Contenidos Básicos Comunes, lo que supone un piso y un techo para los contenidos escolares que los alumnos deben aprender. Lo mencionado significa un recorte importante en los contenidos y sigue los lineamientos que el Banco Mundial hiciera en relación a las prioridades y estrategias educativas para América Latina, hacia el año 1996, como ya se mencionó, consolidando la comercialización de la educación, lo que conduce a la siguiente pregunta: ¿Si el criterio que sigue un banco no es otro que el de costo-beneficio, este criterio es válido para la educación?

La utilización de las TIC's aparece como transversal a todas las áreas, lo que conduce a interrogarse: ¿Por qué no incorporarlas al sistema educativo vigente? e inmediatamente aparece la respuesta en lo expresado por el Gobernador de la Provincia Alberto Rodríguez Saá, en el discurso de presentación del proyecto de ley en la Legislatura, donde manifestó la necesidad del uso de las TIC en este gran mercado que es la educación y por ello esta "empresa" que es la escuela pública digital, debe ahorrar para garantizar la compra de la tecnología, entonces, se infiere que el ahorro se hará en el personal docente, no docente, entre otros.

“ARTÍCULO N° 11.- Facultar al Poder Ejecutivo a determinar los proyectos, programas y metodologías a implementar, disponiendo y adoptando los mecanismos técnicos y administrativos necesarios para lograr el cumplimiento de los objetivos dispuestos en la presente Ley.”

Aparece en este artículo la concentración de la toma de decisión, en la figura del Poder Ejecutivo provincial, quien determinará los proyectos, programas y metodologías relacionados con la implementación, tanto técnica como administrativa de las Escuelas Públicas Digitales, nuevamente una ausencia total de organismos y de procesos democráticos, quedando toda la decisión en una sola persona.

Interrogantes que constituyen una *Crítica*

Algunos interrogantes críticos para seguir pensando

Sin la pretensión de concluir sobre algo que es una simiente, pero con la suficiente responsabilidad y compromiso con la educación pública, es que surgen algunos inquietantes interrogantes, con la intención de que sus respuestas ayuden a comprender este proyecto de Ley en una provincia con historia de políticas educacionales neoliberales:

- ¿Por qué decimos que este proyecto de Ley es la materialización de políticas educacionales neoliberales?
- ¿Por qué en el contexto provincial de des-institucionalización surge un sistema educativo paralelo al actual?
- ¿Este nuevo sistema educativo cumple el sueño de una escuela sin docentes?
- ¿Por qué este Proyecto de Ley es presentado en forma conjunta con otro Proyecto de Ley relacionado con la actividad docente?
- ¿Es la Escuela Pública Digital la legitimación de un gran negocio?
- ¿Quiénes ganan y quiénes pierden con la implementación de estas escuelas?
- ¿Seguirá el Estado financiando a futuro las Escuelas Públicas Digitales?
- ¿Qué tipo de subjetividad construirán los alumnos de estas escuelas?
- ¿Son las Escuelas Públicas Digitales la muerte de la carrera docente?
- ¿Son las Escuelas Públicas Digitales la lápida del colectivo docente?
- ¿Qué clase de ciudadano se promoverá a través de la educación personalizada que propicia la construcción de aprendizajes en soledad?
- ¿Cómo convivirán ambos sistemas educativos?
- ¿Cuáles son las trampas de la ley

Las TIC's aparecen impuestas para la educación, convirtiéndose en una carrera sin fin que nadie puede ganar, cuyo finalidad es sostener el modo de producción capitalista.

La teoría del péndulo en una primer instancia consiste en “**interpretar la historia del capitalismo como un constante movimiento pendular de ajustes y reequilibrios, de sucesivas correcciones de anomalías o excesos que lo**

devuelven a sus equilibrios, y a su normalidad como “progreso”... las oscilaciones pendulares siempre son cambios para regresar, es decir, siempre se está dentro del capitalismo” Stolowicz (2007:02); consideramos este proyecto de ley como un movimiento más del péndulo, posicionado desde un seudodiscurso “progresista” que a simple vista aparenta ser un discurso crítico, pero en el fondo trae matrices de pensamiento hegemónicas que lo único que pretenden es mantener el orden mundial establecido, la división internacional del conocimiento y del trabajo, el aumento del consumo tecnológico y la preservación del monopolio de los medios de comunicación para controlar y filtrar la información. Ya en 1980, en un informe de la misma UNESCO, se redacta el famoso informe MacBride, el cual criticaba de manera contundente las relaciones de poder que establecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Tanta fue la fuerza de este informe que entre otras cosas provocó toda una campaña por parte de los EE.UU. en contra de la UNESCO y su posterior retirada de la misma en 1984. Casualmente en el año que se empieza a redactar el libro base de este proyecto de ley, 2004, los EE.UU. retornan a la UNESCO.

San Luis, como ya dijimos, es un verdadero laboratorio neoliberal, donde se practica a rajatabla la lógica instalada a fuego de: GANANCIA, ACUMULACIÓN Y DOMINACIÓN.

Bibliografía

Ball, Stephen Y Youdel, Deborah (2007) *“Informe Preliminar Presentado En La Internacional De La Educación, V Congreso Mundial: Privatización Encubierta En La Educación Pública”*. Instituto De Educación, Universidad De Londres. Inglaterra.

Pelayes, Olga (2001) *“Políticas Públicas En La Provincia De San Luis (Argentina): La Autonomía Escolar Como Ropaje De La Privatización Y Recentralización Educativa.”*Mimeo. Conferencia Presentada En El Seminario Internacional De Políticas De Privatizacáo Da EducacaoNa América Latina. Universidade Do Estado Do Río De Janeiro.

Piscitelli, Alejandro (2007) Prólogo De *“La Inflación Lingüística Llamada Web 2.0”*.

Victor García Hoz (1988) *“Educación Personalizada”* Ediciones Rialp S.A. España

Semenov, Alexey (2005) *“Las Tecnologías De La Información Y La Comunicación En La Enseñanza. Manual Para Docentes O Cómo Crear Nuevos Entornos De Aprendizaje Abierto Por Medio De Las Tic.”* Unesco - Coordinadora: Mariana Patru; División De Educación Superior.

Stolowicz, Beatriz (2007) *“Los Desafíos Del Pensamiento Crítico”*. En El Marco Del 40º Aniversario De Clacso, Bogotá.

Notas

¹**Aclaración y Compromiso.** Aclaramos que el presente trabajo nace a partir de nuestro primer contacto con un proyecto de ley que proponía la creación de un sistema educativo paralelo. El proyecto hoy es LEY (Ley N° II-0738-2010). Ya hay escuelas públicas digitales funcionando. Nos comprometemos a seguir resistiendo los embates del capitalismo y a profundizar el artículo en sucesivas ediciones de la revista Argonautas. Noviembre de 2010.

²**Ana María Herrera;** profesora e investigadora. Prof. Auxiliar de primera semi-exclusivo de “Problemas Socio-políticos y Económicos de la Educación” en la Lic. de Nivel Inicial y de “Política Educacional” en el Prof. de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis; Prof. titular de “Historia de la Educación Argentina” y “Política del Sistema Educativo Argentino” en el Prof. de Enseñanza Primaria del Instituto de Formación Docente Continua - San Luis. amaherrera54@yahoo.com.ar

Martín Ariel Aragón; actor, director, profesor, investigador. Prof. titular de “Lenguajes Artísticos I: Teatro”, en el Profesorado de Enseñanza Primaria del Instituto de Formación Docente Continua – San Luis. martinaragon21@yahoo.com.ar

³El encomillado en cursiva en el desarrollo del presente subtítulo es cita textual del libro ya citado: *“Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las tic.”* De la UNESCO. El encomillado sin cursiva y la negrita son nuestras, a no ser que se indique otra cosa.

⁴Organismo que se crea en 1946, el mismo año que la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con el lema de “...promover y organizar la cooperación internacional a través de la comunicación del conocimiento, la comparación de experiencias y la discusión de las ideas”. Lisbet Quesada (2005:01).

⁵ Wikipedia define **corrección política** o lo **políticamente correcto** como un término cuyo uso es altamente polémico “Suele utilizarse con un significado peyorativo o irónico por quienes expresan preocupación por que el discurso público, la ciencia o los ámbitos académicos puedan estar dominados por puntos de vista excesivamente acrílicos con determinado postulado.”

⁶ Wikipedia.

⁷Lo indicado en negrita es de los autores, y tiene como sentido guiar los conceptos claves del análisis. El encomillado sin cursiva y la negrita son nuestras, a no ser que se indique lo contrario.

⁸ Concepto acuñado en el último Congreso Mundial de la Internacional de la Educación celebrado en Porto Alegre, Brasil, en el año 2004.

⁹Se dictan tres tecnicaturas: en Realización multimedial, en Postproducción de Cine, Video y Televisión y en Narración Audiovisual.

APRENDIZAJE Y SUBJETIVIDAD EN TIEMPOS DIGITALES

LEARNING AND SUBJECTIVITY IN DIGITAL TIMES

Mag. Ana Ramona Domeniconi (aridomeni@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Lic. Débora Lorena Ibaceta (delibaceta@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Abstrac

The present work constitutes a systematized version of what was presented at the Study, debate and discussion Symposium about the “Digital Public Education” and “Teacher Activity” Bills, organized by the Faculty of Human Sciences during October 2010. The purpose of this work is to share some considerations regarding digital schools based on the fundamentals of instrumental educational technology that the government of the province of San Luis propels as the solution to the educational problems of the province and to their subjective and educational effects. Its aim is not to become an opposition party to educational technology but a possibility of thinking about the use of technology from a critical perspective that re positions the subject within his/her socio-historical and cultural context.

In this article some differences are highlighted with regard to instruction rooted in a strongly instrumental logic and to formation as a subjective process that offers possibilities for personal and social transformation, always collective, always related to others who sustain us and whom we sustain in the world. This article is an invitation to think education as a humanizing construction and not as an instrument at the service of the market and the new labor demands that alienate and disown the subject as a subject of needs, desires and bonds.

Key words: digital education – learning – subjetivity - view

Resumen

El presente trabajo constituye una versión sistematización de lo presentado en la Jornadas de estudio, debate y discusión sobre los proyectos de Ley de “Educación Pública Digital” y “Actividad Docente”, organizados por la Facultad de Ciencias Humanas durante el mes octubre de 2010. Tiene como propósito compartir algunas reflexiones en torno a las escuelas digitales, basadas en fundamentos de la tecnología educativa instrumental, que el gobierno provincial de San Luis impulsa como la solución a los problemas educativos de la provincia, y los efectos subjetivos y sobre el aprendizaje que esto trae consigo. No pretende ser una oposición a la tecnología

educativa, sino una posibilidad para pensar el uso de la tecnología desde una perspectiva crítica que recupere al sujeto en su contexto socio, histórico y cultural.

En este artículo se trazan algunas diferencias respecto de la instrucción sostenida en una lógica fuertemente instrumental y la formación como proceso subjetivo y de alteridad que ofrece el lugar de posibilidad para la transformación personal y social, siempre colectiva, siempre en relación a unos otros que nos sostienen y a los que sostenemos en el mundo. Resulta una invitación a pensar la educación como construcción humanizadora y no como un instrumento al servicio del mercado y de las nuevas demandas laborales que enajenan y desconocen al sujeto de necesidades, deseos y vínculos.

Palabras clave: educación digital – aprendizaje – subjetividad - lectura

Presentación

Resulta imposible negar que la época, en que nos toca vivir, se encuentra atravesada por un avance tecnológico exponencial y que este desarrollo está impactando fuertemente en nuestra vida social y cultural, en nuestros modos de relacionarnos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. La tecnología remite a un conjunto complejo de conocimientos técnicos, producidos a través de métodos científicos, que ofrecen la posibilidad de crear productos y servicios para modificar el entorno de los seres humanos. Estas creaciones humanas se sostienen en una lógica instrumental que colabora en el desarrollo productivo a escala y fomentan el consumo creciente en los países capitalistas. Esta lógica instrumental, que no pretendemos cuestionar en el terreno de las producciones tecnológicas, es la que prevalece en las propuestas educativas asentadas en el uso de las tecnologías, cuando lo que se pretende es alcanzar una mayor eficacia a riesgo de fomentar una instrucción por sobre una formación de las futuras generaciones.

Diferenciar la instrucción de la formación resulta una operación indispensable para luego pensar en la enseñanza y el papel que juega el docente y al mismo tiempo el aprendizaje y las posibilidades de libertad creativa o libertad restringida de los sujetos educandos.

El presente artículo es parte una ponencia presentada en las Jornadas de estudio, debate y discusión sobre los proyectos de Ley de “Educación Pública Digital” y “Actividad Docente”, organizados por la Facultad de Ciencias Humanas durante el mes octubre de 2010. En esa oportunidad tomamos como objeto de análisis el texto de la Ley de Educación Pública Digital sobre escuelas digitales de la provincia de San Luis, la fundamentación que sostuvo la presentación del Anteproyecto en la Cámara de Diputados Provincial, la propuesta de implementación de las Escuelas Inteligentes, las páginas web “Todos los chicos en la red”, “Proyectos colaborativos” y la de

“Alfabetización para el futuro”, todas éstas organizadas, gestionadas y desarrolladas por la Universidad de La Punta.

En el presente artículo queremos compartir una serie de respuestas provisionarias a preguntas que nos interpelaron sobre el tema, con el objeto de promover nuevos interrogantes e inquietudes que promuevan a la búsqueda de producción de conocimiento sobre la implementación de estas escuelas en la provincia y los procesos de aprendizaje al interior de ellas.

La tecnología educativa y el aprendizaje

Los productos tecnológicos proliferan en nuestra vida cotidiana, colaborando en diferentes campos como la medicina, la arquitectura, la economía, entre muchas otras, algunas formas tecnológicas pueden ser percibidas fácilmente y otras conviven con nosotros sin que las advirtamos. La fácil accesibilidad a las tecnologías para una gran porción de la sociedad, no quiere decir que, su significado lo sea, pues ellas no hablan por sí mismas, sino que son construcciones lingüísticas que responden a lógicas diferentes produciendo modos heterogéneos de pensar (Ferrer, C., 2009)

Advertimos que se produce una suerte de seducción cuando uno entra en relación con fundamentaciones discursivas que justifican la educación digital o el uso de entornos virtuales, ya que resuelven problemas tales como la desigualdad en materia educativa, los problemas de la inclusión, colaboran en la atención a la diversidad, buscan el desarrollo de inteligencias múltiples, fomentan la capacidad creativa, el pensamiento crítico y autónomo, ofrecen capacitación permanente a los docentes en diversas áreas, etc. Lo que no se explicita, pero que puede leerse entre líneas en el texto de la fundamentación que acompañó el anteproyecto de la Ley de Escuela Pública Digital, es que ésta atiende fundamentalmente a los requerimientos del mercado y las nuevas demandas de la economía mundial. Es por ello que se torna indispensable formar a un “sujeto del mercado laboral”, consecuente con las nuevas leyes laborales y los modos de relación con el consumo.

Las TIC's en la Ley Escuela Pública Digital tienen nuevas funciones, ligadas a la adquisición de conocimiento y al desarrollo de capacidades y destrezas para una adaptación acrítica a las nuevas demandas sociales y laborales que exige el mercado, cada vez más inhumano y alienante. La tecnología plantea en el mundo del trabajo una automatización creciente; automatización que también se piensa para la relación hombre-computadora, niño-computadora en el aula desde el nivel inicial, homogeneizándolo, sin respetarlo en su propia realidad. Cabe recordar que a la automatización subyace la noción de la sustitución del hombre por la máquina, así en este contexto se automatizan también los procesos de enseñanza y los de aprendizaje para una mayor eficacia de la educación del mercado.

El Gobierno de la Provincia de San Luis se propone mejorar el aprendizaje a través de un ofrecimiento de educación de calidad, tanto en contenidos como en el desarrollo de “destrezas”, basado en la idea del ahorro del tiempo y de personal, según las fundamentaciones ofrecidas. Pero el aprendizaje supone tiempos de encuentros, desencuentros, miedos, alegrías, goce, lucha... con las “cosas” a aprender y con otros que operan como mediadores. Niños, adolescentes y adultos se encuentran, desencuentran en un juego que se da en un tiempo y un espacio particular y social. Lugares para nada asépticos, sino lleno de risas, palabras, manos, pobreza, palabras, ideologías, lápices, palabras, libros, tizas, palabras, piojos, leche, palabras, un tiempo y un espacio cargado de significados en el que todos y cada uno vamos construyendo la subjetividad a medida que aprendemos mucho más que matemática, sociales, formación ética, etc.

Es posible recuperar otra “preocupación” expresada por el gobierno provincial, centrada en el mejoramiento de la calidad educativa a través de la comprensión lectora; en la página web “Todos los chicos en la red” de la Universidad de la Punta, hay una propuesta que se denomina Fluidez lectora y que lleva como subtítulo “La manera de ser lector”, que explicita que “El trabajo sistemático y constante para mejorar los niveles de lectura en los niños es un factor clave para generar avances concretos en su rendimiento escolar”. La fluidez lectora se mide en términos de palabra por minuto, con una estandarización, que finalmente homogeniza y desconoce las particularidades de los niños, ya que rapidez no es sinónimo de comprensión.

En esta propuesta se plantea que los docentes deben evaluar la cantidad de palabras que leen por minuto los alumnos, tres veces al año. Así por ejemplo en un 2º grado en el mes de junio deben leer de corrido 34 palabras por minuto, en septiembre 49 y en diciembre 60. En 6º grado en el mes de junio deben leer de corrido 113 palabras por minuto, en septiembre 120 y en diciembre 134. Es posible que los estudiantes que finalizan la escuela primaria puedan “leer perfectamente”, respetando puntos, comas, pausas, signos y 134 palabras de corrido en un minuto, no obstante, esto no garantiza que logren comprender lo que leen, ya que la comprensión es una construcción en la que intervienen diversos elementos y requieren de un sujeto protagónico.

Mirar al sujeto desde la digitalidad

Como ya dijéramos no pretendemos cuestionar la perspectiva instrumental para los procesos productivos tecnológicos, pero sí detenernos a pensar en los abusos de esa lógica cuando de educar a los niños y jóvenes se trata; cuando lo que está en juego es el cercenamiento del derecho a que todos y cada uno puedan asumirse como un sujeto libre, creativo y autónomo, pero siempre en relación con los otros, porque es en esa alteridad que puede reconocerse como humano.

El sujeto desde la racionalidad de la tecnología educativa es concebido como un individuo que debe prepararse para instruirse de manera flexible, prosperar, tomar decisiones en situaciones nuevas e inesperadas y sobrevivir a las nuevas demandas laborales. Para esto debe estar capacitado para buscar, analizar, sintetizar y hacer uso de la información que proviene de diversos medios, así se pretende formar al individuo del trabajo, con aptitudes para los cambios tecnológicos, apto, idóneo y enajenado. Un sujeto que no cuestione las verdades que se imponen en el campo social dominante, sino que opere desde ellas y para ellas. Para el logro de este propósito es necesaria una escuela llena de respuestas donde las preguntas no tengan lugar, donde se instale la certeza y el control sobre las conciencias y por lo tanto la alienación y la ausencia de significados y sentidos sobre la vida humana y social.

La lectura es una herramienta fundamental para el aprendizaje, pero como dijéramos la fluidez lectora no es sinónimo de comprensión, en este sentido es que acordamos con Freire (1999) cuando afirma que el “acto de leer no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito”(1). Leer es un encuentro entre quien escribe, el que lee y lo que se lee. Pero es el sujeto lector quien va construyendo y reconstruyendo, un sin fin de significaciones, que frente a cada nueva experiencia con el texto se transforman y que a su vez lo transforman. Esa construcción singular requiere detenerse en el texto, salir de él, para poder pensar, e ir y volver cuantas veces se requiera o se desee. Es así como la lectura también se convierte en un instrumento, que posibilita leer el mundo, la realidad particular, la realidad de los otros y operar para transformarla.

La comprensión requiere “leer” más allá del texto, ya sea en soporte analógico o digital, porque incluye los saberes previos, las necesidades, intereses y deseos de un sujeto particular y su historia y los pone en relación con un contexto que es siempre social e histórico, por lo tanto no homogéneo. Un texto no sólo ofrece conocimientos, sino también la posibilidad de encontrar placer, de emocionarse, sentir, percibir de otro modo, identificarse con otros y construir nuevas manera de pensar el mundo y de pensarse a sí mismo. La escuela puede colaborar para que la lectura sea una herramienta de configuración subjetiva y no una sucesiva repetición de palabras por minuto, que promueve la falta de compromiso con lo que se lee, con lo otros y consigo mismo.

Desde la lógica instrumental es posible leer y repetir rápidamente las palabras “compromiso social”, “honestidad”, “dignidad”, “solidaridad”, “misericordia”, “dignidad”, sin comprender el significado de estos términos y sin otorgarle un sentido propio a los mismos. Las palabras según Graciela Montes son una construcción social. Nombran y al nombrar dan forma y arrastran con ellas una gigantesca carga cultural, un modo de ver, de sentir y de manejar el mundo. Las palabras ayudan, pero también traicionan. Porque las palabras son también caminos. Caminos de pensamiento.

Nuevas denominaciones para una sociedad sin conflictos

Desde hace varios años se habla de la educación digital, de escuelas inteligentes y cada vez más de entornos virtuales para el aprendizaje. Estas nuevas denominaciones que emergen en el espacio educativo local, no son tan nuevas en otros espacios sociales y van reconfigurando las formas de relación entre los sujetos a partir del uso de las tecnologías, produciendo un efecto de existencia aparente que tiene efectos en la subjetividad.

Asistimos a una nueva modalidad de “encuentro” entre los sujetos y los objetos de conocimiento en la educación digital. Para Pichón Rivière aprender requiere movimiento, implica poner el cuerpo en esa movilización, porque supone una lucha que inquieta y desasosiega siempre al sujeto. En la virtualidad alcanza con conectarse, postearse, chatear, transmitirse, ponerse en línea, descargar ficheros, recibir paquetes de información, operaciones éstas que conllevan una inmovilización del cuerpo o un no-uso del mismo, volviéndolo invisible y por ello mismo simulando un encuentro. Tal como plantea la psicología social, de Pichón Rivière, somos sujetos poseedores de un cuerpo, que nos encontramos en una situación particular, histórica, política, social, etc., sin embargo, uno de los pilares que le da fundamento a la educación digital es la globalización y la virtualidad. Es decir no hay un espacio único y singular, sino que somos ciudadanos del mundo y no hay un cuerpo que ocupe un lugar, sino que podemos “estar” y “ser” en los ámbitos más diversos. ¿Somos entonces pura idealización? o ¿somos sujetos negados en nuestra dimensión social e histórica y por ello cosificados? Ilusión de realidad... así como repetir mecánicamente no es leer, estar estacionados en la pantalla no es aprender, tampoco twitear es comunicarse con otro. Se crea la ilusión, la simulación de estar allí, de vivir una experiencia de alteridad, cuando se está alienado de eso que crea el simulacro de democracia y participación.

En el desigual y conflictivo contexto de la provincia de San Luis, aunque no el único, cabe preguntarse ¿no será que la digitalidad acondiciona lo conflictivo y lo vuelve más confortable, habitable, sin necesidad de negar el principio de realidad porque se ha creado una nueva?, ¿es posible entonces negar la realidad que me molesta y gestar una nueva? Así como en el Chat puedo “mostrarme” de diversos modos y con diferentes nombres y me construyo una alarmante realidad aparente, también es posible crear una realidad social, económica y cultural aparente. Es posible crear un orden ilusorio con gran precisión, que reemplace fácilmente al desorden de la realidad material. Sin embargo, los sujetos nos constituimos subjetivamente en la realidad material, de la familia tradicional, ensamblada, monoparental, homoparental, extendida, etc., en el plato de comida, la ausencia/presencia, la música de la radio, las noticias y la novela de la televisión, miradas, mimos, gritos, golpes que se sienten en la piel y se llevan en nuestro interior a la escuela digital, “ese no lugar” de referencia de lo caótico material.

A modo de cierre

Asistimos a una época de gran desarrollo tecnológico que colabora en el mejoramiento de las condiciones de vida, pero cuya lógica instrumental se vuelve herramienta para la imposición de unas formas que empobrecen la posibilidad de inventar posicionamientos diversos frente a la vida. Las propuestas educativas para una escuela digital, cuando intentan ocultar los conflictos que se desarrollan en el espacio social, constituyen simulacros de formación.

Una instrucción basada en habilidades y destrezas para el esclavizante mundo del trabajo del nuevo siglo y las demandas del mercado laboral, no responde a las necesidades de los sujetos y por ello los desconocen y enajenan; dificultando o anulando la construcción de vínculos entre los estudiantes, entre los estudiantes y los docentes, los estudiantes y el conocimiento que posibiliten la creatividad, la autonomía y el aprendizaje del un auténtico protagonismo. Por el contrario se impulsa una participación simulada en la que no es necesario que el sujeto se exponga, sino que se resguarda detrás de una pantalla.

Aprender implica jugar y jugarse con los objetos de conocimiento, con la realidad, con los otros y ponerle el cuerpo a esa experiencia que transforma al sujeto. En este sentido educar es jugarse por el otro, al mismo tiempo que cuidar y darse con ese otro con el que es posible construir otro mundo posible.

Bibliografía:

- FERRER, C (2009) La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología. Texto clase. Diplomado Superior en Lectura, Escritura y Educación.
- FREIRE, P. (1999) *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo XXI.
- LARROSA, J. (2009) “Leer (y enseñar entre las lenguas). Texto clase. Diplomado Superior en Lectura, Escritura y Educación.
- QUIROGA, Ana (1987) *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Bs. As.: Ed. Cinco.
- SOLA, Ana C. (2009) “La constitución de la subjetividad desde la Psicología Social de E. Pichón Rivière”. Documento de cátedra. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- SOLA, Ana C, DOMENICONI, Ramona y DE PAUW, Clotilde (2010) “Aprendizaje”. Documento de cátedra. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- <http://www.chicos.edu.ar/>

Notas

- ¹ FREIRE, P. (1999) *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo XXI. Pág. 94.

EL ESPACIO URBANO COMO LUGAR DE MARGINALIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA⁽¹⁾

THE URBAN SPACE A PLACE FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL MARGINALIZATION

Dr. Pedro Gregorio Enriquez. (enriquez@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)⁽²⁾

Abstract

This article intends to present an approach to the understanding of the social and educational processes of marginalization undergone by the inhabitants of the urban territory. Therefore, the various theoretical perspectives on the urban-marginal area are described first; secondly, the concept of urban-marginal area is presented together with the most relevant issues it involves. Then, the notion of marginal urban school and its most significant problems are dealt with. Finally, the central axes of different school models developed in urban contexts are characterized and, in particular, those developed in urban-marginal schools.

Key Words: Social Theory; marginal-urban zone; marginal urban school; educational issues

Resumen

Para lograr una aproximación a la comprensión de los procesos de marginación social y educativa que sufren los pobladores que habitan el territorio urbano; en este trabajo se propone; en primer lugar, describir las diversas perspectivas teóricas acerca de la *zona urbano-marginal*; en segundo lugar, conceptualizar la *zona urbano-marginal* y presentar sus problemáticas más relevantes; en tercer lugar, conceptualizar la *escuela urbana marginal* y plantear sus problemáticas más trascendentes y; finalmente caracterizar los ejes centrales de diversos modelos escolares, desarrollados en contextos urbanos en general y *urbano-marginales* en particular

Palabras Clave: Teoría social. Zona urbano-marginal, Escuela urbano-marginal, Problemática educativa.

1. CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS

Las ciudades surgieron en distintos lugares del planeta hace aproximadamente más de 5.000 años y dieron como resultado, primero aldeas y ciudades, luego metrópolis, megalópolis, etc. Este fenómeno social de concentración humana, denominado *revolución urbana* emerge, según Redman (1990), como resultado del aumento de la producción de alimentos, la incipiente aparición tanto de la industria como el comercio y, el carácter cada vez más jerárquico de los gobiernos. Dicha *revolución* trae consigo profundos cambios en las vinculaciones de los seres humanos entre sí y con su entorno físico.

Algunas evidencias históricas permiten suponer que las residencias en espacios urbanos han sido siempre un indicador de desigualdad social. El lugar (ubicación socio- espacial) donde habitan los pobladores pone de relieve el proceso de segregación espacial y posibilitan la visualización de la marginación social que se da en los territorios urbanos.

Así por ejemplo, ya en la *antigua Grecia* se distinguían zonas de residencias en función de la supuesta calidad de los seres humanos. Los ciudadanos (hombres libres que nacían en Grecia) habitaban en la *ciudad-polis* (comunidad urbana autónoma) mientras que los esclavos no-ciudadanos (habitualmente pertenecientes a etnias conquistadas) vivían en el barrio, un lugar alejado y distinguible de la *ciudad-polis*.

En la *modernidad*, este fenómeno se profundiza, un ejemplo ilustrativo de ello es el "*Code de nature*" publicada por Morrely en 1775 (citado por Bauman, 2001). Este urbanista moderno proponía organizar las ciudades europeas conforme a los principios de uniformidad y regularidad donde los espacios debían estructurarse, entre otras razones, por la "calidad de sus habitantes". En ese marco, Morrely proponía confinar a aquellos residentes, que por cualquier motivo no alcanzaran los patrones de *normalidad*, ("ciudadanos enfermos", "ciudadanos inválidos y seniles", y "todo lo que merezcan estar aislados temporalmente del resto") a zonas ubicadas fuera del círculo y a cierta distancia. Además sugería que los residentes que merecieran la muerte cívica, es decir, la exclusión de por vida de la sociedad, fueran encerrados en celdas cavernarias de muros y barrotes fuertes, al lado de los biológicamente muertos, dentro del cementerio amurallado.

Para lograr una aproximación a la comprensión de los procesos de marginación en territorios urbanos y; a partir de allí, visualizar algunas implicancias educativas, en este trabajo se propone:

- A) Describir las diversas perspectivas teóricas acerca de la *zona urbano-marginal*.
- B) Realizar una conceptualización de la *zona urbano-marginal*; y a partir de allí, se efectuar una descripción de las problemáticas más relevantes.

- C) Realizar una conceptualización de la *escuela urbana marginal*; y en base a ello, se hacer una descripción de problemáticas más trascendentes.
- D) Caracterizar los ejes centrales de modelos escolares desarrollados en contextos urbanos en general y *urbano-marginales* en particular

2) PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA ZONA URBANO-MARGINAL

El proceso de industrialización y la concentración poblacional en un territorio se consolidó durante el Estado Benefactor. Dicho proceso adquirió, en América latina, algunas características distintivas con relación a los países europeos, puesto que aquí se configuró en base a la lógica de las economías dependientes y subalternas respecto a los centros internacionales (Gravano, 2005) o como diría Castells (1974), recreando libremente una categoría marxista, se edificó una economía conformada por ejércitos de reserva de una industria inexistente.

Este proceso generó un efecto paradójico; por un lado, logró la integración de una parte de la población por vía del trabajo; pero por el otro, fue el responsable de la marginación urbana de una importante cantidad de ciudadanos. Esa problemática social ha sido examinada desde al menos dos grandes visiones teóricas, a saber:

a) La *perspectiva del orden de carácter a-histórica*. Esta visión se amparó principalmente en aquellas ideologías de la integración-adaptación funcional tales como los diversos dualismos que se dieron en el pensamiento social. Un ejemplo de ello es la teoría desarrollista en América Latina (Gravano 2005).

b) La *perspectiva crítica de carácter histórico-dialéctica*. Esta visión no constituye un corpus armando sistemáticamente, sino que es un conjunto de ofertas y contraofertas que tienen como trasfondo las teorías marxistas (Gravano, 2005). En este marco se ubican los trabajos fundacionales de Marx y Engels en Europa a fines del siglo XIX y principios del XX y, posteriormente la teoría de la dependencia desarrollada en América latina a mediados del siglo XX.

Desde la **perspectiva del orden** (en su versión de la teoría modernista del desarrollismo), se visualiza a la *sociedad* en forma dualista, en tanto que distingue la existencia de *dos tipos de sociedades* con escasas o nulas conexiones entre ellas; por un lado, el sector *tradicional asociado a lo rural* que se caracteriza por su insuficiente participación socio-política, por su sistema de producción que apunta solamente a la subsistencia y por su falta de desarrollo industrial que impide integrarse al capitalista. Por otro lado, el sector *moderno asociado a lo urbano* que se define conforme a su capacidad de innovación, de exploración y de su disposición a usar el conocimiento científico y técnico como mecanismo para adecuarse al sistema capitalista.

Para esta perspectiva, la *emergencia* de la *zona urbano-marginal* se encuentra en el mismo corazón del proceso de urbanización y, es el resultado de al menos dos factores que se encuentran intrínsecamente relacionados. El desarrollo urbano imperfecto y la visión tradicional de los pobladores.

a) *El desarrollo urbano imperfecto*. Esta explicación supone la existencia de al menos dos tipos de desarrollos. Uno, el urbanístico normal que se produce en el primer mundo, y se caracterizaba por un crecimiento ordenado de la ciudad donde todos los *sectores urbanos son adecuadamente integrados*. Este tipo de desarrollo es impuesto como el patrón básico y universal que deben seguir todos los países. El otro, el desarrollo urbano anómalo que se da en latino-américa, donde supuestamente, el exagerado crecimiento de las ciudades genera *zonas urbano-marginales* que no logran integrarse adecuadamente. Según la visión del orden, este desarrollo es imperfecto porque se *retrasa* o *desvía* del patrón básico y universal.

b) *La visión tradicional de los pobladores*. Desde esta mirada, la *cultura tradicional* que portan los sujetos humanos marginales configura, en cierto sentido, un obstáculo para el desarrollo urbano normal, en tanto están sostenidas en un estilo de vida caracterizado fundamentalmente por una profunda apatía a integrarse a la vida moderna. Según este punto de vista, las poblaciones que habitan las zonas urbano-marginales son incapaces de adaptarse al empleo que ofrece la economía y el modo de vida urbano.

Frente al “retraso “desvío” generado por el desarrollo urbano anómalo y la visión tradicional de los pobladores, esta perspectiva adopta una *visión evolucionista del cambio social urbano*. Esta forma de entender el cambio social implica reconocer que el polo urbano generará una dinámica social que pujará a los sectores rezagados, a aceptar inexorablemente los patrones dominantes de la sociedad capitalista. De ese modo logrará la “*integración de los marginales a través de la modernización del sector atrasado*” Gravano (2005:89).

Gravano (2005:90) haciendo un balance histórico de esta perspectiva concluye que: “*A más de cinco décadas del reinado pleno de la teoría y la ideología de la modernización, la esperada integración no se ha dado, al menos en los que la teoría misma imponía: de hecho, sigue habiendo villas miserias en mayor proporción e intensidad. Es más, sectores otrora bien atendidos en los servicios urbanos, hoy en día son víctimas de la falta parcial de funcionamiento, hasta llegar a situaciones límites como contaminaciones, los apagones y la inseguridad*”.

Perspectiva Ejes	Del Orden	De la Crítica
SOCIEDAD	<p>Dos sociedades con escasa relación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sector tradicional asociado a lo rural • Sector moderno asociado a lo urbano 	<p>Dos sectores sociales antagónicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sector dominante detentora de poder • Sector dominado víctima de los procesos de marginación
ZONA URBANO MARGINAL	<p>La ZUM es una desviación o retraso respecto al foco urbanístico integrado. La misma es causada por el desarrollo urbano imperfecto y por cultura tradicional de los pobladores</p>	<p>La ZUM es causada por el sistema capitalista. Es un fenómeno estructural típico del capitalismo dependiente</p>
CAMBIO URBANO	Evolución	Transformación

Cuadro Nro.1 Perspectiva en torno a la zona urbano marginal.

Desde la **perspectiva crítica** se han esbozado diversas interpretaciones acerca de la constitución de las *zonas urbano-marginales*. En este trabajo se reproducirá sintéticamente las aportaciones fundacionales de Marx y Engel y la teoría de la dependencia.

Para *Marx*, la sociedad capitalista sustituye progresivamente la producción agraria local por la producción industrial donde prima la lógica del mercado que convierte en mercancía no sólo a los bienes materiales, sino también la creciente mano de obra asalariada.

La *ciudad industrial* naciente del sistema capitalista requiere de hombres, mujeres y niños/as que trabajen en condiciones de explotación y con sueldos bajos, para que los dueños del capital logren incrementar sus riquezas. En ese contexto, el *proletariado industrial* es un sujeto alienado que está condenado a un “proceso progresivo de pauperización” (empobrecimiento), porque la venta de su mano de obra no le alcanza para cubrir sus necesidades básicas.

En esa *ciudad industrial* empezaron a emerger los barrios de obreros que no contaban con las condiciones materiales mínimas para vivir dignamente (hacinamiento, habitaciones con falta de luz y ventilación, etc.). Pero también comenzaba a construirse las residencias de la burguesía liberal, edificadas en sectores exclusivos.

Engels, al evaluar los problemas de la vivienda de la clase trabajadora en Inglaterra de fines del siglo XIX, efectuaba una fuerte crítica a este modelo. De acuerdo a su perspectiva, la situación de vida de los trabajadores pone de manifiesto una importante contradicción. Es un signo de explotación de los sectores del capital, pero también es el punto de partida de la lucha de clases. Como se puede apreciar, para el Marxismo, la ciudad (particularmente la zona urbano- marginal donde residen los trabajadores) no es solamente aquel espacio donde se refleja la explotación, sino también es un contexto donde el proletariado puede crear el nuevo orden social, libre de la propiedad privada.

En consonancia con algunos postulados del marxismo, pero leídas en clave latino-americana, la *teoría de la dependencia* considera que la urbanización es el resultado del desarrollo económico de los países capitalistas del tercer mundo, denominado “urbanización dependiente”. En este sentido, hay que señalar que dicha urbanización genera un profundo proceso de pauperización.

Este punto de vista entiende a la *sociedad* como un espacio donde existen sectores sociales con intereses antagónicos. Por un lado, los dueños del poder y la riqueza que se asocian a los dueños del capital extranjero para asegurar su posición dominante y; por otro, aquella población sobrante del “ejército industrial de reserva” que esperan ser incorporados a la producción. Meneses Rivas (1989) señala que los marginados no tienen posibilidades de trabajar y, por tanto, están destinados a engrosar el nivel de desocupados adicionales.

Según la *teoría de la dependencia*, la *zona urbano-marginal* es el resultado de al menos dos procesos que se dan simultáneamente. La *marginalización ocupacional* (precarización de las condiciones de trabajo) generado, entre otra razones, por utilización de la tecnología empleada por el capital imperialista, y la *urbanización centralizada* (concentración excesiva de seres humanos en un territorio), producida, entre otras causas, por los requerimientos de los capitalista para tener manos de obras disponibles y la necesidad de los obreros de vivir cerca de sus fuentes de trabajo.

El desequilibrio que produce la marginación ocupacional y la concentración urbana es la resultante de la dinamización que impulsa el capital extranjero que busca solamente rentabilidad. Meneses Rivas (1989) afirmará que este doble proceso va condenando a la marginalidad a los sectores ocupacionales más deteriorados y a los pobladores con problemas habitacionales, también pobres y desamparados.

Las consideraciones efectuadas en torno al marxismo o la teoría de la dependencia permiten concluir que “la pauperización progresiva del proletariado” y su lógica consecuencia la “marginalidad urbana” es el resultado de las condiciones económicas estructurales de la sociedad y no un fenómeno coyuntural tendiente a

desaparecer. Esta visión surgida hacia fines de los años '60 consideraba que las villas miserias lejos de integrarse a la "modernidad urbana" se consolidaban como una porción excedente de sujetos humanos escindidos del todo social.

3. ZONA URBANO-MARGINAL Conceptualización, Características y Problemáticas

En este punto se analizarán las características y problemáticas de la zona urbano-marginal; a partir de definir su alcance conceptual, de efectuar una breve referencia histórica sobre la constitución de los barrios urbano-marginales en América latina y finalmente, de describir los rasgos predominantes en términos de desigualdad social de dicha zona.

3.1. Alcances conceptuales de la noción zona urbano-marginal

La noción de *zona urbano-marginal* está compuesta por dos términos conceptuales. El primero refiere a lo *urbano*, entendido como un territorio geográfico donde se produce una concentración espontánea o planificada de la población en puntos de territorios con densidades comparativamente altas, para desempeñar esencialmente actividad de transformación o servicio, de acuerdo con una organización social compleja (Hardoy, 1975). El segundo alude a lo *marginal*, que implica la existencia de un escenario social donde los sujetos no cuentan con las condiciones materiales y simbólicas que garanticen su plena integración social.

Conforme a estos dos elementos, se puede decir que la *zona urbano-marginal* es aquel territorio que alberga una alta concentración poblacional que sufre profundo déficit de integración (Merklen, 2005:136), causadas, entre otras razones, por las condiciones de carencias materiales y simbólicas.

En estas zonas se concentran *poblaciones* provenientes de *zonas rurales* que emigraron a la ciudades porque representaba una oportunidad para mejorar su condición de vida; de *poblaciones urbanas* conformadas por *pobres estructurales* que contaron con un pasado industrial, pero ahora no encuentran trabajo; de *nuevos pobres* que son el resultado de las políticas neo-liberales de últimos tiempos y; de *poblaciones migrantes* de países limítrofes que dejaron sus países de origen debido a la crisis política, económica o social.

3.2. Breve referencia histórica de la zona urbano-marginal

Estos espacios urbano-marginales emergieron, en los años '30 y adquirieron considerable magnitud en las grandes ciudades de América latina, a fines de los '50 (Primero en Santiago-Chile- y Lima -Perú y luego en Montevideo –Uruguay- y Buenos Aires- Argentina).

El *barrio urbano-marginal* es el resultado de los nuevos puestos de trabajo generados por las nacientes industrias. En ese marco, fundamentalmente, los pobladores rurales movidos por la expectativa de mejorar sus condiciones de vida se desplazaron a las grandes ciudades y se ubicaron en asentamientos precarizados. Esta migración provocó una agregación creciente de la población pobre que quedaba segregada espacialmente.

El crecimiento fabril trajo como consecuencia una profundización de la *segregación territorial tradicional*, en tanto que la burguesía construyó barrios residenciales y comerciales donde habitaron cómodamente; pero los trabajadores y los sectores no integrados a los empleos bien remunerados fueron desplazados a barrios pobres y segregados donde vivían o más bien “sobrevivían” en forma hacinada y lejos de los servicios públicos dignos (Gravano, 2003).

El surgimiento de estos territorios urbanos, no fue un fenómeno aislado sino que constituyó un proceso social masivo, Castells (1986) indica que en la década del '70, el 50% de los habitantes de Recife, el 30% de Río de Janeiro, el 49% de Guayaquil, el 49% de Caracas y de Lima vivían en asentamientos urbano-marginales. Esta situación se fue agravando porque los Estados no generaron políticas sociales suficientes para cubrir las necesidades de los sujetos, debido a que eran incapaces de promover trabajo y remuneraciones estables a una proporción importante de la población.

A fines del siglo XX e inicio del siglo XXI, el proceso de *segregación espacial* asumió ribetes alarmantes. El régimen Neo-liberal y Neo-conservador vigente en la década del '90 generó un patrón socio-espacial que profundizó sustantivamente la segregación social cambiando cualitativamente el sentido originario que le otorgó la sociedad industrial a la *zona urbano-marginal*. Estas zonas dejaron de ser punto de partida y áreas de viviendas provisorias para convertirse en punto de llegada y área de vivienda definitiva. En otras palabras, los asentamientos urbano-marginales iniciales fueron calificados como “villas de emergencia” pensando que dichas residencias iban a tener un carácter transitorio hasta tanto se resolviera la situación de urgencia, pero esta situación se convirtió en una condición de vida permanente y global que se mantuvo y acentuó en el tiempo.

