

**ESCUELA
GENERATIVA**

**SIN
FRONTERAS**
**ENTRE LO PÚBLICO
Y LO PRIVADO**

COMPILACIÓN
Viviana **RETA**
Carina **BENITEZ**
Oscar **OJEDA**

**LAS ESCUELAS GENERATIVAS
EN SAN LUIS**

COMPILACIÓN
Viviana **RETA**
Carina **BENITEZ**
Oscar **OJEDA**

SIN
FRONTERAS
ENTRE LO PÚBLICO
Y LO PRIVADO
LAS ESCUELAS GENERATIVAS
EN SAN LUIS

A nuestras familias, a la militancia anónima, a nuestras docentes que encienden la llama de la lucha, para todas ellas va este libro. Con sus afectos sostenemos que la escritura valiente prende sus trazos ahí, donde reina el temor.

Reta, Viviana

Sin fronteras entre lo público y lo privado : las escuelas generativas en San Luis / Viviana Reta ; Carina Benitez ; Oscar Ojeda ; contribuciones de Pedro Gregorio Enriquez ... [et al.] ; compilación de Viviana Reta ; Carina Benitez ; Oscar Ojeda ; prólogo de Roberto Iglesias. - 1a ed. - San Luis : Asesoría Editorial, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-88-4738-2

1. Educación Privada. 2. Educación Pública. 3. Financiamiento de la Educación. I. Benitez, Carina. II. Ojeda, Oscar. III. Enriquez, Pedro Gregorio, colab. IV. Iglesias, Roberto, prolog. V. Título.

CDD 371.00982

Corrección, Diseño y Diagramación:

Asesoría Editorial

Prohibida la reproducción total o parcial
de este material sin permiso expreso de los compiladores

Primera edición: Mayo de 2022

ISBN 978-987-88-4738-2

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Índice

Prólogo	5
por Roberto “Tato” Iglesias	
Políticas educativas en San Luis en el marco de las Reformas de Tercera Generación	9
por Carina Benítez, Oscar Ojeda y Viviana Reta	
El binomio público-privado en los marcos normativos que regularon el sistema educativo argentino	33
por Pedro Gregorio Enríquez	
La era digital como enfoque teórico-político de la Escuela Generativa	53
por Pedro Gregorio Enríquez y Martín Reyes	
Las Escuelas Digitales en la Provincia de San Luis: una mirada desde lo institucional	71
por Carina Benítez y Oscar Ojeda	
Dos visiones antagónicas sobre la escuela del futuro: las Escuelas Generativas vs. la perspectiva marxista. De parónimos que son antónimos ideológicos	87
por Verónica Quiroga	
“Lo que se piensa” sobre las Escuelas Generativas	111
por Julio Ibáñez y Pedro Gregorio Enríquez	
Innovación, a media pierna. Condiciones de trabajo docente en las Escuelas Generativas de la Provincia de San Luis	125
por Ana María Herrera y Mayra Arana	
El caso de las Escuelas Generativas en San Luis: reflexiones a partir de un relato de experiencia	145
por María Noelia Gómez y Trinidad Noseda	

En primer lugar, quiero agradecer a los autores de este libro, por elegirme