En el marco de los procesos de globalización y la aplicación de políticas Neo-liberales y Neo-conservadoras se han multiplicado los contrastes entre quienes viven en enclaves de riqueza con niveles aceptables de vida y, quienes habitan en vivienda auto-producida con servicios públicos de baja calidad. Así, las ciudades son el reflejo de la marcada fragmentación social que caracteriza a las sociedades complejas y desiguales.

El modelo Neo-liberal y Neo-conservador lleva a un amplio contingente de sujetos a cobijarse en villas de emergencias y asentamientos (Svampa, 2004). Dicho contingente no tiene posibilidad de elección y es ubicado en sectores periféricos, donde el precio del terreno es más barato, se invierte menos en construcción y la vigilancia policial está destinada a resolver el desorden y a resguardar el orden vigente (Pozo, 1993).

Por el contrario, la clase alta, media alta y sectores medios en ascenso se refugian en barrios amurallados (Svampa, 2004) con mejores calidad de vida. Estos territorios cuentan con vigilancia que mantienen la seguridad, el orden y el funcionamiento del lugar. Pozo (1993) indica que en el sector de arriba la felicidad y la intimidad son guardadas celosamente por policías, guardias privados, rejas, murallas, árboles. Se trata de un lugar casi invisible de felicidad y tranquilidad.

La *segregación residencial socioeconómica*, como se la ha denominado a esta problemática, según Arriagada y Rodríguez Vignoli (2003) actúa como un mecanismo de reproducción de las desigualdades socioeconómicas de las cuales ella misma es una manifestación. Esta segregación, según estos autores “*aisla a los pobres*” quienes al tener como contexto cotidiano sólo pobreza y pares pobres limitan sus horizontes de posibilidades.

3. 3. Características en términos de desigualdad social de la zona urbano-marginal

En estos escenarios se producen al menos tres tipos de desigualdades que es necesario mencionar: *la desigualdad social generada por la pobreza, la desigualdad social producida por la diferencia de género y la desigualdad social causada por diferencia étnica*. A continuación se menciona cada una de ellas:

3.3.1. *Desigualdad social producida por la pobreza*

La pobreza se ha concentrado en *zonas urbano-marginales*, a continuación se describen solamente dos aspectos derivados de la pobreza, uno relativo a la vida *cotidiana* de los sujetos y el otro a la *estructura edilicia* de las viviendas en donde habitan.

i) ***La vida cotidiana de los sujetos populares***. Los sectores sociales empobrecidos construyen formas de vida, de relaciones sociales y de pautas culturales que son manifestaciones de su identidad social y su modo de ser y de vivir. La vida cotidiana ha sido atravesada por *múltiples* *pobrezas*. Sirvent (1999) acuñó esta denominación, para poner de manifiesto que la pobreza no es solamente un fenómeno económico, sino que es un problema complejo que involucra aspectos sociales, educativos, entre otros.

De las diversas dimensiones que conforma la pobreza múltiple, la *pobreza de protección*, la *pobreza de entendimiento* y la *pobreza política* tiene suma relevancia en la vida cotidiana de los sujetos sociales. A continuación se describe cada una de ella:

A) *Pobreza de protección*. Alude a la pobreza sufrida por los ciudadanos frente a la violencia internalizada en las relaciones sociales cotidianas (el matonismo, la amenaza, el miedo a la participación o a la pérdida del empleo, el terrorismo institucional internalizado, etc.) y, son claras manifestaciones de violencia en un contexto donde impera el individualismo y la ruptura de las organizaciones populares y sociales de acción colectiva.

B) *Pobreza de entendimiento*. Hace referencia a los factores sociales que dificultan el manejo reflexivo de información y la construcción de un conocimiento crítico sobre el entorno cotidiano. El problema no es que no accedan a las informaciones específicas que habitualmente llegan de manera más o menos fragmentadas, sino que no se cuenta con un aparato teórico-conceptual que permita situar y comprender las informaciones que circulan por distintos medios.

C) *Pobreza política o de participación*. Apunta a aquellos factores que inhiben la participación en las diversas instancias sociales, políticas o sindicales existentes; o a la creación de nuevas formas de organización. Este tipo de pobreza fomenta la atomización, fragmentación, desmovilización, apatía participativa, escepticismo en lo político y el individualismo.

ii) **Las estructuras edilicias**. En los barrios urbanos-marginales se pueden identificar al menos tres tipos de edificaciones deficientes que coexisten. Ellas son:

Villas Miserias(3): Las poblaciones se asientan en terrenos de baja calidad, a menudo ocupados ilegalmente, en donde las instalaciones son precarias. Las edificaciones son construidas con maderas, chapas, cartones, hojalatas o adobes. Los mismos suelen tener distintas denominaciones en los diversos países: Villa Miseria (Argentina), barrios pobres (Guatemala), suburbios (Quito), callampas (Santiago de Chile), etc.

Viviendas construidas por el Estado. Son unidades habitacionales edificadas con financiamiento del Estado. Su construcción suele estar a cargo, en la mayoría de los casos por empresas privadas, a veces por el gobierno y en menor medida por organizaciones civiles.

Viviendas construidas por los propios habitantes. Las familias construyen con sus propias manos pequeñas unidades habitacionales, más o menos modestas, en los diversos espacios urbano-marginales. Los terrenos son comprados por ellos, cedidas por el Gobierno u obtenidas por medio de ocupaciones. Durante la vigencia del Estado

Benefactor (cuando había más estabilidad de empleo y protección social) el Estado los ayudaba por medio de créditos hipotecarios y provisión de servicios urbanos, en época de Estado Malhechor este apoyo es escaso o nulo.

3.3.2. Desigualdad social producida por la diferencia de género

La desigualdad de género en sectores urbano-marginales, es quizás una de las manifestaciones de la exclusión social menos estudiada. No obstante ello, es factible hacer algunas observaciones que son ilustrativas.

a) En lo relativo a la *educación*, el acceso universal a la educación primaria (lograda en la mayoría de los países) no ha asegurado la igualdad de género. La igualdad entre hombres y mujeres reviste una gran complejidad, porque las normas y valores que rigen en la sociedad siguen reproduciendo esquemas *patriarcales* y estereotipos *sexistas* a pesar de los logros alcanzados por las mujeres en materia de educación.

b) En cuando al *trabajo femenino*, se puede afirmar que, es una de las dimensiones humanas que más refleja la desigualdad. Las mujeres perciben ingresos inferiores a los obtenidos por los hombres realizando la misma actividad laboral. En los últimos años, los ingresos obtenidos por la mujeres se ha convertido en el aporte principal para el sostenimiento familiar, pero ello va acompañado de escasa remuneración, de precariedad laboral y de sobrecarga del trabajo doméstico de su mundo familiar.

c) En lo relativo a la *vida cotidiana* existen diversos problemas que incrementa la desigualdad de género. Por ejemplo, el embarazo precoz imposibilita a las mujeres a continuar con sus trayectorias educativas o a integrarse plenamente en el mundo laboral. Asimismo, el involucramiento precoz en las tareas reproductivas suele representar un obstáculo para el desarrollo en otras esferas de la vida(4).

3.3.3. Desigualdad social producida por diferencia étnica

En los últimos años, la proporción de inmigrantes limítrofes sobre el total de extranjeros ha aumentado considerablemente. En la década del '90, el 90% de ellos provienen de los países vecinos y se asientan en zonas de frontera y en territorios marginales del país (Grimmson, 2006). En dicha zonas se puede apreciar la existencia de diversas formas de trato desigual a los grupos étnicos o grupos nacionales (actitud xenofóbica). Dos ejemplos ilustran esta afirmación.

El primero, las categorías de “bolivianos o bolitas”, “chilenos o chilotes”, “paraguayos o paragüitas” son utilizadas como una forma de insulto. Así, en casi toda la Argentina, la categoría “boliviano” es utilizada comúnmente para humillar al otro. En

el norte argentino ocurre lo mismo con los paraguayos o descendientes de paraguayos y en la Patagonia con los chilenos o sus descendientes. Basta simplemente prestar atención a los cánticos que se efectúan en las canchas de fútbol(5).

El segundo, alude al prejuicio que existe en torno a que “el incremento de emigrantes provenientes de países limítrofes reduce las posibilidades laborales de los pobladores de sectores urbano-marginales, porque dichos inmigrantes le sacan el poco trabajo que existe”. Esta idea es falsa porque, según Grimmson (2006), en 1991 los inmigrantes limítrofes no alcanzaban el 3% de la población argentina, mientras que el índice de desocupación superaba el 5%. Para que el incremento de la desocupación (que en 1996 superó el 17%) sea causada por una ola migratoria, el número de residentes extranjeros deberían haberse triplicado en cinco años, lo cual es absurdo.

4. LA ESCUELA URBANO-MARGINAL. Conceptualización, Características y Problemas

4.1. La escuela en el contexto urbano-marginal

Ferreira Montero de Andrade (2006) aludiendo al Brasil pero extensivo a la mayoría de los países de América-Latina, entiende a la *escuela urbano-marginal* (EUM) como aquella institución educativa de carácter público localizada en barrios marginales, cuyo mantenimiento está a mano de la administración pública. Su finalidad está dirigida a la formación de los niños de familias de clase baja. Asimismo, cuenta con plantales de directivos y docentes que no han sido formados para trabajar con estos sectores.

4.2. Problemas de la escuela urbano-marginal

En este punto se analiza, amplía y discute el trabajo de Redondo y Thisted (1997) sobre tres mitos (entendidos como ideas equivocadas) que existen sobre la escuela de los márgenes. Es necesario destacar que en este capítulo se utiliza la denominación *problemas* en lugar de *mitos*, porque ello supone ver a la realidad en términos de situaciones que aún no tienen soluciones satisfactorias, y no como *mito* que estimula ver la realidad en términos de situación dada.

Problema 1. La escuela urbano-marginal de carácter pública no es igual para todos

La escuela pública, a lo largo de casi una centuria, edificada sobre el *universalismo*, la *gratuidad*, la *igualdad de oportunidad* y la *movilidad social*, intentó promover una educación igual para todos. Pero para lograrlo eliminó las diferencias étnicas de la heterogénea población nativa e inmigrante que vivían en el país.

A medida que el sistema educativo se consolidó, empezaron a emerger los procesos de segmentación que configuraron diferentes circuitos de escolarización conforme a los orígenes sociales o a los ingresos económicos de los estudiantes. Esta problemática empieza a visualizarse durante la época del Estado Benefactor, pero adquiere ribetes dramáticos en el marco del Estado Neo-Neoliberal y Neo-conservador.

Esta segmentación torna más nítida los diferentes circuitos de escolarización y pone en cuestión el carácter igualador de la escuela pública, en tanto que se van conformando, para decirlo groseramente, escuelas para pobres y escuelas para no pobres. En ese marco, a los alumnos que concurren a la escuela pobre les van peor que a los otros. Schifelbein y Schifelbein (2008) y Ocampo y Martín (2004) proporciona algunos datos que ilustran esta situación.

Schifelbein y Schifelbein (2008) afirman que en América Latina, la gran mayoría de los/as niños/as (96 a 98%) acceden a la escuela primaria; sin embargo, las familias pobres están en peores circunstancias ya que:

- Un escaso porcentaje (entre 2 a 4 %) no ingresan al sistema educativo.
- Una quinta parte de la población infantil de 5 y 6 años no acceden al Nivel Inicial, y ello se traduce en falta del aprestamiento necesario para iniciar los procesos de escolarización y en la falta del dominio del vocabulario que le exige la escuela primaria.
- El porcentaje de repetidores es superior.
 - El fracaso se produce tan pronto ingresan a la escuela (entre los pobres el nivel de repitencia en el primer año ronda alrededor del 25%).
 - El fracaso se vuelve a reproducir en los grados superiores (en promedio repiten por lo menos dos veces) y, esto trae como consecuencia, un lento progreso para terminar el primario.

Ocampo y Martín (2004) por su parte afirman que, en América Latina y el Caribe, la calidad de la educación está muy segmentada, en desmedro de los alumnos pertenecientes a hogares de bajos ingresos. Según estos autores, hacia 1994, el rendimiento promedio de los alumnos/as de cuarto año de enseñanza básica en el área de lenguaje era de 71,9 puntos (sobre un máximo de 100) para el estrato alto, de 58,4 para el medio y de 47,9 para el bajo. En matemáticas, los promedios alcanzaban a 59,0, 49,8 y 43,8 respectivamente. Los rendimientos de los alumnos de la educación privada, en general de alto costo, son mejores en matemáticas y lenguaje que los de sus pares que estudiaban en establecimientos públicos.

El circuito escolar diferencial conforme al origen social e ingreso económico de los alumnos produce una *divisoria de aprendizaje*. Es decir que existen diferencias de

oportunidades de aprendizaje entre los sectores sociales y, como consecuencia de ello se reproducen las desigualdades. Así se puede apreciar que las escuelas de mejor calidad educativa suelen estar mejor dotadas de recursos humanos y materiales que aquellas cuyos alumnos/as apenas completan la enseñanza elemental. Así, en América Latina al menos, están operando “fuertes procesos de estratificación de la educación” (Kliksberg citado por Arocena y Sutz, 2004).

En ese marco, los sectores sociales más empobrecidos permanecen en lo que algunos han llamado un “*apartheid educativo*”. En cambio, los grupos educativamente mejor dotados, que son generalmente los sectores privilegiados, obtienen mejores oportunidades de colocación. Es conocido el hecho de que, en el subsistema educativo público pobre, al cual acceden los alumnos procedentes de familias de bajos ingresos, se exhibe menor calidad educativa que aquel sector privilegiado del subsistema privado al cual acceden las familias de altos ingresos.

La existencia del circuito escolar diferencial conforme al origen social e ingreso económico, es una prueba elocuente que la **escuela pública no puede lograr igualar a los sujetos sociales**. Según Redondo y Thisted (1997) esta falta de igualdad se produce porque los/as niños/as en condiciones de pobreza acceden a instituciones escolares que ofrecen un servicio “degradado”. Según estas investigadoras, las desigualdades que se producen en la escuela pública se generan; en primer lugar, por la falta de infraestructura y de recursos financieros; en segundo lugar, por la provisión de recursos humanos inadecuados para afrontar las problemáticas específicas de este sector, ya que sólo se brindan magras bonificaciones salariales para ir a trabajar a las escuelas más alejadas y/o precarias por lo que en muchos casos acceden a estos cargos quienes se inician en la docencia o quienes están por jubilarse; y, finalmente, por el exceso de atribuciones que se les asignan a las instituciones, ya que en la *escuela urbano-marginal* las tareas exceden ampliamente a las vinculadas a la instrucción, abarcando también a un amplio repertorio de tareas asistenciales.

Problema 2. La escuela urbano-marginal enseña de manera incompleta y asiste de modo inconclusa

A) Escuela urbano-marginal enseña de manera incompleta

Se puede decir que la *escuela urbano-marginal* se halla desbordada por el incremento sustantivo de tareas asistenciales que promueve la despedagogización de la tarea escolar. Pese a ello no deja de enseñar por asistir (Redondo y Thisted, 1997).

No obstante ello, en el proceso de enseñanza modifica o soslaya el contenido formativo de su labor. A continuación se analiza cada uno de estos cambios.

i) *Modifica los contenidos empobreciéndolos.* Gluz (citada por Carena, 2008) indica que algunos docentes de *escuela urbano-marginal* adaptan/achican el curriculum a contenidos elementales, porque dichos docentes consideran que sus alumnos/as no pueden aprovechar plenamente la oferta escolar, por las condiciones familiares deficitarias (la familia no los ayudan), la poca capacidad de aprendizaje de los alumnos (a los niños no les da la cabeza) y la escasa posibilidad de avanzar a altos niveles educativos (ellos nunca van a llegar a la universidad).

Tenti Fanfani (2007), en el mismo orden de cosas, habla de la *condescendencia pedagógica*(6). Según este autor, ante el hecho efectivo de que los alumnos concurren a la escuela para acceder a los beneficios que le aporta los planes compensatorios (comedor escolar, becas, etc.) los maestros se vuelven menos ambiciosos en los objetivos que pretenden lograr, en la cantidad de contenidos que deben enseñar, en las estrategias de enseñanza que emplean y en los sistemas de evaluación con los cuales juzgan a sus alumnos, ya que creen que es mejor una pedagogía condescendiente que retenga y no un programa ambicioso que expulse.

ii) *Soslayan o desconocen aquellos contenidos escolares que están asociados al mundo cotidiano de la zona urbano-marginal.* Así se puede apreciar que:

- *Los saberes de los niños/as son escasamente reconocidos* en la escuela. La escuela se preocupa fundamentalmente por enseñar conocimientos básicos supuestamente universales. Resulta muy evidente advertir que los saberes populares de las *zonas urbano-marginales* son desvalorizados y poco reconocidos como saberes válidos para ser enseñados en la escuela.
- *Los saberes de los niños/as son considerados obstáculos para aprender otros saberes escolares.* Algunos saberes, son para muchos docentes, un fuerte obstáculo que impide a los alumnos aprender los contenidos escolares. Aquellos son considerados deformaciones, errores o distorsiones que deben ser corregidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia de ello, las acciones pedagógicas tienden a erradicarlos. A modo de ejemplo se pueden citar los prejuicios que se tienen sobre las diferentes formas de expresión de los niños de sectores populares (lenguaje, códigos, costumbres, arte popular, cuentos y leyendas, etc.).
- *Los saberes populares son progresivamente excluidos del curriculum oficial.* En estos últimos años (y particularmente a partir de la aprobación e implementación de la Reforma Educativa Argentina durante el Menemismo) se ha privilegiado la incorporación creciente (a veces excesiva y desordenada) en el curriculum prescripto de los saberes vinculados con la tecnología. En sentido inverso, los saberes populares son escasamente reconocidos como saberes socialmente válidos y progresivamente están siendo excluidos del curriculum escolar. El sólo hecho de negar la

existencia del saber cotidiano, el saber de la identidad cultural propia, el saber popular, el saber de la socialización está reflejando una actitud prejuiciosa generando un conocimiento descontextualizado y una falta de interés hacia esos saberes.

B) Escuela urbano-marginal asiste de modo inconcluso

En torno a la asistencialidad se puede apreciar que ante el aumento significativo de la pobreza en la ZUM, el Estado ha promovido programas sociales compensatorios destinados a resolver problemas puntuales. Dichos programas, compuestos por planes sociales educativos, roperos, comedores escolares, becas estudiantiles, etc. dan lugar a una asistencialidad, pero ella es inconclusa (Redondo y Tished, 1997).

Los programas compensatorios no alcanzan a atender la magnitud y la complejidad de los problemas socio-educativos, ya que no resuelven las cuestiones de fondo (Carena, 2008). Además le suma una nueva función a la escuela, ya que la obliga a realizar de tareas asistenciales y a buscar recursos para hacer frente a esta “nueva” tarea (Redondo y Thisted, 1997). Tenti Fanfani (2007) dirá que la barca de la escuela está cada vez más recargada de objetivos. La sociedad espera que la escuela no solo eduque, sino también que alimente, que sane, que prevenga adicciones, que forme ciudadanos, que contenga, etc. etc. ¿Pero cómo hacerlo todo en el mismo tiempo, en el mismo marco institucional y con los mismos recursos humanos?

Problema 3. Algunas escuelas urbano-marginales se hallan atrapadas en el círculo vicioso de la pobreza

Existen posiciones divergentes en relación a si la *escuela urbano-marginal* se encuentra apresada o no en los círculos de pobreza.

Por un lado, Tenti Fanfani (1995) postula que la sumatoria de la pobreza social y la pobreza de los recursos educativos dan lugar a la baja calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Según este autor, el empobrecimiento social de la población se produce conjuntamente con el empobrecimiento de la educación pública. Ello se visualiza en la pérdida de la calidad de los procesos y productos educativos. Dicho en otro modo, los empobrecimientos se refuerzan mutuamente construyendo un círculo de pobreza en donde los estudiantes que pertenecen a familias pobres, concurren a escuelas precarias tanto en los recursos humanos como materiales y, cuyo fruto, como es obvio, será el deterioro de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Por el otro lado, Redondo y Thisted (1997) plantean algunas diferencias en relación a lo señalado por Tenti Fanfani (1995). Estas investigadoras indican que el hecho de presentar a escuela como una institución atrapada en el círculo vicioso de la

pobreza, implica ubicarla erradamente como homogénea y hermanada en la imposibilidad de brindar una educación de calidad.

Presentar a las escuelas como instituciones “cautivas” del contexto empobrecido obtura la posibilidad de ver la diversidad de situaciones que coexisten “en los márgenes”, según estas investigadoras, *las escuelas urbano-marginales* son profundamente heterogéneas en su interior, no solo se encuentran situaciones en donde los empobrecimientos se refuerzan mutuamente, sino también existen diversas situaciones que articulan la relación entre educación y pobreza de modo distinto.

Redondo y Thisted (1997) señalan dos ejemplos que ilustran sus observaciones.

- a) Las familias pobres no sólo mandan a sus hijos a las escuelas empobrecidas, sino algunas por el contrario, apuestan a la educación como una posibilidad de ascenso social para sus hijos y para ello no envían a sus hijos a las instituciones de las barriadas (villas, asentamientos precarios, monoblocks, viviendas transitorias, etc.) sino que emprenden la búsqueda de otras instituciones educativas en otros territorios.
- b) Las escuelas pobres tienen un modo diferente de visualizar *a los sujetos y en consecuencia actúan de forma distinta*. En algunas instituciones y/o para algunos maestros, los niños y sus familias son definidos como “*carentes*”, destacando aquello que les “falta para” y, a partir de allí, la actividad se centra en suplir tales déficits, indispensables para desarrollar la tarea pedagógica; en otras en cambio, los niños son considerados como *sujetos con posibilidades* a los cuales hay que brindarles espacios y tiempos para aprender.

5. MODELOS ESCOLARES DESARROLLADOS EN EL SECTOR URBANO-MARGINAL

A continuación se describen tres modelos escolares desarrollados en contextos urbanos en general y urbano-marginales en particular (escuela tradicional, escuela comunitaria y escuela en la ciudad educadora). Para lograr hacer un análisis comparativo se contrastan 5 ejes, a saber: Consideraciones generales que encuadran el modelo, función que cumple la escuela en la ZUM, función que se le asigna a la comunidad en la escuela y las prácticas pedagógicas que se desarrolla en dicha institución (Cuadro Nro. 2).

5.1. Escuela Tradicional

1) Consideraciones generales

El modelo educativo tradicional desarrollado en la ZUM es el resultado de la *Instrucción Pública o Escuela Pública*. Este modelo tuvo sus orígenes en los trabajos producidos por la generación del '80 y fue cristalizada en Ley 1420 sancionada por el Poder Legislativo en 1884. Desde esta concepción, el Estado era el encargado de ofrecer a su pueblo una educación básica, universal, obligatoria y gratuita que formara *ciudadano* (Bravo, 1987).

2) Función de la escuela

Tradicionalmente todas las escuelas fueron creadas con la *función* de transmitir los conocimientos relevantes para formar a los ciudadanos de la Nación. En este contexto, el *ciudadano* era considerado un sujeto "igual ante la ley" y portador de derechos individuales y constructor de nacionalidades (Paviglianiti, 1996).

La Escuela Pública estaba destinada a generar un conjunto de acciones educativas a fin de lograr la integración de los sujetos a la sociedad. La homogeneización cultural que se lograba favorecía la incorporación de dicho sujeto al modelo hegemónico. Así, la *escuela* se convertía en mítica, natural, e inmutable, casi a-temporal cuyos contenidos no podían ser interrogados (Rigal, 1995) y el *pueblo* solo era el destinatario de una actividad pedagógica que tenía como propósito internalizar los intereses de la clase dominante (Ibañez, 1993).

3) Relación comunidad y escuela tradicional

Una importante cantidad de escuelas tradicionales fueron edificadas en *zonas urbano-marginales* sin tomar en cuenta las características particulares donde se asentaron. Estas escuelas tendieron a encerrarse sobre sí misma y construir un espacio aislado del exterior; y como consecuencia de ello, no participaron de las expectativas del medio social y los/as alumnos/as fueron separados/as de su entorno.

Como se puede apreciar, *escuela y comunidad* aparecen como dos instituciones claramente diferenciadas. El personal (director, maestro, administrativo, maestranza etc.) cumplía con sus horarios atendiendo a su labor al interior de la escuela. El conocimiento sobre la comunidad era casi inexistente, en el mejor de los casos, se daba a través de los niños y en muchas ocasiones, por la vía informal (comentarios, rumores, observaciones).

Son escasos los contactos e intercambios con la comunidad y ello queda sumamente acotado. Tedesco y Parra (1981) indican que la escuela no intenta incluir

la participación de los padres al proceso pedagógico en forma orgánica y actúan reforzando el carácter limitado de la representación familiar. Las formas más habituales que adopta el vínculo escuela-comunidad se expresan a través de iniciativas de los docentes en torno a la realización de actividades tendientes a recaudar fondos para resolver problemas materiales de la escuela. Estas iniciativas (rifas, bingos, competencias, etc.) tienden a descargar sobre las propias familias los problemas presupuestarios de la institución educativa.

4) Práctica pedagógica de la escuela tradicional

Tedesco y Parra (1981,1982), hace aproximadamente 30 años, efectuaron un estudio sistemático sobre el desarrollo de las clases en escuelas ubicadas en ZUM. Como producto de ello, describen la práctica docente llevada a cabo en esa época. A continuación se reproducen algunos resultados obtenidos en ese trabajo

a) *Motivación.* En la mayor parte de las clases, la motivación no existe. Se alude a temas anteriores o, más frecuentemente, se comienza directamente con la exposición del tema sin ningún tipo de preámbulos. En otros casos, en cambio, se pudo apreciar que los docentes intenta motivar mediante el esquema de preguntas dirigidas hasta que algún alumno aporte la respuesta precisa que el docente necesita para proseguir la clase.

b) *Explicación.* Las explicaciones son fundamentalmente retóricas. En ningún caso hay manipulación de objetos ni realización de algún tipo de actividad fuera de la clase expositiva. En los casos de mayor actividad, el procedimiento consiste en la exposición del docente y la realización de preguntas dirigidas a la clase buscando la respuesta que permita al docente continuar su exposición. En otros casos, ni siquiera tiene lugar este procedimiento y se pasa directamente de la exposición retórica y a la fijación (copias, ejercicios, etc.).

c) *Evaluación.* La forma más habitual de evaluación es la siguiente: el maestro corrige los cuadernos con algún tipo de señalamiento sobre el carácter de la tarea resuelta. Si es satisfactorio, lo hace constar y si no lo es, también lo hace constar sin que la percepción del error determine algún tipo de nueva actividad específica para solucionarlo. En otras ocasiones, la evaluación se realiza a través de actividades individuales de carácter público tales como pasar a la pizarra, contestar una pregunta, etc.

Como se puede apreciar, las descripciones efectuadas por estos investigadores hace 30 años, aún tiene una vigencia inusitada, porque sigue siendo el tipo de práctica que se producen en una importante cantidad de *escuelas urbano-marginales*.

5.2. Escuela comunitaria

1) Consideraciones generales

En América Latina, la *Educación Popular* que promovió la creación de las escuelas comunitarias se desarrolló como un movimiento alternativo a las acciones educativas desarrolladas por el Estado (Educación Formal), porque entre otras razones “no incluía las labores escolares. Los mismos maestros han estado ausentes en general, de esta interesante gestación” (Cussianovich y otros, 1987:9).

Diversas son las causas, por las que se produce este *desencuentro* entre la Educación Popular y la Educación Formal. Aquí se señalan algunas razones históricas, que pudieron contribuir a la emergencia de este problema.

a) En la década del '60 se iniciaron diversas experiencias comunitarias que tenían como propósito capacitar a los adultos en una educación que no conducía a un título reconocido formalmente. A ese tipo de educación se llamó *Educación No Formal* (Mejías, 1989). Estos trabajos comunitarios dejaron una fuerte impronta a tal punto que por mucho tiempo se asimiló *Educación Popular* con prácticas pedagógicas desarrolladas con adultos y en el marco de la *Educación No Formal*.

b) Entre la década del '60 y '70, la Educación Popular se ve influenciada por las *teorías reproductivistas* (Althusser, Bowles y Gintis en otros) y *las teorías de la desescolarización* (Illich y Raimier). Como consecuencia de ello, los Educadores Populares empezaron a sospechar de la escuela, considerándola un Aparato Ideológico del Estado que simplemente reproducía las relaciones sociales de dominación que imperaban en el sistema social vigente. La adopción de estas teorías impedía pensar a la escuela como un espacio de transformación social (Mejías, 1989).

c) En la década del '70 y parte del '80, muchos países latinoamericanos fueron gobernados por dictaduras militares que limitaron, prohibieron y reprimieron cualquier trabajo que asumiera como marco de referencia a la Educación Popular. En este contexto dictatorial represivo y excluyente, la Educación Popular se desarrolló como una concepción instalada fuera del Estado y alternativa a él (Rigal, 1992).

A fines de los '80 e inicios de los '90, en América latina, las posiciones críticas, particularmente las que se desarrollaron en el marco de la Educación Popular, empiezan a revalorizar la escuela pública como un espacio necesario para los sectores populares. Rockwell (1991) dirá que esta perspectiva empezó a alejarse de cierta herencia crítica que condenaba la presencia estatal en la educación pública, y simultáneamente comenzó a oponerse a aquellas posiciones que pujaban por la privatización. En ese contexto comenzaron a exigir al Estado el cumplimiento de su

obligación constitucional de garantizar una educación básica, gratuita y de calidad para toda la población.

En ese marco de encuentro entre Educación Popular y Escuela, se empieza a pensar en la escuela como un lugar donde se rompa con el orden existente y se afiance la imaginación creativa como poder liberador para la reconstrucción del futuro.

2) Función de la escuela comunitaria

En esta perspectiva, la *escuela* está inscripta en un contexto social e histórico determinado, donde la educación no es una acción neutral destinada a un conjunto humano con intereses comunes, sino que es una acción comprometida con algunos de los sectores de la sociedad.

Así, desde la perspectiva hegemónica, la escuela tiene la función de formar la fuerza del trabajo y la inculcación de la ideología dominante con el fin de perpetuar las relaciones sociales de producción existente. En cambio, desde la perspectiva crítica, se promueve una institución que favorezca la apropiación crítica de los saberes existentes y el desarrollo de acciones contra-hegemónicas. Esta escuela intenta proporcionar las herramientas pedagógicas y políticas para que los sectores populares se liberen de las estructuras sociales injustas, o a lo sumo dejen de ser funcionales para los intereses de la clase o grupo dominante.

Un tipo de escuela inscripta en la perspectiva crítica, es la *escuela comunitaria*. Este tipo de institución educativa materializa la corresponsabilidad de los diversos actores (profesores, alumnos, de otros miembros de la comunidad, etc.) en el proceso de formar ciudadanos que transformen la sociedad injusta y construyan una nueva sociedad. En ese marco se generan respuestas colaborativas, novedosas y apropiadas para afrontar la enseñanza de los sectores populares.

A continuación se mencionan algunas características de este modelo:

i) Desde el punto de vista político. Esta escuela busca *democratizar el poder político* tratando de que los *ciudadanos* asuman progresivamente el control colectivo de sus propias vidas. El sentido último de estas prácticas es impulsar procesos crecientes de autonomía que permitan al pueblo disponer de poder sobre sí mismo y sobre el medio que lo rodea, a fin de construir un modelo de sociedad justa y solidaria, fundada en una distribución igualitaria de la riqueza.

ii) Desde el punto de vista cultural, esta propuesta trata de recrear la identidad popular recuperando colectivamente su historia, descubriendo y preservando las raíces. En esta misma óptica, la escuela es un espacio de resistencia cultural y de contra-hegemonía, porque a partir de sus acervos (en el trabajo cooperativo, en la

recreación y las actividades lúdicas, en el trabajo artístico como el canto, la música y la poesía, entre otros) enfrentan la penetración de valores y saberes ajenos que se quieren imponer.

iii) Desde la perspectiva social, la escuela comunitaria contribuye a la lucha contra la exclusión al contener en su seno a los sectores vulnerados y es lugar de concurrencia de los programas sociales dirigidos a combatir la pobreza. De igual forma, fomenta la calidad de vida al asociarse a proyectos alternativos de salud, deporte y recreación.

3) Relación comunidad y escuela comunitaria

La escuela y la comunidad están siempre vinculadas. Para este modelo *la comunidad* (organizaciones sociales de diversos tipos) es un actor protagónico de la *escuela* y la *escuela* configura una institución relevante para la vida de la *comunidad* porque aportan elementos que favorecen el impulso socio-cultural y económico de la zona.

En tal sentido se puede considerar, entonces, que la escuela está totalmente dentro de la comunidad, siendo difícil separarla y diferenciarla de ella. La escuela ocupa un lugar central como organización del medio y en ella se pueden realizar diversas actividades que promuevan y fortalezcan el desarrollo autónomo de la comunidad.

4) Práctica pedagógica en la escuela comunitaria

En esta escuela, el *estudiante* es visto como protagonista de su proceso de aprendizaje, el *docente* actúa como facilitador de aprendizaje, donde la enseñanza no es la transferencia mecánica de contenidos reproducidos de los textos, sino que es una práctica de creación y recreación permanente de saberes.

La *escuela comunitaria* trata de establecer relaciones sustantivas entre las características particulares de la comunidad, el acervo cultural de los alumnos y los conocimientos del mundo social. Para ello, según Gutiérrez y Hernández (2007) emplean una multiplicidad de estrategias de enseñanza entre las que se encuentran:

- Juegos tradicionales y cooperativos
- Cuentos, adivinanzas, trabalenguas, canciones y refranes
- Festividades y celebraciones populares
- Cosechas y jornadas de trabajo
- Patrimonio arquitectónico y natural
- Tipo de comidas y bebidas
- Personajes y sitios históricos
- Plantas y animales
- Trabajo artesanal

Estas acciones educativas están orientadas a que los sujetos logren interacciones con su medio y con sus pares, mediante el juego y el aprendizaje a través de la curiosidad y la indagación.

Escuelas Ejes	Escuela Tradicional	Escuela de la Ciudad Educadora	Escuela Comunitaria
Aspectos generales	Este modelo tuvo sus orígenes en Ley 1420. Desde esta concepción, el Estado era el encargado de ofrecer a su pueblo una educación básica, universal, obligatoria y gratuita que formara el <i>ciudadano</i> de la Nación.	Este modelo emergió en los '90, con el fin de lograr una "compenetración entre educación y vida cívica. Barcelona (España), Porto Alegre (Brasil), Concepción (Chile), Medellín (Colombia), Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), Quito (Ecuador). Rosario (Argentina) son ciudades que se sumaron en este proyecto.	Este modelo ha tenido diversas variantes desde la década del 60, en sus inicios estuvo ligado al desarrollo, posteriormente se relacionó a la pedagogía freiriana. Actualmente es adoptada por los gobiernos socialistas de América Latina y los Movimientos Sociales.
Función de la escuela	La institución encargada de transmitir el conocimiento relevante para una sociedad que forme a los ciudadanos de la Nación.	Es una (no la única) de las instituciones sociales encargada de contribuir en la creación de las condiciones que viabilicen una nueva ciudadanía.	Es la institución encargada de formar ciudadanos críticos y transformadores. Para ello favorecen la apropiación crítica y la construcción colectivas de los conocimientos
Relación Escuela comunidad	Escuela y Comunidad aparecen como dos instituciones diferenciadas.	Escuela y Comunidad interactúan en un medio donde la escuela es un actor más, en relación con otros actores.	La comunidad es parte de la escuela y la escuela es parte de la comunidad.
Práctica educativa	Pedagogía Tradicional	Pedagogía Activa.	Pedagogía Participativa

Cuadro Nro. 2. Tipos de escuelas en zona urbano-marginal

5.3. La escuela de la ciudad educadora

1) Consideraciones generales

La idea de “Ciudad Educadora” fue introducida inicialmente por Faure en su relatoría para la UNESCO en 1970 y publicado en 1972 con el título “Aprender a Ser” para referirse al proceso de “compenetración íntima entre educación y vida cívica”, pero empezó a tener visibilidad como un enfoque socio-educativo nuevo, en Barcelona (España) a fines de la década de los ‘90, donde se realizó el Primer y Segundo Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.

Actualmente diversos países del mundo están adoptando esta propuesta, solo por citar algunos se puede mencionar las siguientes ciudades latinoamericanas. Porto Alegre y Belo Horizonte (Brasil); Concepción (Chile), Medellín (Colombia), Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), Quito (Ecuador), León (México), Montevideo (Uruguay). En la Argentina existen al menos 11 ciudades educadoras que responden los lineamientos de la ciudad educadora. Estas ciudades son: San Patricio del Chañar de Neuquén; Villa Constitución, Cañada de Gómez y Rosario de Santa Fe; Alvear y Malargüe de Mendoza; Mar del Plata, Pilar y Vicente López de Buenos Aires. Entre muchas otras.

Este enfoque se asienta en una idea muy simple pero potente que puede sintetizarse del siguiente modo. Una ciudad es educadora cuando, además de desarrollar sus funciones tradicionales (económica, social, política, etc.), asume un nuevo papel, el de formar una nueva ciudadanía.

2) Función de la escuela de la ciudad educadora

Los procesos sociales desarrollados en los últimos tiempos (neo-liberalismo, globalización y sociedad de la información) han modificado sustantivamente el lugar de privilegio que ha tenido la escuela como agente socializador y constructor del tejido social, porque, como afirma Jurado (2003), cohabita con otras instancias comunitarias y culturales que contribuyen a la formación de sujetos. No obstante ello, la *escuela* sigue siendo hasta el momento, una institución socializadora importante, pero los nuevos tiempos le exigen reformular su papel en la ciudad.

En ese marco, Gadotti (2002) propone que la *escuela* debe ser la encargada de *crear las condiciones que viabilicen una nueva ciudadanía*, a través de la socialización, de la discusión, de la transparencia de la información generando una nueva cultura en relación a lo público. Esta *nueva ciudadanía* debe fundarse en el respeto hacia el Otro. Para este autor, la diversidad que caracteriza la ciudad no debería ser un obstáculo sino una oportunidad que promueva verdaderos aprendizajes.

Para posibilitar la construcción de esta *nueva ciudadanía*, la escuela debería encargarse de construir y reconstruir los saberes y conocimientos socialmente significativos y estar abierta a la diversidad cultural, étnica, de género y a las diferentes opciones sexuales (Gadotti, 2002).

3) Relación comunidad y escuela de la ciudad educadora

Según Trilla (1997) se pueden entender educativamente la ciudad de tres modos. Como *entorno*, como *vehículo* y como *contenido* de educación. En primer lugar, la ciudad como **entorno educativo** considera al medio urbano como un “contexto de acontecimientos educativos” que actúa como un contenedor de múltiples y diversas posibilidades educativas (formal, no formal e informal) que se desparrraman en los diversos espacios urbanos.

En segundo lugar, la ciudad como **vehículo educativo** implica reconocerla como un *agente de educación informal*. El medio urbano es cambiante, diverso y puede convertirse en promotor de información y de cultura que permita la formación de sujetos. La tupida red de relaciones humanas y elementos culturales-sociales e históricos que se generan en el contexto urbano pueden devenirse en socializadoras y educativas cuando se la orientan a lograr efectos formativos.

En tercer lugar, como **contenido educativo**, la ciudad puede ser un tipo de conocimiento particular. La ciudad y la comunidad ofrecen múltiples contenidos de carácter cultural, histórico, artístico, estético, etc. que deben ser convertidos en oportunidades educativas.

4) Práctica Educativa de la escuela de la ciudad educadora

Si se toma a la ciudad como un espacio para aprender, entonces los estudiantes deben realizar un conjunto de acciones en donde ellos sean los verdaderos protagonistas del conocimiento de su entorno. Para que esto se logre es necesario que:

a) *La escuela salga a la ciudad o al barrio*. Santos Guerras (2000) propone recorrer las calles, visitar los museos, explicar la arquitectura, analizar la historia del barrio, del río que la atraviesa, de su cultura o de su lengua como modo de reconstruir críticamente el conocimiento vulgar que ofrece una observación superficial o distorsionada de estos entornos. El conocimiento del barrio puede ser un punto de partida para establecer la conexión necesaria con el mundo circundante.

En ese marco, la *investigación* puede ser una herramienta que ayude a aprender a descubrir, interpretar y hallar los significados de lo que sucede en el contexto urbano y; en consecuencia, ser un instrumento educativo valioso que

permitirá desarrollar el espíritu de búsqueda, de curiosidad y profundizará la capacidad de observación y de interpretación de los estudiantes.

b) *La ciudad o el barrio entren en la escuela.* Las escuelas deben dejar que la ciudad penetre en las aulas, analizando los problemas sociales, dejando oír la voz de los que trabajan, estudiando temas vivos y cuestiones vitales (Rovira y Trilla, 1987).

En este contexto, tal como lo destaca Gadotti (2002) la “Escuela Ciudadana” gana un nuevo aliado, la comunidad, y la comunidad educadora reconquista la escuela como nuevo espacio cultural de la ciudad, integrándola a ese espacio, considerando sus calles y plazas, sus árboles, sus pájaros, sus cines, sus bibliotecas, sus bienes y servicios, sus bares y restaurantes, sus teatros e iglesias, sus empresas y almacenes, en fin, toda la vida que pulsa en la ciudad. La escuela deja de ser un lugar abstracto para integrarse definitivamente a la vida de la ciudad y ganar, con eso, nueva vida. La escuela se transforma en un nuevo territorio de construcción de ciudadanía.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Para lograr un primer acercamiento al conocimiento de los procesos de marginación social y educativa que acontece en la *zona urbano-marginal*, a lo largo de este trabajo se pudo:

En primer lugar, presentar los lineamientos sustantivos de las diversas perspectivas teóricas acerca de la *zona urbano-marginal*. En ese sentido; por un lado, se describió la *perspectiva del orden de carácter a-histórica*, línea de pensamiento que se abrigó principalmente en aquellas ideologías de la integración-adaptación funcional. Para esa mirada la *zona urbano-marginal* es una desviación o retraso respecto al foco urbanístico integrado y, es causada por el desarrollo urbano imperfecto y por la cultura tradicional de los pobladores. Por el otro, se caracterizó a la *perspectiva crítica de carácter histórico-dialéctica* como aquella visión que tenía como trasfondo a las teorías marxistas. En este marco se ubicaron los trabajos fundacionales de Marx y Engels en Europa y la teoría de la dependencia en América latina. Para esta mirada la *zona urbano-marginal* es el resultado de las condiciones económicas estructurales de la sociedad capitalista y no por un fenómeno coyuntural tendiente a desaparecer.

En segundo lugar, definir a la *zona urbano-marginal* como aquel territorio donde alberga una alta concentración poblacional que sufre profundo déficit de integración causadas, entre otras razones, por las condiciones de carencias materiales y simbólicas. Además se pudo probar que los déficits de esta zona, siempre están acompañados por la presencia de desigualdades sociales producidas por múltiples pobreza, diferencia de género y diferencia étnica. En ese sentido se concluye que en este territorio las desigualdades sociales están hermanadas con los procesos de marginación social.

En tercer lugar, definir a la *escuela urbano-marginal* como aquella institución educativa de carácter público localizada en barrios marginales, dirigido a la formación de los niños de familias de clase baja y que su plantel directivo y docente no han sido formados para trabajar con estos sectores. Esta escuela no proporciona una educación igual para todos, está sobrecargada en tanto desarrolla una práctica asistencial inconclusa y una enseñanza incompleta. No obstante ello, es necesario destacar que estas instituciones son heterogéneas, a veces están atrapadas en un círculo de pobreza, y a veces generan prácticas que rompen los empobrecimientos de dichos círculos.

En cuarto lugar, presentar los ejes centrales de los tres modelos escolares desarrollados en contextos urbanos en general y en barrios urbano-marginales en particular. Ellos son: la escuela tradicional, surgida a fines del siglo XIX (ley 1420) que ofrecía una educación básica, universal, obligatoria y gratuita al pueblo, con el propósito de formar al ciudadano de la Nación; la *escuela comunitaria* desarrollada a mediados del siglo XX y destinada a lograr que la comunidad y la escuela se involucren en el proceso de formar ciudadanos críticos y; finalmente, *la escuela de la ciudad educadora* gestada a fines del siglo XX y orientada a lograr una compenetración entre educación y vida cívica, a fin de contribuir a la formación de una nueva ciudadanía conforme a los múltiples cambios que vive el mundo.

Como se puede advertir a lo largo de este trabajo, *la zona urbano-marginal* es un espacio socialmente construido que involucra al medio físico, socio-económico y cultural, en este territorio se desarrolla la vida social de un grupo humano que ha sido marginado. En ese marco, el lugar de la *escuela urbano marginal* es vital, porque puede convertirse en una polea que siga perpetuando las desigualdades sociales que generan la marginación social o, puede convertirse en un motor que genere acciones que contribuyan a transformar la sociedad mediante la búsqueda del protagonismo de los sujetos educativos.

7. BIBLIOGRAFÍA

AROCENA, R. y SUTZ, J. (2004): *Desigualdad, subdesarrollo y procesos de aprendizaje*. En revista Nueva Sociedad. Nro. 193. pp. 46-47.

ARRIAGADA L. Y RODRÍGUEZ VIGNOLI (2003): *Segregación residencial en áreas Metropolitanas de América Latina: magnitud, características, evolución e implicaciones de política*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población Proyecto Regional de Población CELADE/ Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Santiago de Chile.

BAUMAN, Z. (2001): *La globalización consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica. México.

BRAVO, H. (1987): *Educación Popular Hoy*. Cuadernos de Congreso Pedagógico EUDEBA. Buenos Aires.

CARENA, S. (comp.). (2008): *Educación y pobreza. Alumnos, Docentes e instituciones. El estado de la investigación educativa*. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.

CASTELLS, M. (1974): *La cuestión urbana*. Siglo XX. Madrid.

CASTELLS, M. (1986): *Ciudad y la masa*. Alianza. Madrid.

FERREIRA MONTERO DE ANDRADE. S. (2006): *Las escuelas de barrios marginales. Centro para el Cambio*. Tesis doctoral. UB. Barcelona.

CUSSIANOVICH, Y OTROS (1987): *Educación Popular en la Escuela*. Instituto de Pedagogía Popular. Serie: Auto-Educación Docente. Lima. Perú. 5ta edición.

GADOTTI, M. (2002): *Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso*. En 1ª Conferencia Internacional de Educación, Ribeirão Preto /SP. Brasil.

GRAVANO, A. (2003): *Antropología de lo Barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Editorial Espacio. Buenos Aires.

GRAVANO, A. (2005): *El barrio en la teoría social*. Editorial Espacio. Buenos Aires.

GUTIÉRREZ, J. y HERNÁNDEZ, B. (2007): *Escuela comunitaria y educación popular: eslabones del poder popular*. En Aporrea.com. Disponible en <http://www.aporrea.org/educacion/a29309.html>

GRIMMSON, A. (2006): *Xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina*. En GRIMMSON, A Y JELIN E. (Comp). *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derecho*. Prometeo. Buenos Aires.

HARDOY, D. (1975): *Las ciudades de América Latina y sus áreas de influencia a través de la historia*. SIAP. Buenos Aires.

IBAÑEZ, A (1993): *Para Pensar Nuestras Utopías*. SUR TAREA. Lima Perú

JURADO J. (2003). *Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales*. En *Estudios Pedagógicos*. Nro. 9. pp: 127-142

MEJÍA, M. R. (1989): *La Educación Popular en la escuela formal. La escuela popular* AIPE. En la Piragua. Vol. 1. Nro. 2. CEAAL. CHILE.

MENESES RIVAS, M. (1998): *Enfoques teóricos sobre la problemática urbano-popular en Perú*. En Investigaciones Sociales- Año 2 Nro. 2. pp: 197-214 Disponible: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/invsociales/N2_1998/a09.pdf

MERKLEN, D. (2005): *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Editorial Gorla. Buenos Aires.

OCAMPO, J. A. y MARTÍN, J. (2004): *América Latina y el Caribe en la era global*. CEPAL/Alfaomega. Bogotá.

POZO, H. (1993): *La ciudad como espacio de segregación social*. PROGRAMA FLACSO. Nro. 47. Santiago-Chile

REDMAN, CH. (1990): *Los orígenes de la civilización: Desde los primeros agricultores hasta la sociedad urbana en el Próximo Oriente*. Crítica. Barcelona.

REDONDO, P. Y THISTED, S. (1997): *Mitos y realidades de las escuelas de los márgenes*. En 1er Congreso internacional. "Pobres y pobreza en la sociedad argentina. Universidad Nacional de Quilmes y CONICET. Disponible en: <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/quilmes/P1/31.htm>

RIGAL, L. (1992): *Democracia. Escuela Pública y Educación Popular: Convergencias y Dilemas*. En Revista Propuesta Educativa. Año 4. Nro.6. Buenos Aires

RIGAL, L. (1995): *Reinventar la Escuela desde la Educación Popular*. Documento Interno CIPES. Buenos Aires

ROVIRA, J. Y TRILLA, J. (1987): *La Pedagogía del ocio*. Barcelona: Ed. Laertes

ROCKWELL, E. (1991): *Etnografía y conocimiento crítico en la escuela en América latina*. En Perspectivas. Vol. XXI. Nro. 2.

SANTOS GUERRAS, M. (2000): *La Ciudad Educadora*. En Kikirikí Nro. 48.

PAVIGLIANITI, N. (1996): *Ciudadanía y Educación. Un recorrido histórico de sus concepciones*. En Revista Argentina de Educación (AGCE). Nro.24. Año XIV. pp. 7-18

SVAMPA, M (2004): *La brecha urbana*. Claves para todos. CI (capital intelectual). Buenos Aires.

SIRVENT M. T. (1999): *Poder, participación y múltiples pobrezas: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*. Valencia: Editorial Mime

SCHIFELBEIN, E. Y SCHIFELBEIN, M. (2008). *Educación y Pobreza: Realidad en América Latina*. En CARENA, S. (comp). Educación y pobreza. Alumnos, Docentes e instituciones. El estado de la investigación educativa. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.

TEDESCO, J. C y PARRA, R. (1981): *Marginalidad urbana y educación formal*. UNESCO – CEPAL – PNUD. Proyecto: Desarrollo y Educación de América Latina y el Caribe. Ficha 14. Buenos Aires.

TEDESCO, J. C y PARRA, R. (1982): *Escuela y marginalidad urbana*. Revista Colombiana de Educación. Nro. 7. pp: 9–34. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá:

TENTI FANFANI, E (1997): *La escuela vacía*. Losada. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2007): Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Revista Colombiana de Educación. Nro.54. pp: 60-73.: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá

TOLEDO OLIVARES, X. Y ROMERO TOLEDO, H. (2006) *Exclusión socio-territorial*. Revista: Geograficando Nro 2 (2) pp: 13-26. Departamento de Geografía, Universidad de Concepción. Región del Bío Bío, Chile

TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

Notas

¹ Agradezco a Gabriela Mellado, quien con esmero y paciencia efectuó una lectura minuciosa y realizó agudos comentarios que enriquecieron este trabajo

² Docente, Investigador y Extensionista del Departamento de Educación y Formación Docente. FCH-UNSL. Integrante del Grupo Minga (organización universitaria dedicada a la Educación Popular)

³ Villas Miserias: precarios asentamientos erigidos sobre terrenos fiscales o de terceros y, por lo general, carentes de los servicios públicos urbanos básicos.

⁴ Un estudio citado por PNUD indica que en Argentina entre las *mujeres más pobres* y con *menores niveles educativos*, es más probable encontrar maternidad en edades tempranas, lo que a su vez, redundaría en mayores probabilidades de mortalidad infantil. Según el PNUD, datos provenientes de una encuesta aplicada a más de 1.645 adolescentes de entre 15 y 19 años púerperas que acababan de tener a su bebé en hospitales públicos, han mostrado que casi la mitad de las jóvenes (46.3%) habían abandonado la escuela antes de quedar embarazada.

Entre la mitad restante, “sólo 4 de cada 10 continuó estudiando hasta el final del embarazo, o hasta por lo menos pasado el séptimo mes”. PNUD (2008): Desafíos para la igualdad de género en la Argentina. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - 1a ed. - Buenos Aires

⁵ El domingo 8 de marzo de 2011, hinchas de independiente exhibieron banderas de Bolivia y de Paraguay con el número 12 a manera de insulto contra los seguidores boquenses. Además, entonaron cánticos agraviando a ciudadanos de ambos países (...).dichos cánticos decían: “*El que no salta es de Bolivia y Paraguay*”. Ante este hecho “xenófobo y racista” ocurrido en la cancha de Huracán, Mario Flores Sanabria, integrante del Consejo Solidario Internacional de Residentes Bolivianos en el Exterior (Asociación de la colectividad boliviana en Buenos Aires) interpuso una demanda ante la Fiscalía Federal 2, mediante ella solicita se inicie una investigación. (La prensa.com La Paz –Bolivia- Miércoles, 11 de marzo de 2009). Disponible: en http://www.laprensa.com.bo/noticias/11-03-09/11_03_09_depo1.php

⁶ Esta situación dio lugar al dilema “retención-calidad”. Retener a costa del deterioro de la calidad educativa (que se queden todos en la escuela pero adquiriendo una educación de mala calidad), o excluir para garantizar niveles de calidad aceptables (que se vayan aquellos que no pueden lograr adquirir una educación de calidad). Dirimir este dilema enfrenta a los profesores a una perversa trampa para la cual se ha tornado difícil plantear alternativas que la modifiquen.



ALGUNAS APRECIACIONES RESPECTO A LOS ESTUDIOS CULTURALES SEGÚN MATTELART Y NEVEU(1)

SOME THOUGHTS REGARDING CULTURAL STUDIES ACCORDING TO MATTELART AND NEVEU

Loc. Horacio Daniel Delbueno (horus@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis

Abstract

This article discusses several key issues concerning the research movement known as Cultural Studies, founded during the sixties by researchers working at Birmingham School. It aims at recovering the activist and transforming potential of this group whose genealogy is depicted in a book written by Mattelard and Nevéau, in which culture is considered to be a field where a kind of tension between domination and resistance practices takes place. Some of the authors' perspectives and notions related to the construction of the counter-hegemonic process are revisited from a critical analysis. Among others, the articulation between the academic and political affairs, the value of the cultural materialism in recovering stories about struggles and resistance, the role of culture both as a material and a social productive process, and the so-called cultural turn and the importance of the civil society within which cultural and political fights occur are considered.

Key words: Cultural Studies – Cultural Materialism – Counter-hegemony

Resumen

En el siguiente trabajo se ponen en discusión algunos puntos necesarios a la hora de recuperar el potencial crítico, militante y transformador, característico de la corriente llamada Estudios Culturales, la cual fue fundada durante los años sesenta por investigadores pertenecientes a la denominada Escuela de Birmingham. En el libro de Mattelart/Nevéau sobre los Estudios Culturales, los autores trazan una genealogía de esta corriente de investigación a la vez que colocan a la cultura como el sitio en el cual se produce una cierta tensión entre mecanismos de dominación y de resistencia. A partir de una lectura crítica se analizan algunos aspectos planteados por los autores tales como la articulación entre lo académico y lo político, la utilización del materialismo cultural para recuperar historias de luchas y resistencias, el papel de la cultura como proceso productivo tanto material como social, el llamado giro cultural y la importancia de la sociedad civil como lugar en donde se desarrolla la lucha tanto cultural como política, en el proceso de construcción contrahegemónico.

Palabras Clave: Estudios Culturales - materialismo cultural -contrahegemonía

Introducción

(...) todo pasa como si una infatigable hegemonía capitalista, después de establecer su dominio en la mayor parte del globo, se estuviera moviendo ahora, sin ningún remordimiento, hacia los residuos aún vigentes de heterogeneidad cultural, poniéndolos a su servicio (...)

Perry Anderson – La civilización y sus significados (Anderson, 2003; 17)

El libro de Armand Mattelart y Eric Neveu está basado en un largo trabajo publicado entre los años 1996 y 1997 en las revistas *Réseaux* y *Telos* y su objetivo, tal como aclaran los autores en el prefacio, es “trazar la genealogía de una vasta corriente de investigación nacida en los años sesenta en Gran Bretaña... problematizando la cultura como el lugar central de una tensión entre los mecanismos de dominación y resistencia” (Mattelart/Neveu, 2002:18). La lectura de ese trabajo llamado “Los *Cultural Studies*. Hacia una domesticación del pensamiento salvaje” (Mattelart/Neveu, 2002) me han sugerido una serie de reflexiones acerca de esta corriente de investigación que ha promovido múltiples debates e investigaciones en la Birmingham de la prolífica y agitada década del sesenta, debates e investigaciones que se han extendido a lo largo del mundo con la “globalización” de los Estudios Culturales.

Sin ánimo de glosar, práctica que es criticada por los autores del libro y a la que consideran como una deformación de algunos teóricos, (operación además para lo cual no creo estar calificado), el tono estimulante en el cual este ensayo está escrito me ha provocado la enumeración de algunos elementos que, a mi entender, se deberían tener en cuenta para recuperar el potencial crítico, militante y transformador con el cual abordaron estos estudios los llamados *Founding Fathers* o padres fundadores de esta corriente. Aunque los desplazamientos son inevitables, como bien marcan los autores del libro, los Estudios Culturales han perdido la razón original de su existencia y, a mi juicio, se han plegado a mecanismos de mercado propios de este viejo neoliberalismo que se muere, sin que termine de nacer algo nuevo en su reemplazo.

La enumeración realizada no implica orden de importancia ni pretensiones de exhaustividad de mi parte, simplemente es una manera de ordenar las observaciones nacidas al correr de la lectura.

1 – La articulación entre lo académico y lo político y la construcción de redes de aliados, características que los autores le confieren a los investigadores pioneros de los *Cultural Studies*, actuando así a modo de bisagra entre dos mundos no siempre conciliables (fenómeno además que se produce en un momento de reconstrucción interesante tanto de las ciencias sociales como de un espacio político transformador),

no se encuentran presente actualmente en muchos de los trabajos realizados en las universidades. Si bien existen algunos grupos académicos que se dedican a la doble tarea política y académica a través de su trabajo, en un tiempo de tantos post, lo que muchas veces no se tiene en claro es el proyecto político al cual se debe tributar. A veces la preocupación mayor se exhibe más por la obtención de financiamiento externo e interno, que por la contribución a una acción contrahegemónica. La recuperación de esta articulación debe ser prioritaria para los Estudios Culturales, ya que sin ella, el riesgo es que los mismos contribuyan al sostenimiento de una lógica de consumo y mercado ajena a sus orígenes.

2 – El trabajo que Thompson realizó con la clase obrera británica, al explorar las redes de sociabilidad y los vectores de construcción de una identidad obrera, es necesario realizarlo en América Latina. Sería de suma utilidad en la República Argentina abordar este tópico desde el punto de vista del materialismo cultural para descubrir el universo de sentido y los sistemas de valores que atravesaron al sector obrero históricamente, y así sacar del olvido un continente cultural previo a la llegada del peronismo y de las transformaciones que este provocó. El cambio operado durante los últimos treinta años por el vendaval neoliberal, dictadura y democracia mediante, ha trastocado esos sistemas de valores, desdibujando las identidades colectivas existentes, a la vez que ha construido otras nuevas. El acuerdo policlasista motorizado por el peronismo, el abrazo de políticas neoliberales, y la racionalidad instrumental llevada al extremo a los efectos de lograr gobernabilidad y aceptación de los sectores dominados, produjo un cambio en el sentido común de los trabajadores, al incorporar los mismos el sentido común de los dominadores como propio. La hegemonía de las clases dominantes sobre las subalternas se ve siempre reflejada en concesiones materiales (lo material siempre está en la base de la hegemonía) realizadas a los sectores dominados pero no hay que olvidar que, operando sobre lo cultural, se manifiesta también como dirección intelectual y moral. La cultura. Si bien continúa siendo centro de tensión entre resistencia y dominio, al verse liquidados los núcleos sobre los cuales se podría asentar la cultura popular como espacio contrahegemónico, y con ello la identidad obrera como motora y sepulturera del capitalismo, la misma se convierte en una especie de no lugar donde ya no se puede construir en común, con identidades que se borran y, además, en donde el sujeto ya no se puede presentar como el garante de cambio de una historia que ya ha llegado a su fin. La caída de los grandes relatos es el imaginario sobre el cual se funda una visión hegemónica del mundo que barre con las identidades y con la cultura como núcleo resistente para incorporarla al mecanismo del mercado como “diferencia”. La recuperación de esa historia de resistencia, rica y variada en América Latina, que no se limita solamente a los populismos más o menos de izquierda, ofrece una base de tradición sobre la cual se puede catapultar un estudio y una crítica de la cultura que sea fértil.

3 – Raymond Williams en su libro *Marxismo y Literatura*, da cuenta de la cultura como productora y no sólo como reproductora de la realidad, al señalar que “la clase

gobernante consagra una parte significativa de su producción material al establecimiento de un orden político. El orden social y político que mantiene un mercado capitalista, como las luchas sociales y políticas que lo crearon, supone necesariamente una producción material. Desde los castillos, palacios e iglesias, hasta las prisiones, asilos y escuelas, desde el armamento de guerra hasta el control de la prensa, toda clase gobernante, por medios variables, aunque siempre de modo material, produce un orden político y social. Estas actividades no son nunca superestructurales.” (Williams, 1980: 112) Es decir piensa la cultura y la coloca en lo que es el mundo material. En esta etapa de la postmodernidad, lógica cultural del capitalismo tardío al decir de Fredric Jameson (Jameson, 1999), lo cultural está cada vez más asentado sobre medios materiales de producción y reproducción, con lo cual la teoría de la Economía Política de los Medios, (Mattelart y Neveu se quejan amargamente de que a su entender esta teoría no ha sido considerada en su justa medida), juntamente con el materialismo cultural propugnado por Williams, se torna una herramienta indispensable para analizar la cultura y para que los estudios culturales recuperen el rumbo perdido. En su ensayo “*Notes on Marxism in Britain since 1945*” Williams (Cevasco, 2003:121) define el método llamado materialismo cultural, como un proceso que valora la producción y no sólo la reproducción de significados y valores por formaciones sociales específicas, sobre la importancia que tiene el lenguaje y la comunicación como fuerzas formadoras, y la interacción compleja entre instituciones y formas de relaciones sociales, o sea “la cultura como proceso productivo (material y social) y de las prácticas específicas, las artes, como usos sociales de medios materiales de producción...”. Parte de las limitaciones de los Estudios Culturales que señalan en su trabajo Mattelart y Neveu, podrían ser superadas partiendo de estas concepciones.

4 – La sociedad civil entendida como el lugar en donde prima la diversidad y la diferencia, lleva confusamente a considerarla como lugar idealizado de las emancipaciones. Una de las contribuciones de Gramsci, su concepción de Estado “ampliado”, señala claramente a los organismos de la sociedad civil como los sitios en donde las clases dominantes actúan generando consenso por medio de sus intelectuales orgánicos. Gramsci incluso, utilizando el lenguaje de la guerra de posiciones, habla de la sociedad civil como el sistema de trincheras o una robusta cadena de casamatas y fortaleza al que hay que superar para poder llegar a la trinchera última o de avanzada (Thwaites Rey, 2007: 140), la cual sería el Estado. Es en el seno de la sociedad civil en donde se realiza la hegemonía. La contribución de Gramsci aumenta al colocar a la sociedad civil dentro de la superestructura, a diferencia del marxismo clásico que la coloca en la base, con lo cual eleva la lucha política e ideológica al nivel de importancia que realmente esta tiene para conquistar una contrahegemonía cuyo fin último es la liquidación del Estado capitalista y su reemplazo por uno socialista. Sin embargo, no puede achacarse a Gramsci ser un teórico de la superestructura tal cual a veces se lo ha acusado. A pesar del carácter fragmentario de sus escritos, sobre todo los *Cuadernos desde la Cárcel*, queda bien claro en su análisis que sólo se podrá cambiar la conciencia de las clases subalternas

en la medida en que se modifiquen las relaciones de producción, ahora bien, estas relaciones no podrán ser cambiadas hasta que no se haya modificado la conciencia de las clases dominadas. Para Gramsci la lucha por la hegemonía no es sólo cultural, sino también política, lo que implica una reforma intelectual y moral de la sociedad, y la construcción de una voluntad nacional popular, que va más allá de la alianza de clases. Es en el plano de la ideología en que el proletariado para Gramsci toma conciencia, y esto se debe a la experiencia. Williams entiende esta hegemonía como proceso activo constituido por todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la vida, esto es sentidos y energía, percepciones de nosotros mismos y de nuestro mundo. En su libro *Marxismo y Literatura* define la ideología como un sistema vívido de significados y valores –fundamentales y constitutivos- que, en la medida que son experimentados como prácticas, parecen confirmarse recíprocamente, (Williams,1980). Williams al hablar de “estructura de sentimiento” no concibe la ideología como algo estático, no dinámico y relativamente fácil de reemplazar, o como un sistema que domina todo y no da lugar a la resistencia.

Habría que reflexionar hoy sobre qué significa esta expresión, “estructura de sentimiento”, en terrenos del capitalismo cultural, tal como lo define Rifkin y lo retoma Zizek (Zizek, 2003), al hablar de un momento en donde ya no consumimos productos sino experiencias. El giro etnográfico, los estudios de género, subculturas, razas o etnias, tan caros a los Estudios Culturales, ¿no implicarían productos destinados a satisfacer las exigencias de un mercado, en el que el rótulo de “diferencia” se transforma en una “marca”, para los que demandan el consumo de experiencias, más que un aporte a comprender y transformar nuestra sociedad? Esa producción en la superestructura, determinada por el modo de producción en el que se mueve el capitalismo tardío, esa forma de producción cultural ¿no contribuye a cimentar relaciones sociales de dominación más que a liquidarlas?

Para Williams lo central de los Estudios Culturales es que no se puede entender un proyecto intelectual o artístico sin entender su formación, y los Estudios Culturales se dedican a ambos a la vez y no a uno solo de estos aspectos. La dislocación de lo global y lo periférico, la dislocación de las identidades, desdibuja lo hegemónico y pareciera que hace horizontal lo que sigue siendo vertical. El deseo de la postmodernidad es la reescritura de la historia a través de microrrelatos y el consecuente abandono de los grandes relatos que dieron explicación al mundo. La realidad se encarga de poner en su lugar cada cosa. Mal que les pese a algunos, lo hegemónico sigue operando. No hay liberación de tabúes ideológicos, en todo caso reemplazos de viejos tabúes por otros nuevos, y el placer que aporta según Ang (uno de los relevos generacionales de los Cultural Studies) en su estudio sobre la recepción de la serie *Dallas*, los paradigmas de la televisión privada que atienden los “deseos y preferencias populares”, es consecuente con el conformismo y la falta de crítica alentada por la postmodernidad.

5 - Con respecto al llamado “giro etnográfico” se puede decir que hay que parafrasear a Marx en su XI nota crítica sobre Feuerbach. Allí se decía: “Los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo de diferentes maneras; ahora bien importa transformarlo” (Marx, 2006: 23). Los Estudios Culturales deberían servir para eso también, no simplemente para describir, sino fundamentalmente para transformar.

6 - La disolución del mundo obrero y de las fuerzas políticas vinculadas con él, junto a los cambios culturales que esto conlleva, pueden leerse en América Latina, a la luz de los cambios políticos operados en la región, como una oportunidad para que emerjan las características propias de las nuevas y viejas identidades de la región, aplastadas muchas veces por el peso de una modernidad definida a la “europea” y sin respetar las particularidades de la modernidad periférica a la que podemos adscribir. La búsqueda de elementos “populares”, incontaminados en un mundo perdido hace recordar a la apuesta de intelectuales como Pasolini, ya no desde los Estudios Culturales pero sí desde una posición de recuperar lo primitivo e incontaminado de la cultura italiana y lo mejor de la clase obrera a partir de su lectura de Gramsci. Visto con el prisma de los años noventa se podría considerar, al ver algunos de los hechos sucedidos, como una derrota de lo que fue su proyecto vital: el rol que tuvo la izquierda italiana durante la posguerra y su implicación en la corrupción; la cooptación de todos los órdenes de la vida por la sociedad de consumo hasta el sexo, celebrado en su Trilogía de la Vida y abjurado en *Saló* su último y desgarrador film; su defensa de los policías como auténticos hijos de obreros en el Mayo Francés, y su crítica a los estudiantes a los que consideraba burgueses que estaban negociando en mejores términos su incorporación al sistema (el tiempo le dio la razón); el papel de los medios de comunicación de masas en la construcción de nuevas identidades, o mejor dicho en la destrucción de las ya existentes y en la formación de un sujeto acrítico, y por último y no menos importante el sacrificio trágico de su vida, asesinato (¿político?) mediante, parecen cosas de otro tiempo. Sin embargo su figura de intelectual crítico, comprometido, se impone en este tiempo de pensadores que esconden tras una pátina de citas académicas provenientes de los más diversos autores, un discurso de adecuación a lo hegemónico en lo cultural y en lo político.

7 - En esta triple polaridad que señala Mattelart y Neveu, el agotamiento de los Estudios Culturales, con su hipótesis subyacente de un cambio de estatuto de lo cultural en el capitalismo tardío, es compatible con el cambio de fase de mercantilización que Jeremy Rifkin llama “capitalismo cultural”, o Schulze “la sociedad de la experiencia (vividita)”, en donde lo dominante pasa por el placer y las experiencias de calidad de vida. Žižek en su libro *A propósito de Lenin* (Žižek, 2003) afirma que si bien el objetivo del capitalismo cultural es comercializar experiencias y no objetos, la mercancía está totalmente fetichizada al “desmaterializarse” en la experiencia, este debe apoyarse en una compleja infraestructura material, con lo cual no existe división alguna entre los terrenos económicos y culturales, y lo económico integrado a la cultura es sustancial, ya que no hay escisión entre la producción de experiencias culturales y su base material. Lo material sigue siendo crucial para desesperación de

los sacerdotes que consagran la sacralidad de la producción inmaterial en el *late capitalism*. Los Estudios Culturales deberían recuperar esta visión de totalidad que no le era ajena a los *Founding Fathers* tal como lo planteó en sus trabajos Raymond Williams.

8 - El *cultural turn* propuesto por Chaney (Mattelart, 2002: 64) pondría a los Estudios Culturales a salvo de oportunistas movidos por las lógicas del mercado, o de gobernantes prestos a renovar la hegemonía sobre los sectores subalternos. Crítica, interdisciplinariedad, recuperación de autores y teorías “obsoletas”, como por ejemplo el marxismo que está tan viejo que sirve por ejemplo para explicar la reciente crisis capitalista, y el espíritu de ruptura y abandono del academicismo como señalan Mattelart y Neveu son atributos que los Estudios Culturales deben recuperar. Stuart Hall en su trabajo *Notas sobre la deconstrucción de “lo popular”* (Hall, 1984), al referirse a la “cultura popular” la señala como uno de los lugares en donde podría constituirse el socialismo, y por ello es que le confiere importancia a la misma al terminar su ensayo diciendo que: “de otra manera, si he de decirles la verdad, la cultura popular me importa un pito” (Hall, 1984: 16). Si no fuera porque los Estudios Culturales pueden proporcionar herramientas útiles para la lucha contrahegemónica también deberían importar un pito.

Bibliografía

- ANDERSON, P. (2003) *La civilización y sus significados. Revista de Estudios Marxistas*, N° 2 p. 31 En: Cevasco, María E. *Para leer a Raymond Williams*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal. Buenos Aires
- CEVASCO, María E (2003) citado en *Para leer a Raymond Williams*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal. Buenos Aires
- HALL, S. (1984). *Notas sobre la deconstrucción de “lo popular”*. Mimeo
- JAMESON, F. (1999) *El posmodernismo y la sociedad de consumo* en *El Giro Cultural*. Ediciones Manantial. Buenos Aires.
- MARX, K. (2006) *La notas críticas de Marx sobre Feuerbach* En: Mondolfo, R *Feuerbach y Marx. La dialéctica y el concepto marxista de la historia*. Editorial Claridad. Buenos Aires
- MATTELART, A./ NEVEU, E. (2002) *Los Cultural Studies*. Hacia una domesticación del pensamiento salvaje. Ediciones de Periodismo y Comunicación. Facultad. De Periodismo y Comunicación Social. U. Nacional de La Plata. La Plata. Provincia de Bs. As.
- THWAITES REY, M. (2007) *El Estado “ampliado” en el pensamiento gramsciano*. En: *Estado y Marxismo, Un siglo y medio de debates*. Ed. Prometeo. Buenos Aires
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y Literatura*. Ed. Península. Barcelona
- ZIZEK, SLAVOJ (2003) *Capitalismo Cultural en A propósito de Lenin. Política y subjetividad en el capitalismo tardío*. Ed. Atuel / Parusia. Buenos Aires.



Notas

(1) Una primera versión de este trabajo fue presentada como trabajo final del Curso de Posgrado *Campo de la comunicación: perspectivas, tensiones, objetos y problemas* dictado por la Dra. Florencia Saintout, actual Decana de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata en el marco del Trayecto Curricular Sistemático de Postgrado en Teorías, Problemas, y Metodologías de la Investigación en el Campo de la Comunicación, realizado en San Luis en Septiembre del 2008. A pesar de que han pasado ya casi tres años, la situación de los llamados Estudios Culturales no ha cambiado demasiado, por lo cual reafirmo mi opinión que espero sirva para un debate, o al menos para una charla de café

CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE SUBJETIVIDADES EMERGENTES EN ADOLESCENTES, NIÑOS Y NIÑAS QUE VIVEN LOS EFECTOS DE LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN.

CONDITION OF POSSIBILITY OF EMERGING SUBJECTIVITIES IN TEENAGERS, BOYS, AND GIRLS WHO LIVE UNDER THE EFFECTS OF EXCLUSION PROCESSES

Lic. Ana Masi (ammasi@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Abstract

This work develops from the idea that the construction of *knowledge* that allows us to *act* upon reality in order to transform it is necessary in the Latin American scenario which is little by little carrying out a process of denaturalization of inherited truths that have a clear European-bourgeois-white-masculine slant.

To achieve this, I will try to analyze which are the conditions of possibility of emerging subjectivities in teenagers, boys, and girls who suffer the effects of exclusion processes, from two different perspectives constitutive of the meanings that define our societies of today: that of the logic of modernity, that consolidates the capitalist project with its neoliberal variable, and the one that sustains a de-colonial positioning that challenges us to think ourselves beyond the third world.

The focus of this work is on categories crossed by conceptions of exclusion processes, violence, State, institutions, and their transformations and destitutions. These categories are childhood, subjectivity and emerging subjectivities, the last ones analyzed from their conditions of possibility according to the potentials that can be developed.

Key words: Subjectivity – Exclusion- Teenagers, boys, and girls – Emerging Subjectivities

Resumen

Este trabajo parte de la idea que la construcción de *conocimiento* que nos posibilite *actuar* en la realidad para transformarla deviene necesaria en los escenarios latinoamericanos que, de a poco, van realizando un proceso de *desnaturalización* de “verdades” heredadas de claro sesgo europeo-burgués-blanco-masculino.

Para ello intentaré analizar cuáles son las condiciones de posibilidad de subjetividades emergentes en adolescentes, niños y niñas que padecen los efectos de los procesos de exclusión, utilizando dos miradas diferentes pero ambas constitutivas de los sentidos y significados que definen nuestras sociedades actuales: la de la lógica de la modernidad que consolida el proyecto capitalista, con su variante neoliberal y la

que sostiene un posicionamiento de-colonial que desafía a pensarnos más allá del Tercer mundo.

En el recorte realizado en este trabajo se abordarán categorías que se encuentran atravesadas por las concepciones de los procesos de exclusión, la violencia, el Estado, las instituciones, sus transformaciones y destituciones. Dichas categorías son infancia, subjetividad y subjetividades emergentes, éstas últimas analizadas desde sus condiciones de posibilidad según los potenciales que pueden ser desarrollados desde los sujetos con posibilidades de agencia.

Palabras Clave: Subjetividad – Exclusión- Adolescentes, niños y niñas – Subjetividades Emergentes

Introducción

Hace casi veinticinco años atrás, un esperanzado sociólogo que fue luego mi referente de la educación popular, mi compañero de trabajo, mi maestro y que por suerte, sigue siendo mi amigo - ya jubilado en docencia pero no en la vida- , me dijo dos cosas al iniciarme yo, con dieciocho años, en los callejones de tierra y casas pobres de San Luis para hacer educación popular: “*Este camino no tiene vuelta atrás*” y agregó “*en la vida no existen casualidades, existen causalidades*”.

En ese momento seguramente no pude dimensionar lo certero de sus palabras, ni lo que significaría esa opción ideológica en mi vida pero sin duda esa búsqueda de un mundo mejor que me fue concedida es lo me tiene hoy realizando este escrito y los múltiples intentos que, empecinadamente y más allá de los resultados, me desafían a diario para trabajar por “*un mundo donde quepan muchos mundos*” como dice el Subcomandante Insurgente Marcos.

La construcción de *conocimiento* que nos posibilite *actuar* en la realidad para transformarla deviene necesaria en los escenarios latinoamericanos que de a poco van realizando un proceso de *desnaturalización* de “verdades” heredadas de claro sesgo europeo-burgués-blanco-masculino.

Zemelman al respecto considera que se debe cambiar el ángulo de análisis de la realidad poniendo nuevas categorías. “*Entre éstas categorías están la utopía cuya función epistemológica es la construcción de conocimiento social; así mismo la esperanza, para no conformarse y tener la voluntad para cambiar los umbrales desde donde mirar y vivir el mundo*” (citado por Granada 2006:1)

Intentaré por tanto analizar cuáles son las condiciones de posibilidad de subjetividades emergentes en adolescentes, niños y niñas que padecen los efectos de los procesos de exclusión, utilizando para ello dos miradas diferentes pero ambas

constitutivas de los sentidos y significados que definen nuestras sociedades actuales: la de la lógica de la modernidad que consolida el proyecto capitalista, con su variante neoliberal y la que sostiene un posicionamiento de-colonial que desafía a pensarnos más allá del Tercer mundo.

En ideas de Paulo Freire, la primer mirada es la que representa el proyecto de los poderosos, capaces de generar la violencia y el horror en nuestras sociedades, está indisolublemente ligada a *lo necrófilo*; mientras que la segunda, aún incipiente y sin tanta organización, ni sistematicidad, representa a las mayorías y está unida a *lo biofílico* pues tiene todo por proponer y hacer en tanto no acepte la realidad como una fatalidad inmovilizadora.

Entre dos miradas (lo viejo no puede morir y lo nuevo no puede nacer)

Quizás porque los pueblos latinoamericanos hemos sido constituidos a partir de la mirada moderna-europea-burguesa-blanca-masculina, es necesario que al analizar nuestra realidad se tenga presente que la *“forma de estar en el mundo condiciona la conciencia de este estar”* (Freire,1976) de tal modo que este saber sobre dicho condicionamiento permitirá servir de alerta frente a las interpretaciones que se realicen, posibilitando diferenciar aquellas prácticas y discursos que nos hagan libres de aquellas que perpetúen un histórico sojuzgamiento.

Se parte del principio de que toda categoría teórica es una construcción histórico-social que permite explicar el mundo otorgándole sentido. Por ende, el recorte realizado en este trabajo abordará, categorías tales como infancia, subjetividad y subjetividades emergentes atravesadas por las concepciones de los procesos de exclusión, la violencia, el Estado, las instituciones, sus transformaciones y destituciones.

Si bien la noción de **infancia** ha sido desarrollada por multiplicidad de enfoques y posturas, creo que la definición de Pedraza Gómez (2007) sintetiza el devenir conceptual cuando afirma que la infancia se comprende *“como una edad que combina la fragilidad física, la vulnerabilidad emocional y el desarrollo intelectual en proceso”* y en consecuencia es susceptible de protección y cuidados por parte de instituciones tales como la familia, la escuela y en su ausencia el Estado, que mediante el proceso de socialización incorporaran ese niño o niña al seno de una cultura.

Esta concepción que ha acompañado por largo tiempo los abordajes académicos, el desarrollo de las políticas de Estado y las representaciones sociales; en la actualidad resulta demasiado incompleta por algunas de las siguientes razones:

- En primer lugar porque presupone una *sociedad homogénea*, cohesionada, donde la manifestación de la infancia acontece del mismo modo. Esto implica un desconocimiento de nuestras sociedades en cuanto al proceso de polarización que, si

bien no es nuevo, puesto que a finales de los ochenta se advertía que estábamos frente a una crisis de desigualdad, a medida que fue extendiéndose la forma de vida global, se profundizó la brecha existente entre los pocos que concentran la riqueza y los muchos que viven en condiciones de pobreza.

En Argentina, según la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) en un informe realizado en el año 2002 sobre Infancia, adolescencia y juventud, la pobreza alcanzaba a más del 55% de los menores de 18 años y si bien reconocemos en ese momento una aguda crisis, la situación no ha cambiado sustancialmente.

El error más evidente al que conduce este argumento, es el de no percibir la existencia de diversas infancias (acordes a los contextos) y considerar – bajo un *patrón normalizador* – a todas ellas. Así, salvo algunas excepciones, nuestros niños pobres son estigmatizados desde diversas disciplinas. La psicología por su parte sostiene que “presentan desajustes emocionales” o “retardos madurativos”, la sociología los designa como “población en riesgo”, “vulnerables”, la pedagogía los clasifica diciendo que presentan “necesidades educativas especiales” y las políticas sociales, en un declamativo tono interdisciplinar los ubica en el lugar de “beneficiario”.

- En segundo lugar considerar de este modo la infancia, es definirla solo en términos de *necesidades* a las que hay que cubrir desde el mundo adulto. Necesidades que obviamente son delineadas desde una postura *adultocéntrica* que no reconoce las capacidades y potencialidades de la niña o niño para decidir, pensar, actuar.

Esta actitud relega al niño y niña a una condición de *objeto*, más allá de lo discursivo. Al respecto Sánchez Parga sostiene que “declarar que el niño es sujeto y no objeto no garantiza que quienes repiten tal declaración no piensen y traten el niño como objeto... La desubjetivación del niño en las prácticas y los discursos su (re)objetivación no solo es evidente en el discurso y prácticas institucionales, orientados menos a pensar el niño y sus condiciones infantiles para intervenir en ellas desde la misma infancia (es decir desde la posición del sujeto), sino para administrar la infancia en sus diferentes aspectos y problemáticas, para administrar los niños.” (Sánchez Parga, 2009).

Desde esta postura a la niña o niño sólo le resta asumir su posición de *tutelado* en las políticas de estado, de *tabula rasa* en la pedagogía, de *no reconocimiento de su subjetividad* en la familia, en definitiva se le está negando el reconocimiento a su capacidad de agencia.

A partir de aquí, se puede avanzar sobre otra cuestión central que es la multiplicidad de atravesamientos que soportan las infancias considerando la actual supremacía de la ***lógica del mercado en el espacio social*** que causa efectos directos en la vida cotidiana de las familias e instituciones por las que las diversas infancias transitan.

Así podremos diferenciar “*infancias incluidas*” que con matices, revisten como características el acceso a la salud, la educación, a la recreación, a las nuevas tecnologías, al goce de los derechos, factores que garantizan el desarrollo de competencias y habilidades requeridas para seguir formando parte de las actuales sociedades complejas. En general la socialización de estas niñas y niños se da dentro de marcos institucionales fuertes que apuntan a la salida individual y exitosa, perfilándose como futuros “ciudadanos consumidores”. Se correspondería, de acuerdo con Botero y Alvarado (2006) con la “niñez hiper-realizada”.

En el otro extremo se ubican las “*infancias excluidas*” que son aquellas que no revisten las características anteriormente mencionadas, ya que tanto la salud, la educación y demás aparecen como privilegios y no como derechos.

La socialización de estas infancias en general transcurre en espacios poco institucionalizados como el barrio, la calle y eventualmente escuelas pobres. Según Botero y Alvarado esta sería la “niñez des-realizada” que está anclada a la inmediatez del presente y al desarrollo de distintas estrategias de defensa y sobrevivencia. Se perfila como “el niño o niña de la calle o en la calle o en situación de calle”, que junto con la mujer funcionaron en los noventa como “la variable de ajuste de las situaciones de empobrecimiento” (Liwski, 1991) convirtiéndose en la manifestación de un fenómeno que llegó para quedarse y ya forma parte del paisaje urbano.

La presencia de estas niñas y niños en condiciones de mendicidad, o abriendo puertas o pidiendo monedas en las esquinas, junto con el aumento de la violencia social y la espectacularización de los medios de comunicación, fue paulatinamente cambiando la representación social de una infancia desprotegida, hasta llegar a la “figura del *niño peligroso* (por sospecha o por cometer un delito) que se filia al *menor* en la historia del delito, apelándose a la necesidad de dispositivos de control de diversos alcance, cuestión que puede detectarse en los debates producidos en relación con la legislación de menores o con el descenso de la edad para la imputabilidad del menor.” (Carli, 2006:33)

Esta realidad amerita al menos dos reflexiones:

- La primera es la existencia de infancias que no tienen ningún punto en común, ni en cuanto a las experiencias, ni a las posibilidades, ni a la participación. No hay una construcción del “otro” como *diferente* sino más bien que el otro aparece como *ajeno*, es decir no hay registro del otro. Esto imposibilita la creación de vínculos desde la intersubjetividad.
- La segunda se refiere a la necesaria aclaración que surge de afirmar que ha habido un aumento de la violencia social. Es bastante común, al menos en Argentina, asociar la violencia al aumento de la pobreza y en el caso de los

menores a la delincuencia. Al respecto Silvia Bleichmar afirma que “hay que terminar con el mito de que la violencia es producto de la pobreza. La violencia es producto de dos cosas: por un lado, el resentimiento por las promesas incumplidas y, por el otro, la falta de perspectiva de futuro.” (Bleichmar, 2008, pag. 35). Desde esta mirada se puede afirmar que la violencia está incorporada a la vida cotidiana de tal modo que involucra hasta los vínculos mas cercanos y que muchas veces opera como lenguaje, es decir se manifiesta allí donde falta lo simbólico como mediador.

Una última cuestión a considerar, es analizar brevemente las transformaciones de las instituciones de la modernidad representadas en el Estado, la familia, la escuela.

Sin redundar demasiado en los aspectos económicos y políticos que acompañaron al ajuste estructural del Estado y que han sido ampliamente analizados desde distintos espacios disciplinares; se puede afirmar que en los últimos veinte años el Estado abandonó su modalidad disciplinaria. Es decir, antes de la reestructuración neoliberal era él quien, a través de distintos dispositivos promovía el tipo de subjetividad necesaria para habitar cada institución. Así la familia, la escuela, las universidades, los orfanatos, las fábricas producían respectivamente hijos, alumnos, intelectuales, niñas y niños tutelados, obreros. En esta idea netamente foucaultiana, el Estado actuaba como la metainstitución que ejercía el poder de coerción a través de la ley y suponía el disciplinamiento de sectores homogéneos de la sociedad mediante instituciones particulares. En otras palabras estaba pautado que el sujeto “debía ser como se esperaba que fuera”.

En la actualidad, tanto el Estado como sus instituciones, han sufrido una destitución importante respecto al carácter estructurante que tenían. Al respecto Cristina Corea dice que “hablar de agotamiento de las instituciones es aludir a una pérdida: precisamente, la capacidad de instituir; las instituciones han devenido impotentes en su centenaria capacidad de producir reglas, sentido, lugares de enunciación. Han devenido impotentes para producir subjetividad” (Corea, Lewkowicz, 2008: 42).

Sin embargo reconocer que las instituciones modernas dejaron de producir subjetividad, no implica bajo ningún punto de vista, desconocer que las mismas se siguen produciendo en espacios y modos diferentes. Sobre todo si tenemos en cuenta que “la investigación de la subjetividad consiste básicamente en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores, éticos y morales, que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúa sobre sus acciones prácticas. No existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene.” (Galende, 1997:65).

La **subjetividad** necesariamente remite a la idea de un proceso dinámico que, al menos presenta dos dimensiones:

- Una más general, vinculada al contexto histórico, que permite reconocer que es una construcción sujeta a constantes cambios y mutaciones conforme a las expectativas y necesidades de una sociedad compleja, esto en principio, nos conduce a afirmar que toda sociedad alberga a un mismo tiempo distintas subjetividades.
- Una personal, en tanto reconocemos que el sujeto va constituyéndose a lo largo de la vida, a partir de sus propias experiencias dentro de una estructura social diferenciada y es aquí donde cobran especial importancia las modalidades que adquieren los vínculos ya sean familiares o en relación a las instituciones y espacios que conforman su cotidianidad.

En síntesis, puede sostenerse que la subjetividad se va constituyendo enmarcada en dos ejes: espacio y tiempo y si bien es un proceso que tiene lugar en el “si mismo”, necesariamente implica al otro.

La subjetividad permite a un individuo constituirse en sujeto, esto es, ser “*capaz de representar, simbolizar, comunicar, pensar. Revisar sus biografías personales y sociales. Construir nuevos sentidos sobre su experiencia existencial desde todas sus dimensiones: verse, expresarse, juzgarse, narrarse, dominarse.*” (Briuoli, 2007: 82).

Tomando en cuenta los elementos analizados desde la mirada de la modernidad y el carácter histórico y dinámico de la producción de subjetividades se intentará enfocar, desde una postura de-colonial, que condiciones posibilitan las subjetividades emergentes de niñas y niños que padecen los procesos de exclusión y cuales son los potenciales que debieran fortalecerse para devenir sujetos políticos.

Pueden identificarse al menos dos elementos que se constituyen en **condición de posibilidad** para la emergencia de subjetividades en niñas y niños que padecen los procesos de exclusión: la política de lugar y el trabajo infantil informal.

Respecto al primer elemento, Escobar (2010), en su texto Más allá del Tercer mundo sugiere la necesidad de desplazarse de la sociología de las ausencias de los conocimientos subalternos, heredadas del proyecto intra-europeo de la modernidad, a la política de la emergencia de los movimientos sociales; esto requiere examinar los movimientos sociales contemporáneos desde la diferencia colonial.

Propone por tanto “la *política del lugar como una nueva lógica de lo político*” y esto la posiciona como espacio de *condición de posibilidad de la emergencia de nuevas subjetividades.*

Si bien, algunos autores conciben en la idea de “territorialización de la pobreza” la posibilidad de construcción de territorios de resistencia (Zibechi, 2007) o como “espacio por excelencia de construcción de las identidades sociales y base de la acción colectiva” Merklen (2005), también es cierto que esta idea ha sido interpretada desde otros autores como obstáculos para el desarrollo de alternativas, debido a las

dinámicas de los procesos de exclusión, reduciéndolas a la idea de ghettos urbanos despojados de las posibilidades de intervenir y participar en el espacio social.

Aunque Escobar pone énfasis en las potencialidades de los movimientos sociales, considero que también la política de lugar se manifiesta en otros espacios que hacen la cotidianidad de niñas y niños pobres.

Tal como lo sostiene Botero y Alvarado “En la vida cotidiana los niños y las niñas producen y reproducen reglas de juego informales necesarias para habitar el contexto. (...) Las reglas de juego funcionan como un *ethos* cultural, al generar hábitos y costumbres en las personas, que se construyen con el objeto de poder funcionar y sobrevivir en un contexto, es decir, para poder vivirlo y habitarlo. Son formas de ser en el mundo, en la acción concreta y en la actuación permanente; no son una noción que diviniza lo político en el ámbito del deber ser, sino que surgen en la vida ordinaria, como respuestas oportunistas a las características de los ambientes de actuación.” (Botero, Alvarado, 2006: 12).

El segundo elemento, lo constituyen los espacios de *trabajos informales que realizan las niñas y niños pobres*, que si bien se relacionan al anterior por que se dan en espacios tales como la calle, los estacionamientos, las esquinas, presentan particularidades que vale la pena analizar.

Si bien el trabajo infantil como tal, se considera como una de las caras mas reprochables de la pobreza; Pedraza Gómez (2007), realiza un excelente análisis histórico de la valoración del trabajo infantil a partir de la mirada colonial y establece como diferencia que, mientras Europa se abocaba a la erradicación del trabajo infantil a través de la estipulación de los derechos de los niños, su expansivo brazo colonial se beneficiaba con la explotación de nuestros niños indígenas.

Situación que la mirada colonial, ahora de carácter multinacional, sigue fomentando, desconociendo de este modo el trabajo de millares de niñas y niños habitantes de América Latina, Asia y África.

Destaca Pedraza Gómez lo perjudicial de que no se haga un “reconocimiento social y simbólico del trabajo infantil. En cuanto se denigran su utilidad social y su productividad económica” (Pedraza Gómez, 2007: 88). Esta falta de valoración social del trabajo infantil, mas temprano que tarde, decanta en la estima personal del niño o niña trabajador menoscabando su subjetividad.

La mayoría de los trabajos que las niñas y niños pobres latinoamericanos desarrollan se encuadran dentro de una economía de sobrevivencia, es decir forman parte de los trabajos informales, a veces los realizan con sus padres, como es el caso de los y las “cartoneras” en Argentina, la producción y venta de pan o la venta ambulante al menudeo y otras son efectuadas por cuenta propia como el cuidado y

lavado de autos, tareas de limpieza de casas, tareas eventuales de jardinería, carga y descarga de camiones, etc.

La dedicación a los mismos suele ser de tiempo parcial, pues algunas/os de ellos también concurren a las escuela con cierta regularidad, aunque pasados los once años, el abandono de la escuela o la deserción del aprendizaje son fenómenos comunes. La deserción del proceso de aprendizaje tiene que ver con una situación particular que es permanecer en ciertos horarios y espacios escolares como el comedor escolar o las horas de actividades físicas y artísticas pero no participar del aula al momento de trabajar los contenidos curriculares más específicos.

A *nivel teórico*, argumenté que éstos dos elementos actúan como condición de posibilidad de emergencia de subjetividad porque si se considera que “los procesos de subjetivación son recortes y creaciones de las experiencias vividas, configurados a través de los recursos subjetivos que hemos desarrollado en el momento que vivirlas.” (Gonzalez Rey, 2006) y que en ese proceso de subjetivación se da una integración simultánea entre los espacios social e individual, se estaría en condición de afirmar que el *sujeto* se define por la posibilidad de producción de sentidos que le permitan explicar y actuar en el mundo.

A *nivel de las prácticas* de niñas y niños que padecen los procesos de exclusión en la ciudad de San Luis, Argentina, me permitiré dar cuenta de una incipiente experiencia de organización que se está desarrollando en un barrio y que relaciona los elementos teóricos antes mencionados. Un grupo de niñas, niños y adolescentes pertenecen a un barrio que limita con el predio de la Sociedad Rural de San Luis, donde se realizan cada tres meses aproximadamente Ferias de compra y venta de ganado a la que concurren ganaderos de varias provincias, que poseen estancias y grandes cantidades de ganado, allí se premian los animales pertenecientes a los criaderos mas importantes. La Sociedad Rural Argentina nuclea los grupos pertenecientes a la vieja burguesía nacional.

Era una vieja costumbre que los niños y niñas del barrio frecuentaran este lugar y participaran periféricamente de las Ferias como si fuera una fiesta, donde hacían “alguna moneda”. Este espacio era vivenciado, tal como sostienen Botero y Alvarado, en la acepción de lo público como accesibilidad.

Desde hace más de un año se les ha restringido el acceso, con el discurso acuñado a partir de la instalación en la representación social de la “portación de rostro” y que algunos autores llaman criminalización de la pobreza (Svampa).

Las niñas y niños del barrio en el espacio de una actividad artística, plantearon su preocupación y solicitaron ayuda a los adultos que estábamos en el lugar con el siguiente argumento: “ Si ellos vienen a acá, al lugar adonde nosotros vivimos, llenan todo de tierra , no nos dejan entrar a vender y después se van dejando todo

mugriento, nosotros tenemos que decirles eso y hacer que al menos nos den permiso y nos dejen encargados de una de las playas (de estacionamiento) así cuidamos los autos, los mas grandes lavamos y hacemos diferencia para nosotros y las chiquitas pueden vender las tortitas y el pan”.

Frente a este planteo le preguntamos cómo se les ocurría que podía obtener el permiso, entonces uno de los mas grandes dijo: “la oficina de la Sociedad Rural funciona en la Avenida Illia, si van ustedes que son grandes y andan bien (se refería a la vestimenta) y le presentan una nota al presidente puede ser que nos dejen” y otro agregó “total si quieren que consigamos un permiso municipal, yo tengo ahí mi tía que trabaja y lo puede conseguir”.

Si bien solo se realizaron parte de los trámites y por diversos motivos, que no se analizaran aquí, probablemente nunca llegue a desarrollarse la actividad, es interesante analizar cómo en el planteo mismo de los adolescentes está implícito el reconocimiento de distintos potenciales que poseen.

Entre ellos se han podido identificar:

- un reconocimiento del otro como igual, capaz de participar desde su diferencia de género y edad, “esto permite desarrollar el potencial de ser con los otros, del nosotros, es decir de la configuración de colectivos sociales, para actuar sobre la realidad humana y social” (Alvarado, 2010)
- la identificación de otro antagónico (miembros de la Sociedad rural) con quienes es necesario establecer algún tipo de negociación y las mismas será encaminada a partir de “aprender a argumentar y a reconocer en el adversario un otro legítimo, con posturas propias” (Alvarado, 2010) con el que probablemente habrá que confrontar pero desde formas de convivencia y no desde la violencia.
- El respeto en las relaciones intersubjetivas que se plantean a partir de la planificación de la división de las tareas posibles a realizar, teniendo en cuenta las posibilidades y saberes que tiene cada niña o niño acorde a su edad.
- La solidaridad y el compromiso frente al otro de no dejar afuera a nadie y que cada uno pueda hacer lo que sabe o quiere.

La combinación de estos elementos posibilitan pensar la fortaleza del concepto de “lo público como accesibilidad” ya que da cuenta de la construcción de un “orden dentro del desorden” (Botero, Alvarado, 2006) a través de la creación de formas no convencionales de organización que respeta las diferencias intersubjetivas sin ningún tipo de sometimiento.

A modo de conclusión

Según Alvarado (2010) el sujeto político es aquel que hace su aparición en el mundo a través de la acción y discurso, constituyéndose en un ser de conocimiento y diálogo pero también de crítica y transformación de si mismo y de su realidad.

Si bien no es fácil, dada la situación estructural de nuestra sociedad, pensar que nuestras niñas y niños que viven procesos de exclusión puedan desplegar su subjetividad de tal modo de asumir una praxis política. La constitución de proyectos colectivos que les permitan realizar una micro- política de lugar a partir de sus vivencias e inquietudes, el fortalecimiento de los potenciales éticos y el reconocimiento de las propias capacidades como motor de la transformación de la realidad mas cercana, indudablemente se constituyen en condiciones de posibilidad para la emergencia de nuevas subjetividades.

Subjetividades probablemente más autónomas, despojadas de las categorías modernas, en permanente proceso de construcción, en un *estar siendo* no sujeto a prescripciones, no encorsetadas y por ello mucho más móviles, difíciles, inestables y desafiantes.

Ahora bien, para que esto sea posible existe una condición mínima respecto a la vida y es que cada ser humano “pueda vivirla como vida humana, es decir, apropiarse de ella para realizar un proyecto en el mundo que le dé sentido y que no reduzca a la inmediatez de su cuerpo biológico”. (Bleichmar, 2006:108). Será entonces responsabilidad de todo el género humano velar porque esta condición se cumpla.

Bibliografía

- BLEICHMAR (2006) No me hubiera gustado morir en los 90. Ed. Taurus. Bs. As.
- BLEICHMAR, Silvia. (2008) Violencia Social - Violencia Escolar. Noveduc. Buenos Aires Argentina
- BOTERO Patricia, ALVARADO Sara (2006) Niñez ¿política? y cotidianidad Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 4, N°. 2:
- BRIUOLI (2007) Revista. Haol N°13 Pág. 81-88. Argentina
- CARLI Sandra y otros (2006) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calla y el shopping. Ed. Paidos. Buenos Aires
- Central de Trabajadores Argentina CTA (2002) Instituto de Estudios y formación. Argentina: comunidades en riesgo. Claudio Lozano. Bs. As. Argentina
- ESCOBAR, Arturo (2010) Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Lima. Perú

COREA Cristina, LEWKOWICZ Ignacio, (2008) Pedagogía del Aburrido. Ed. Paidós Educador. Bs. As.

FREIRE, Paulo (1976) Educación y Cambio", Ediciones Búsqueda, Buenos Aires.

GALENDE Emiliano (1997) De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual. Paidós. Buenos Aires.

GONZALEZ REY Fernando (2006) Entrevista realizada por Díaz Gómez Álvaro

GRANADA Patricia. (2006) Aportes de la Escuela de pensamiento de Hugo Zemelman para la comprensión de las prácticas infanta-juveniles como expresiones de ciudadanía.

LIWSKI, Norberto (1998) Los niños del silencio y la justicia. APDH. Buenos Aires.

PEDRAZA GÓMEZ Zandra (2007) El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas.

SANCHEZ PARGA (2009) Del niño sujeto al niño objeto: una mutación antropológica.

LA HIBRIDACIÓN COMO POSIBILIDAD PARA LOGRAR UN ALTO GRADO DE FLEXIBILIDAD CURRICULAR

HIBRIDIZATION AS A POSSIBILITY FOR THE ACHIEVEMENT OF A HIGH DEGREE OF CURRICULAR FLEXIBILITY

Dra. María Ana Verna. (anaverna@cedeconet.com.ar) Facultad de Humanidades-
Universidad Nacional de Catamarca (Argentina)

Abstrac

This paper is about the organization of curricular designs at university level within the framework of the debate regarding complementarity between scientific, technological and humanistic knowledge in the field of technological disciplines. To this end, different curricular formats that allow the overcoming of traditional breaks caused by fragmented disciplinary structures are taken into account. In this sense, this research has focused on the analysis of the curricular designs of Engineering, which proved to be closed and rigid. The Contributions from curricular theory allow the thinking of new models that conjugate different fields of knowledge grounded on a flexible curricular organization. In line with this, and taking into account the need for integral formation for future professionals, it proves necessary to think designs that allow the assembling, connecting and linking of different contents, research and experiences with the purpose of achieving meaningful learnings. To that end, two degrees of curricular flexibility are proposed: of integration and of hybridization. The latter understood as the possibility of combining, connecting, creating, innovating; thus becoming a category that goes beyond traditional curricular models.

Key words: curriculum- curricular hybridization- curricular designs

Resumen

Este trabajo trata el tema de la organización de los diseños curriculares de carreras universitarias en el marco del debate respecto a como lograr la complementariedad entre los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos en el campo de las disciplinas tecnológicas. Para ello se consideran diferentes formatos curriculares que permitan superar los tradicionales quiebres provocados por estructuras disciplinares y fragmentadas. En tal sentido, esta investigación estuvo centrada en el análisis de los diseños curriculares de carreras de ingeniería, los que demostraron ser cerrados y rígidos. Los aportes desde la teoría curricular permiten pensar, en la actualidad, en nuevos modelos que conjuguen diferentes campos del conocimiento sobre la base de

una organización curricular flexible. En esta línea, y teniendo en cuenta la necesidad de una formación integral para los futuros profesionales, resulta necesario pensar en diseños que permitan ensamblar, conectar, vincular diferentes contenidos, investigaciones y experiencias con el propósito de lograr aprendizajes significativos. Para ello se proponen dos grados de flexibilidad curricular a los que deberían recurrirse: el primero de integración y el segundo de hibridación. Este último entendido como la posibilidad de combinar, conectar, crear, innovar; erigiéndose en una categoría superadora de los modelos curriculares tradicionales.

Palabras clave: curriculum- hibridación curricular- diseños curriculares

Introducción

El presente trabajo aborda la organización, articulación e integración del conocimiento en los diseños curriculares, particularmente del campo de las disciplinas tecnológicas, en el marco del debate sobre cómo lograr la complementariedad de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, con la intención de abrir un ámbito para el debate hacia nuevos formatos. Se reconoce que en el escenario educativo existen visiones en pugnas en cuanto a la organización de la enseñanza, en un decidido empeño por superar posturas hegemónicas y únicas tendiendo hacia otras flexibles e inclusivas.

La investigación considera los quiebres que produjeron los cambios de comprensión del proceso formativo en las últimas décadas en el sistema universitario a partir de los aportes de los años '90 y comienzos del 2.000, cuya preocupación estuvo orientada a la adaptación del sistema educativo al aparato productivo y a los avances en el campo de la tecnología, más que a las necesidades sociales existentes. En este marco, aparece como hecho detonante, la composición de los grupos de estudiantes caracterizados por la heterogeneidad, lo que hizo perder espacio al concepto de enseñanza uniforme y, por lo tanto, a la idea de que los jóvenes deben recibir un mismo modelo formativo durante su proceso educativo.

En tal sentido uno de los problemas radica en que la universidad, por siglos, se mostró ajena a los problemas de carácter formativo tales como qué y cómo enseñar y evaluar, con qué materiales y tipos de prácticas son las necesarias según el campo de desempeño para el que se formaba. Sin embargo, de manera progresiva se fueron desarrollando teorías e incorporando, durante el siglo XX, recursos pedagógicos con la intención de mejorar la enseñanza y en consecuencia el rendimiento académico de los estudiantes.

No obstante la tardía inclusión de la pedagogía universitaria en reemplazo de los viejos modelos centrados en el docente y en la memorización de sus clases magistrales, los aportes procedentes de la psicología y la sociología lograron influir para la inclusión de nuevos criterios en la organización de la cátedra universitaria. En

tal sentido, crece la preocupación por ofrecer propuestas curriculares atractivas y de calidad para las diferentes carreras.

Desde este lugar del debate la propuesta está orientada hacia nuevas alternativas generadora de cambios en el proceso educativo, de manera tal que los resultados del aprendizaje permitan crear las condiciones necesarias para los mejores desempeños profesionales posibles.

Recientes debates teóricos

Las dicotomías entre enfoques compatibles con el campo de la ciencia y la tecnología y los propios de las humanidades declinan sus tensiones ante un interés común, la formación universitaria bajo líneas directrices de políticas educativas integradoras.

Descentrar ciertos temas educativos, que fueron de tratamiento preferencial en otras épocas, para centrar la atención en las cuestiones curriculares es un tema de estos últimos tiempos, al que se acude para comprender y explicar los procesos formativos.

Las humanidades y sus posibilidades de integración con la ciencia y la tecnología tienen como uno de los ámbitos propios para el despliegue de su contenido a la universidad. Su función *“primaria y central es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales”*. En su propio y auténtico sentido *“la ciencia es sólo investigación: plantea problemas, trabaja en resolver y llegar a una solución”* (Ortega y Gasset, 1976: 59). A partir de allí todo lo que se hace con las soluciones obtenidas ya no es ciencia. Por eso no es ciencia aprender una ciencia, ni enseñarla. La ciencia es una de las cosas más altas que el hombre hace y produce. El ámbito de las universidades es el propicio para replantearse la valoración de la cultura a la luz de los nuevos tiempos, cultura que *“es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee”* (Ortega y Gasset, 1976: 68).

Una actitud crítica debe permitirle al hombre explorar la realidad en sus distintos aspectos para no quedar preso en los hechos empíricos, sino elevarse hacia una finalidad en la que se encuentre con su dimensión de dignidad. Para ello es necesario un incansable empeño destinado a la búsqueda de la verdad como camino puesto al servicio de la realización de la persona humana.

Las producciones humanas en el campo de la ciencia y de la técnica deben favorecer y promover al hombre en sus contextos de convivencia posibilitándole perfeccionar su humanidad. *“El conocimiento no puede limitarse nunca al ámbito puramente intelectual; también incluye una renovada habilidad para ver las cosas sin prejuicios e ideas preconcebidas y para poder “asombrarnos” también nosotros ante la realidad, cuya verdad puede descubrirse uniendo comprensión y amor”* (Benedicto XVI- 2007: nº 27). Los ámbitos universitarios tienen como una de sus tareas fundamentales satisfacer las necesidades de la sociedad proveyendo conocimientos científicos y tecnológicos. Este servicio se extiende también a los aspectos prácticos, de orientar la investigación y la actividad a la promoción de la dignidad humana y a la ardua tarea de construir la civilización del amor.

En este orden, se torna un imperativo el redescubrimiento de la unidad del saber en franca oposición a la fragmentación y los quiebres e incomunicación entre los distintos campos del conocimiento que vuelven irreconciliable el diálogo multidisciplinar. Es misión y compromiso irrenunciable de la universidad con la sociedad, orientar y estimular el desarrollo de todo conocimiento sobre aspectos de importancia para el hombre en particular y para la humanidad en su conjunto, expresada en sus contextos diversos, mediante métodos de cooperación interdisciplinaria que, mirando la realidad global ofrezca respuestas concretar a la realidad local.

Desde la perspectiva humanística, repensar la educación es una condición necesaria en la compleja realidad actual. Sin las herramientas que dan las humanidades es difícil que los estudiantes comprendan lo que aprenden dentro de un horizonte total. Concebir ciencia y humanidades como algo separado significa desatender la dimensión esencial del hombre. Ello lleva a pensar que exagerar el valor del conocimiento científico, de manera que sus estándares epistemológicos pretendan legitimar su posicionamiento so pena de menoscabar todo otro conocimiento, tiene que ver con el espíritu positivo y pragmático y con la escisión de las ciencias duras de las ciencias humanas.

Si se reconoce que la persona es capaz de *“transformar la naturaleza, manejarla y ponerla a su servicio, el desafío del humanismo consiste en que su explotación y dominio tengan un sentido social. En la base de este desafío se halla la vocación de libertad, inherente a la persona humana que puede plasmarse en la medida que las instituciones liberen al hombre, propendiendo a la satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales”* (Maluf, 2009).

La caja de resonancia de las tensiones y desafíos, desde el punto de vista educativo es el *currículum*, campo que recepta y traduce en términos de modelos organizacionales del conocimiento, lo que orientará los procesos formativos.

Otro de los temas de la agenda curricular actual tiene que ver con la tríada: sociedad-educación-*currículum* reconociendo que las tendencias sociales constituyen una fuerte marca para el *currículum*, en razón que uno de los ámbitos de referencia es el tipo de sociedad para la que prepara una determinada propuesta formativa. Tanto a nivel local como nacional e internacional, las tendencias marcan el sentido de la educación y por lo tanto, de la misión y organización del *currículum*. Según se conciba a la institución formadora: como medio para conservar y transmitir la herencia cultural o, como instrumento de transformación y cambio socio-cultural, el contenido curricular es el que dará respuesta a esos sentidos.

Según la relación que se establezca entre la sociedad y la educación es el lugar que se le asigna al *currículum*, el que se encuentra entre dos posibilidades. Por un lado, la de una educación que, a través de la escuela, asegura la conservación de los valores culturales y modos de vida, y por otro lado, el desarrollo de la capacidad crítica y creadora para producir cambios sociales. En tal sentido puede advertirse que la finalidad formativa del *currículum* se desplaza de un lugar a otro, ya sea que se considere a la persona como centro de las intenciones educativas, al conocimiento, a

los valores y actitudes, a la preparación para la vida o para el mundo del trabajo, entre otros.

Reconocer que la educación es un proceso de preparación de la persona para que se desempeñe en la compleja estructura social, implica la elaboración de un *curriculum* que pueda servir de guía para el logro de tal objetivo. Ello requiere de estructuras educativas que atiendan las particularidades de la cultura y cree las condiciones para adquirir los significados que caracterizan a los grupos sociales. Esta es también tarea del *curriculum*, que debe prestar atención a los procesos generados en los ámbitos locales y al fenómeno actual de la globalización.

Los señalamientos realizados, sin que agoten el análisis de categorías influyentes, permiten advertir la complejidad, movilidad y dinámica del *curriculum*, por la necesaria respuesta que debe dar a las cambiantes demandas de los múltiples sectores involucrados en el proceso educativo.

Problemática curricular universitaria

El *curriculum* es un ámbito teleológico porque cuenta, entre sus características con la necesaria apertura hacia las intenciones educativas, las demandas del contexto donde será aplicado, como a las aspiraciones formativas de los estudiantes; con posibilidades de responder a las situaciones emergentes, y que son imprevisibles, de los sectores demandantes.

El *curriculum*, al ser un concepto polisémico, exige una selección conceptual que oriente el debate y fije posicionamientos. En tal sentido, un primer significado, a los fines de este trabajo es la consideración como “*recorrido temático, metodológico y decimológico intencional que el sistema educativo propone para que lo recorran los alumnos de determinado nivel y ámbito formativo*” (Fernández Pérez, 2004: 12-13). El autor citado considera que es un proceso dotado de cierta sucesión en un tiempo más ó menos largo.

Es un recorrido intencional, es decir, secuenciado de manera predeterminada por los diseñadores de la propuesta curricular. Su recorrido cuenta con un componente temático, es decir con los contenidos que son los que concretan la interacción de los dos procesos que engendran la actividad educativa: la enseñanza y el aprendizaje.

Dicho recorrido temático se nutre de los aportes de la ciencia, la tecnología y las humanidades, según sea la intencionalidad formativa y el grado de aceptación de la integración de esta triple vertiente como condición necesaria de una visión integral e integradora de la educación.

A partir de una base temática se incluyen los otros componentes: el metodológico y el decimológico(1). El primero, se refiere al cómo, es decir a la opción para concretar la enseñanza como el aprendizaje; el segundo, completa el proceso con la obtención de información del ciclo didáctico que verifica, retroalimenta y ajusta el proceso de las intenciones que inicialmente dieron origen a la propuesta.

Así como la ciencia aportó significativamente a la solución de muchos problemas de la humanidad, y la tecnología se erigió en instrumento de cambio en

cuanto a la actividad productiva como de los diferentes ámbitos de la sociedad, así también el hombre se ve urgido en pensar de manera diferente para poder vivir y convivir en nuevos escenarios socio-culturales y educativos. El desafío mayor lo tienen las instituciones formadoras de formadores, entre ellas la universidad, responsable de la preparación de recursos humanos calificados. *“El reto será generar una capacidad de reflexión original en todos los ámbitos de la universidad. Educar para la tecnología debe ser, sobre todo, educar para la innovación”* (José Esteva en De Alba, 1997: 97).

En tal sentido, los diseños curriculares necesitarán adoptar una visión integral e integradora para poder lograr una estructura inclusiva, desde el punto de vista de los diferentes campos del conocimiento, la investigación y las experiencias personales y sociales, e interactivas, para posibilitar contactos con diferentes fuentes de información provenientes tanto de las relaciones interpersonales como virtuales.

En tal sentido las innovaciones tecnológicas no pueden quedar fuera de dicha estructura. Desde esta perspectiva resulta impropio sostener propuestas curriculares conservadoras, tradicionales, en el sentido de estructuras con espacios disciplinares cerrados que imposibiliten atender los problemas y necesidades educativas en los ámbitos de formación y con los nuevos recursos disponibles.

Tampoco pueden quedar excluidos ni fuera del ámbito de las responsabilidades de la universidad los problemas cruciales que afectan a la humanidad y que tiene fuerte impacto en las comunidades locales como el tema del medio ambiente, las culturas con sus identidades y problemas sociales, entre otros. Todo ello incluye una verdadera voluntad de transformación curricular cualitativa, en el sentido de decidir la humanización de la currícula, que abre la posibilidad de interrelacionar los espacios formativos.

No se trata de pensarlo al *currículum* en términos de estructura inestable, sino de atender la realidad socio-cultural local sin desprenderse de las determinaciones derivadas de la globalización, para lo cual deberán desarrollarse tipos o modelos de propuestas donde sea posible lograr el equilibrio entre el desarrollo de conocimientos básicos y específicos para cada profesión y las demandas actuales.

Este posicionamiento está orientado a lograr una formación con base en una organización diferente de las estructuras tradicionales. Las concepciones disciplinarias se verían atravesadas por campos problemáticos teóricos, operacionales y prácticos. La articulación entre los saberes generales y los específicos, los instrumentales y los teóricos, los de aplicación inmediata y los que aportan a la formación más integral del universitario. *“Ganar poder en el currículum universitario es, para el pueblo, una garantía de respeto por sus necesidades y demandas. Ganar poder, posibilitaría avanzar hacia la incorporación de la diferencia y la complejidad de los elementos curriculares”* (Adriana Puiggrós en De Alba, 1997: 226).

El *currículum* como espacio de convergencia de sectores de poder, muchas veces en puja, dominó por tiempo éste ámbito de la educación, erigiéndose en grupos de dominación afines con los sectores selectos y distantes de las necesidades y aspiraciones de la gran masa de estudiantes. Hoy en cambio, las propuestas curriculares, atentas a las nuevas realidades caracterizadas, como ya se señaló

reiteradamente, por la complejidad y la imprevisión, comienzan a proponer modelos mixtos en el afán de dar una mejor respuesta a los requerimientos de diverso orden.

Es posible, por lo tanto, pensar un modelo donde se complementen los criterios de las estructuras centralizadas con las descentralizadas. Pensar también en *curricula* para garantizar que la enseñanza y el aprendizaje realmente incidan favorablemente en la formación que brindan las instituciones educativas. En tal sentido “*se necesita un modelo ambicioso y comprensivo*” (Bates, 2001: 229).

Otra cuestión que forma parte de los planteos universitarios y que están vinculados a la problemática curricular es el tema de la complejidad y con ella el de la diversidad de propuestas curriculares, en el sentido que no todos los estudios deben ofrecer las mismas oportunidades. A la par de esta nota de la diversidad debe figurar, en consecuencia, el de la cooperación. Resulta necesario que las universidades, como instituciones de nivel superior, apliquen fórmulas flexibles, en referencia a la diversidad y la cooperación, fuera de todo intento uniformista.

Desde la perspectiva de la diversificación, la presencia de la tecnología en los espacios curriculares hace cada vez más difícil la centralidad en los modelos tradicionales. “*El aprendizaje distribuido permite la mezcla de actividades basadas en el campus y actividades apoyadas en la tecnología. El aprendizaje distribuido tiene una ventaja, reduce la necesidad de clases tradicionales y otras formas de enseñanza directa*” (Bates, 2001: 261).

Pensar nuevas alternativas de organización curricular resulta también de la realidad del colectivo estudiantil. Éstos son hoy más instrumentalistas, están menos interesados en las actividades culturales y sociales que le ofrece la universidad porque es creciente la necesidad de trabajar a la par que estudiar. Este es un fenómeno que la universidad no puede ignorar cuando diseña sus *curricula* y orienta los procesos formativos.

La búsqueda de equilibrio es fundamental en la forma de trabajar entre los encuentros presenciales por un lado, y la reducción de los contactos directos, por otro. Como contrapartida, se refuerza el trabajo en equipo y la investigación. Todo ello en el marco de una creciente necesidad de articular la educación con el mundo productivo al que el *curriculum* responda tanto desde su organización como desde su contenido, a las demandas de formación de excelencia.

Construcción curricular

La comprensión de una construcción como proceso dinámico se ajusta a la creciente complejidad sociocultural y del sistema educativo, siendo necesario que desde el *curriculum* se avance en la práctica de metodologías para su elaboración que respondan a la realidad de cambios. Para ello, fue necesario pensar en sistemas que ofrezcan igualdad de oportunidades, generen estrategias que permitan la pronta adecuación a nuevas situaciones, como la determinación de prioridades.

Desde la perspectiva curricular, construir implica la adopción de estrategias que permitan atender, además de la naturaleza del conocimiento, la finalidad formativa, es decir, especificar qué persona se quiere formar en relación a la sociedad que se aspira

lograr, estableciendo las características del trabajo que se requiere según el campo de desempeño, etc.

Una visión restringida del proceso formativo (ej. la idea que el ingeniero tiene que saber mucho de ingeniería) es propia de estructuras cerradas y fuertemente prescriptivas. En cambio, el concepto de construcción permite imbricar, integrar, otorgar significación a la investigación, a la experiencia y al vínculo estrecho con el contexto. Un proceso de construcción curricular es el resultado de acciones de investigación y evaluación permanente, contempla la necesidad de responder a las particularidades de los contextos, no queriendo significar con ello, que se deben formar profesionales que se agoten en respuestas a las exigencias locales. Muy por el contrario, *“se comparte la intención de contribuir con la formación de ciudadanos del mundo con un pié en la aldea”* (López Jiménez, 2001: 117).

Otra nota propia del *curriculum* como construcción *“implica la consideración dialéctica de los procesos de diseño y desarrollo. Si bien es necesaria una cierta previsión de lo que debería ser el curriculum, su construcción no debe hacerse al margen de la práctica y del conjunto de implicados”* (Guarro Pallás, 2002: 161).

Cabe destacar que una construcción depende de las opciones que se hagan, entre otras cuestiones, respecto de la relación entre teoría y práctica y de los criterios de cómo llevar adelante la interactividad del *curriculum* en el aula.

El paso de un modelo cerrado a una propuesta que se construye en el proceso requiere de acciones de deconstrucción, que hagan posible que se replantee la estructura de determinadas organizaciones de contenidos y orientaciones. Admite rupturas y el análisis profundo de ciertas cuestiones para poder dar paso a nuevas construcciones para la formación de los futuros profesionales.

Este proceso, se fundamenta en la teoría crítica de la construcción curricular, que alienta la reflexión y el cuestionamiento de los fundamentos de una propuesta que permita trazar trayectos que atiendan tanto, al desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, como a los cambios socioculturales y los específicos de los campos de desempeño profesional.

La universidad es un escenario educativo de gran complejidad por lo que se hace necesario pensar en términos de complementariedad, de manera que sin negar el valor de la prescripción en un determinado nivel del proceso de especificación, tampoco se desconozca la existencia de una rica gama de posibilidades de organización curricular.

En este ámbito, concretamente, debe quedar asegurada una formación de calidad, entendida ésta como el nivel de mayor dominio de contenidos, capacidades y competencias propias de la carrera que se cursa. Construir en el campo curricular es, por lo tanto, edificar, levantar progresiva y armoniosamente una estructura que haga posible una formación profesional integral e integradora.

El diseño, para Gimeno Sacristán, es una función de los profesores, debe servir para pensar las prácticas antes de realizarlas, identificar problemas claves en las mismas y dotarlas de una determinada racionalidad, de un fundamento y de dirección coherente con la intencionalidad de dirigirla. En tal sentido, en el ámbito universitario,

donde el profesor tiene una activa participación en las decisiones curriculares, se debe tenerse en claro los alcances tanto de la prescripción como de las construcciones curriculares. Debe agregarse a ello la diferencia con un plan de estudios entendido como *“un ordenamiento temporal de materias que se deben enseñar, y que el diseño curricular es un documento más amplio, que incluye, además, los distintos elementos de la propuesta formativa”* (Catalana y otros, 2004: 89).

Construir un diseño requiere de decisiones previas, por ejemplo, si está basado en competencias, su elaboración dependerá del perfil profesional establecido, es decir, que la organización de los contenidos se realizará en función de los desempeños que se quieran lograr en el estudiante y que se consideren fundamentales para el ejercicio profesional. Este tipo de organización resulta del análisis de los requerimientos de la realidad o bien de los escenarios de la futura actuación profesional. En este tipo de diseño se tiene que tomar en cuenta la articulación entre la institución formadora y los requerimientos emergentes del campo de la producción.

La configuración real del *currículum* implica decisiones a diferentes niveles, más allá de los contenidos disciplinares de las asignaturas y comprende la reconstrucción de los trayectos formativos mediante estrategias que amplíen las oportunidades de aprendizaje. Se trata, en tal sentido, de pensar en el *“establecimiento de redes de intercambio con otras instituciones y con los diferentes niveles de decisiones del sistema; capacidad y sensibilidad para analizar la realidad y dar respuesta a las demandas existentes”* (Ferreira y Peretti, 2006: 57), promoviendo cambios e innovaciones que den cuenta de una calidad en la formación de las personas, de los materiales disponibles, de los procesos y de los resultados.

Tendencia a la integración curricular

Thomas Hopkins fue quién con mayor fuerza argumentó a favor de la integración en el *currículum*, definiendo el tipo de *currículum* integrado como el organizador en torno a intereses inmediatos y duraderos y que satisfaga las necesidades futuras de los alumnos, utilizando materiales seleccionados de todas las áreas del patrimonio social, con independencia de la división por asignaturas. Señalaba que la integración del conocimiento es la clave para lograr superar la fragmentación (en Beane, 2005).

En los años setenta prácticamente no se hablaba de integración en los Estados Unidos, salvo escasas referencias sobre el *currículum* realizadas por Tanner y Tanner y Schubert. Mientras esto ocurría, en Gran Bretaña el trabajo sociológico sobre la política del conocimiento ofrecía un análisis de la integración del *currículum* que poseía un grado de complejidad mayor que la presentada en el debate de los Estados Unidos.

Tanto Michael Young como Bernstein reflexionaban sobre las consecuencias de levantar las fronteras entre asignaturas y abrir el *currículum* al conocimiento cotidiano. Por su parte Hirst y Peters, que eran defensores del *currículum* centrado en las disciplinas trataron la cuestión de la relación de la integración del *currículum* con propósitos particulares que difería del sistema de asignaturas separadas.

En la década de los noventa surge con toda fuerza el interés por la integración del *currículum* que se presenta en el marco de los desarrollos curriculares que tomaron cuerpo en los ochenta. En esta época se adopta la denominación de desarrollo curricular (Gimeno, 1988 en Díaz Barriga Arceo, 2005) en vez de diseño curricular, entendiéndose que lo segundo se encuentra subsumido en el primero y que la noción de desarrollo abarca una multiplicidad de procesos, estructuras y prácticas educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción.

Comienza a perfeccionarse la idea de integración al implicarse en la organización curricular hacia fines de los ochenta. Diferentes esbozos para distintos niveles de la enseñanza plantean formatos de integración muy cercanos a la interdisciplinariedad. Una práctica frecuente es confundir la integración con el enfoque interdisciplinar, llegando a aplicar el concepto toda vez que las propuestas pedagógicas se apartan de la disciplina o de la asignatura. Lo que debe quedar claro es que, *“la integración curricular implica una forma de entender el currículum muy distinta de los sistemas basados en disciplinas”* (Beane, 2005: 56).

La integración en el diseño y desarrollo curricular necesita del requisito del ensamble en una propuesta con el propósito que sus partes aporten a la comprensión del todo. Los elementos que se logran unir de manera forzada, con esfuerzo y bajo condiciones impuestas, constituyen situaciones de tensión.

El modelo de integración curricular propone un continuo, de una serie de opciones, para concretar dicha integración comenzando con diseños basados en una disciplina y en desempeños paralelos, para proseguir con aquellos multidisciplinarios, interdisciplinarios e integrados (Jacobs.1989 en Beane, 2005). El modelo de Jacobs es tomado como punto de referencia por Fogarty quién propone otro, conformado por áreas de integración curricular: integración dentro de una disciplina, integración dentro de la mente del estudiante. Ambas son necesarias, a criterio del autor, para integrar completamente el *currículum* (Fogarty, 1991. en Sánchez). La integración dentro de una disciplina puede darse en forma fragmentada, conectada y animada. La integración a lo largo de una disciplina puede ser secuenciada, compartida, tejida, enroscada o integrada.

La referencia a los espacios de integración alcanza a las diferentes modalidades de la enseñanza que, para que sean realmente efectivas han de tener en cuenta la influencia de los agentes, los espacios y las tareas del proceso educativo, como los ámbitos personales, materiales y formativos con los que se establece una relación bidireccional, en alusión al uso de las TICs. Ellos indica que los espacios de integración curricular afectan el aula, por cuanto exigen una organización espacial diferente a la convencional para posibilitar el trabajo colaborativo en pequeños grupos con el empleo de diferentes medios. A nivel institucional se exige también el condicionamiento de los espacios (laboratorios, por ejemplo) y la dotación de cierta infraestructura.

Esto muestra a la integración como una forma de organización curricular, que requiere de determinadas condiciones para poder funcionar como tal en tanto proceso en el que convergen acciones y voluntades de diferentes direcciones, por lo que es también dable mencionar una necesaria actitud de solidaridad, gradual y progresiva.

La integración curricular es, una posibilidad para lograr la cooperación y la convivencia, tanto de diferentes campos disciplinares como de sistemas de interacciones compatibles con una sociedad globalizada.

La complejidad de la sociedad en la que vivimos, así como la del futuro requiere de una definición de *curriculum* que tome en consideración las necesidades de la sociedad, las del estudiante y la complejidad del proceso del aprendizaje. Erickson (1995 en Quintana, 1998) propone la siguiente definición de *curriculum*: “es una respuesta educativa a las necesidades de la sociedad y del individuo y requiere que el aprendiz construya significados, actitudes, valores, destrezas, mediante un complejo juego entre el intelecto, los materiales educativos y las interacciones sociales”.

De la definición se infiere la necesidad de estrechar vínculos entre el mundo educativo y la sociedad. Ello obliga dejar atrás los viejos paradigmas curriculares que se centraban en la transmisión de información, datos y conocimientos al estudiante, y que redundaban en *curricula* cargadas de cursos, con un gran número de asignaturas y de dificultosos y largos tiempos de estudio.

El cambio de paradigma debe orientarse a adoptar nuevos modelos que provean de oportunidades de desarrollo de destrezas del pensamiento, a través de estrategias metodológicas que estimulen la capacidad de búsqueda, de investigación y la integración de las disciplinas. Erickson propone la integración curricular como una forma de enfrentar los retos del nuevo milenio especialmente en lo que se refiere a facilitar la integración de niveles complejos de conocimientos relacionados con los conceptos y temas que se estudian.

La integración tiene íntima relación con el concepto de *curriculum* democrático, siendo una de sus notas propias, la integración de contenidos. Hablar de este tema, por lo tanto, en el marco de un *curriculum* fuertemente disciplinar, es mera formalidad.

El concepto de integración curricular favorece las siguientes situaciones:

-La humanización del conocimiento, es decir, se lo pone a éste al servicio de la persona y no a la inversa. Para ello se requiere flexibilizar las estructuras curriculares para facilitar el acceso al conocimiento a todos aquellos que se educan.

-La relación del conocimiento que posee el alumno con su realidad, estimulándolo a la activa participación, crítica y responsable.

-Considerar tanto los valores, como las ideas e intereses presentes en las cuestiones sociales y culturales.

Cabe destacar que para cumplir con estas notas, constituye un inconveniente la organización curricular por disciplina que presenta al conocimiento científico como neutro, objetivo y desvinculado de la realidad social. Según el *curriculum* democrático, se niegan estas notas porque se considera que detrás del conocimiento siempre hay un interés que tiene que ver con determinadas ideas y valores. “Desde que la ciencia y la tecnología se vinculan en un binomio inseparable, las consideraciones sociales, culturales, económicas y políticas de cualquier tipo de conocimiento deben ser develadas para que los ciudadanos puedan valorar sus repercusiones” (Guarro Pallás, 2002: 95).

Para llevar adelante un tipo de *curriculum* integrado, es necesario por lo tanto, pasar de una organización disciplinar a una interdisciplinar, que es la que favorece la integración de contenidos y permite salir de la atomización de los mismos. La propuesta que mejor se ajusta es la que se organiza alrededor de temas o problemas para incentivar y despertar el interés de los estudiantes.

Hacia un mayor grado de flexibilidad curricular

Salir de los modelos academicistas, rígidos y estructurados, como de los espacios de articulación e integración, requiere de procesos de profundización desde el punto de vista curricular hasta ubicarse en el nivel de la innovación.

Si bien, en general, los currícula universitario mantienen estructuras cerradas, es en el campo de las disciplinas tecnológicas donde se advierte una doble situación: la de planes de estudio centrados en las disciplinas y la fragmentación observada entre la formación básica y las tecnológicas y la inclusión de espacios de integración, de seminarios y talleres como una forma de equilibrar teoría y práctica.

Superar ese estado de débil flexibilidad implica entrar en un decidido proceso de innovación, que profundice el tema de la integración con componentes especialmente provenientes del campo de la tecnología. La alternativa está dada por la idea de hibridación, que permite pensar más allá de las acostumbradas organizaciones curriculares.

Para lograr la hibridación se requiere de una clave crítica: personas que se interesen simultáneamente por diferentes campos disciplinares, que abandonen la mentalidad fragmentarista, dicotómica, de desempeños aislados, que sean capaces de distribuir sus puntos de apoyo en varias disciplinas y poder tender puentes entre varias de ellas. Según expresiones de Cornella (2002), al que se adhiere en el presente trabajo, es reconocer que el futuro es combinatorio, es híbrido, porque existe una creciente necesidad de innovar, de lograr la convergencia de las ciencias con la tecnología.

Detrás de esta tendencia esta lo que Frans Johansson llama el *Efecto Medici*, según el cual mientras más diferentes sean las partes que se combinan, más se potencian las oportunidades de innovación. La hibridación constituye un punto de intersección donde las disciplinas se encuentran y se mezclan, donde los conceptos se conectan, combinan, y permiten el advenimiento de nuevos horizontes de realizaciones. Johansson dice que “*cuando uno entra en una intercepción de campos, disciplinas o culturas, puede combinar los conceptos existentes para generar gran cantidad de ideas nuevas*” (en Duran Astorga, 2008: 1).

Lo híbrido es considerado, en este trabajo, como una categoría superadora de los espacios curriculares tradicionales y resultan de la unión de contenidos provenientes de diferentes campos del conocimiento, a partir de los cuales, son posibles nuevas construcciones con características diferentes a la de los campos de procedencia. Es un proceso que permite trabajar desde la diversidad, contar con miradas diferentes, dando lugar a la combinación de lo disímil para obtener como resultado nuevas formas y nuevas prácticas con el apoyo de la tecnología.

Es una condición altamente favorable para las interconexiones, la convivencia en la heterogeneidad, superando las dicotomías y dualismos tales como: teoría-práctica, presencial-virtual, científico tecnológico- humanístico, etc.

El concepto de híbrido, es aplicable al campo educativo y particularmente al *curriculum* teniendo en cuenta la complejidad del proceso educativo y la necesidad de concretar los diferentes tipos de prácticas en base a nexos que permitan resolver las situaciones de aprendizaje de manera integral.

Hibridar el *curriculum* desde su diseño, es una nueva propuesta que incide fundamentalmente en su organización y por lo tanto en su desarrollo, donde el docente como el estudiante son efectivamente protagonistas en el trazado del recorrido formativo. De lo que se trata es de superar los caminos pre-determinados en el tiempo, para dar lugar a emprendimientos caracterizados por la interactividad y la toma de decisiones paso a paso durante el proceso del aprendizaje. Hibridar diseños curriculares permite crear nuevos campos de conocimientos a partir de contenidos conocidos o de ámbitos de desempeños diferentes, que al conectarse pueden lograr soluciones que funcionen con resultados mucho más efectivos que los realizados desde un solo ámbito disciplinar.

El *curriculum* híbrido se organiza de manera tal que el estudiante cuenta con la posibilidad de compartir temas, problemas y soluciones, de practicar la cooperación y lograr construcciones grupales. Las respuestas optimizadas son, precisamente, resultado de un aprendizaje compatible, de interacciones equilibradas en razón que todos tienen las mismas oportunidades de participación en las nuevas construcciones.

El *curriculum*, es considerado en este caso, como un *organizador híbrido del proceso formativo*, como contracara de la perspectiva academicista, caracterizada por el predominio de espacios disciplinares. En tal sentido, es necesario determinar el grado de significatividad de uno y otro *curriculum*, como así también el nivel de comprensión que se logra en uno y otro caso.

Esto requiere decidir sobre el grado de conectividad que se pretende lograr con los contenidos seleccionados. Sin embargo, debe diferenciarse el proceso de hibridación de otros procesos, porque *“hay un diseño curricular que busca las conexiones en todas las direcciones y dado este tipo especial de unidad, recibe el nombre de integración curricular”* (Beane, 2005: 22).

Al respecto, la diferencia entre integrar e hibridar es de grado. En el primero de los casos, se trata que las partes no se desarrollen independientemente, de manera aislada, sino en relación al todo del que forman parte. El *curriculum* se organiza en torno a problemas o temas, y a las experiencias de aprendizaje en relación con el centro organizador (Beane, 2005: 29). En el segundo caso, se procura una transformación que abra nuevas posibilidades de diseño y desarrollo curricular con la inclusión de diferentes componentes, sin perder de vista la necesaria integración. Ambos comparten la idea de organizar el *curriculum* alrededor de temas o de problemas, con la diferencia que al hibridar se elaboran *constructos integrados por tema-temática y problemática*.

Como organizador híbrido del proceso formativo, el *curriculum* es inclusivo e interactivo porque agrega nuevas notas a las ya existentes en el diseño convencional.

Permite incorporar de manera constante los avances científicos y tecnológicos, sin que la propuesta altere su organización básica. Procura la permeabilidad de los espacios curriculares, para que ingresen contenidos y prácticas que permitan al estudiante universitario aprendizajes enriquecidos desde los diferentes campos del conocimiento y contextos de aplicación y actuación profesional.

Este tipo de *curriculum* resulta ser inclusivo e interactivo y tiene como notas sobresaliente los *espacios curriculares híbridos* y las *zonas curriculares híbridas*. Este formato no requiere modificaciones de la composición básica del diseño, sino que su singularidad consiste en su incidencia en la organización interna, por lo tanto, no afecta las determinaciones y acuerdos respecto de las condiciones establecidas para la acreditación de carreras establecidas por la CONEAU, especialmente las referidas a contenidos mínimos y carga horaria.

La hibridación propuesta es válida tanto para el diseño de carrera como para los diferentes formatos de los espacios curriculares (asignatura, módulo, taller, seminario, etc.). Es efectiva para trabajar desde la organización de líneas y fases curriculares u otros formatos y puede emplearse en uno, varios o la totalidad de los trayectos formativos de una propuesta formativa.

La aplicación del modelo híbrido (inclusivo e interactivo) al diseño curricular de carreras de disciplinas tecnológicas admite diferentes grados de concreción. Puede usarse a nivel macro, es decir, aplicado a la organización del diseño de carrera a través de los *espacios y zonas curriculares híbridas* y a nivel micro, es decir, en un determinado *espacio curricular*.

La intensidad de las conexiones como consecuencia de la intervención tecnológica supera las prácticas interdisciplinarias, que al hibridarse permiten obtener nuevas construcciones de conocimientos de alta comprensión, facilitando la actuación de los estudiantes de manera efectiva sobre situaciones concretas.

Para estos casos, la propuesta consiste en la organización del diseño con *espacios curriculares híbridos y zonas curriculares híbridas* como notas propias de un *curriculum* híbrido que, como tal, es inclusivo e interactivo. Con estas dos notas se activa una propuesta flexible que comprende el reordenamiento de los contenidos desde el criterio de la convergencia temática, aplicación de diferentes enfoques y perspectivas para el desarrollo de *constructos de temas-temáticas y problemáticas*.

La resignificación de los espacios educativos mediante el reconocimiento de diferentes lugares para el aprendizaje, con tiempos de inicio y finalización pautados pero sin regulación del proceso, desarrollados con el máximo de conectividad y construcción de redes posibles, producciones con anexos de bancos de datos y registros de contactos, permiten obtener resoluciones problemáticas y producciones optimizadas.

Éstas producciones resultan de la convergencia de aportes diversos, de los puentes tendidos en diferentes direcciones, de los tejidos logrados con diferentes tipos de conocimientos, optimizadas en el sentido que, los desarrollos alcanzan un nivel de profundización y diversidad de perspectivas con efectos altamente beneficiosos. En tal sentido, la hibridación es un proceso de optimización tanto de la enseñanza como

del aprendizaje, ya que favorece la producción de conocimientos y las mejores soluciones posibles desde lugares diferentes de los propiamente disciplinares.

Los *constructos de tema-temática-problemática* son realizados por un equipo de cátedra o grupo cooperativo de docentes y/o estudiantes, que expresan cuestiones problemáticas que requieren de soluciones integrales, que permiten la inclusión de contenidos que proceden de diferentes asignaturas o espacios curriculares y que necesitan de la articulación e integración de contenidos con otros campos del conocimiento.

A diferencia de las unidades, ejes temáticos, etc., los constructos son lugares para los nuevos planteos, interrogantes, dudas, supuestos, conflictos, vinculados a la formación profesional. Se refieren, preferentemente, a temas, temáticas y problemáticas vinculadas a situaciones del campo profesional específico con relación a la calidad de vida de las personas y el cuidado del medio ambiente.

Los espacios curriculares híbridos presentan una organización interna configurada por nexos e interrelaciones que producen nuevas construcciones desde las perspectivas epistemológica y metodológica. Como consecuencia del proceso de combinación e integración de contenidos se originan nuevas visiones y tramas tanto de temas como de problemas que favorecen resoluciones integradoras.

Por efectos de la hibridación, un espacio curricular se constituye en un lugar potente para el desarrollo de ideas y compromisos de acción. Presenta la posibilidad de la combinación de conocimientos disciplinares con otros tipos de conocimientos procedentes de diferentes campos, donde los planteos específicos de la ciencia, la tecnología y las humanidades se integran con finalidad formativa. Admiten, además, el desarrollo de diferentes tipos de capacidades, competencia, actitudes, valores y estrategias de intervención profesionales.

En síntesis, un espacio curricular híbrido constituye un eslabón educativo de una organización curricular flexible, dinámica, holística, creativas, interactiva y contextualizada

Las zonas curriculares, por su parte, son un conjunto de espacios curriculares que cuentan con constructos de temas-temáticas y problemáticas como resultado del consenso de los equipos de cátedra. Ello significa que una misma propuesta es desarrollada por los espacio integrantes de la zona, pudiéndose aplicar idénticas o diferentes metodologías para el aprendizaje, siendo la producción final resultado de la convergencia de los aportes de los grupos de los diferentes espacios de trabajo.

En las zonas curriculares híbridas, los constructos son elaboraciones-acuerdos del colectivo docente que se configuran como trabajo intercátedra, poniendo en evidencia la capacidad para compartir cuestiones comunes y que son presentadas a los estudiantes en diferentes espacios disciplinares

Un diseño curricular de carrera puede contar con una o varias zonas curriculares, que se mantienen en el tiempo o se remuevan ante la necesidad de trabajar otros temas o situaciones de interés formativos o emergentes como consecuencia de nuevos aportes científicos, tecnológicos o de intereses de los propios estudiantes.

Los resultados del trabajo en las zonas curriculares híbridas tienen como principal estrategia metodológica las denominadas jornadas de aprendizaje compartido, en las que los diferentes grupos presentan e intercambian conocimientos, experiencias y valoraciones sobre el trabajo realizado. Incluye los logros del aprendizaje distribuido.

Al hibridar la organización de un diseño curricular de carrera, resulta una propuesta fecunda en términos de posibilidades y dinámica de trabajo, que permite abordar los contenidos y las prácticas sin salirse del ámbito formativo específico. Es un tipo de diseño, el híbrido, que puede aplicarse a cualquier modelo curricular de carrera, ya que mantiene su organización de base pero flexibilizando el interior de la estructura.

Consideraciones finales

El predominio de modelos curriculares academicistas, especialmente en carreras de disciplinas tecnológicas, tiene como notas dominantes la rigidez y estructura fragmentada. Esta situación, contraria a la dinámica actual del conocimiento, lleva a buscar alternativas que satisfagan las exigencias de aprendizajes integrales que mejoren progresivamente las prácticas profesionales.

La flexibilidad curricular es un formato que permite orientar el proceso formativo de manera de satisfacer las demandas sociales, institucionales y de los propios estudiantes. En este escenario las categorías más potentes son las de la integración y la hibridación.

Este último concepto, que aun pasa desapercibido en el debate curricular, puede considerárselo como un valor agregado al *curriculum* flexible, de posible aplicación a cualquier estructura curricular de carreras universitarias, especialmente del campo de las disciplinas tecnológicas.

Lo híbrido resulta ser, en este caso, una categoría sobresaliente del *curriculum* flexible, que aplicado a los espacios de la estructura curricular, supera los disciplinares y posibilita la interdisciplinariedad, la inclusión y la conectividad, hasta lograr la transdisciplinariedad.

Hibridar el *curriculum*, desde su diseño implica, también, crear nuevos organizadores del conocimiento a partir de una base de conocimientos científicos-tecnológicos-humanísticos que funcionan interconectados para resolver los problemas que los diferentes campos profesionales plantean.

Por el alto grado de conectividad, inclusión e interactividad, la hibridación curricular robustece el protagonismo del estudiante al organizarse la estructura curricular de otra manera. Se potencia el aprendizaje autónomo, las posibilidades de resolver independientemente los problemas y también fortalece el trabajo colaborativo con pares y el acompañamiento de los profesores. El soporte tecnológico resulta, en tal sentido, fundamental para poder crear redes para el contacto y la búsqueda de información, posibilitando la reconstrucción creativa del conocimiento. Se trata del ejercicio de cooperar para aprender y aprender para cooperar.

La situación de escasa o nula flexibilidad en los diseños curriculares cuenta con esta nueva posibilidad, la de la hibridación, para imprimirle a los diseños curriculares la necesaria nota de flexibilidad, ampliando así en rango de posibilidades en cuanto a construcciones curriculares.

Sólo el diseño híbrido no transforma, pero constituye un paso importancia hacia la transformación de la formación universitaria ante propuestas que están agotando sus posibilidades como orientadoras de las prácticas educativas.

Bibliografía

- BATES, A.W. (2001). Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios. Editorial Gedisa. S.A, España.
- BEANE, J. A. (2005). La integración del currículum. Ediciones Morata, S. A. España.
- CATALANO, A; AVOLIO DE COLS, S. y SLADOGNA, M. (2004). Diseño Curricular basado en competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas. Editorial Centerfor/OIT, Bs. As.
- CORNELLA, A. (2002) El futuro es híbrido. Revista de Innovación N° 45
- DE ALBA, A. (coord.). (1997). El currículo universitario de cara al nuevo milenio. Editorial Centro de Estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores, México.
- DIAN BARRIGA ARCEO, F. (2005). Desarrollo curricular e innovación. Modelos e investigación en los 90. Revista Perfiles Educativos. Vol XXVII. Pp 57- 84. México.
- DURÁN ACTORGA, A. (2008). Efecto Médicis. El triunfo de lo híbrido. Artículo. Disponible en: http://www.enjambre.org/content/view/1472/EFEECTO_MEDICIS-DE-TRIUNFO-DE-LO-HIBRIDO. htrr
- FERNANDEZ PÉREZ, M. (2004). Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Editorial Siglo Veintiuno, Madrid.
- FERREYRA, H. y PERRETTY, G. (2006). Diseñar y gestionar una educación auténtica. Ediciones Novedades Educativas, México- Buenos Aires.
- GUARRO PALLAS, A. (2002). Currículo y democracia. Ediciones Octaedro, Barcelona. España.
- LÓPEZ JIMENEZ, N. E. (2001). La de-Construcción curricular. Editorial Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.
- MALUF, A. (2009). La necesidad de una formación humanística en la cultura contemporánea. Ponencia. Universidad Nacional de Catamarca.
- QUINTANA, H. (1998). Integración curricular y globalización. Santo Domingo. República Dominicana. Disponible en: http://ofdp_rd.tripod.com/conferencia/quintana.html.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1976). Misión de la Universidad. Editorial El Arquero, Madrid.

Notas

¹ Del grupo dokimadso: juzgar, examinar. Término empleado por Henri Piéron. Se refiere al *feedback* de la evaluación.



Seminario: TEORÍA Y PRÁCTICA EN EDUCACIÓN CRÍTICA: LAS TAREAS DEL INTELLECTUAL Y MILITANTE CONTRAHEGEMÓNICO. PRIMERA PARTE⁽¹⁾

THEORY AND PRACTICE IN CRITICAL EDUCATION: THE ROLE OF THE
COUNTERHEGEMONIC MILITANT AND INTELLECTUAL. FIRST PART

Dr. Michael Apple⁽²⁾

Summary

This article is a transcription of the seminar given by Dr. Michael Apple at the University of La Pampa. The first part is oriented toward a reflection on the tasks that the critical intellectual and activist should face in his educational practice. In opposition to hegemonic perspectives that consider school as detached from society, which would invalidate any action taken within the walls of a school, Apple states that academic work cannot be separated from militancy, since educating requires a political positioning.

The author suggests new tasks for the construction of a counterhegemonic educational practice. These tasks involve not only academic work on the denouncement of social relations of exploitation and dominance and the critical revitalization of counterhegemonic theoretical traditions, but also a praxis linked to the distribution of a knowledge useful to social transformation and the opening or building of democratic and egalitarian spaces.

Finally, Apple emphasizes the fact that these tasks constitute a collective project that cannot be individually undertaken since its foundations lay on the abolition of social inequalities.

Key words: Critical Education, militant intellectual, Counterhegemony.

Resumen

Este artículo constituye una transcripción del Seminario que dió el Dr. Michael Apple en la Universidad de La Pampa. La primera parte de su exposición se orienta a reflexionar sobre las tareas que el intelectual y activista crítico debería encarar en su práctica educativa. De acuerdo con Apple, no se puede escindir el trabajo académico del militante, en tanto que la educación involucra un posicionamiento político. En contraposición a esta perspectiva, es hegemónico un modo de pensar la escuela como un ámbito separado de la sociedad que opera como excusa para invalidar cualquier acción en la esfera escolar.



El autor propone nueve tareas para la construcción de una práctica educativa contra hegemónica por parte de los educadores. Éstas involucran el trabajo académico en torno a la denuncia de las relaciones sociales de explotación y dominación y la revitalización crítica de tradiciones teóricas contra hegemónicas; así como también una praxis vinculada con la distribución de un conocimiento que sirva para la transformación social y la apertura o construcción de espacios más democráticos e igualitarios.

Finalmente, Apple subraya que estas tareas conforman un proyecto colectivo que no puede encararse en soledad si el fundamento que lo sostiene es la abolición de las desigualdades sociales.

Palabras Clave: Educación crítica, intelectual militante, contrahegemonía

Presentación

“...These are collective tasks(...) documenting counter-hegemonic actions and things such as critically democratic educational practices is an essential part of our collective work” (Michael Apple, 2011)(3).

Buenos días, mi nombre es Miguel Manzana, ese es todo el español que recuerdo de la escuela secundaria. Quiero comenzar con una disculpa por hablarles en un idioma que no me es cómodo, provengo del “estómago de la bestia” y el imperio norteamericano asume que todos los demás hablan su idioma. Como provengo de la tercera ciudad más pobre de los Estados Unidos, de una condición social y familiar de pobreza y trabajé como docente en barrios muy pobres y marginales lo único que podía utilizar era el inglés. Me guste o no, estoy posicionado en General Pico como un imperialista, les pido que me disculpen y cualquier error es por causa del traductor, Oscar (risas). Ocasionalmente hago muy malos chistes porque es el estilo de mi pedagogía. Como tuve muchos años de trabajo como docente, como maestro de escuela primaria y profesor de secundaria, tengo mi propio estilo pedagógico. En los primeros dos años era maestro suplente e iba todos los días al Consejo Escolar a las seis de la mañana y me decían a qué escuela tenía que ir a trabajar. Iba, por ejemplo a un aula de niños de siete años todos los días y para tener que presentarse como el Señor Apple diariamente hay que tener un sentido del humor realmente malo para sobrevivir a esta tarea y por eso me disculpo, sólo por ahora, por mis chistes malos pero lo que les conté al principio no es ningún chiste. Hoy voy a presentar aquellos temas centrales sobre los problemas de política que se están enfrentando en la actualidad. Estuve en la Argentina cinco o seis veces antes y sería otro acto de imperialismo si les digo a mis colegas qué deberían hacer, lo que sólo voy a hacer es ofrecer sugerencias personales y de otros intelectuales sobre las acciones a nivel global y nacional y espero que ustedes me enseñen qué se puede hacer en Argentina.

Como esto no es un circo mío espero poder establecer un diálogo y que la enseñanza circule. Por la mañana será mi presentación y por las tardes habrá lugar para preguntas, diálogos y comentarios y propondré la organización en pequeños grupos para discutir sobre las presentaciones de la mañana. Les vamos a pedir que escriban las preguntas o comentarios que salieron de la discusión de cada grupo que trataré de responderles. Con posterioridad trataremos de tener un espacio más directo con preguntas para que les pueda responder a las inquietudes particulares. De nuevo tengo que ser honesto, este es un grupo bastante grande, va a ser imposible contestar a todo por dos razones. La primera se debe a que el grupo es grande y la segunda es que esto es un proyecto colectivo y suponer que podré responder a todo sería olvidar nuevamente que este es un proyecto colectivo. Muchas propuestas en pedagogía refieren a posicionamientos egocéntricos y no a sujetos colectivos. Debemos trabajar juntos y como no soy un romántico propongo comenzar con la presentación ¿está clara la dinámica de trabajo?

Debo trabajar aquí en varios niveles, tomando en cuenta que puede haber personas que han leído mi trabajo y otros que no, les pido paciencia si digo cosas que ya sabían, pero hay que tener en cuenta que una buena enseñanza se basa en el trabajo simultáneo en varios niveles. Hoy quiero hablar de la tarea del militante y académico crítico en educación. Hay un error epistemológico y político cuando se diferencian los roles de militante y de académico crítico, no hay un espacio perfecto y neutral en nuestro trabajo. Por eso nuestro trabajo debe ser riguroso y serio porque vamos a recibir críticas de la derecha, debemos ser excelentes como académicos, militantes y movilizadores. Hay un falso populismo en el que no creo porque debemos trabajar con la gente, no sobre ella. Pero también debemos asumir que esta tarea debe ser seriamente teórico-práctica y no únicamente empírica. Debido a ello y como percibimos un salario, nuestra tarea es procurar ser los mejores académicos al mismo tiempo que luchamos en contra de las definiciones tradicionales sobre las implicancias de ser un académico. Como el gran teórico italiano, Antonio Gramsci nos recuerda, nuestra tarea no es tirar todo lo que sabemos sino redefinir lo que sabemos para presionar en contra del orden hegemónico. Adiós, esta fue mi conclusión, gracias por todo (risas). Permítanme comenzar con el problema inicial. En “el estómago de la bestia” la mejor persona para poner la primera pregunta fue George S. Counts y él escribió un pequeño libro a comienzos de la década del treinta que se titula “*Dare the school build a new social order?*”(1932), sobre si la escuela podría construir un nuevo orden social y esta cuestión es central. La pregunta es cuál es nuestro rol como docentes, como investigadores y como militantes en la construcción de una sociedad más justa. En otros términos, qué pueden hacer los académicos críticos para interrumpir la influencia de las ideologías dominantes. Haré una exposición sobre nueve tareas.

La primera tarea es describir la realidad críticamente. Aunque pudiera parecer un retorno a Foucault, esto es parcialmente correcto porque el mundo no es un texto, nosotros hacemos textos acerca del mundo. Aunque el trabajo de Foucault es brillante

debemos recordar que no se puede desplazar la estructura social que sostiene la vida de la gente. Hay que recordar que Foulcault murió como un militante de la lucha contra el Sida y no como un analista y él nunca negó la importancia de la economía en sus análisis. Entonces nuestra tarea es decir la verdad, pero la verdad es un significante complejo. Por otra parte hay una materialidad donde la existencia de las personas está siendo destruida, en tanto y en cuanto nosotros no ayudemos a que las personas describan esa realidad, estamos actuando de una manera que reproduce la dominación y la subordinación. En inglés tenemos una palabra para describir esto que alude al proceso de concientización, dando testimonio y mostrando la negatividad de la realidad, que también puede ser signo de imperialismo. Yo he trabajado con muchos militantes islámicos y ellos me recuerdan que estas son palabras cristianas y cuando les digo que deben ofrecer su testimonio, me dicen “¿Michael, has leído el Corán?, nosotros tenemos nuestras palabras y deberías usar nuestro lenguaje”. Dado que el Oeste está en guerra contra el Islam y gran parte del presupuesto norteamericano se destina a matar gente morena, no sólo debemos ser críticos sino también autorreflexivos. El concepto que emplearemos no es reproducción sino contradicción y en ese sentido continuaré, luego habrá un examen porque esto es Argentina y si no tenemos una evaluación para cada cuestión no es una buena pedagogía y si no aprueban tendrán que prestarme atención un día más, no puedo pensar en nada peor que eso.

Existe una **segunda tarea que se basa en mostrar espacios para la acción**. Para cada victoria que los grupos dominantes obtienen, también abren espacios para una acción contrahegemónica. Nuestra tarea no es solamente describir la realidad críticamente sino también examinar espacios de acción dentro y fuera de la escuela, voy a volver sobre estas posibilidades más adelante. Asumo que mucha gente aquí presente hace esto todos los días, de hecho esto es Argentina y la memoria aquí es más fuerte que en Chile. Las recientes elecciones en Chile no podrían haber ocurrido en la Argentina donde los aliados de Pinochet están de nuevo en el gobierno y asumo que ustedes entienden en sus propias vidas lo que estoy diciendo, pero debo establecer las bases para todos nosotros. Les agradezco de nuevo por la paciencia cuando planteo cosas que ya conocen.

La tercera tarea es actuar como “secretarios” críticos y el término crítico es crucial aquí. En escuelas y en comunidades en Argentina y en el mundo, la gente está participando en interrumpir formas de dominación y nuestra tarea es hacer esto visible de manera que los discursos e imágenes de la realidad que circulan también puedan documentar el poder de las luchas en contra de la dominación. La última vez que estuve en Buenos Aires... por supuesto que soy un “porteño” sólo dos días al año, el resto del tiempo mi mente está en La Pampa (risas), cuando estuve en Buenos Aires la gente de S.U.T.E.B.A. me llevó a algunas escuelas y cuando terminaron las visitas lo único que quise decir fue “¡Gracias a Dios!”. Inclusive con los ataques neoliberales sobre los sindicatos docentes, las comunidades y los estudiantes, hay activistas comunitarios, directores y docentes que pueden ser los docentes de cualquiera sobre

cómo actuar en situaciones de crisis. Nuestra tarea es hacer que esas acciones se hagan visibles para que la gente comprenda que el mundo puede ser transformado.

La siguiente tarea es devolver nuestro conocimiento experto porque estamos parados sobre los hombros de aquellos que nos han permitido estar aquí. El conocimiento que nosotros dominamos tiene que ser devuelto a las comunidades locales, a los docentes y activistas comunitarios por dos razones. Primero, porque debemos poder ser criticados nosotros mismos. En segundo lugar, es para que nosotros no cometamos un suicidio de clase. Nuestro trabajo es pagado con la plusvalía de la vida y el trabajo de la gente, ellos nos han pagado para que aprendamos cosas y nuestra tarea es devolverles conocimiento, volveré sobre esto porque mucha de la literatura crítica deja de lado que tenemos mucho para aprender. Entonces devolvamos lo que conocemos. Permítanme darles un ejemplo. Uno de mis amigos que vive en la casa del lado es un profesor titular, estábamos hablando afuera y le pregunté “¿Gregory, cómo es un día de tu vida?”, y me respondió “Michael, no tengo tiempo de ir al baño”, me reí y me di cuenta que lo que él hablaba era sobre aquello de lo que he escrito en muchos libros. El trabajo del docente es tan intenso que no hay tiempo ni siquiera para pensar, estamos tan ocupados en dar evidencia sobre lo que estamos haciendo que no hay tiempo para tratar de entender qué es lo que nos está pasando. Mi tarea es ayudar a las personas a entender lo que no es correcto y lo que es posible y voy a seguir hablando de manera que nadie pueda ir al baño en este momento (risas). Les avisé que mis chistes iban a ser bastante pueriles.

La siguiente tarea es mantener vivas las tradiciones críticas de modo crítico. Presten atención que el término tradiciones está puesto en plural. Tengo dos piernas, una de ellas está en la tradición marxista pero hay gente que plantea que no se puede reducir todo a términos de clase y hacer eso es exponerse como blanco en público, hacer eso es actuar patriarcalmente en público. En términos de tradiciones voy a plantear lo que Nancy Fraser expone como tópicos: las políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento y en tanto sólo hablemos de tradiciones críticas de redistribución estaríamos olvidando la vida de la gente negra, de los indígenas y de la vida de muchas mujeres. Permítanme darles un ejemplo concreto. En mi propia universidad doy clases a la noche y al horario de la salida está oscuro y las mujeres nunca caminan solas hacia la parada del colectivo o hacia el estacionamiento. Ser una mujer en el espacio público es diferente a ser un hombre. Ellas caminan juntas frente a la violencia que pudiera ejercerse hacia ellas, que está en escena siempre latente. Junto a Rima Apple(4), que está aquí presente, somos padres de un hijo negro que abandonó la escuela secundaria aún cuando ambos padres son profesores universitarios, no hubo diferencia de qué clase social él proviniera. Ser negro o indígena no es ser blanco. Debemos entender cómo opera la raza y el género. Si no los comprendemos, no vamos a lograr un entendimiento crítico de la realidad. No malinterpreten mi argumentación. Esto es el capitalismo. Esto sucede dentro de puntos de encuentro identificables, nuestra tarea no es marginar las expresiones de determinados grupos de personas y no debemos caer en lo que Pierre Bourdieu llama

“violencia simbólica”. La derecha se compromete de diversas maneras con esta “violencia simbólica” y la izquierda debe participar en hacer esto visible, así como mi abuelo que era comunista diría “cuando la izquierda se pone en una línea de fuego, termina armando un círculo”, nos terminamos matando unos a otros. Hay escuelas reales y luchas reales y el hecho de que la gran mayoría de los docentes son mujeres nos hace entender de qué manera el capitalismo opera en las relaciones de género, pero no se puede reducir esta cuestión sólo al capitalismo. El género tiene su propia economía política, las relaciones de raza tienen una economía política relativamente autónoma y nuestra tarea es entender que estas son relaciones tensas y contradictorias y debemos criticarlas cuando se convierten en reduccionismos. Por mi falta de español, voy a hablar sintéticamente, en cuanto podamos dialogar espero que esto se pueda transformar en formas más sofisticadas.

La próxima tarea es la que se basa en el desarrollo de nuevas habilidades. Debemos aprender a hablar en diferentes registros. Usualmente, el discurso de la izquierda está hiperteorizado. La izquierda parece un walkman dando vueltas por cien estaciones de radio al mismo tiempo, perdón, un i-phone (risas), de las cuales noventa y nueve de las estaciones de radio difunden la canción del discurso dominante y es un trabajo duro encontrar esa única radio donde se escucha otra cosa. Tenemos que encontrar maneras para hacer escuchar nuestra música en las otras noventa y nueve estaciones. Eso significa que debemos aprender a hablar en diferentes niveles. Si quieren interrumpir prácticas de dominación, hay que entender cómo es que surgen las posiciones dominantes, la pregunta a plantear mañana es ¿qué podemos aprender de la derecha?, aunque me arrepiento de decir esto en público (risas). Nuestra tarea es un proyecto contrahegemónico en términos sociales y pedagógicos, veamos entonces cómo son construidos los proyectos hegemónicos y cómo gobiernos progresistas ahora suenan neoliberales inclusive en Argentina y especialmente con Obama en Estados Unidos. Debemos preguntar cómo son construidos los sentidos y los significados y estudiar a aquellos que son buenos construyendo hegemonía, no para ser cínicos o manipuladores pero no pensemos que nuestros enemigos son estúpidos, ellos no lo son. Esto significa que debemos aprender habilidades periodísticas, sobre el uso de la radio, Internet, recuerden que la pedagogía no sólo sucede en las aulas.

La siguiente tarea es ayudar a construir comunidades críticamente democráticas en nuestra vida cotidiana. Permítanme ser honesto una vez más. Es perfectamente posible que salgan palabras como las mías de la boca de otras personas pero en la vida diaria, en la universidad o donde fuera, actúan del mismo modo que los neoliberales, aunque ninguno de los aquí presentes debe haber visto esto en su vida (risas). Este es el significado de nuestra tarea principal, no podemos ser críticos de la realidad si actuamos esa realidad como si nada sucediese en nuestra vida cotidiana.

La siguiente tarea es actuar como un mentor y como un modelo. Muchos de nosotros enseñamos en la universidad y si en nuestra enseñanza transmitimos la

dominación, si no nos comprometemos en un diálogo con aquellos a los que supuestamente les estamos enseñando, si nosotros consideramos que Paulo Freire sólo tiene buenos libros y no nos comprometemos en un diálogo democrático, entonces por qué estamos haciendo esto. Esto es crucial para nosotros que trabajamos en instituciones aquí en La Pampa o en cualquier otro lado. Nosotros trabajamos con mucha gente que ha empezado como Michael Apple comenzó. Vengo de la pobreza, soy la primera generación que concluyó en tiempo y forma la escuela secundaria y fui a un instituto de formación docente nocturno para obtener el título de grado. Era una institución pública, pequeña, donde todos y cada uno de esa institución proveníamos de condiciones de pobreza y sentíamos en aquel momento que no teníamos voz. Una de las razones por las que estoy aquí se debe a la bronca con la que fui tratado. Nuestra tarea es tener ese diálogo con los estudiantes, ellos también entienden la realidad de manera compleja y contradictoria. Nosotros nos debemos comprometer con ellos para entender su vida, esto es Gramsci hablando a través de Michael, aquel que tiene elementos de buen sentido y mal sentido en tensión en su cabeza. Como pedagogo no puedo enseñar si no comprendo los modos de cada uno de ver su propia vida. Si no hay lugar en mí para comprender la vida de los otros, estoy comprometido con la enseñanza bancaria, aunque mi cabeza puede estar llena de discursos críticos. Me remito entonces a someter a examen al estudiante y espero que las respuestas salgan de su boca, pero considero que él tiene su cabeza vacía y la puedo rellenar una y otra vez y no aprendí nada en este proceso. El gobierno va a decir que soy un muy buen docente porque en los rankings de las evaluaciones externas se va a reflejar a través de los resultados que soy un muy buen docente y el mundo se mantiene igual. Hubo alguien cuyo nombre era Karl Marx, sé que no está bien visto hablar de él porque se lo considera cosa del pasado, porque el capitalismo ha ganado sobre miles de cuerpos muertos. Como Marx nos recuerda, nuestra tarea no es sólo comprender sino también cambiar al mundo.

Finalmente, **nuestra tarea es usar nuestros privilegios para abrir espacios en nuestras propias instituciones**, necesito dar ejemplos de esto. He aprendido de personas indígenas que están en instituciones universitarias acerca de esto. En comunidades indígenas y originarias en Canadá, Nueva Zelanda y en otras regiones, el gobierno de las universidades incorpora miembros de esas comunidades. El espacio está abierto para aquellos en la que la ausencia está presente. Si nosotros estudiamos sobre los oprimidos, no deben permanecer invisibles, deben ser nuestro co-educadores, y los movimientos de mujeres han argumentado esto desde hace un siglo. Quiero subrayar que estas son tareas preliminares en términos de nuestra conversación y me doy cuenta que cada una de estas tareas es complicada. Debemos recordar que estas son tareas colectivas. Algunos de nosotros vamos a sobresalir en el desarrollo de teorías críticas, otros estamos más conectados con el trabajo diario en el aula, otros son magníficos en documentar lo que va sucediendo en el aula, otros son muy efectivos trabajando en medios masivos. Se trata pues, de trabajar en diferentes niveles, lo que implica que este trabajo no es como una escalera donde hay mejor gente arriba, este trabajo implica la horizontalidad y convertir los muros y las



paredes en superficies permeables. Como nos recuerda Stuart Hall, hay múltiples lugares del trabajo educativo. Tomo prestado de un amigo mío, Basil Bernstein, que señala que estos espacios están débilmente clarificados... esto demuestra mis deudas con colegas de Londres.

Nine tasks	Nueve tareas
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Describing reality critically.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Showing spaces for action.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Acting as (critical) secretaries.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Giving our expertise back.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Keeping critical traditions alive (critically).</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Developing new skills.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Helping to build critically democratic communities in one's daily life.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Acting as a mentor and model.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Using one's privilege in order to open up spaces in one's own institution.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Describir la realidad críticamente.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Mostrar espacios para la acción.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Actuar como secretarios (críticos).</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Devolver nuestro conocimiento experto.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Mantener vivas las tradiciones críticas (críticamente).</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Desarrollar nuevas habilidades.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Cooperar en la construcción crítica de comunidades democráticas en nuestra vida cotidiana.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Actuar como un mentor y modelo.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Hacer uso de nuestra posición de privilegio para abrir espacios en nuestras propias instituciones.</i>

Permítanme profundizar un poco más. Había dicho que nuestra primera tarea es describir la realidad críticamente, esto implica iluminar los modos en los cuales las políticas y las prácticas educativas están conectadas con relaciones de explotación y dominación. Estos no son lemas, sino conceptos con un valor técnico. Muy frecuentemente sucede entre los economistas y aquellos que actúan en el campo de la Economía Política que caen en esencialismos y reduccionismos al emplear estas categorías. Esto nos da coordenadas acerca de las políticas de “redistribución y reconocimiento”, a las que hice alusión con anterioridad, nuestra tarea es identificarlas en las intersecciones en que suceden. Permítanme darles un ejemplo concreto de esto. En el interior de Sudáfrica, el cincuenta por ciento de los niños son huérfanos,

sus padres y docentes han muerto de Sida. Uno de mis colegas está investigando la orfandad causada por el Sida. Las niñas de once años dejan de ir a la escuela para quedarse en sus casas, cuidando de sus hermanos menores. Las niñas no pueden dormir de noche porque en las áreas rurales muchos hombres creen que serían inmunes al Sida si tienen relaciones sexuales con una niña virgen. La razón por la que los padres y los maestros están muriendo por el Sida es debido a la economía política porque las empresas farmacéuticas obtienen ganancias a costa de las muertes. Nadie debería morir de esta enfermedad. ¿Cómo entendemos esta situación tan complicada? La debemos comprender en el marco de la economía política del capitalismo en términos sociales y técnicos. No hay escuelas en las zonas rurales porque no hay plata debido a que los capitalistas se niegan a pagar impuestos. Pero aunque haya escuelas, las niñas pequeñas no van a asistir a ellas porque deben cuidar a sus hermanos menores y están muy cansadas durante el día para ir a clases, porque durante la noche se mantienen en alerta para prevenir violaciones. De esta manera, se puede ver en el ejemplo, la intersección entre economía política, las políticas de género y el orden patriarcal. Para resolver los problemas de educación para estos niños y niñas, debemos enfrentar las situaciones de dominación y subordinación, y actuar al nivel de la política económica en simultaneidad. Este es un ejemplo potente sobre la vida de niñas reales y lo elegí porque mucha de la teoría crítica es demasiado abstracta. Entender las teorías de la explotación es un trabajo de toda la vida que requiere comprender la economía, todas las teorías del Estado, las teorías sobre política cultural y cómo se interrumpen o reproducen relaciones de dominación. Como Althusser nos recuerda hay tres esferas que debemos considerar, la esfera económica, la política y la cultural. No me malinterpreten, debemos ser muy sofisticados sobre esto. Las teorías sobre formas de representación o de exclusión de imágenes, teorías post-estructurales, teorías feministas, teorías críticas de la raza son también un trabajo para toda la vida. Si estas teorías deben ser movilizadas por nosotros, debemos ser capaces de describir la realidad, si no la puedo usar para el ejemplo que involucra la vida de una niña particular, significa que no comprendí en profundidad esas teorías. Comprender esas teorías significa ser capaces de comprender las luchas en contra de esas formas de dominación en el conjunto de la sociedad. Esto nos conduce al siguiente punto que es el de mostrar espacios para la acción. Nuestra tarea es poder mostrar y encontrar el desarrollo de espacios para el trabajo contrahegemónico. Permítanme darles un ejemplo concreto. El neoliberalismo se basa en un conjunto de supuestos y su padre el capitalismo tiene también supuestos o fundamentos muy particulares. Uno de los supuestos es el de que las tradiciones no son importantes a menos que puedan ser objeto de comercialización. Las tradiciones de las comunidades y de los barrios no son importantes a menos que se puedan convertir en Disneylandia. La gente real parece tener la necesidad de la comunidad, entonces el neoliberalismo trata que nos veamos como consumidores. La democracia se resume en la elección en el mercado, de allí que en Chile se les den a los padres *vouchers* para que opten por la escuela de sus hijos. A eso le llamamos "democrático". Esto diluye la clase, el género y la raza, y lleva a que cada uno piense en sí mismo. Ideológicamente eso otorga una forma particular de identidad, lo que en



Filosofía denominamos “individualismo posesivo”. Esas identidades destruyen a las comunidades. Si la gente necesita hablar, necesita producir significados compartidos, ese espacio está todavía presente. La pregunta es ¿qué movimiento ocupa ese espacio en Argentina, en Chile, en los Estados Unidos? Gran parte de ese espacio está ocupado por las religiones evangélicas que nos predicán que nuestras vidas están siendo destruidas, nuestras comunidades están siendo destruidas y nos aportan una interpretación bíblica particular sobre nuestro mundo. Los ataques a los sindicatos en muchas naciones están destruyendo las acciones colectivas de las comunidades de trabajadores y cediendo espacio a las comunidades evangélicas. La introducción del pago a los docentes por productividad constituye un ataque que intenta destruir la existencia de sindicatos. ¿Cuál va a ser entonces la comunidad para los docentes? Una de nuestras tareas centrales es percibir cuáles son los espacios creados y quiénes los ocupan, si se trata de sectores progresistas o reaccionarios. Pero para poder hacer esto tenemos que entender que todos los espacios son contradictorios y debemos entender que los movimientos sociales se forman en esos espacios. Esto significa que precisamos teorías sobre movimientos sociales, no necesitamos teorías reproductivistas. No necesitamos más a Foucault con sus teorías de micropolíticas pero sí necesitamos a Foucault para entender cómo funcionan las micropolíticas porque estos espacios no sólo se constituyen de afuera hacia adentro sino que hay formas reales de autonomía relativa de estos pequeños espacios de micropolítica. Nuestras teorías no son templos y nuestra tarea es más complicada que eso.

Había mencionado que debíamos actuar como secretarios críticos y el término “crítico” es tan importante como el de “secretario”. Los que están en posiciones subalternas deben poder hablar y que su voz sea escuchada. Cuando hablo de oficiar como secretarios no estoy diciendo que los oprimidos no tengan su propia voz, los oprimidos hablan todo el tiempo, las mujeres no son silenciosas, la gente pobre que vive en la calle revolviendo basura no es silenciosa, pero sus voces no son escuchadas. Nosotros somos sus secretarios de varias maneras, pero también debemos ser críticos. Permítanme darles un ejemplo personal. Vengo de la pobreza, pero ser un niño varón de clase trabajadora significa que algunas formas de masculinidad operan a través mío y necesito ser reconfigurado... ¡gracias Rima! (risas). A pesar de que era inmensamente progresista en términos de clase porque mi madre era comunista y desde los cinco años iba a marchas de protesta aunque en ese entonces pensaba que era para recibir caramelos (risas) pero era regresivo en ciertas dinámicas, porque por ejemplo, los grandes autos eran muy importantes para mí, con motores grandes y potentes. Como yo mismo soy contradictorio necesito de la crítica, tengo elementos de buen sentido y de mal sentido en tensión. Nosotros debemos ser secretarios pero también críticos cuando sea necesario. Esto significa por ejemplo que hay debates y luchas en las universidades en torno a lo que debe ser investigado. Este trabajo de “secretario crítico” de la vida de los docentes cuenta como investigación. Permítanme darles un ejemplo, con dos libros míos. Uno es “Educar como Dios manda”(5) y el otro es “Escuelas democráticas”(6). El primero expresa mi posición crítica sobre la realidad social y el segundo es mi registro de experiencias de docentes en contra de la dominación. Cuando fui promovido a profesor en la universidad ¿gracias a cuál de



estos libros fue? Muchos de nosotros somos extremadamente talentosos para la investigación pero en mi universidad quiero que una mirada propositiva como la de “Escuelas democráticas” sea tomada en cuenta y esto significa que debo desarrollar la habilidad de ser un “secretario crítico” al mismo tiempo en que realizo la producción académica. Ambas acciones son irremplazables y debemos aprender a hacer las dos tareas, lo cual es muy difícil. Si nosotros les pedimos a los docentes que nos ayuden a transformar el mundo y nosotros somos parte del mundo, ellos están habilitados para pedirnos que nos transformemos también. Permítanme decir otra vez que no soy un creyente del falso populismo. El trabajo intelectual crítico es central para nuestra tarea pero los docentes también debemos ser enseñados. Asumo que debe haber debates reales acerca de esto y puedo asumir que tal vez puedo estar ofendiendo a mucha gente, porque estos son temas que deberíamos poder discutir porque no estamos hablando del estado del tiempo, estamos hablando de políticas reales. Si no podemos discutir aquí sobre estas problemáticas, sobre las posibilidades y límites de la posición que he expuesto, cómo les podemos pedir a nuestros estudiantes y a los docentes que discutan sobre estos temas.

Para explicar en qué consiste la tarea que se resume como el retorno de nuestro conocimiento experto me baso en Antonio Gramsci. La tarea no es esparcir nuestro conocimiento, no es hacer ostentación de todas las teorías que conocemos, sino que es reconstruir la forma del contenido del conocimiento de manera que sirva genuinamente a las necesidades sociales progresistas. Gramsci fue muy claro acerca de esto en sus discusiones con Gentile y otros intelectuales. La tarea no es decir que la clase obrera no necesita del conocimiento hegemónico, esto garantizaría que la clase obrera sólo reprodujera la dominación. Por lo tanto, debemos hacer dos cosas en simultáneo. Debemos luchar en contra de las corrientes que definen cuál es el conocimiento legítimo, debemos abrir el espacio de lo que es denominado conocimiento oficial, así como argumento en mi trabajo “Ideología y curriculum”(7) y en el último(8). Debemos comprometernos en una crítica seria de qué se considera conocimiento oficial y debemos expandir el espacio del conocimiento oficial. Sin embargo, los estudiantes van a ser evaluados sobre el conocimiento oficial hegemónico y debemos actuar tácticamente enseñándolo de una manera que permita su reconstrucción y esto es muy difícil y complicado desde el punto de vista político.

En este caso, deberíamos actuar como “intelectuales orgánicos”, que es la categoría que emplearía y como ya lo mencioné, somos intelectuales públicos y por ello debemos retornar el conocimiento aprehendido. Permítanme darles un ejemplo de cuán poderosa esta acción puede ser, a través de la historia de mi tío Aidan, un militante comunista de la industria del acero en el centro de Estados Unidos. Pasó toda su vida tratando de construir y de lograr que hubiera bibliotecas en los barrios pobres de la clase obrera y trataba de asegurarse que textos marxistas o de descendientes afroamericanos existieran en esas bibliotecas. Él solía decir que si la clase obrera no domina literatura crítica, estamos perdidos. Cuando mi abuelo falleció me dejó una cosa, sus libros, él nunca terminó la escuela primaria. Lo único que me



enseñó fue lo mismo que mi tío me enseñó, que sin una comprensión de la realidad, sin el conocimiento de la tradición en que nos formamos, los modos hegemónicos de comprensión del mundo nos dominarán. Debemos ser cuidadosos de ese populismo que dice que los libros son formas de dominación de clase, y esa es una de las posiciones más arrogantes que he escuchado en mi vida, porque la gente que lo dice asistió a las universidades y asumen de manera soberbia cuál es el saber y el conocer que necesita la clase obrera porque ya obtuvieron una formación para ello. Una vez más, espero que no me malinterpreten, porque no es que esté diciendo que demos “la gran literatura” a la gente y luego los reprobemos en los exámenes a los que los sometamos, pero sin una alfabetización crítica, los mensajes de aquellos que están en una posición de dominación se convertirán en mensajes dominantes. En mi país, esto es actuar desde la “blanquedad(9)” (*whiteness*). Allá, los negros fueron asesinados y azotados por intentar aprender a leer, la alfabetización es una victoria por la que murieron personas y si olvidamos eso, nos convertiremos en racistas. Las escuelas son espacios contradictorios.

Una de las tareas que debemos asumir es la de mantener las múltiples tradiciones de teoría política y trabajo educativo vivas. Las palabras están enunciadas en plural y esto es crucial para mi argumento, ya que nosotros no estamos en una iglesia y no debemos preocuparnos por la herejía. Me niego a pensar que hay un único modo de entender al mundo pero no me malinterpreten, de ninguna manera soy un relativista. La concepción posmoderna de que el mundo es un manojito de miradas sobre el mundo, me hace tener el impulso de escapar corriendo y a los gritos de esta aula. La tarea es mantener viva la multiplicidad, escuchar y tomar las teorías que provienen de visiones críticas de diferentes clases y emprender con vigor la tarea de interrumpir las acciones de opresión y explotación.

Toda pedagogía debe estar conectada a la audiencia y por lo tanto es importante para todos nosotros comprender si el “nivel” que he elegido en la exposición y permítanme emplear el término “nivel” aunque me desagrada, si es incorrecto deben hacérmelo saber (...). Les pido que sean suaves con sus críticas porque no me gusta llorar en público (risas y aplausos).

Notas

¹ El registro sonoro del Seminario Internacional “Poder, conocimiento y perspectiva de la reforma educacional de la modernización conservadora”(Seminario organizado por el Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (IELES), de la Universidad Nacional de La Pampa, en la sede de General Pico, desarrollado los durante los días 18, 19 y 20 de abril de 2011. Este Seminario tuvo el auspicio de la Secretaría de Políticas Universitarias, del Ministerio de Educación de la Nación. La traducción simultánea estuvo a cargo del Dr. Oscar Graizer). El siguiente registro fue transcrito por la Prof. Verónica Quiroga del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Para ello, se intentó reproducir con la mayor fidelidad la situación pedagógica, con



la inclusión de aclaraciones, ejemplos y bromas que el Dr. Apple efectuara, así como también las reacciones de los asistentes. Versión no revisada por su autor.

² Doctor en Educación, Universidad de Columbia. Profesor “John Bascom” de Curriculum e Instrucción y Estudios sobre Política Educacional – Universidad de Wisconsin (Madison) <http://eps.education.wisc.edu/faculty/apple.asp>

Especialista internacional y Profesor Distinguido de Estudios sobre Política Educacional – Universidad Normal del Este de China y del Instituto de Educación, Universidad de Londres. Profesor visitante de universidades de Estados Unidos, Canadá, Australia, Suecia, Noruega. Profesor Honorario de la Universidad de La Pampa. Sindicalista docente.

³ “...Estas son tareas colectivas (...) documentar acciones contrahegemónicas y cuestiones tales como las prácticas educativas críticamente democráticas son una parte esencial de nuestro trabajo colectivo”.

⁴ <http://www.sohe.wisc.edu/is/staff/RimaApple.htm>

⁵ *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God and Inequality*, 1º edición, 2001. Nueva York y Londres: Routledge Falmer.

⁶ *Democratic Schools* (compilación con James Beane), 1º edición, 1995. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

⁷ *Ideology and Curriculum*, 2º edición, 1990. Nueva York: Routledge.

⁸ Se refiere a *Global Crises, Social Justice, and Education*, 2010. Nueva York: Routledge.

⁹ El concepto de “blanquedad” (*whiteness*) es desarrollado por Michael Apple en el Capítulo I “Educación, identidad y papas fritas baratas”, en *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Pablo Gentili (comp.), 1º edición 1997. Buenos Aires: Editorial Losada. En ese capítulo Apple señala que “La *blanquedad* es, pues, una metáfora del privilegio(...) la *blanquedad* como privilegio no es sólo una metáfora espacial sino también temporal” (Apple 1997: 32-33). En otras partes de la obra de Michael Apple el concepto de *whiteness* es traducido como políticas de la “blancura” o “lo blanco”, por ejemplo en la siguiente cita del Capítulo “Frenar a la derecha”, en *Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*, 2002. Barcelona: Paidós, en el que argumenta que “La política de la ‘blancura’ ha tenido una efectividad realmente descomunal en la formación de coaliciones entre personas de distintas culturas, clases y sexos, a veces incluso en contra de sus propios intereses(...) la idea de lo blanco como neutralidad, como un algo que está ahí pero no está, es ideal para designar al grupo social que está formado por ‘personas normales’” (Apple 2002: 253-254). En esta transcripción, se escogió el término “blanquedad”, que fue el empleado por el Dr. Oscar Graizer quien realizó la traducción simultánea del Seminario del Dr. Apple y que contiene la acepción negativa que éste le atribuye a *whiteness*.

INVESTIGAR LAS PRÁCTICAS DE LECTURA DURANTE LA FORMACIÓN DOCENTE. DESAFÍOS EN LO TEÓRICO-METODOLÓGICO⁽¹⁾

STUDY READING PRACTICES DURING TEACHER INSTRUCTION. CHALLENGES IN THE THEORETICAL-METHODOLOGICAL FIELD.

Mag. Domeniconi, Ana Ramona (aridomeni@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Lic. Auderut, Cristina (cauderut@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Abstrac

In the present work we attempt to share a collection of theoretical-methodological considerations that arose from research work on Reading practices during the formative process of normal teachers that received their training in the 1930s.

We attempt to reconstruct formative processes, and to this aim we work with in-depth interviews as one of our fundamental tools. The emergence of difficulties has been subjected to theoretical discussions, hypotheses elaboration and the construction of methodological strategies for the carrying out of group interviews.

Several authors who have researched teacher training in Argentina highlight the practical rationality and the strong moral slant that pervade it. What happened in the Normal schools of the city of San Luis between mid 1930 and 1946? What place did books occupy? What place did Reading practices occupy? What kind of normalism is it possible to talk about in this province during the decade under research? These are questions we attempt to at least partially answer based on the work done with a sample of teachers trained in two Normal Schools of the City of San Luis.

The purpose of this project is to produce systematic knowledge about the topic in the city of San Luis from the perspective of the social history of education.

Key words: Teacher training - normalism – Reading practices – interviews -

Resumen

En el presente trabajo buscamos compartir un conjunto de reflexiones teórico-metodológicas que surgieron del trabajo investigativo sobre las prácticas de lectura en el proceso de formación de maestros normales que se formaron en la década del '30.

Buscamos reconstruir procesos formativos, por ello trabajamos con la entrevista en profundidad como una de las herramientas fundamentales. La emergencia de dificultades ha sido objeto de discusiones teóricas, elaboración de hipótesis de trabajo y la construcción de estrategias metodológicas para la realización de entrevistas colectivas.

Diversos autores que han investigado el magisterio en Argentina ponen de relieve la racionalidad práctica y el fuerte sesgo moralizante que impregnó la formación. ¿Qué pasó en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis entre mediados de 1930 y hasta 1946? ¿Qué lugar ocuparon los saberes de los libros?, ¿qué lugar ocuparon las prácticas de lectura?, ¿de qué tipo de normalismo es posible hablar en esta provincia en la década investigada? son preguntas que intentamos responder parcialmente a partir del trabajo realizado con una muestra de docentes formados en dos Escuelas Normales de la ciudad de San Luis.

Es propósito de este proyecto producir conocimiento sistemático sobre la temática señalada en la ciudad de San Luis desde una perspectiva de la historia social de la educación.

Palabras Clave: Formación docente - normalismo - prácticas de lectura – entrevistas

Introducción

Desde hace más de una década, diversos autores vienen investigando con creciente preocupación e interés (Puiggrós, A., 1990; Alliaud, A.- Duschatzky, I., 1992; Alliaud, A., 1997; Lionneti, L., 2007, entre otros) en torno a los orígenes y devenir del magisterio en la Argentina y las marcas que en forma perdurable pueden analizarse aún en las prácticas educativas actuales.

Si bien, no es objeto específico de este trabajo efectuar un análisis que tome en consideración, por una parte, las condiciones socio-históricas en las que pudo hacer emergencia y luego desarrollarse la formación normalista y, por otra, los discursos y prácticas que posibilitaron y sostuvieron dicho proyecto político, tomaremos en cuenta aspectos que colaboren en la comprensión de las prácticas de lectura en la década del '30 en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis.

Alliaud (2007) pone de relieve que el origen y desarrollo de las Escuelas Normales en todo el país tuvo como misión formar profesionales para la regeneración social y moral de pueblo, es decir, las “masas populares e incultas”. A partir de 1880 se pone en marcha un proyecto educativo oligárquico cuya finalidad más amplia era constituir una Nación sobre bases modernas y racionales que permitieran el progreso material y moral del país. Se trató de formar al ciudadano sobre la base de capacidades, actitudes, destrezas y valores desde el horizonte de la modernidad, a partir del cual operaron los intelectuales y políticos argentinos con mayor participación en las decisiones que tomó el Estado. Siguiendo a Bauman (2005) tales sujetos pensaron y tomaron decisiones, ante todo, en calidad de intelectuales “legisladores”,

esto es con la finalidad de ordenar, normalizar, homogeneizar y someter a control la realidad social. Para ello fue necesario, pero no suficiente, producir todo un conjunto de leyes, normativas y su correspondiente reglamentación para someter los comportamientos bajo la pauta de lo debía hacer y no hacer cada ciudadano de la Nación.

Este proyecto cobró realidad en el campo educativo con la creación y puesta en marcha de diversas instituciones educativas y culturales. Un dispositivo clave fue la creación y puesta en marcha de Escuelas Normales en todo el país, dado que estaba destinado a la formación de los futuros “civilizadores” que, por primera vez con título profesional, ocuparían el lugar de apóstoles modernos de la civilización en palabras de Sarmiento.

Estos nuevos maestros “civilizadores modernos” por su condición de tales, debían recibir una formación que lo constituyera en miembro de un grupo social cuya misión abarcaría un conjunto de tareas a realizar, ligadas a difundir la cultura “oficial”, la de la ciudad y a operar como disciplinador de los comportamientos de sus alumnos con el fin de someter a los mismos a las regulaciones de diversas normas que definieron lo correcto/aceptable y lo incorrecto/inaceptable. Un docente dedicado a una tarea, ante todo, de apostolado laico que se iba a cumplir en las escuelas/templos del saber.

Al mismo tiempo, y en una relación que merece profundo análisis, el nuevo maestro accedió por primera vez a un título que certificaba su idoneidad, la cual cobró definición, sobre todo, en torno al ser y al deber ser que lo convertía en un modelo de conducta a imitar. Asimismo, otra cuestión a tener en cuenta y de gran importancia para ensayar respuestas a los interrogantes formulados en el marco de nuestro proyecto, hace referencia a la clase social de pertenencia de los primeros maestros como así también, la de las generaciones que los sucedieron.

Respecto a la procedencia de clase interesa saber qué tipo de capitales poseían esos docentes, sus familias y los grupos de pertenencia. No podemos olvidar que, en clara vinculación con esa relación con el saber que se define en los orígenes mismos de la profesionalización del magisterio, se construyó una justificación que podemos sintetizar en una ecuación, esto es, a escaso saber corresponde escaso salario, sin dejar de considerar el determinante de género enunciado en el “Suaves y baratas” de Sarmiento que retoma y analiza Yannoulas (1996) y el carácter misional de la tarea del maestro.

En acuerdo con los análisis de Alliaud (2007) hemos indagado e identificado algunos elementos que permiten comprender los capitales de los maestros normales de la ciudad de San Luis entre 1936 y 1946; al mismo tiempo, nos hemos interrogado sobre cuáles eran sus pobrezas en una ciudad que, en diferentes publicaciones y trabajos, hemos podido caracterizar a partir de fuentes escritas y orales como una “ciudad de múltiples pobrezas”; gobernada por una élite conservadora que, administraba con discrecionalidad el otorgamiento de cargos públicos, única posibilidad de ingresar al mundo del trabajo para una población que, en su mayoría, era pobre desde el punto de vista económico, pero también pobre en tanto se hallaba desprovista al mismo tiempo de capital social, cultural y simbólico(2). Nos interesa

resaltar al respecto que, según los testimonios y en acuerdo con la bibliografía sobre el tema, la elección de la carrera del magisterio fue para los maestros varones condicionada, ante todo, por la imposibilidad de realizar en un futuro estudios universitarios fuera de la ciudad y por la necesidad de estudiar una carrera con una salida laboral más “segura”. Ambas cuestiones en vinculación con la posibilidad/imposibilidad y conveniencia/ inconveniencia de cursar el nivel medio en el Colegio Nacional “Juan C. Lafinur”.

Investigar las prácticas: caminos recorridos, respuestas y problemas a resolver

Investigar las prácticas de lectura en el marco de la formación de las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis en la década del '30 ha requerido del equipo de investigación de un movimiento dialéctico constante entre la teoría y la práctica, por cuanto las formas institucionalizadas de leer emergen en las entrevistas de un modo casi contrapuesto a las prescripciones y regulaciones encontradas en diversos documentos de la época.

A partir del análisis de las voces de los maestros entrevistados podemos decir que nos fue posible interpretar una realidad compleja de prácticas cotidianas en ambas escuelas; con discrepancias entre ambas atravesadas por la diferencia de género, de discursos que circulaban en una y otra posibilitando la reproducción de las condiciones de existencia del orden conservador del San Luis de la época, de aquello permitido y de lo prohibido en torno a la formación de un maestro y del lugar de la lectura en la constitución del saber en los estudiantes de magisterio.

En trabajos anteriores (Auderut y otros, 2007; Domeniconi y otros, 2008) hemos dado cuenta de la posición asumida del Proyecto que busca contribuir a una Historia Social de la Educación, recuperando las enmarañadas relaciones entre el Estado, la sociedad civil y la educación en la trama local en el período señalado. Asimismo, sin excluir los análisis desde una Historia social de la educación hemos efectuado avances hacia indagaciones que podrían considerarse encuadradas en una Historia de la cultura, tomando las producciones culturales de la época tales como revistas y publicaciones (Domeniconi y otros, 2008; Orellano, A.- Auderut, C., 2008).

Para alcanzar los objetivos propuestos en el Proyecto de Investigación hemos utilizado el diseño cualitativo, priorizando el uso de herramientas de la historia oral para evitar solo el registro de aquellas prácticas y discursos educativos y pedagógicos hegemónicos.

Es interesante la diferenciación que realiza Tenti Fanfani (1996) respecto de las historias clásicas de la educación ligadas a las descripciones de acontecimientos o a las periodizaciones estructuradas sobre el tiempo políticas o el modo esquemático de hacer sociología de la educación ubicando a la educación como una superestructura que opera como reproductora del sistema capitalista, de otras formas amarradas a la comprensión de la cotidianidad de los hechos en las instituciones educativas que son partes y efecto de una sociedad determinada(3). Este autor afirma que *“El pasado está en las cosas y en los hombres del presente. La historia vive objetivada en las cosas materiales que constituyen el ambiente en donde se*

desarrollan las prácticas sociales (espacio físico escolar, los sistemas de transporte, las obras públicas, las máquinas y herramientas, etc.), en los productos simbólicos (sistemas normativos y legales, lenguajes, tradiciones y costumbres, sistemas de ideas y representaciones, saberes, etc.) De este modo, todo un mundo de las “cosas sociales” es constitutivo de los sistemas educativos contemporáneos”(4). Esta afirmación posibilita comprender las instituciones desde una perspectiva del desarrollo histórico que van teniendo, a la vez que nos interpela por los sujetos en tanto que no hay historia sin sujetos.

Tenti Fanfani (1996) sostiene que “el análisis del proceso no puede hacer olvidar que los hombres hacen la historia en un contexto estructurado. La educación es proceso y es sistema, al mismo tiempo”(5). De este modo indagar el modo en que la historia ha anclado en los sujetos, volviéndose trama en los cuerpos, es de especial interés para avanzar en la comprensión desde los significados y sentidos que las prácticas de lectura en la formación cobraron para los maestros normales.

El trabajo realizado hasta el momento en las dos Escuelas Normales de la ciudad, es decir, en la Normal “Juan Pascual Pringles” y en la Normal “Paula Domínguez de Bazán”, nos ha permitido establecer y caracterizar algunos rasgos comunes en torno al lugar de las prácticas de lectura en la formación de los maestros. Asimismo, han surgido del análisis de las entrevistas realizadas elementos que aparecen muy relacionados al determinante de género, en tanto la primera de las instituciones mencionadas fue formadora de maestros varones y la segunda de maestras.

Respecto a aquellas características comunes en torno al lugar de la lectura, salvo excepciones, en todos los entrevistados de ambos sexos surgió que la lectura se constituyó en una práctica “ajena” a la decisión del sujeto, es decir, cuando se refirieron a la lectura en el ámbito de las clases y del estudio, lo que surgió fue la lectura como práctica ligada a la obligación de aprender el contenido de un texto único. A la vez, y ligada al leer por una obligación externa, marcada por el docente, esas prácticas de lectura estuvieron vinculadas al leer para memorizar el contenido del texto, como requisito principal para obtener buenas calificaciones y ser aprobado.

Asimismo, el no poder recordar nombres de autores y de textos leídos durante la formación -sobre todo, vinculados específicamente a la pedagogía, didáctica, psicología, entre otros- nos ha permitido pensar que la lectura no pudo constituirse en una práctica que pudiese incidir con cierta fuerza en un proceso formativo en el que el conocimiento pudiese ser usado como herramienta para un hacer más reflexivo por parte de los maestros(6).

Con relación a lo que acabamos de marcar, la información brindada por las entrevistas y los documentos hallados en los archivos de ambas Escuelas Normales, permiten sostener la vigencia de normativas institucionales destinadas a regular la elección de un texto único en cada asignatura. Al mismo tiempo, en la Normal J. P. Pringles - desde antes de la década de 1940 y con creciente énfasis desde su inicio- se han podido encontrar numerosas circulares donde el Director de dicha institución ordena, por un lado, a maestros del Departamento de Aplicación dictar conferencias sobre la enseñanza de diversas materias en distintos grados del nivel primario y, por

otra, les requiere a profesores del nivel medio dictar conferencias sobre diversos temas a los colegas de la institución. Como ya lo hemos analizado, esto podría ser indicativo de una política institucional que encuentra impulso desde el Instituto Nacional del Profesorado de la UNCuyo (1939), del cual pasó a depender la Escuela Normal J. P. Pringles(7).

En cuanto a las diferencias que hemos podido advertir entre los estudiantes varones de la Normal Juan P. Pringles y las mujeres que estudiaron en la Normal Paula D. de Bazán, la información obtenida a través de las entrevistas es la que nos han permitido advertir cómo pudo operar el determinante de género en la elección del magisterio y también en la forma en que recuerdan sus prácticas de lectura; los intereses y motivaciones que los/las impulsaban a leer; sus vinculaciones con el conocimiento por medio de la lectura y su acercamiento o no a las bibliotecas, como lugar donde era posible acceder a los libros indicados por cada docente.

Nuevas decisiones metodológicas para interrogar el pasado

Es preciso señalar que a todos los entrevistados que conforman la muestra se le ha realizado entre dos y cuatro entrevistas, avanzando en cada encuentro con el objeto de profundizar y construir más significado en torno a los tópicos seleccionados para dar cumplimiento a los objetivos del proyecto. Frente a algunas dificultades por parte de los entrevistados para recordar nombres de autores y textos y, también debido a su dificultad de rememorar situaciones concretas en las que la lectura operara como práctica protagónica, decidimos utilizar como instrumento de recolección de datos la entrevista colectiva con el objeto de que las voces de otros egresados operasen como estímulos en la memoria de cada uno de ellos.

Primero procedimos a identificar en las entrevistas previas que les habíamos realizado a los sujetos de la muestra algunos segmentos que no estaban muy claros, o, que brindaban una información fragmentada sobre algunas de las preguntas que se les habíamos realizado. También recuperamos segmentos que brindaban una información muy interesante y novedosa respecto de situaciones que el entrevistado había vivido en la institución escolar cuando era estudiante y que consideramos que era importante profundizar en su conocimiento, con el objeto de comprender si es que constituyeron prácticas cotidianas o sólo habían sido episodios aislados.

Una vez que realizamos este rastreo tuvimos un panorama de la información específica que consideramos indispensable para los propósitos del proyecto y que estaba ligada a las prácticas lectoras como instrumento para el aprendizaje en el marco de las Escuelas Normales.

Teniendo en cuenta algunas consideraciones sobre la entrevista colectiva es que decidimos trabajar en una primera reunión con tres egresadas del año '38 de la Escuela Normal de Mujeres que pertenecieron a dos divisiones diferentes. En oportunidades anteriores, dichas egresadas ya habían sido entrevistadas con el uso de la entrevista en profundidad. Procedimos con preguntas amplias respecto de su vida familiar, social y escolar en la época de estudiantes de magisterio y avanzamos logrando mayor precisión y profundidad en encuentros posteriores; para esto fue

necesario repreguntar y plantear nuevos interrogantes sobre las prácticas escolares y la lectura.

Siguiendo a Benadiba y Plotinsky (2007) entendimos que la entrevista colectiva podría ser una herramienta útil para que los participantes pudieran estimularse entre sí para recordar y que “las discusiones entre los entrevistados pueden conducir a nuevas perspectivas y visiones”(8) sobre el tema que no habían sido consideradas por nosotras.

La decisión de trabajar con este pequeño grupo se fundamentó en la disponibilidad para hablar que siempre tuvieron con el equipo, su capacidad para recordar detalles en el marco de situaciones o contextos de la época en estudio, su estado de salud y la participación activa que había tenido cada una en las situaciones de entrevistas, lo cual nos llevó a suponer que ninguna de las maestras se inhibiría frente a la palabra de la otra. Esta última consideración era para nosotras muy relevante por cuanto los capitales culturales, económicos, simbólicos y sociales que portaban estas maestras en la década de 1930 eran similares y lo son hoy todavía; esto nos ofrecía razones para pensar que la posición que asumirían en la entrevista colectiva sería la de pares concurrentes.

En el marco del Proyecto de Investigación la selección de la entrevista como herramienta de recolección de información ha permitido obtener información que no se inscribe en el terreno de lo homogéneo, ni en el discurso hegemónico, sino que da cuenta de experiencias particulares, personales y/o colectivas que han sido resignificadas a partir de nuevas experiencias o de procesos reflexivos sobre ellas. Lo revelador de la tarea de análisis con las entrevistas es como expresa Benadiba (2007) que “... no sólo contemplan, profundizan e ilustran acontecimientos poco conocidos o estudiados. El gran valor que poseen radica en que, al relatar, los informantes nos brindan el significado que tuvo para ellos un hecho determinado. (...) La memoria es selectiva, por lo tanto la gente ‘elige’ qué recordar, no recupera cualquier información, sino aquella que por alguna razón considera relevante y significativa”(9). En este sentido, la entrevista nos ha brindado, y nos brinda, información de primera mano, son los propios protagonistas los que deciden compartir retazos de sus vidas y apreciaciones sobre algunos sucesos de ellas. A la vez, la implicación del investigador y el conocimiento del objeto a investigar posibilitan la entrega de los recuerdos en palabras del entrevistado.

Las entrevistas realizadas, los relatos, los testimonios por sí solos no constituyen historia puesto que solo aportan datos que requieren del análisis y de la interpretación por parte del investigador, quien a partir de herramientas teóricas les dará sentido y coherencia en una trama mayor. Sin embargo, la posibilidad de que las entrevistas puedan constituirse en buenos testimonios requiere de la construcción del diseño de un protocolo de la entrevista guiado por los objetivos de la investigación y de tareas previas. Entre ellas queremos destacar el proceso de formación como entrevistador con vistas a establecer un vínculo de confianza con el entrevistado; para preguntar y re-preguntar y la realización de la tarea posterior de desgrabado con el fin de lograr transcripciones ajustadas a las palabras del entrevistado.

El tema de la transcripción de la entrevista, desde el abordaje de una historia oral, nos obliga a realizar una serie de consideraciones por cuanto cuando se lleva a cabo una entrevista con fines investigativos se está construyendo de manera intencional un documento. Lograr una buena transcripción entonces requiere tener presente los objetivos que le dieron origen a la entrevista que, al mismo tiempo, guían el Proyecto de Investigación. En nuestro caso la necesidad de transcribir se funda en la tarea de análisis posterior para interpretar a la luz de categorías teóricas y es por ello que el/los investigador/es que realizan las entrevistas son los que efectúan la tarea de poner en texto escrito la voz de los maestros normales, incorporando entre paréntesis cuando se producen inflexiones de la voz, risas, tono dubitativo, miradas cómplices, etc. Algunos investigadores consideran que la transcripción es una manera de corromper la fuente original, al respecto Portelli expresa que “Esperar que para propósitos científicos la transcripción sustituya a la grabación equivale a hacer una crítica del arte analizando reproducciones, o hacer una crítica literaria analizando una traducción.”(10) Sin embargo, nosotros adherimos a posturas que entienden que, si bien la oralidad no puede representarse fielmente por el registro escrito, es posible dotar al texto de referencias como las que mencionáramos para que colaboren en la interpretación de las interacciones comunicativas. Por otra parte consideramos que los documentos creados, como las grabaciones, deben estar disponibles para otras personas, contribuyendo así a la memoria colectiva y en este sentido el soporte papel permite la preservación de la cinta grabada.

De tal manera la formación como investigador requiere de revisiones permanentes sobre cuestiones tanto teóricas como metodológicas para pensar y reflexionar sobre las maneras de interrogar el pasado para posibilitar la creación de fuentes orales. El trabajo con las entrevistas nos obliga a los investigadores rescatar, a través de la rememoración acontecimientos que tal vez son ya presas del olvido, no solo para reconstruir el pasado sino para comprender el significado de esos acontecimientos pasados para los propios protagonistas.

El normalismo en San Luis entre la década del '30 y del '40

A partir de lo investigado hasta el momento, podemos decir que los formadores de formadores de las dos Escuelas Normales de la ciudad de San Luis no contaban ni con las titulaciones necesarias para el ejercicio de la docencia en la formación normalistas ni con los saberes imprescindibles para la enseñanza de las diversas disciplinas. Solo en pocos casos, la docencia fue ejercida por profesionales con cierta idoneidad basada en una formación específica. Como producto del rastreo de información sobre los títulos que poseían los docentes de ambas instituciones hemos identificado que una mayoría ejerció la docencia con el título de Maestro Normal y en la “Juan P. Pringles” solo había dos Profesores de Matemáticas, egresados de Paraná; un médico, al que hacia fines de los '30 se le sumó uno más y un abogado. En referencia a la Normal de Mujeres se contaba con una egresada de Paraná; un médico y un abogado. Cabe destacar que muchos docentes se desempeñaban en ambas escuelas.

Tal situación y su continuidad durante el periodo en estudio se vio legitimada por un Decreto del Poder Ejecutivo Nacional, al cual se hace referencia en los folios 117 a 122 del Libro de Circulares de la Escuela Normal de Varones donde se encuentra la Circular N° 28, de fecha 27 de junio de 1934. En la misma, la Dirección de la Escuela notifica a los Profesores lo dispuesto por dicho decreto en materia de designaciones docentes explicitando que “Siendo indispensable que la designación del Profesorado se haga sobre la base de requisitos que aseguren cultura general, dominio de la asignatura y aptitudes didácticas”(11) se decreta que a partir de la fecha de dicho Decreto solo sean designados para desempeñarse en los establecimientos de Enseñanza secundaria normal y especial que dependan del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública “los diplomados para la docencia en las Universidades e Institutos de la Nación, los egresados de las facultades con distintos títulos profesionales (...) y los que sin título habilitante hayan ejercido más de diez años la docencia media oficial”(12). En el Artículo 2 se explicitan las disciplinas y las asignaturas y los diversos títulos que habilitaban para impartir cada una de ellas.

La legitimación a la que aludíamos en el párrafo anterior encuentra mayor sustento en el Artículo 5 del mencionado Decreto en que se explicita “Los profesores actualmente en ejercicio sin ninguno de los títulos especificados en este decreto con menos de diez años de antigüedad son considerados interinos. Se requiere para la confirmación de los comprendidos en este artículo dictamen técnico favorable de las direcciones de los establecimientos donde actúan, ratificado por la Inspección General de la Enseñanza, antes de la terminación del presente curso escolar, debiendo quedar de hecho cesantes aquellos a quienes no hubiera favorecido dicho dictamen.”(13) Hasta el momento no hemos encontrado ningún indicio para confirmar que algún docente fuera cesanteado por lo cual es correcto pensar que ningún docente fue evaluado de manera perjudicial. Tal afirmación nos conduce a hipotetizar que los directivos de ambas Escuelas Normales operaron atendiendo a la condición de pobreza de la ciudad de San Luis, interpretando que un dictamen técnico desfavorable dejaría en la calle a un trabajador y sostén de familia, del mismo modo como lo hiciera años más tarde Juan Arévalo(14).

En la entrevista colectiva las maestras egresadas evocaron algunas tareas que realizaron en las aulas de magisterio y a partir de ello, brindaron apreciaciones sobre sus formadores que permiten comprender las falencias en la formación de los mismos. Elsa dice: “todos esos profesores... malos profesores eran los que más nos daban lección escrita. Era la única nota que teníamos. Decime (mirando a las otras entrevistadas) ¿Cuándo dio clase Anselmi? ¡Nunca! Revisaba las carpetas. Su única misión era revisar carpetas. ¡Jamás nos dio nada!”. Mercedes aclara: “Lo que pasa es que... otra cosa que ustedes pueden querer saber, es que la mayoría de los profesores no tenían título, así que todas eran maestras, hechas a dedo...”. A la pregunta de cómo era una clase y cuáles eran los segmentos de la misma Mercedes con un tono irónico dice: “Sabés cómo eran, decían `Vamos a ver, sacaban la libretita y decían pase Corvetta` y Corvetta capaz que no sabía nada (risas) siéntese... “

En el relato de las maestras normales emergió el recuerdo de médicos que dictaban castellano, abogados que enseñaban historia y maestros que se ocupaban

de la enseñanza de física, matemáticas, química, etc. lo cual tiene continuidad con los datos de las planillas encontradas en el archivo de la Escuela Normal “Paula Domínguez de Bazán”. La falta de idoneidad en la enseñanza y el conocimiento es reconocido por parte de las entrevistadas en el marco de situaciones marcadas por la ausencia de sentido de muchas actividades llegando incluso a ser identificadas como ridículas. Al respecto podemos citar el caso relatado por Ana quien sobre un profesor de química expresa lo siguiente: “una vez nos enseñó a hacer velas ¡Decime vos!... teníamos que traer la próxima clase una vela. ¿Sabés lo que hice yo? mandé a comprar una vela y le pregunté a mi papá cómo la podía... disfrazar. Entonces mi papá me dio una vaina de esa vainilla, digamoshice lo que me pidió, lo calenté y le sumergí la vela blanca y quedó rosa, se le adhirió una capa. De este color (señala un tono rosado del mantel). Entonces nos llamaba para clasificarnos por la vela y llamaba ‘Fulana de tal pase’ y pasábamos con la vela en la mano... “

Las prácticas de lectura, tal como lo planteáramos al inicio de este trabajo, emergen en la entrevista colectiva como una práctica ajena al deseo propio de los sujetos del saber. El leer se torna una práctica necesaria para poder “dar” la lección a un docente que exige saber solo el conocimiento que el libro de texto señalado contiene.

En estrecha relación con el acto de leer, indagamos acerca del uso de las bibliotecas y, por otra parte, acerca de la imagen sobre la biblioteca de la Escuela. En relación a lo primero, de nuestras tres entrevistadas solo Elsa manifiesta haber asistido a una biblioteca particular: “Me acuerdo de Don Nicolás Jofré, yo he ido a sacar libros; me los prestaban. Tenía una biblioteca en la casa... Llena de libros... Tenía montones de libros. ¿Sabés que hacía Don Nicolás? Con las obras esas que nos daban para leer, ponéle el Fausto, él hacía unos resúmenes para el nivel nuestro y vos ya tenías una idea total...”. Podemos decir que entre Elsa y quien oficiaba de bibliotecario se estableció una relación de “contrabando” de saberes, motivada por la necesidad de una alumna que no contaba con todos los libros necesarios, por motivos económicos. En cambio, Mercedes y Ana contaron siempre con los libros solicitados en la Escuela puesto que sus padres se los compraban, sin haber experimentado la curiosidad y/o necesidad de ir a una biblioteca.

Cuando les preguntamos a las tres acerca de cómo veían la biblioteca de su escuela cuando eran alumnas nos respondieron haciendo uso de expresiones indicativas de un lugar que sabían dónde estaba, cómo era, pero que evitaban y que recuerdan, sobre todo, por su gran cantidad de libros y por su bibliotecaria. Al preguntarles sobre los motivos por los cuáles no iban a la biblioteca, Elsa nos dice: “Nunca nos invitaron” y Mercedes justifica expresando “... porque teníamos los libros. Con el libro era suficiente, yo le daba al hombre, a la profesora la lección con el libro y te ponían un 10”.

El leer para la preparación de las clases de práctica solo se cumplía en el marco de la más estricta necesidad, tal como lo señala Ana se ratifica el no necesitar los libros de la biblioteca para mejorar la elaboración de sus planificaciones y conocimiento sobre los temas a enseñar, así dice: “No, yo no preparaba de ahí, nunca, de la biblioteca no. Para preparar las clases había que hacer el plan, preparaba el

plan, llevaba el plan”. La referencia a la biblioteca como un “ahí”, indicativo de un espacio extraño, lejano, desconocido y hasta amenazante nos lleva a interpretar que la relación con el saber y los libros que fomentaban los formadores de formadores, con su escasa formación, cobra expresión aquí como una relación de extrañamiento, de eso otro tan extraño a mi. El vínculo subjetivo con el conocimiento es superficial y de escasa densidad, a tal punto que hoy no pueden advertir como una falencia en su propia formación. Si bien reconocen que lo que se les demandaba era estudiar de memoria la lección del libro texto y repetir como “loros” tal como afirma Ana, en el presente no constituye para ellas una preocupación, lo que da cuenta de las huellas marcadas por su formación normalista en la que el saber del docente no se cuestiona, no se interpela.

Respecto de los saberes pedagógicos y didácticos, los testimonios nos hacen saber que estos no habían procesos de apropiación de los mismos por medio de la lectura. En cambio podemos hablar de un saber hacer adquirido en la práctica de la enseñanza que no estaba acompañado de saberes específicos que iluminasen dicha práctica, para dar cuenta de esto transcribimos un fragmento de la entrevista colectiva:

E: Para la Práctica de la Enseñanza ¿qué libros tenían ustedes?

Ana: Uno de Pedagogía pero eso era aparte.

Mercedes: El maestro te enseñaba a hacer los planes, y a dar las clases te enseñaban los profesores. Paso a paso, primero la presentación, después la enseñanza. Paso a paso cómo dar una clase, ¿ves?

Ana: Pero te enseñaba una vez y después ya...

Elsa: O sea, arreglétela como podás.

E: ¿Qué era dar una buena clase? ¿Cómo se daban cuenta ustedes que habían dado una buena clase?

Ana: Por la nota que nos ponían.

E: ¿De dónde estudiaban para dar las clases?

Elsa: Instintivamente posiblemente.”

Reflexiones finales

Como dijéramos al inicio de este trabajo el proyecto normalista buscó formar al nuevo ciudadano sobre la base de capacidades, actitudes, destrezas y valores desde el horizonte de la modernidad para posibilitar el desarrollo de una Nación moderna. Sin embargo, es posible decir que la actitud de veneración hacia el conocimiento que el buen maestro normal debía transmitir a sus alumnos no se advierte, por el momento, en la formación de maestras de la Escuela Normal “Paula D. de Bazán”.

La posibilidad de conocer y comprender las características del normalismo puntano en la década del '30, nos ha requerido el uso de estrategias metodológicas como la entrevista en profundidad y la entrevista colectiva a mujeres formadas en esa época con el objeto de lograr descripciones detalladas de sus experiencias de formación, como así también, de los sentidos que hoy les pueden otorgar a las mismas al recordarlas.

Una cuestión importante a señalar es que el uso de la entrevista colectiva y la posibilidad de que los sujetos participantes de la misma al recordar unos mismos acontecimientos no les otorguen unos mismos sentidos y significados, o, que sus testimonios acerca de una misma situación y prácticas, en nuestro caso, las de la lectura sobre todo, no se ha dado lugar a situaciones que desde lo teórico y metodológico exijan una resolución con el fin de alcanzar una verdad única. Antes bien desde lo metodológico, ante situaciones como las mencionadas, una de las estrategias empleadas ha sido la de buscar que cada entrevistado se exprese lo más posible acerca de lo que recuerda sobre una situación y unas prácticas, con el fin de lograr una descripción lo más exhaustiva posible de la/s misma/s. A su vez, desde el encuadre teórico la no concordancia entre los testimonios ha sido considerada entendiendo los diferentes impactos subjetivos que unas mismas situaciones y prácticas provocaron en sujetos singulares.

Lo trabajado hasta el momento ha permitido una cierta constatación acerca de lo planteado por investigaciones sobre el magisterio en la Argentina, esto es, la existencia de un dispositivo de formación de maestros con una estructura jerárquica, cuya cúspide estuvo representada por la Escuela Normal de Paraná. Entendemos que hubo una relación estrecha entre las urbes con ricas economías, que agregaron en este caso una riqueza social y simbólica y aquellas ciudades con economías restringidas y escasas posibilidades de crecimiento, a las que les correspondió una formación normalista de menor calidad.

Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2007). Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino. Bs. As., Granica.
- ARÉVALO, J.J. (1974). La Argentina que yo viví (1927-1944). México: B. Costa-Amic editor.
- BAUMAN, Z. (2005). Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes (1^o Reedición).
- BENADIBA, L. (2007). Historia oral, relatos y memorias. Bs. As., Maipue.
- TENTI FANFANI, E. (1996). "Raíces clásicas y contemporáneas de una Ciencia Social Histórica", en CUCUZZA, H. Historia de la Educación en debate. Bs. As., Miño y Dávila.

Notas

¹ Este trabajo se inscribe en el PROICO 4-01-07. Actualmente el objeto de estudios está focalizado en "La formación de maestros durante el primer gobierno peronista" y es continuidad del proyecto anterior "El lugar de las prácticas de lectura en la formación docente. El normalismo antes del primer gobierno peronista en San Luis". C. y T. de la UNSL

² Esta problemática ha sido analizada y comunicada por Domeniconi y otros (2008) en una ponencia titulada "La elección femenina del magisterio en la década del '30 en San Luis.

Capitales y posiciones en juego” presentada en el Segundo Encuentro Bonaerense de Historia Oral, Chascomús, agosto de 2008.

³ Peter Burke en su obra *Historia y Teoría Social* (1992) plantea las diferencias suscitadas entre los historiadores y los denominados teóricos sociales, avanzando en la búsqueda de responder el interrogante “¿qué utilidad tiene la historia para los teóricos sociales?” como también las formas de encuentro para comprender la realidad social que se va estructurando de manera compleja en un devenir histórico.

⁴ TENTI FANFANI, E.(1996) “Raíces clásicas y contemporáneas de una Ciencia Social Histórica”. En CUCUZZA, H. *Historia de la Educación en debate*. Bs. As., Miño y Dávila; p. 41.

⁵ *Ibidem*, p. 45

⁶ Sobre estos aspectos hemos profundizado en publicaciones y en diversos trabajos presentados en diversos eventos científicos. Ver: AUDERUT, C. (2007). “Las prácticas de lectura en la formación de maestros en San Luis, entre las décadas del '30 y '40”, en *Revista Alternativas*. Serie: Espacio Pedagógico, Año 12, N° 49, LAE (Laboratorio de Alternativas Educativas), FCH, Universidad Nacional de San Luis; SAMPER, O. y otros (2008) “Maestros normales y lectura: diálogos con el pasado”, *Publicación Digital de las 8vas. Jornadas de Humanidades*, Universidad Nacional de Catamarca.

⁷ Ver ARÉVALO, J. J. (1974). *La Argentina que yo viví (1927-1944)*. México, Costa- Amic Editor, pp. 446-447.

⁸ BENADIBA, L. y PLOTINSKY, D. (2007) *De entrevistadores y relatos de vida. Introducción a la Historia Oral*. Bs. AS. Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

⁹ BENADIBA, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Bs. As., Maipue; pp. 70-71.

¹⁰ PORTELLI, Alessandro (1991) “The death of Luige Trastulli and Other Stories: Form and meaning in Oral History. State University of New York Press: Albany, Pág. 47 Citado por BENADIBA, L. y PLOTINSKY, D. (2007) *Op. Cit.*

¹¹ Circular N° 28, de fecha 27 de junio de 1934, Libro de Circulares de la Escuela Normal de Varones. Folio 117.

¹² *Ibidem*.

¹³ Circular N° 28, Folio 121.

¹⁴ ARÉVALO, J.J. (1974). *La Argentina que yo viví (1927-1944)*. México: B. Costa-Amic editor. En este texto el autor hace referencia a su desempeño como Director Técnico de la Escuela Normal Juan P. Pringles en 1940, cuando ya dependía del Instituto del Profesora creado en San Luis por la Universidad Nacional de Cuyo. Con referencia a los docentes del nivel medio dice: “la escuela contaba con muy buenos profesores: una minoría, desde luego; los había también muy malos, y la mayor parte podía ser clasificada dentro del cómodo e impreciso término medio. (...) Por cuenta de tales jueces [los profesores de la Universidad de La Plata] la Universidad debía haberlos “barrido” desde el momento que asumió su conducción. Esos jueces (...) asustaron no solo al personal de la Escuela sino a toda la ciudad de San Luis, porque de los sueldos cobrados en la Normal Pringles vivían gran porción de las familias de la ciudad”. P. 445.

REFLEXIONES ACERCA DE LAS CONTINUIDADES Y RUPTURAS DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN POPULAR.

Prof. Andrea Carolina, Farías (andrefariasgomez@yahoo.com.ar) Facultad de Ciencias
Humanas - Universidad Nacional de San Luis (1)

Prof. María Valeria, Di Pasquale (mariva48@hotmail.com) Facultad de Ciencias Humanas
- Universidad Nacional de San Luis (1)

Introducción o ¿acerca de qué tratará este trabajo?

En el siguiente texto relataremos el trabajo de Educación Popular que viene desarrollando el grupo de Educación Popular “Minga”(2) en una zona urbano-marginal de la Ciudad de San Luis. Haremos primero una pequeña contextualización para comprender dónde se han desarrollado las diversas actividades educativas para luego describir cada una de ellas, haciendo primero una breve referencia a lo desarrollado durante los primeros años de existencia de Minga aunque nos centraremos más en describir los cambios, las continuidades y las rupturas que se han puesto de manifiesto a lo largo de los años de trabajo.

Hacia el final describiremos algunas reflexiones y actividades que van configurando la “Escuela Popular” que nace recientemente como creación colectiva y horizontal.

Por último, en las conclusiones, (vale aclarar aquí que estas serán unas conclusiones siempre provisorias) expondremos una serie de reflexiones que se desprenden de lo trabajado a lo largo de estos años.

¿Dónde está ubicado el trabajo que realiza Minga? Breve contextualización de las actividades

“Minga” es un grupo de docentes, estudiantes y gente que no necesariamente pertenece al ámbito universitario, que desde hace 8 años trabajamos en una zona urbano-marginal de la Ciudad de San Luis (zona Oeste), llevando adelante actividades relacionadas con la Educación Popular y tratando de integrar el arte, el juego, el aprendizaje y el trabajo en oficios. Dichas actividades se realizan junto a niños, niñas, adolescentes y adultos provenientes de los barrios Sargento Cabral, Rawson, San Benito y zonas aledañas.

Las actividades desarrolladas se describirán con mayor detalle en el siguiente apartado.

¿Qué actividades se han venido desarrollando?

Creemos interesante hacer un breve recorrido, a modo de descripción, por algunas de las actividades desarrolladas por el grupo Minga desde el año 2003 hasta la fecha, pero sobre todo centrar nuestra mirada en las actividades de los últimos años, esto es desde el 2007 a la fecha para mostrar las rupturas y continuidades por las que han atravesado nuestras tareas.

En los primeros años de trabajo en el barrio Sargento Cabral, (espacio donde se encuentra emplazado el Comedor Comunitario) nuestras actividades se desarrollaron en relación a las problemáticas y demandas de un grupo de sujetos que concurren a una institución asistencial como lo es un comedor comunitario. Alrededor de esas problemáticas fue que se pensaron y llevaron a la práctica actividades que tenían a un grupo de niñ@s y adolescentes y al grupo de mujeres que realizaban tareas de mantenimiento del comedor, como protagonistas centrales, colocando así la mirada sobre las problemáticas por las que estaban atravesando estos grupos. En tal sentido se desarrollaron tareas en orden a:

- Generar un programa destinado a lograr un *proceso educativo integral* para que los Niños, Niñas y Adolescentes puedan apropiarse de las herramientas básicas para resolver sus problemas educativos y reconstruir el derecho a la educación como un bien social que es y ha sido reiteradamente vulnerado desde las políticas públicas. Ese proceso educativo integral reunió aspectos que tuvieron que ver con la vinculación del juego, el arte, el aprendizaje, la socialización, el apoyo escolar (que se dio en llamar “clásico” y “alternativo”) de la mano con la formación permanente de l@s educadores y educadoras.

Durante los años 2007, 2008 y 2009 se llevaron adelante actividades que, partiendo de estudios previos que aportaron datos sobre la realidad socio-educativa y cultural de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos del barrio Sargento Cabral y aledaños (Rawson, Agustín Palma, San Benito, La Merced, etc.), sirvieron no sólo para mejorar los procesos de intervención promovidos en los distintos proyectos, sino también para profundizar el conocimiento que el grupo tenía de las situaciones de vida de los sujetos que habitaban ese territorio.

A partir de esos estudios se pusieron en marcha procesos de:

-Apoyo educativo Integral, destinado a niños y niñas, el cual buscó generar espacios en los que se potenciaran sus capacidades integrando el juego, la literatura, las diferentes formas de expresión artística y, de esta manera impulsar las posibilidades de construir aprendizajes relevantes que les favorecieran su inserción y permanencia en la escuela y en la comunidad. El cambio de nombre, de “apoyo escolar” a “apoyo educativo” se debió al hecho que ese apoyo comenzó a ir más allá de la tarea de sostener a los chicos y chicas en los contenidos escolares y se orientó más hacia la recuperación de su identidad cultural. De esta manera se pudo contribuir

a que los niños, niñas y adolescentes que asistían al EGB pudieran apropiarse de las herramientas básicas que les permitieran resolver sus problemas escolares y lograr valorizar la memoria como pilar de la identidad del barrio. En este apoyo educativo se trató de integrar, no sólo los contenidos escolares necesarios para que l@s niñ@s permanezcan en la escuela, sino también incluir los conocimientos y saberes ausentes en el sistema escolar, incorporando aquellos conocimientos y saberes que son propios del territorio donde habitan para rescatarlos, valorando a la vez lo que l@s niñ@s tienen para decir -valoración que también es una valoración personal y afectiva- en la convicción de que son los hombres y las mujeres los productores de la historia y l@s productores de maneras de nombrar el mundo y de actuar en él.

-Espacios de creación y recreación del arte popular, en la convicción de que son los sujetos quienes tienen el derecho, no sólo de disfrutar el arte en todas sus manifestaciones, sino que son ellos y ellas quienes deben asumirse como creadores y recreadores de manifestaciones artísticas. Todo ello a través de talleres de arte popular y Murga y la realización y participación de eventos artísticos en el barrio y en diferentes ámbitos de la ciudad.

-Talleres de Género, orientados a las mujeres que trabajan en el comedor, para reflexionar sobre las problemáticas por ellas planteadas, en relación a la salud, la situación laboral y la vida doméstica y familiar. En esta experiencia participaron, de manera variable, entre 10 y 15 mujeres.

Durante el desarrollo de este proyecto los ejes de trabajo fueron variando conforme a las necesidades que emergieron al interior del grupo de mujeres participantes. El primer eje de acción estuvo destinado a la generación de espacios de reflexión en torno a las problemáticas cotidianas con las que se encontraba el grupo de mujeres, abordándose fundamentalmente, la problemática de la subjetividad y la salud. El segundo eje se orientaba por un lado a profundizar las problemáticas de la subjetividad de las mujeres, esta vez orientadas al trabajo, y por el otro se pretendía indagar acerca de sus condiciones de vida familiares y domésticas. El tercer eje estuvo encaminado a profundizar la reflexión sobre las problemáticas de género vinculadas con el trabajo.

-Talleres de salud: las inquietudes de l@s chic@s junto a l@s que trabajábamos, respecto al crecimiento (tanto físico, mental, emocional), a su sexualidad, a problemáticas que l@s van tocando de cerca, como son la drogadicción y la violencia en sus diversas expresiones, hizo que nos ocupáramos de actividades en las que se trataron esos cambios y transformaciones, tanto corporales como en las maneras de pensar, para acompañarl@s en ese proceso.

Se abordaron entonces problemáticas de salud, de sexualidad, de los miedos y las dificultades que afronta un/a adolescente en general pero, particularmente l@s adolescentes pobres de este sector de la Ciudad.

Debido a la naturaleza del mismo taller debimos desarrollarlo fuera de las instalaciones del Comedor, ya que esta institución al ser una institución que depende

de la Iglesia, generaba limitaciones a la hora de abordar las diferentes temáticas. Se hizo necesario entonces buscar otros espacios posibles y, ya que el barrio no cuenta con instituciones que brinden sus lugares para realizar actividades de este tipo, decidimos trabajar en la plaza del barrio y hasta en las veredas del mismo. También se realizaron talleres en la localidad de Potrero de los Funes y en la Plaza Pringles y se visitó el centro de salud de la zona.

El trabajo desarrollado en el año tuvo como actividad de cierre la creación colectiva de un mural, tomando una pared de una fábrica abandonada de la zona y articulando el espacio de salud con la necesidad de la recuperación de diferentes manifestaciones artísticas como un derecho que ha estado negado a muchas de los sujetos junto a los que realizamos nuestras tareas cotidianas.

¿Qué cambios, rupturas y continuidades pueden observarse hoy en el trabajo de educación popular desarrollado?

En el 2010 se comenzó a trabajar en la construcción colectiva de un mapa socio-educativo del territorio en el que trabajábamos, detectando las diversas problemáticas que se presentaban. A partir de ese mapa se pensaron estrategias para generar espacios que posibilitaran poner sobre la mesa esos problemas e intervenir en ellos para encontrar maneras de resolverlos. Por ello es que el trabajo ya no se restringió a los sujetos que asistían al comedor sino que se convocaron encuentros de niñ@s, jóvenes y adultos, en el salón de la comisión vecinal.

Como resultado de todo este proceso en la actualidad las actividades que se desarrollaron y se desarrollan nos abrieron la posibilidad de vincularnos con otras instituciones de San Juan, La Paz (Mendoza), Villa Mercedes y de nuestra Ciudad para intercambiar experiencias, reflexionar acerca de nuestras propias prácticas y acerca de los principios que sostenemos. Otro elemento que varió respecto a años anteriores es el hecho de que en muchas de estas actividades de intercambio, ya sea en las desarrolladas en San Luis como aquellas llevadas a cabo en ciudades y provincias vecinas, tuvieron una participación importante algunos de los jóvenes y las mujeres con los que trabajábamos. En relación a esto nos gustaría a continuación mencionar algunas de las continuidades y las rupturas al interior de los espacios de trabajo de Minga y algunas de las transformaciones en relación a las subjetividades.

-En relación al arte: por un lado se siguen sosteniendo los espacios de murga y de arte popular, con la idea de que este último se vaya consolidando como un movimiento muralista; por el otro los chicos y las chicas más grandes han organizado un ciclo de cine barrial para los más pequeños, haciéndose responsables de ese espacio.

Lo ocurrido a través del tiempo en que se han sostenido estos espacios es que los sujetos participantes han ido posicionándose gradualmente como sujetos formadores de otros, en relación a los conocimientos y saberes que ahora pueden compartir con otros. Durante el año 2010 se llevaron adelante intercambios con docentes en formación de la Ciudad de La Paz (Mendoza) y también en un encuentro de Educación Popular desarrollado en San Juan. En ambos eventos pudieron

participar los chicos junto a los que trabajamos, siendo ellos educandos y educadores de otros y otras, en una relación dialógica y de horizontalidad. Un hecho muy significativo y que habla del crecimiento de much@s de est@s chic@s, es que durante el período de vacaciones de invierno muc@s de ell@s se juntaron para tratar de recuperar el mural que se había realizado hacía dos años y que había sido tapado con pintura por el partido político oficialista, promocionando a su candidato, lo que causó en l@s chic@ mucho malestar y desesperanza. Sin embargo lo que fue sumamente importante para nosotr@s es que l@s chic@s se organizaran y se autoconvocaran para actuar ante un hecho que significó para ell@s cierto tipo de violencia hacia su expresión artística.

Estos procesos contribuyen a cambiar las maneras de ser y de estar de los sujetos, posicionándolos ante el mundo y ante su cotidianidad de otras maneras, siendo protagonistas de sus propias vidas y proyectando ideas y pensamientos a concretarse en un corto y mediano plazo.

Hoy seguimos sosteniendo con más fuerza la convicción de que los chicos y chicas tienen, a través de la toma de algunas paredes de su barrio y de los lugares por los que circulan, una oportunidad para ser protagonistas de las transformaciones de esos lugares, interviniendo en ellos, otorgándoles sentidos propios y por ell@s construidos, embelleciéndolos pero también interviniendo en su cuidado y valoración.

De esta manera también se crean espacios en los que el trabajo y la producción colectiva resurgen y son valorados, pudiendo reconocerse ell@s mism@s como productores de arte y de diferentes expresiones y actividades artísticas, como una herramienta y una posibilidad de expresión, no sólo cultural sino política, para reflexionar y actuar sobre la situación de marginación en la que viven.

- En relación a espacios de educación en oficios: otro espacio diferente y nuevo que comienza a desarrollarse es el productivo. Primero comenzamos con talleres de realización y comercialización de velas y jabones con mujeres del barrio y, más adelante se inició un taller de pan, el cual continúa aún hoy.

Por otro lado, en el último año se abrió un taller de metalurgia al que asisten algunos vecinos adolescentes.

Lo que motivó la apertura de estos talleres fue, por un lado la necesidad real de quienes habitan zonas pobres de aprender un oficio que les permita obtener un ingreso por mínimo que este sea para vivir más dignamente, y por el otro la convicción de que a través de espacios de este tipo la gente vuelve a juntarse entorno a resolver situaciones problemáticas que los unen, oportunidad también de revalorizar el trabajo cooperativo, la formación en oficios y la autogeneración de ingresos. Todo ello bajo la idea fundamental de que es el trabajo el que humaniza a hombres y mujeres.

-En relación a lo educativo: La realidad educativa en San Luis tiene la característica de que una parte considerable de los chic@s que habitan en las zonas marginales no ingresan, ni siquiera a las escuelas de su barrio y, si lo hacen quedan rápidamente excluidos por motivos que siempre recaen en la culpa de la familia o de la pobreza que esa tenga (léase “problemas de conducta”, repitencia, inasistencias, etc.)

Ante esta situación se hizo necesario abandonar progresivamente el espacio de apoyo escolar debido a que cada vez había más demanda del mismo y no se daba abasto para satisfacer esa necesidad, y buscar otros mecanismos para seguir sosteniendo la permanencia de l@s chic@s en la escuela. Ante este estado de cosas seguimos sosteniendo que tod@s los chicos deben estar en la escuela, sin distinción de condición de clase. Ese estar en la escuela no sólo tiene que ver con una inclusión al edificio escolar, sino fundamentalmente una inclusión real y no un “como sí”, una ficción. El estar en la escuela implica que los contenidos y conocimientos que allí circulan estén verdaderamente a mano de todos y todas y que se reconozcan y valoren los saberes y conocimientos de los sectores marginales. Estos contenidos y conocimientos deben estar presentes en la currícula escolar y no excluidos como han estado a lo largo de los años. Creemos que este es un derecho que debe empezar a cumplirse como condición para que devengamos sujetos humanos.

Siguiendo estos principios se pusieron en marcha tareas de distinto orden; una tarea consistió en el acompañamiento y seguimiento escolar, que posibilitó también establecer una relación de mayor confianza con las familias, un mayor conocimiento de las situaciones económicas, sociales y afectivas de algunas de las familias a partir del acercamiento a las mismas. De esta manera se logró profundizar un trabajo que trató de vincular la institución escolar y las familias de l@s niñ@s. Otra de las tareas fue comenzar un espacio de alfabetización de jóvenes que demandaban aprender a leer y a escribir para poder desenvolverse en la vida. Ese espacio partió de la realidad cotidiana de los alfabetizandos con el objeto de que comenzaran a apropiarse de las herramientas de lecto-escritura, no sólo de la palabra escrita sino del mundo, para obtener mayores niveles de comprensión y así poder actuar en esa realidad de manera activa.

Este trabajo que tuvo sus orígenes en forma de apoyo escolar, apoyo educativo y alfabetización, de alguna manera está teniendo hoy su continuación, aunque con algunas rupturas de orden organizativo y de contenido a partir de la puesta en marcha de lo que denominamos “Escuela Popular”. A continuación haremos algunas reflexiones en torno a estos primeros (pero no tan nuevos) pasos en la construcción de esta nueva propuesta educativa.

¿Cuál es la escuela que imaginamos?

-Discusión teórica y posicionamiento ante el acto educativo

Aún hoy sostenemos que las ideas fuerza de la Educación Popular son las que orientan y dan sentido a nuestro caminar. Creemos en un sujeto que, como ser histórico, incompleto e inacabado, va haciéndose cada vez más creador y recreador del mundo en el que habita en la medida en que lo va reconociendo y se va reconociendo en él, en un juego dialéctico y en proceso continuo en el que deviene un sujeto social transformador de esa realidad.

En tal sentido es que, a partir del año 2010 comenzamos a imaginar y trazar un camino que nos permitiera poner en acción durante el 2011 una Escuela Popular de

jóvenes y adultos que, por diferentes circunstancias de vida no pudieron comenzar su alfabetización y/o concluir la escuela.

La escuela que imaginamos y hoy está caminando es una escuela construida por y desde sectores pobres, que permite tener acceso a una educación no bancaria, no domesticadora del sujeto, no vaciada de contenido sino lo más dialógica, significativa y liberadora posible; un lugar y un tiempo en el que se haga posible la reconstrucción de las tramas y redes sociales destruidas por el sistema Neoliberal, el que no solamente ha llevado adelante un plan sistemático de empobrecimiento de un número cada vez más grande de hombres, mujeres y niños en el mundo, sino que ha actuado sobre todo en las subjetividades, imponiendo nuevas relaciones sociales en las que pareciera que la posibilidad de creer en las utopías e imaginamos que se puede crear otro mundo no es una tarea que nos compete a nosotr@s.

La educación en la que nosotr@s creemos es:

- una educación que favorezca y dé lugar a que los hombres y mujeres puedan reconocerse a sí mism@s como sujetos de “derecho”, capaces de luchar por la igualdad en sus múltiples formas,
- una educación en la que, partiendo de la valoración de los saberes experienciales de los sujetos, los refuerce y posibilite construir desde ellos un conjunto de conocimientos con un mayor grado de sistematización,
- una educación que parta del más profundo reconocimiento de que los sujetos son portadores de historias personales, pero también que esas historias personales se entrelazan con historias colectivas. Es necesario entonces que nos re-encontremos y nos reconozcamos como sujetos portadores de una historia compartida para volver a mirar-nos y así reconocer-nos también como hacedores de esa historia compartida, posicionándonos como sujetos capaces de luchar por la igualdad y en contra de las profundas desigualdades que nos separan, nos alienan y nos fragmentan.

La posibilidad de que todo ello se logre se ha constituido en nuestro desafío y el horizonte hacia el que estamos caminando.

-Puesta en marcha de la Escuela Popular

La experiencia de Escuela Popular comienza a desarrollarse a mitad del presente año, más exactamente en Julio, luego de un trabajo de diagnóstico inicial de la situación educativa de la zona y de diversos encuentros con las y los sujetos que deseaban alfabetizarse y/o terminar la escuela.

Al iniciar contamos con las instalaciones de un salón vecinal de la zona, que ofició como el lugar donde se desarrolla la escuela. Durante el primer mes se hicieron actividades un solo día a la semana, eventualmente dos. Luego del receso invernal, debido a la insistencia de los educandos de la necesidad de encontrarnos más de una vez por semana, es que se decide organizar tres días en los que se trabaja contenidos relacionados a las diversas disciplinas y dos días de trabajo en relación al aprendizaje

de oficios y al arte popular. De esta manera los espacios y actividades que ya se venían desarrollando, con anterioridad al inicio de esta escuela, se reorganizan y confluyen en este nuevo espacio educativo. Quienes asisten a la escuela son un grupo de 7 personas, varones y mujeres, de entre 17 y 30 años, de las cuales una es casi analfabeta, otra de ellas casi había olvidado cómo escribir, una más realizó hasta sexto grado y el resto estaría en un nivel educativo que equivaldría a segundo, tercer y cuarto grado.

El trabajo cotidiano se apoya en actividades que, si bien tienen inevitablemente que ver con el contenido escolar, se le otorga otro sentido, abordándolo desde una perspectiva diferente a la trabajada en las escuelas por las que estos sujetos pasaron, valorando la participación de ellos y ellas en la construcción de esos contenidos, posibilitando que se sientan identificados en ellos. Con esto queremos decir que se intenta llenar de contenido significativo el espacio y tiempo educativo otorgándoles, a esos espacios y a esos tiempos, contenidos que permitan no solamente comprender la cotidianidad, lo que subyace en ella y la traspasa, sino también complejizarla para poder actuar en ella transformándola y, a la vez transformándonos en ese mismo proceso.

Algunas reflexiones (parciales de un proceso que sigue en permanente construcción)

La historia que nos unió como un grupo de Educación Popular estuvo llena de continuidades y rupturas, que descubrimos cada vez que ejercitamos nuestra memoria y reflexionamos acerca de nuestro trabajo.

La mayor continuidad que hemos logrado tiene que ver por un lado con la persistencia en las tareas y, por el otro con la confluencia que hoy hemos logrado de todo este bagaje de experiencias y de conocimientos que han constituido nuestra identidad como educadores y educadoras populares, y que de alguna manera se ven reflejadas en lo que hoy denominamos Escuela Popular. Esta escuela que alguna vez imaginamos y que hoy está siendo, intenta ser una escuela en la que se construyan dialógica y colectivamente los conocimientos, entendiendo que el conocimiento es una construcción histórica y social en la que el sujeto es un actor activo.

Sostenemos también que la revalorización del territorio donde habitan los y las jóvenes que están siendo los educandos en la escuela popular, debe tener un espacio fundamental como una manera de otorgarle sentido y valor a los espacios y tiempos compartidos y de echar luz sobre las historias personales que l@s han atravesado, en el reconocimiento de que esas historias individuales tienen su correlato en historias colectivas que unen a los sujetos y los hacen sentirse parte de un mismo territorio; en síntesis, trabajar integrando lo educativo, lo cultural, lo laboral, los oficios para tratar de reconstruir las tramas sociales destruidas por las profundas desigualdades y condiciones de vida impuestas por el sistema neoliberal.

Notas

1 Profesoras en Ciencias de la Educación e integrantes del grupo de educación popular “Minga”.

2 Los integrantes del grupo Minga en la actualidad son: Pedro Enríquez, Clotilde de Pauw, Paola Figueroa, Marina Martínez,, Verónica Martínez, Diego Pérez, Micaela Vilchez, Brizalia Barrera, Jorge Ramonel, Florencia Luján, Florencia Carmona, Antonio Brun, Johana Sosa, Gabriela Mellado, Oscar Ojeda, Ana Román, Stella Vélez y quienes escriben este texto. Quienes colaboran y trabajan con nosotr@s en la Escuela Popular son: Ana María Herrera, Claudia Gasull, Rosita Somaré, Carolina Figueroa y Gustavo Marín.



REDES DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA: UN APOORTE ESPECÍFICAMENTE LATINOAMERICANO EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.

Prof. Lorena, Di Lorenzo (dilore@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Introducción

“La comprensión del mundo excede en mucho a la comprensión occidental del mundo”
Boaventura de Sousa Santos (2006).

El presente escrito busca recuperar la experiencia desarrollada por docentes de diferentes países que están transitando nuevos caminos, buscando y generando nuevos espacios para “encontrarse” y “escucharse” más allá de las versiones oficiales de la realidad, ellos son los Colectivos y Redes de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela.

Además de resaltar la importancia de estas experiencias al generar otras propuestas de formación y de organización del trabajo docente, se consideran de capital importancia por su contribución al pensamiento pedagógico latinoamericano.

La particularidad de estas redes radica en el papel que le otorgan al docente como sujeto de la pedagogía, como sujeto político, que construye un saber propio: el pedagógico: *“...el trabajo de colectivos escolares que investigan desde la escuela y realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de las propias prácticas y los contextos socio-educativos”* (DHIE y CTERA, 2009: 23).

El objetivo de las redes consiste en analizar tales prácticas y sus contextos desde una perspectiva crítica para comprenderlas y transformarlas.

Estas redes están planteando nuevas formas de organización pedagógica al pensar y generar nuevos modos de formación docente, la investigación educativa y el trabajo docente, siendo una alternativa al modelo hegemónico en cuanto al papel de las instituciones educativas, las políticas públicas, las condiciones de trabajo, la identidad de los educadores y la posibilidad de hacer investigación desde la escuela; ubicando como tensión principal el “maestro productor de conocimiento versus mero consumidor”.

Algunas de estas redes son: en México La Escuela como centro de investigación y La Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (Red TEBES), la



Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio CEE (Colombia) en 1994, y también el Movimiento de Expedición Pedagógica, en Argentina la Red de Docentes que hacen investigación Educativa (DHIE) en 1999, en Brasil la Red de Investigación en la Escuela (Red RIE) que comienza como encuentros y se constituye en red en el 2002 y en Venezuela la Red de Colectivos que hacen investigación desde la Escuela y Comunidad (Red CIRES).

Si bien cada una de ellas desarrolla una dinámica interna, comparten la idea de revalorizar el encuentro con otros colectivos y redes de diferentes países para fortalecer los vínculos con el desafío de construir un modelo de educación contra-hegemónico a partir de los Encuentros Iberoamericanos, que se han convertido en instancias de coordinación, formación y sistematización de producciones.

Es por ello que a continuación se analiza la viabilidad epistemológica, política y teórica del Trabajo de mencionadas Redes para la contribución *específicamente latinoamericana* a las pedagogías críticas.

Desarrollo de la Experiencia y su aporte al pensamiento latinoamericano:

Desde hace un tiempo, en América Latina se han venido desarrollando nuevos modos de organización entre los educadores a partir de la conformación de redes de maestros y trabajo en colectivos escolares que investigan desde la escuela y realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de las propias prácticas.

Cada una de estas redes ha definido su propia dinámica interna, la organización de la comunicación y los modos de interacción entre sus miembros, que se dirigen a enfatizar la importancia de encontrarse con otros colectivos y redes de maestros de distintos países. Por ello, se realizan encuentros nacionales y regionales, como así también reuniones de coordinación, de modo tal de ampliar los horizontes de trabajo y fortalecer los vínculos entre los educadores de la región. De este modo, aspiran a enfrentar el aislacionismo e individualismo que ha primado en las concepciones neoliberales sobre el trabajo docente, promoviendo instancias en las que sea posible pensar acerca de este trabajo y sus problemáticas con otros y con otras, estimulando y expandiendo el intercambio de experiencias.

Las experiencias de colectivos de docentes que hacen investigación desde la escuela, sitúan a los docentes en la posición de productores de conocimiento acerca de la realidad educativa cotidiana en la que desarrollan su trabajo. En este sentido, se enfatiza la necesidad de otorgar un lugar primordial a la investigación (y al aprendizaje de la investigación) en la formación y el trabajo docente actual, con vistas a desarrollar mejores comprensiones de los problemas que enfrentan diariamente los maestros y transformar esas realidades.

La praxis de estos colectivos docentes no se reduce a la mera denuncia de las consecuencias de la implementación de las políticas educativas neoliberales. Por el contrario, se dirigen a articular este “horizonte de la crítica” con el de la posibilidad al plantear nuevas posiciones para los sujetos maestros y profesores, asociadas a la

participación activa y la producción de conocimientos cuya validación se funda “pragmáticamente” en sus posibilidades de transformar la realidad educativa.

Pensar en que estas experiencias están contribuyendo a un aporte específicamente latinoamericano en la tradición crítica en educación y pedagogía surge a partir de las prácticas, producciones y lecturas realizadas por dichas redes, lecturas desde el “SUR”.

La necesidad de un aporte latinoamericano se inscribe no solo en el papel que le tocó jugar a Latinoamérica en la historia, sino también por su lugar en la Ciencia Moderna. Desde el periodo colonial, se vienen produciendo la autorización de determinadas voces y la negación y el silenciamiento de muchas experiencias y sujetos.

La Teoría Crítica moderna aún cuando reclamaba ser una forma de conocimiento como emancipación, desatendió la crítica epistemológica a la ciencia moderna, ésta última fue la encargada de destruir varias formas de conocimiento, especialmente la de los pueblos sometidos bajo el colonialismo occidental.

“La racionalidad que subyace a la ciencia moderna que sigue orientando hegemoníamente la construcción de sus objetos y las formas de problematizarlos, estudiarlos y ponerlos en relación ha tenido efectos sobre la realidad. Ha producido realidad y, sobre todo, ha generado negaciones, ausencias y silencios” (Suárez, 2008:2).

Esta racionalidad, llamada por Santos (2006) *Indolente y Perezosa*, consolidó el conocimiento científico como el único conocimiento riguroso, lo que llevó a la desautorización de saberes no occidentales y/ o de sentido común por su falta de validez y rigor. En consecuencia se jerarquizaron saberes y sujetos que podían colaborar en la comprensión crítica del mundo y en las oportunidades de su transformación.

“La consolidación del Estado Liberal en Europa y en América del norte, las revoluciones industriales y el desarrollo capitalista, el colonialismo y el imperialismo constituyeron el contexto sociopolítico bajo el que la razón indolente se desplegó” (Santos, 2006:68).

Esta racionalidad también tuvo su impacto en el campo educativo, aunque se añaden problemáticas particulares, entre ellas:

“la creciente especialización, profesionalización y burocratización del aparato estatal e institucional de educación, la difusión de modalidades de administración y gestión centralizadas, tecnocráticas y verticalistas de los sistemas educativos y las escuelas y en las últimas décadas la implementación de reformas educativas de corte neoliberal, han contribuido a que esta racionalidad se afirme, como una opción válida a la hora de hacer y pensar en educación...” (Suárez, 2008:9).

Algunos efectos de las reformas educativas fueron: escisión entre concepción y ejecución de la enseñanza, actualización de la división social y técnica del trabajo pedagógico que separa expertos y prácticos, a los investigadores de los docentes, reglas de juego excluyentes, lógicas jerárquicas para la producción, validación, circulación y uso del conocimiento pedagógico, etc.

Estas reformas se postularon como las únicas formas posibles de intervenir sobre las escuelas y los docentes, en consecuencia este pensamiento único en educación desplazaron hacia el mercado las preocupaciones y fines de los sistemas escolares y además consolidó una mirada fragmentaria, especializada y profesionalizada sobre las problemáticas educativas.

Se habla de crisis de la tradición crítica en educación por la dificultad de muchos de sus emprendimientos (investigaciones e intervenciones) para hacer conjugar el momento de la crítica con el momento de posibilidad, esto sería:

“Considerar al mismo tiempo el momento de la crítica radical de las formas de opresión, dominación y subordinación que estructuran y reproducen el discurso y las prácticas educativas hegemónicas y el momento de la posibilidad para la promoción política y la producción efectiva de experiencias pedagógicas colectivas alternativas a las dominantes y que disputen su hegemonía” (Suárez, 2008:12).

Para muchos autores, nos encontramos en un momento de crisis paradigmática que sacude al conocimiento científico, la teoría Crítica está atravesada por dos polos sin conexión: la transformación de la realidad sin comprensión crítica del mundo o crítica de la realidad sin transformación.

Se habla de crisis por la dificultad de poner en juego ambos momentos, una racionalidad que contribuyó por un lado a un pesimismo crítico radical, sujetos que se muestran escépticos a las posibilidades de transformación y de la capacidad y poder de los sujetos pedagógicos y por otro lado un optimismo ingenuo y voluntarista, sujetos que intensifican la posibilidad, pero no logran orientar sus intervenciones a través de un ejercicio de crítica de las situaciones que pretenden cambiar.

“La progresiva sobreposición de la lógica del desarrollo de la modernidad occidental y de la lógica del desarrollo del capitalismo llevó a una total supremacía del conocimiento como regulación que decodificó en sus propios términos el conocimiento como emancipación” (Santos 2006:43). En este proceso histórico la ciencia moderna cada vez más al servicio del capitalismo consolidó su primacía epistemológica.

La razón indolente logró imponerse gracias a dos de sus formas: la razón metonímica y la razón proléptica.

La primera se funda en la idea de totalidad bajo la forma de orden, no hay comprensión ni acción que no se refiera a un todo, el cual tiene primacía sobre las partes, hay una sola lógica que gobierna el comportamiento del todo y de las partes,

las variaciones en las partes no afectan el todo, de esta manera no se admite que algunas de las partes tenga vida propia y menos aún que sea otra totalidad, de esta manera la comprensión del mundo de la razón metonímica no es solo parcial, sino también selectiva.

La segunda, concibe al futuro a partir de la monocultura del tiempo lineal, esta concepción no solo contrajo el presente sino también dilató el futuro.

Siguiendo a Santos (2006) la crítica a la razón indolente viene de la mano de tres proyectos: la sociología de las ausencias, de las emergencias y el trabajo de traducción.

El objetivo no es ampliar la totalidad de la razón metonímica, sino hacerla coexistir con otras totalidades. De aquí que necesitamos una sociología de las ausencias que demuestre que lo que no existe en realidad, es activamente producido como no existente.

La contracción del futuro se obtiene a través de la sociología de las emergencias, es decir sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal, por un futuro de posibilidades plurales y concretas. *“La sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos la tendencias de futuro sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza...”* (Santos, 2006:85).

La crítica al universalismo y al historicismo pone en cuestión al occidente como centro del mundo y su imposición de visión de mundo moderno, esta crítica abre la posibilidad de reconocer las diferencias y abre el camino para un aporte específicamente latinoamericano en la tradición crítica en educación.

Santos (2006) habla del SUR como metáfora que identifica el sufrimiento padecido por el ser humano bajo el sistema capitalista globalizado. En este sentido, el Sur es producto del imperio y de la modernidad capitalista, de aquí que la superación de la modernidad occidental requiera una perspectiva poscolonial y pos-imperial. Se aprende con el Sur en la medida que se conciba como resistencia a la dominación del norte.

“...los desafíos de una globalización contra-hegemónica obligan a ir más allá de lo pos-moderno y lo pos-colonial en la comprensión transformadora del mundo” (Santos, 2006: 53).

Estas críticas a las producciones y prácticas de la Teoría Crítica, no apuntan a abandonar lo que se ha hecho, sino muy por el contrario a repensarlo.

De aquí la necesidad de una renovación teórica y metodológica de la tradición crítica hacia una concepción pragmática del saber, que ponga énfasis en la intervención que el saber produce en la realidad.



Una ruptura que reemplace la racionalidad indolente y perezosa que se considera única y exclusiva. Una racionalidad ciega que genera ceguera, dejando afuera gran parte de la realidad, desperdiciando experiencias, negando saberes y sujetos.

Una nueva epistemología pragmática que no deseche la primera ruptura epistemológica, es decir que no abandone la pretensión de elaborar un conocimiento científico, pero que avance hacia una segunda ruptura epistemológica que rompiendo con la primera reconcilie la ciencia con los saberes populares. El objetivo es romper con todas las condiciones sociales, institucionales y políticas que hegemonizaron la imagen de un saber único y válido, que desechó todo lo que consideró irrelevante. Necesitamos una nueva epistemología que no desperdicie experiencias y sujetos, ya que TODOS pueden colaborar con el objetivo de la transformación de las situaciones injustas.

Reflexiones Finales

Existen muchas experiencias que han sido producidas como ausentes, que fueron negadas o no consideradas lo suficientemente críticas, una racionalidad que no miró, ni mira la riqueza epistemológica y cultural y mató y mata experiencias y conocimientos alternativos, contribuyendo fuertemente a la desmoralización de la voluntad de transformación social.

La primera de-construcción y reconstrucción tiene que romper con la voz que identifica quienes tienen estatus y quienes no y de allí pasar de una definición cerrada de pedagogía crítica a pedagogías críticas, dejar de buscar una única definición que decida qué experiencia es crítica y cuál no, esto conlleva necesariamente a reconstruir los criterios epistemológicos, políticos y metodológicos de la pedagogía.

Para esto es fundamental abandonar los criterios y reglas de validez y legitimidad dominantes en el campo académico y/o “expertos” que cataloguen que experiencias son críticas y cuáles no.

Pero pensar en una epistemología pragmática del saber desde Latinoamérica obliga a recuperar uno de los hitos centrales para reflexionar sobre la necesidad de un aporte específicamente latinoamericano a la tradición crítica.

Debido a las marcas producidas durante el periodo colonial es que necesitamos un Movimiento negativo, de crítica a la tradición crítica y un movimiento positivo de construcción de nuevos criterios para reconocer y poner en contacto experiencias pedagógicas alternativas a las dominantes en América Latina.

De acá la necesidad de un nuevo paradigma epistemológico, político y social, en el cual el Sur reinvente una emancipación social yendo más allá de la teoría crítica

producida en el Norte, un Sur que emerja como protagonista, que se desfamiliarise del Norte imperial y aprenda con el Sur.

La posibilidad de una contribución específicamente latinoamericana a la reformulación de la tradición crítica en educación, en el marco de una racionalidad alternativa, que habilite modos alternativos de pensar alternativas y buscar soluciones.

Quién produce un conocimiento, en qué contexto y para quién, lleva a pensar en Latinoamérica como la forma para reconocer, reconstruir y visibilizar otros escenarios, sujetos y prácticas, una Latinoamérica que reinvente la emancipación social más allá de la teoría crítica producida por el Norte y sus prácticas sociales y políticas.

Un aporte latinoamericano, que va más allá de una ubicación territorial, apunta directamente a una lectura desde otro lugar, una lectura desde los márgenes, desde los bordes, pero con otra posición epistémica que rompa con una única comprensión del mundo planteada por la racionalidad indolente.

Este movimiento requiere el desarrollo de una sociología de las ausencias que muestre como lo que no existe es producido como no existente y por otro lado una sociología de las emergencias que visibilice experiencias que contribuyen a la reformulación de la tradición crítica en educación.

Otra lectura del mundo que demande el etnocentrismo en la tradición crítica, reformulando las formas con las que miramos el mundo, un aporte latinoamericano en permanente construcción.

Ante el problema de la atomización de lo real y la imposibilidad de conferir sentido a la transformación social, se necesita un trabajo de traducción, que identifique los residuos euro céntricos heredados del colonialismo y revitalice las posibilidades interrumpidas por el colonialismo.

Un Posmodernismo de oposición: “...*pluralidad de proyectos colectivos articulados de manera no jerárquica mediante procedimientos de traducción que sustituyan la formulación de una teoría general de transformación social. En vez de la celebración del fin de la utopía propongo utopías realistas, plurales y críticas*” (Santos, 2006:40).
Es decir, un entendimiento mutuo entre experiencias, sin destruir su identidad.

Todas las culturas son incompletas y pueden ser enriquecidas por el dialogo y confrontación con otras culturas. La traducción debe darse entre saberes y prácticas no hegemónicas, ya que el potencial antihegemónico radica en la capacidad de articulación, pero para que este exista es fundamental el entendimiento. La traducción permite la articulación en un mundo de multiplicidad y diversidad.



Muchas son las experiencias pedagógicas que están promoviendo nuevas posiciones y papeles para los docentes, por el desplazamiento de los escenarios académicos a experiencias vividas por los docentes, por el doble ejercicio entre pensamiento y acción, por el reconocimiento y visibilización de distintas formas de producir pedagogía y por lograr un espacio para hablar y pensarse y de esta manera construir nuevos discursos y prácticas.

Importantes Redes de docentes en Latinoamérica, se están convirtiendo en importantes movimientos de resistencia a la fragmentación e individualismo de las concepciones neoliberales del trabajo docente, importantes experiencias para repensar las propias prácticas con el otro y poner sobre el tapete los modelos de educación que quiere imponer la lógica del capital. Posibilitan la visibilización de prácticas y discursos, ubicando a los docentes en protagonistas de la construcción de saberes sobre lo educativo.

Al leer diferentes movimientos y experiencias que se están desarrollando en Latinoamérica, lleva a preguntarse cuantas más habrán silenciadas, trabajando despacio y en silencio y a su vez invita a soñar, a recuperar la esperanza en el momento de la posibilidad.

Se considera que América Latina se está convirtiendo en un importante laboratorio de experiencias pedagógicas alternativas, nuevas formas de organización entre educadores a partir de la conformación de redes y trabajo cooperativo, lo que está abriendo el camino hacia un aporte específicamente latinoamericano en la tradición crítica en educación.

Bibliografía:

DHIE, CTERA. 2009. El Colectivo y Las Redes de Investigación como formas Alternativas para la Organización de la Formación y El Trabajo Docente. En: *Investigación Educativa y Trabajo en Red. Debates y Proyecciones*. Buenos Aires: Noveduc.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2008. *Conocer desde el Sur. Para una cultura Política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.

SUÁREZ, Daniel H. 2008. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía, en: Elisalde, Roberto y Ampudia, María (comp.) *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.



REFLEXIÓN EN TORNO A LA RELACIÓN EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Prof. Marisol Martín (Immartin@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

En el presente artículo me aventuro a reflexionar en torno a la relación entre educación y ciudadanía, especialmente en los modos en que las instituciones educativas pueden contribuir a la formación ético-política de sus alumnos. Estas reflexiones parten de mi experiencia concreta como docente del espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana en el nivel medio en la provincia de San Luis y tienen como sustento teórico básico la propuesta de Ruiz Silva (2008) para la construcción de una ética cívica.

Si bien es cierto que la formación ciudadana no depende solamente de la escuela, no puede dejar de considerarse que ésta, en tanto segunda institución socializadora después de la familia, tiene una responsabilidad insoslayable en la formación moral, política y ciudadana de las nuevas generaciones. La educación de los sujetos como individuos moralmente autónomos, políticamente conscientes, socialmente comprometidos resulta una necesidad crecientemente reconocida en el marco de nuestras sociedades democráticas, ante la que la escuela tiene mucho por hacer si lo que se quiere es contrarrestar la racionalidad puramente instrumental imperante en nuestra época que privilegia valores efectivistas e individualistas.

Ahora bien, de que manera se hace posible cumplir con esta misión en las prácticas de enseñanza en las escuelas no resulta sencillo de definir y mucho menos de llevar efectivamente a la práctica. Muchas veces esta formación se relega por completo al espacio curricular conocido con el nombre de Formación Ética y Ciudadana como si a través del aprendizaje de su contenido los alumnos pudieran devenir automáticamente “buenos ciudadanos”.

En primer lugar, cabe señalar que esta formación no puede quedar restringida a un espacio curricular específico ni al aula, sino que involucra a la institución toda. Así lo expresan Ruiz y Chaux (2005) al afirmar que *“la formación de ciudadanos obliga a asumir un compromiso con la transformación de la escuela, de sus dinámicas, de sus estructuras académico-administrativas”*. Más aún, Martínez y Tey (2007) señalan la necesidad de contar con la presencia de complicidades sociales que apoyen a la formación de capital social y el establecimiento de relaciones intersubjetivas basadas en el entendimiento mutuo.



La institución educativa, desde una pedagogía crítico-social que persiga el objetivo de mediar entre teoría y praxis en lo atinente a la esfera cognitiva y a los fines políticos y sociales, tiene que orientarse a ganar consistencia entre los principios y valores que abraza y las acciones concretas que desarrolla. De modo que la tarea de la escuela no puede agotarse en lo que Ruiz denomina **educación cívica o “civilidad”** entendida como la enseñanza que promueve el mero conocimiento de la estructura y funcionamiento de las instituciones y procedimientos de la vida política democrática sino que, fundamentalmente, debe concentrar sus esfuerzos en una **educación ciudadana** que se centre en el desarrollo de la capacidad deliberativa, la reflexión sobre los procesos sociales y políticos y la preparación de los alumnos para la participación en los mismos. En otros términos, y siguiendo al mismo autor, podemos decir que no basta con educar para la ciudadanía nominal, sino que se trata de educar para la ciudadanía activa. Lamentablemente esto no es lo que se evidencia más frecuentemente en las escuelas y, las prácticas muchas veces devienen incoherentes en relación al discurso que se sustenta. Así, en los programas se observa la proclamación de unos principios y valores, que poco o nada tienen que ver con las prácticas autoritarias y mecanismos de coacción que se desarrollan efectivamente para dirigir la conducta de los alumnos y demás actores institucionales. Cabe preguntarse entonces ¿Cómo formar sujetos autónomos, reflexivos y críticos si lo que se erige como autoridad no es el mejor argumento? ¿Cómo formar sujetos solidarios, sensibles e involucrados socialmente si desde el proyecto institucional no se establece ningún vínculo con la comunidad y el entorno? ¿Cómo contribuir a que los alumnos ejerzan un rol político con sentido de responsabilidad si no se promueve la participación en proyectos colectivos? La reflexión en torno a estos interrogantes constituiría un requerimiento inicial en la búsqueda de mayor coherencia y consistencia entre el currículum prescripto y el currículum real.

Por su parte, los docentes en el aula tienen una injerencia muy fuerte en la formación ético-política de los alumnos, tanto desde los conocimientos que se enseñan como así también desde las formas de interacción que se promueven. Es decir que se hace necesario trabajar sobre contenidos tales como derechos humanos, la constitución y estructura del Estado, mecanismos de participación democrática y resolución de conflictos entre otros; pero a su vez y muy especialmente es preciso generar condiciones pedagógicas que permitan el desarrollo de **“competencias ciudadanas”**. Estas entendidas como un conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas integradas, relacionadas con conocimientos básicos que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana. Todo ello desde una propuesta educativa que busque afectar a la persona en su globalidad o integralidad *“no tan sólo en un nivel cognitivo racional, sino también en el mundo de los sentimientos y en el mundo de la voluntad.”*(Martínez y Tey, 2007)

Según Ruiz y Chaux (2005), las competencias ciudadanas involucran el desarrollo de competencias cognitivas o procesos mentales tales como considerar diferentes perspectivas, interpretar las intenciones de los demás, proponer



alternativas de acción creativas, tomar decisiones y asumir las consecuencias, y pensar críticamente. Si bien es común reconocer la importancia de tales procesos mentales, no siempre se generan las condiciones pedagógicas para que los alumnos sean capaces de desarrollarlos y la educación en valores cae por ejemplo en reduccionismos tales como la mera instrucción en “valores correctos” que imposibilita la construcción reflexiva y crítica por parte del alumno de una propia matriz de valores propia.

Las competencias ciudadanas involucran, además, a las competencias emocionales entendidas como la capacidad de sentir y expresar emociones y sentimientos y de responder empáticamente ante las emociones de los demás. Como es sabido muchas veces en las aulas no se desarrollan dinámicas que permitan que los sujetos puedan evidenciar sus propias emociones y las de los demás, y lo más común es poner en marcha mecanismos de negación de lo que acontece (por ejemplo conflictos, diferencias culturales que generan sentimientos hostiles etc...); o centrar el proceso de formación meramente en la esfera intelectual.

Asimismo, otra de las competencias profundamente implicadas desde el enfoque de las competencias ciudadanas lo constituyen las competencias comunicativas, referidas a la capacidad de acceder a una realidad simbólica compartida y de participar en los sistemas de interacción. El desarrollo de este tipo de competencias sólo puede propiciarse desde el diálogo constructivo interpersonal y la escucha a los demás. En este sentido, es importante que al interior del aula se oriente la comunicación de modo que los alumnos puedan expresar su voz, manifestar su opinión, intercambiar ideas, aprendan a debatir y a argumentar a favor de sus puntos de vista, es decir que se establezcan condiciones de interacción que garanticen el establecimiento de relaciones intersubjetivas y el entendimiento mutuo.

Las competencias ciudadanas- cognitivas, emocionales y comunicativas- y los contenidos que se enseñan, se integran en la toma de decisiones y en acción en el marco de un contexto que puede resultar favorecedor u obstaculizador de su desarrollo. El aula y la institución son dos contextos posibles de ser pensados.

Si el ambiente educativo es autoritario, las acciones no resultan responsables sino heterónomas en función del premio o castigo, las normas se presentan como incuestionables e impuestas y el diálogo se presenta coartado, está claro que los estudiantes no podrán desarrollar competencias ciudadanas. Así, aunque los planes de estudio estén atiborrados de principios y valores democráticos, se estará reproduciendo *“la realidad manipulada y controlada desde una racionalidad estratégica basada en la imposición de los criterios de unos pocos”* que denuncian Apel y Habermas.

Por el contrario, toda vez que se propicien las condiciones para que los alumnos en nuestras escuelas puedan pensar por sí mismos, tomar decisiones



morales, discutir, argumentar a favor de sus posicionamientos, manifestar sus sensibilidad y preferencias, adscribir o rechazar causas colectivas, compartir ideas y definir rumbos de acción se estaría favoreciendo el desarrollo de competencias ciudadanas promisorias para una sociedad democrática guiada por la utopía de la comunidad ideal de comunicación.

En resumen, considero que evidentemente existe una poderosa relación entre la acción educadora de las escuelas y la construcción de la subjetividad moral y política de los alumnos. Los esfuerzos pedagógicos de las instituciones pueden promover la construcción de una ética cívica y la ciudadanía activa entendida como el ejercicio de los derechos civiles, políticos, culturales y sociales; y la inserción crítica, comprometida y responsable a la sociedad.

Bibliografía

- Martínez, M. y Tey, A.(2003)**; *Educación en valores y aprendizaje ético en Red* Centroamericana de Educación en Valores <http://www.oei.es/caev/confcri.htm>
- Ruiz Silva, A. (2008)** El diálogo que somos. Ética discursiva y educación Cooperativa editorial Magisterio; Caracas.
- **Ruiz Silva, A. y Chaux, E;**(2005); "La formación de competencias ciudadanas"; Bogotá; Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE).
- Siede, I.;** (2006) ¿Los jóvenes han perdido los valores o se rigen por valores diferentes? Diálogo con Isabelino Siede, en:
<http://www.educared.org.ar/entrepadres/seccion01/03/index.asp?id=377&c=true>

EDUCACIÓN POPULAR HOY

Roberto Tato Iglesias (tato@unsl.edu.ar) Universidad Transhumante (Argentina)

Creo que un trabajo que nos debemos, es hacer una breve historia de la Educación Popular en Argentina, relacionándola con los contextos diversos en que se ha ido desarrollando y también las diferentes posturas que los propios educadores populares hemos ido tomando al respecto.

Una caracterización, sin dudas, fue en las décadas del 60 y 70, otra después de la Dictadura, donde empiezan quizás más seriamente las organizaciones que se dedican a la Educación Popular, lo que queda durante el Menemismo, lo que nace como resistencia durante esa misma década, con nuevas formas organizacionales y nuevas propuestas, todo lo que aconteció alrededor de los sucesos del 2001 y lo que está ocurriendo en esta última década.

En mi opinión, hay valores, concepciones, creencias en nuestras vidas y por tanto en nuestras acciones que, sin llegar a puntos de sectarismo o de quietismo, deberían permanecer. Por ejemplo, los procesos de educación popular y quienes los llevamos adelante, no deberíamos ser oficialistas. Lo hago más amplio: los movimientos sociales, los de Derechos Humanos, de Género, culturales, músicos populares, etc., que decimos ser críticos al sistema capitalista, no deberíamos formar parte de ningún gobierno, ni explícita ni implícitamente. Y lo profundizo más aún: también creo que en países socialistas, debería ocurrir lo mismo. Pues nuestra acción de criticidad auténtica, ética, debería estar cerca siempre de los de abajo y no de los que mandan. Siendo sincero y realista, la posibilidad de hacer educación popular de acuerdo a los valores expresados anteriormente, se ha visto bastante reducida en los últimos años.

Por la cantidad de planes sociales, que empiezan tímidamente en la época de Alfonsín y se han ido incrementando a niveles sorprendentes; por la plata que utilizan los gobiernos en programas sociales y educativos que dependen de sus propios ministerios, utilizando algunas de nuestras técnicas y metodologías pero sin pretender transformaciones profundas; por la falta de autocritica quizás, en nosotros mismos, de no caer en purismos, dogmatismos y sectarismos infantiles.

Es importante mantener nuestros principios de horizontalidad, autonomía, autogestión. Tanto como tratar de encontrar nuevos caminos de diálogos con los parecidos y/o diferentes. De aquel año 2001, donde florecían movimientos sociales, organizaciones, grupos, con las características y principios ya señalados, estamos también en un presente de crisis, con muchos grupos que abordan temáticas distintas y todas valiosas, pero con la incapacidad de juntarnos a mirarnos, reconocernos, de volver a caminar juntos.

También debemos dialogar, en algún momento, con las compañeras y compañeros que tomaron opción por lo político partidario. Y ver en síntesis, que cuestiones apuntan a revolucionar, a cambiar estructuralmente.

Nada de esto será posible, si nuestra actitud no es verdaderamente amorosa. Aquí quizás, esté uno de los secretos que nos permitan construir un mundo no capitalista. El SI, lo tendremos que soñar juntos.

San Luis, Agosto del 2011, Roberto Tato Iglesias



LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA PROVINCIA DE SAN LUIS. "REINVENCIÓN" DEL ESTADO Y DE LA EDUCACIÓN.

Lic. Olga Pelayes (opelayes@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis(1)

Introducción

El presente trabajo pretende realizar una reseña de las políticas educativas implementadas en la Provincia por los gobiernos democráticos acaecidos a partir de 1983, reconstruyendo los procesos a través de los cuales se fueron impulsando y consolidando estrategias neoliberales en el campo de la educación.

A partir del año '86 comienza a implementarse el Programa de Regionalización y Nuclearización educativa que llevó a la conformación de seis regiones educativas y la formación al interior de las mismas de núcleos educativos.

Dicho programa fue incorporado en la reforma de la Constitución del '87 en el artículo que regula los principios generales de la educación estatal y "*... establece la regionalización y descentralización en la conducción, organización y administración del sistema educativo... y la integración de los niveles de conducción central, regional, y local con la participación de docentes, no-docentes, padres, alumnos y miembros de la comunidad.*" (Art. 75, inc. 7), pautando, además, que el gobierno y administración de la educación serán ejercidos por un ministerio específico (art. 76).

Bajo la apariencia de la descentralización educativa y de la jerarquización de la educación, con la reforma constitucional se eliminó el Consejo Provincial de Educación y se creó el Ministerio de Educación, lo que dio origen a un proceso de recentralización en la toma de decisiones. El nombramiento de Delegados Regionales a cargo del Poder Ejecutivo permitió un mayor control político de las regiones y la descentralización se redujo a la desconcentración administrativa.

Otro principio a destacar en la reforma constitucional, y que luego sería avasallado, es que la misma le otorga al Estado una clara función principal en materia educativa y un rol de garante del derecho a la educación, entendido éste como un derecho humano fundamental. Este reconocimiento de la función del Estado queda abolido con la Ley de Educación N° 4947 promulgada en el año '92, la cual establece claramente la subsidiariedad del Estado en educación, al declararse que la educación es una responsabilidad compartida entre el Estado y la comunidad(2).

Esta Ley, sancionada prácticamente sin debate parlamentario, en el transcurso de las fiestas de fin de año y caracterizada como ley ficta por el procedimiento a través del cual se aprueba(3), es poco conocida por los docentes de la provincia, y sin embargo, se constituyó en el marco ideológico de las distintas políticas que se fueron implementando y que han ido corroborando la des-responsabilización del Estado en educación.

La Ley de Educación de la Provincia, además de ser un claro antecedente de la Ley Federal de Educación, incorpora en su articulado una serie de concepciones que son de corte claramente conservador: la escuela pública interpretada como de gestión estatal y de gestión privada (arts. 6-10-43-50); la obligatoriedad en los niveles inicial y primario, sin estipular en ningún artículo la gratuidad (convirtiéndose así en anticonstitucional); el derecho a la libre elección de la familia del establecimiento educativo para sus hijos (art.7 y 21 inc..a); la igualdad de oportunidades sólo podrá ser garantizada con el aporte de distintos sectores de la comunidad; y en el capítulo referido al financiamiento, incluye dos artículos que apuntan al financiamiento compartido e incluso al autofinanciamiento(4).

La estructura de gobierno y administración del sistema educativo merece un párrafo aparte, ya que su organigrama, desde que se creó el Ministerio correspondiente, a partir de la reforma constitucional ha variado permanentemente. De Ministerio a Subsecretaría y viceversa; de distintas subsecretarías a diferentes direcciones, coordinaciones o programas o subprogramas, agregando a esto el cambio permanente de funcionarios en las distintas estructuras. Actualmente existe el Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo de Educación, creado por la nueva Ley de Estatuto del Docente, que depende del Ministerio y cuya existencia es sólo figurativa. En este proceso de cambios continuos se ha pasado por procesos de claro desentendimiento de las problemáticas educativas a procesos de fuerte autoritarismo y centralización del poder, transfiriendo las responsabilidades a las escuelas y los docentes.

En sintonía con este proceso de reordenamiento permanente del nivel central de conducción educativa, se fueron produciendo una serie de normativas de mayor o menor rango legislativo que fueron reestructurando las relaciones entre Estado y educación y que han dejado como saldo, entre otros, la pérdida de derechos del sector docente. Entre ellos podemos mencionar en el año '93 reducción del tiempo de disponibilidad del docente(5); en el año '96 la ley de Reordenamiento del Sistema Educativo que fijó que toda designación, reubicación, y/o modificación de la situación de revista del personal sería dispuesta por Decreto del Poder Ejecutivo(6); en el año '97 el Decreto que estipula que todo el personal debe ser designado por decreto del Poder Ejecutivo, lo que obstaculizó la cobertura inmediata de suplencias(7); en el año 2.000 el Poder Ejecutivo por la ley de Emergencia Laboral y Social(8) congeló la antigüedad docente. Esta enumeración es sólo a modo de ejemplo.

Así, leyes basadas en la emergencia educativa y en el reordenamiento del sistema educativo, fundamentadas en el mejoramiento de la calidad de la educación, permitieron centralizar las decisiones en el Poder Ejecutivo, lo que llevó, paulatinamente, a que la problemática educativa desapareciera del debate público. Esta centralización del poder le otorgó al P.E. las facultades para revisar y actualizar la legislación educativa, sobre todo porque el punto de inflexión estaría dado en la reglamentación de lo normado, lo que dio lugar a una gran cantidad de Decretos que fueron desarticulando y reestructurando la marcha del sistema educativo.

En este marco, ocurrieron la desaparición de modalidades y niveles educativos. Se eliminaron la Educación de Adultos y los Institutos de Formación Docente de Nivel Inicial y Primario (EGB), y de Nivel Medio o Polimodal. En su reemplazo se crearon dos institutos nuevos de formación para tercer ciclo de EGB y Polimodal, cuya oferta académica ha variado en el tiempo, como una forma de responder a las "demandas" de la sociedad. También se creó un Instituto Tecnológico, que actualmente depende de la Universidad de La Punta, cuyos títulos no poseen reconocimiento oficial a nivel nacional. Esta reestructuración se produjo bajo el asesoramiento de Inés Aguerrondo a través del IIPPE (Unesco). Al mismo tiempo se inauguraban tres aulas virtuales, en la capital y el interior de la provincia, que permitieron hacer un convenio con la Universidad Católica de Salta para el cursado a distancia de carreras universitarias del ámbito privado y por lo tanto aranceladas. Se creó, también, la Universidad Provincial de La Punta, que inició su ciclo lectivo en el 2003, cuyo gobierno está a cargo de un Rector designado por el Poder Ejecutivo.

No podemos dejar de mencionar la implementación de diferentes planes y programas que abarcaron distintos niveles y tipos de escuelas, como por ejemplo el Plan Social Educativo, nacional y de políticas compensatorias, que significó la provisión de equipamiento didáctico de los alumnos y los docentes involucrados, el equipamiento y/o acondicionamiento de la infraestructura edilicia y de servicios de los establecimientos; el Proyecto 7 de Fortalecimiento de la Educación Rural referido a la implementación del tercer ciclo del EGB, con docentes itinerantes, cuya ejecución fue en forma piloto y no abarcó toda la provincia; el Programa Nacional de Escuelas Prioritarias de asistencia técnica para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes en las áreas básicas del curriculum escolar; la licitación para acciones de monitoreo, apoyo y orientación, los grupos MAO, cuya finalidad era la de realizar un seguimiento de la reforma educativa en todos los niveles, es decir hacer un barrido que permitiera tener un panorama sobre la eficiencia interna a través de indicadores de rendimiento.

Otra política a destacar fue la realización de concursos de cargos jerárquicos, en el año 1987. Estos concursos se realizaron para cubrir cargos de Supervisores y Directores, siendo uno de los requisitos para presentarse el tener antecedentes docentes pero sin especificar lo que ello significaba. Para el acceso a los mismos los postulantes que se presentaran debían hacer un curso de capacitación definido por la autoridad educativa y presentar un PEI (Proyecto Educativo Institucional), defenderlo y

someterse a una entrevista personal con el jurado, designado por el PE. El docente que accedía al cargo se lo contrataba por dos años, llamándose nuevamente el cargo a concurso y si lo volvía a ganar, el contrato era por cuatro años. La no definición clara y pública de los criterios para el otorgamiento del puntaje, el que los concursos no fueran públicos y que el jurado fuera designado por el PE crearon sospechas sobre el procedimiento de los mismos. En las escuelas más importantes, los docentes que ocuparon los cargos habían sido funcionarios del gobierno o integrantes del partido político gobernante.

La reubicación del personal docente a través de la concentración horaria en un mismo establecimiento en cargos totales o parciales para la puesta en marcha del Polimodal generó serias disputas entre los docentes, tanto por los establecimientos como por las asignaturas, pero lo más grave fue que muchos de ellos quedaron reubicados en asignaturas que no eran las específicas de su formación. Muchos perdieron horas y menos las ganaron. Esta reestructuración estuvo a cargo de la Fundación Gestar, de la ex Ministra de Educación de la Nación del Gobierno de Menem, Susana Decibe. A la par de ello se licitaron y realizaron diferentes cursos de capacitación, entre ellos, la capacitación de Equipos de Conducción, coordinado por Juan Carlos Tedesco y la capacitación para docentes de EGB 3 y Polimodal dictados por FLACSO, con la modalidad de agentes multiplicadores, etc.

Casi en los albores del nuevo milenio, aparecieron nuevas políticas en el escenario que consolidarían las propuestas neoliberales en educación, en la provincia. Estas estuvieron referidas al diseño e implementación de nuevas formas de gestión y financiamiento educativo que irían consolidando el traspaso de responsabilidades del Estado hacia las escuelas y los docentes.

Es así que van apareciendo en el ámbito educativo las Escuelas Experimentales Autogestionadas, las Escuelas de Fondo Educativo Aplicado y las Escuelas Experimentales Desconcentradas. Sobre las cuales profundizaremos el análisis.

▪ **Las Escuelas Experimentales Autogestionadas**

Las Escuela Experimentales Autogestionadas o escuelas charters son una experiencia educativa transplantada de otras realidades, particularmente de Estados Unidos. El término charter significa "*licencia*" o "*permiso*", se trata de escuelas autónomas que deben hacerse responsables de alcanzar ciertos niveles de calidad. Son innovadoras y autogestionadas y funcionan con licencia del Estado y con fondos públicos. Para sus propulsores el problema de la educación se reduce a un problema económico y de eficiencia y pierde gran parte de las connotaciones y valores éticos, sociales y políticos.

Este tipo de escuelas surge en San Luis con el nombre de Escuelas 2001, en un Proyecto de Ley presentado por el Ejecutivo ante la Legislatura en abril de 1999 y que,

por la resistencia llevada a cabo por docentes, padres y alumnos, no pudo ser sancionada. Debido a ello y como ya había sido firmado un Convenio con la Fundación Estado y Sociedad del economista del establishment, Miguel Angel Broda, por el cual se le había adelantado parte del pago, fueron aprobadas por Decreto N° 2562 del Poder Ejecutivo, en agosto del mismo año, bajo el nombre de Escuelas Experimentales Autogestionadas(9).

Este nuevo régimen de escuelas, las charter, llamadas experimentales autogestionadas contempla la posibilidad de creación de escuelas nuevas o la reconversión de escuelas ya existentes, cuya incorporación se realiza a través de convocatoria pública. La concesión es otorgada a las Asociaciones Educativas(10), asociaciones civiles sin fines de lucro, las cuales son responsables de organizar el proyecto pedagógico, de gestionar la institución, de los resultados obtenidos y de la administración financiera.

El financiamiento queda garantizado por el Estado y para ello se determina una asignación por alumno USE (Unidad de Subvención Escolar) que es entregada mensualmente a la institución. La USE básica correspondiente a la provisión de las horas mínimas requeridas varía de acuerdo al nivel educativo, a la zona que se establezca para cada establecimiento y a la provisión o no del edificio por parte del Estado.

El personal de estas escuelas no tiene dependencia laboral alguna con el Estado. Son empleados de las Asociaciones Educativas, las que gozan de plena libertad para adaptar su régimen laboral a las particularidades de la carrera docente. Se determina un mínimo y un máximo para el salario, el que no puede ser inferior al resto de las escuelas públicas, ni superior en más del 50%.

Tal como fue acordado en el Convenio con la Fundación del economista Broda en el año '99, se cumplieron todos los pasos. De las ocho escuelas licitadas, cinco se pusieron en funcionamiento en el año 2000 y las tres restantes en el 2001.

A estas ocho escuelas creadas, cuya licencia fuera otorgada por licitación se agregó una escuela privada convertida en autogestionada.

En julio del 2002, surge una nueva normativa, el Decreto N° 2342/02, el que pauta la conversión de cualquier escuela pública o privada subvencionada en escuela autogestionada. La cantidad de escuelas convertidas por año estaría determinada por las necesidades de la provincia y las disponibilidades presupuestarias. Para la conversión se debían seguir las pautas del Decreto N° 2562/99 y el aval del 60 % de los docentes y de los padres. Debido a la importante resistencia ejercida por docentes y padres renunció la Ministra de Educación y el Decreto se dejó sin efecto.

Las Asociaciones tienen autonomía para contratar al personal de la escuela, para fijar los requisitos de ingreso y egreso y para determinar la escala salarial de dicho personal y se rigen por el sistema de contratación laboral del sector privado.

Se inaugura de este modo una nueva forma de financiar la educación, ya no más por la oferta donde el Estado proveía el creaba, organizaba y financiaba la planta docente independientemente del número de alumnos al financiamiento por la demanda, donde el Estado financia la institución de acuerdo al número de alumnos y la misma se encarga de cumplir las funciones que otrora realizaba el Estado.

1. Las escuelas de Fondo Educativo

La Ley N° 5195, de febrero del 2000 crea un Fondo Educativo por Establecimiento Escolar de Gestión Estatal, destinado a cubrir financiera y económicamente distintos aspectos:

- Cobertura de vacantes que se produjeran durante el desarrollo del año escolar (suplencias).
- Cobertura de proyectos especiales.
- Gastos de consumo, de servicios, de equipamiento, de mantenimiento y conservación.
- Gastos de capacitación y otras inversiones que promuevan la capacitación y profesionalización docente.
- Los fondos excedentes podrán ser reinvertidos de acuerdo a las necesidades y/o prioridades del establecimiento.

Se crea en cada escuela un Consejo Escolar Interno (CEI), integrado por el Director, como mínimo un docente y un representante de los padres. Este elaborará un proyecto de presupuesto anual de gestión del fondo, que se comunicará a la autoridad educativa

Cada escuela organiza convocatorias públicas para la cobertura de vacantes. Los postulantes serán evaluados por un Tribunal designado por el CEI, en base a antecedentes y entrevista personal. Este procedimiento puede ser controlado o auditado por la Junta de Calificación u otro organismo. La designación del docente la realiza la Dirección en representación del Estado.

La Ley establece que la implementación del Fondo Educativo se hará de forma gradual, experimental, siendo el ingreso de forma voluntaria y a solicitud del establecimiento. El Ejecutivo se reserva la selección del establecimiento que esté capacitado para el manejo presupuestario y gestión con autonomía y responsabilidad.

El Decreto N° 989, de marzo del 2000, reglamentario de la Ley de Fondo Educativo Aplicado, establece que el Fondo mencionado, además de estar integrado por el

aporte del Estado Provincial, puede ser nutrido por aportes de los Municipios, Estado Nacional y aportes privados.

En lo que se refiere al uso de los fondos excedentes, los mismos pueden usarse para un fondo de Incentivo Institucional, el que puede ser distribuido de acuerdo a la propuesta que eleve el CEI, en función de los siguientes criterios: preparación general del docente, preparación pedagógica-didáctica, conducción de aprendizaje, aptitudes docentes, ética profesional, proyección escolar y acción social, iniciativas, capacitación, labor administrativa y asistencia, Plan de objetivos y cumplimiento de metas teniendo como referencia final los resultados del trabajo docente. Esta reglamentación debe ser elevada al Ministerio para su aprobación.

▪ **Las Escuelas Experimentales Desconcentradas**

En enero del año 2003, nuevamente el gobierno provincial volvió a embestir contra la escuela pública. A través de un Decreto, el N° 156/03-MCyE, creó las *Escuelas Experimentales Desconcentradas*, para "... concretar la organización y administración de establecimientos escolares públicos de gestión estatal ubicados en complejos urbanísticos de reciente y/o próxima creación...". El Decreto prevé que el gobierno provincial podrá determinar qué otros establecimientos podrán incluirse en este nuevo régimen. (Art. 4).

Para su creación el gobierno recurrió a la misma ley que sirvió de base para la creación de las escuelas experimentales autogestionadas, la Ley N° 4914/91 de creación de Escuelas Experimentales; a la Ley Federal de Educación en su artículo 5 inc. P)(11); y a la Ley de Contabilidad de la Provincia N° 5172 en su art. 121(12), en lo que respecta al régimen económico-financiero. También en las Resoluciones 56/96(13) y 123/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Estas escuelas están a cargo de una *Comisión Organizadora de Gestión Educativa*, que será integrada por tres (3) miembros designados por el Poder Ejecutivo y que durará en sus funciones un año, pudiendo renovarse su designación previa evaluación de resultados. (Art. 2).

Esta Comisión Organizadora de Gestión Educativa tiene amplias funciones, la elaboración del PEI, la gestión de los recursos financieros y la de selección y designación del personal.

Con respecto al régimen financiero, estas escuelas reciben una subvención por alumno y tienen las facultades administrativas que les otorga la Ley de Contabilidad de la Provincia, que en su artículo 121 se refiere a la regulación de la actividad comercial e industrial, producción de bienes o prestación de servicios a cargo de organismos desconcentrados del Estado. Regula en particular la administración de

patrimonio, venta de producción, *designación de personal transitorio*, aplicación de recursos del tesoro y recursos propios, organización de la contabilidad y participación en los beneficios. Es decir, que este nuevo régimen administrativo de las escuelas se organiza a partir de la aplicación directa de normativas propias de la actividad productiva y mercantil. Regula, también, la contratación del personal docente que será por un año. También estipula “...un régimen de premios conforme resultados previamente tipificados en cuanto a evaluación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, los que serán distribuidos como beneficios entre el personal docente y administrativo...”, que se distribuirá al finalizar el ejercicio financiero, y los fondos saldrán de las economías del presupuesto asignado a la institución.

La selección del personal docente está normada por la Ley N°4914/91 de escuelas experimentales que prescribe lo siguiente: Art. 2 “*Los establecimientos educativos provinciales... tendrán su propio régimen de ingreso, traslado, ascenso, interinatos y suplencias del personal docente, como así también para su capacitación y perfeccionamiento permanente...*”

Según Elvio Rivas (1991) los organismos desconcentrados son: “...*administraciones del sistema en que el Estado central delega determinadas funciones a entidades regionales o locales que dependen directamente de los ministerios centrales, pero manteniendo concentrado en su poder la toma de decisiones sobre todos los aspectos antes señalados y la facultad para otorgar, modificar o retirar atribuciones a los funcionarios de estas reparticiones o simplemente removerlos. La delegación de funciones operativas se hace a organismos que no son autónomos sino que están bajo la dependencia directa del poder centra.*” (p: 20).

En palabras del Ministro L'Huillier para cadena 3 “*el Ministerio fija la Política Educativa y la escuela se ocupa de lo operacional*”.

Estas escuelas en lo referente a la gestión pedagógica serán supervisadas por el Ministerio de Cultura y Educación y en lo referente al régimen administrativo-financiero estarán sometidas a la auditoría interna de la Dirección Provincial de Contaduría General, en coordinación con el Ministerio de Cultura y Educación y a la auditoría externa del Tribunal de Cuentas de la Provincia.

Esta nueva modalidad de gestión comienza a implementarse en la provincia en dos escuelas, una en San Luis y otra en Villa Mercedes. La de San Luis está ubicada en la Ciudad de la Punta, a unos 25 km de la capital. Esta escuela fue una de las diez escuelas licitadas para ser *experimental autogestionada*, pero debido a las irregularidades cometidas en el proceso del concurso, el mismo se anuló por el Decreto N° 5529/03-McyE. Esto llevó a la necesidad de resolver cual sería la modalidad de gestión de este establecimiento que debía comenzar sus clases en marzo, ya que habían sido entregadas las viviendas, se habían realizado las inscripciones y en la zona no existía otra escuela. Tampoco había tiempo para realizar

nuevas convocatorias públicas para la presentación de proyectos y la realización posterior de un nuevo concurso. Esto sumado a las críticas permanentes sobre la privatización de la educación pública que significan las escuelas experimentales autogestionada. Como decía el Ministro *"se trata de escuelas públicas que recogen la fortaleza de la escuela pública común y de otros sistemas, como las autogestionadas, a la vez que se minimizan las debilidades de ambos"*. Es decir, se la ingeniaron para idear un Decreto que recentralizara el control en el PE, porque también como decía el Ministro *"el Estado no puede renunciar al control de la escuela, debe ejercerlo con mayor eficiencia. No se pueden entregar los controles y la política educativa"*, y, a la vez, se mantenía la autonomía de gestión desconcentrando el manejo de los fondos, la contratación del personal y la responsabilidad por los resultados.

Según los considerandos del Decreto era imprescindible continuar a la vanguardia en la modernización del sistema educativo inscripta en el marco de la reforma del Estado. Reforma que se inscribe en el marco del accountability, paradigma que postula que los responsables de la educación son los que deben rendir cuentas ante la sociedad, las escuelas y los docentes. En esta línea en los considerandos del Decreto se sostiene *"...es imprescindible definir estructuras administrativas... que tiendan a su autonomía de gestión...estableciendo los niveles de responsabilidad de cada actor social en los procesos de gestión, control de resultados y rendición de cuentas."* Esto significa que cuando se evalúan los resultados y hay que rendir cuentas se hace sobre la aplicación de la política pero no se evalúa la política en sí misma. Por lo cual los responsables siempre serán los ejecutores, principalmente los docentes, pero nunca el Estado.

Además de introducir en la provincia estas diferentes formas de gestionar y financiar las instituciones educativas se introdujo como novedad *el bono educativo*, en la ley de financiamiento de la *"educación pública de gestión privada"*(14), sancionada en el año 2001(15).

El Proyecto se fundamentó en el deber del Estado de hacer posible el derecho de los padres a elegir la escuela a la que concurrirán sus hijos y el aporte estatal quedó definido en función de tres categorías:

- *Aporte Estatal Subsidiario Básico destinado a cubrir el costo de la planta Orgánico-Funcional de Personal.*
- *Aporte Estatal Subsidiario de Equidad o Bono Educativo para aquellos alumnos cuyos padres no puedan realizar el referido aporte complementario, por insuficiencia de recursos debidamente verificada. Este aporte podrá destinarse:*
 - a) *A los alumnos anteriormente beneficiados por becas de los Institutos Educativos de Gestión Privada.*
 - b) *A alumnos provenientes de Escuelas Públicas de Gestión Estatal a quienes los podrán inscribir según su capacidad disponible y previa aceptación del respectivo ideario institucional y reglamento interno.*
- *Aporte estatal Subsidiario de Incentivo a la Calidad Educativa. Este podrá aplicarse durante el año calendario siguiente al de la evaluación efectuada en*

base a los informes que les serán exigidos a los Institutos. Se entiende por calidad educativa a la que permite el logro de la formación integral que propone como meta la LFE y la Constitución Nacional y Provincial. Será considerada no sólo la evaluación de las competencias curriculares sino también la de los elementos valorativos, éticos y/o ético-religiosos del ideario institucional y su aprendizaje teórico y práctico por los alumnos“(Art. 12).

Pareciera ser que para los hermanos Rodríguez Saá, que gobiernan la provincia desde el año '83, prácticamente cada comienzo de década deben brindarnos un nuevo aporte en cuanto a políticas educativas se refiere. Es así, que a finales del año 2010 aparecieron dos nuevas leyes, la de Actividad Docente Educativa(16) y la de creación de las Escuelas Públicas Digitales(17) y, comenzado el ciclo lectivo del 2011 la ley de estímulo educativo y concientización del ahorro “Estampillas escolares de ahorro para mi futuro”(18), las cuales merecen un análisis posterior y del cual no nos encargaremos en este artículo.

¿Por qué decimos que las políticas educativas implementadas en San Luis son neoliberales?

La “reinvención” del Estado y de la Educación marcan claramente la tendencia hacia la desarticulación del ámbito educativo que se oculta bajo el discurso de la descentralización, desburocratización, autonomía y participación escolar. Esta des-responsabilización del Estado, propiciada por el nuevo rol que los neoliberales le otorgan al Estado, basado en el principio de subsidiariedad, significa ceder sus funciones a la sociedad civil o al mercado, y que tras el discurso de la *flexibilidad, equidad, diversidad del sistema educativo* encubre la profundización de la segmentación y fragmentación del mismo.

Los neoliberales propician la reducción del Estado entendido, éste, como el espacio de lo público, como ámbito del interés y la lucha colectiva de las clases subalternas por una mayor igualdad social.

Lo público remite a lo político, y por ende, a la lucha por el poder, y en una sociedad capitalista el Estado se convierte en el lugar de la demanda por la justicia social, por lo cual desmantelarlo y desarticular las demandas sociales se convierte en un imperativo para la gobernabilidad.

En este sentido, se reemplaza el gobierno de la educación, que significa toma de decisiones compartidas, por gestión o gerenciamiento, concepto proveniente de la lógica empresarial, lo que significa el desplazamiento de lo político a lo técnico. La gestión deriva en procesos técnicos que se traducen en la eficiencia, la eficacia y la calidad medidas cuantitativamente, que aparentan neutralidad, pero que clausuran el debate ideológico sobre los fines, porque son los medios los que se transforman en

finés, velando, de este modo, la nueva ingeniería política desplegada a través de la educación para el logro del control y disciplinamiento social.

Creemos que el papel político que cumple la educación, en cada período histórico, sirve para legitimar la distribución del poder en la sociedad. Por ello la democratización de la educación, desde el surgimiento del sistema público de enseñanza ha representado una meta ideológico-política que ha ido adquiriendo distintas formas según los cambios estructurales en los sistemas socio-económicos.

Por ello creemos que comprender críticamente las transformaciones neoliberales en educación, basadas en una nueva configuración de las relaciones entre Estado, sociedad y educación, nos permitirá luchar contra la desaparición de la escuela pública, del espacio público, espacio social y político y por ello colectivo, en aras de la construcción de un mundo para todos.

BIBLIOGRAFIA

- BALL, S.J. (1993): "La gestión como tecnología moral". En: Foucault y la educación. Disciplinas y saber". ED. Morata. Madrid.
- BOBBIO, N. (1996): "Estado, Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la política". Fondo de Cultura Económica. México.
- BRAVO, H.F. (1987): "Presupuestos de la democratización educacional" En: Democracia e igualdad de oportunidades educativas". Cuadernos del Congreso Pedagógico N 6. Bs. As.
- CICONI, A. (1998): "El movimiento de las charter schools. Una Amenaza y una Oportunidad para la Educación Pública Argentina." Area de Educación. C.E.D.I. Fundación Gobierno y Sociedad.
- COSSE, G. (1999): "El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina." Boletín N°4. Bs. As.
- CTERA (1999): "Tendencias privatizadoras en educación". Instituto de Investigaciones pedagógicas. En: Rev. Propuesta Educativa. Año 10 N°20. Flacso. Argentina.
- GOMEZ, R. (1995): "Neoliberalismo y Pseudociencia". Lugar. Bs. As.
- HAYEK, F. (1966): "Principios de un orden liberal". Trabajo presentado en el Encuentro de Tokio de la Sociedad de Mont Pelerin.
- MAYOCHI, E. y VAN GELDEREN, A. (1969): "Fundamentos constitucionales del sistema educativo argentino". Ed. Estrada. Bs. As.
- PELAYES, O. y otros (1999): "La política educacional en la provincia de San Luis: una mirada desde las leyes." En: Autores varios: Estado y educación en las provincias. Miño y Dávila. Madrid.
- PELAYES, O. (2000): "La hipocrecía neoliberal: las nuevas formas de privatización de la educación como utopía democratizadora." En: Rev. Herramienta. N° 12-Otoño-Bs. As.

- PELAYES, O. (2003): "La autonomía escolar como ropaje de la privatización y recentralización educativa". En: El debate del espacio público en la escuela. CTERA-SNES. Bs. As.
- RIVAS, E. (1991): "Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina." Unesco/Reduc. Santiago de Chile.
- SANTE DI POL, R. (1987): "Educación, Libertad y eficiencia en el pensamiento y en el programa del neoliberalismo". En: Rev. Educación N° 283. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. mayo-agosto.
- WHITTY, G. (1985): "Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la socialdemocracia y la respuesta del tatcherismo". En: Fernández Enguita, (Compilador): Marxismo y Sociología de la educación". Ed. Akal. Madrid

Notas

¹ Prof. Titular de las cátedras de Política Educacional y Legislación Escolar y Educación Comparada del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación e Investigadora en el Área de Políticas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina

² En las décadas del '80 y el '90, la situación política y la correlación de fuerzas de los dos partidos mayoritarios a nivel nacional y provincial no era la misma, aunque si lo fuera el Gobernador. En 1987, tanto a nivel nacional como provincial existía una fuerte competencia entre los dos partidos mayoritarios en Argentina, la que se diluye y casi desaparece a nivel nacional a partir de la asunción de Menem al gobierno, en 1989, y en la provincia con la consolidación en el poder del gobernador Rodríguez Saá (Partido Justicialista). El menemismo a nivel nacional impone políticas neoconservadoras y de ajuste económico, y a nivel provincial se va reafirmando el predominio de la figura del gobernador, adoptando las características de un gobierno "cesarista". Así, este gobierno, que cuenta con el apoyo popular, se caracteriza por mantener las formalidades democráticas pero con Cámaras títeres y elecciones dirigidas. Protege a las clases dominantes pero el poder está concentrado en la persona del gobernador.

³ Esta norma fue enviada por el Ejecutivo a la Cámara de Senadores, el 18 de noviembre con la indicación "muy urgente tratamiento". La Constitución provincial permite que aquellos proyectos enviados por la gobernación con el pedido de "urgente tratamiento", cualquiera haya sido el estado de su trámite, al cumplirse los 30 días adquieren status de ley. La misma se aprobó a fines de diciembre de 1991.

⁴ Art. 49 inc.d) "se integrarán otros recursos públicos, sociales y privados, nacionales, internacionales y se promoverá la asociación de sectores gubernamentales y no gubernamentales a este fin; inc.e) "Las escuelas con capacidad productiva, podrán generar recursos propios para su autofinanciamiento total o parcial"; y el art.51 "Las Asociaciones Cooperadoras, Clubes de Madres y otras agrupaciones de base que se conformen dentro del marco legal correspondiente, tendrán personería jurídica para obtener y administrar recursos... Los organismos mencionados aportan recursos humanos, materiales y financieros para distintos aspectos de la educación".

⁵ Ley N° 4.971/93

⁶ Ley N° 5.066/96

⁷ Decreto N° 76/97

⁸ Ley N° 5.198/00

⁹ Se denominaron experimentales porque para poder elaborar el Decreto se basaron en la Ley N°4914/91 que se sancionó para poner en marcha dos escuelas experimentales no-graduadas.



¹⁰ Estas deberán estar integradas por no menos de tres docentes, pedagogos o personas cuyo perfil sea útil para los fines de la misma, y que en general tengan antecedentes relacionados con la educación.

¹¹ Art. 5º- El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

inc.p) El estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas y a los regímenes alternativos de educación, particularmente los sistemas abiertos y a distancia.

¹² Art. 121: Programas autofinanciados. El Poder Ejecutivo y las entidades autárquicas podrán asignar el carácter de organismos desconcentrados a las dependencias cuya actividad fundamental consista en la producción de bienes o prestación de servicios, en un grado tal que aquella pueda adquirir un carácter de tipo comercial o industrial. Su régimen será establecido reglamentariamente dentro de los siguientes lineamientos: a) Administración de su patrimonio incluyendo la ejecución de gastos, la venta de su producción y la designación de personal transitorio, b) Aplicación directa de los aportes del Tesoro y de los recursos propios que recaude mediante su administración por parte de una habilitación de pago, para financiar sus gastos de explotación, c) Organización de un sistema de contabilidad comercial que como complemento de las otras normas de la presente Ley determine resultados, costos y eficiencia y estableciendo asimismo un régimen de participación en los beneficios.

¹³ Art. 1º: Promover acciones tendientes a lograr la colaboración de todos los sectores: políticos, culturales, religiosos, gremiales, empresariales, así como de los medios de comunicación y de la sociedad en su conjunto, con el objeto de afianzar la educación como prioridad relevante y, por tanto, consolidarla como fundamental política de Estado.

¹⁴ Un nuevo eufemismo para designar las escuelas privadas tradicionales

¹⁵ Ley N° 5252/01

¹⁶ Ley N° XV-0734-2010

¹⁷ Ley N° II-0738-2010

¹⁸ Ley N° VIII-0752-2011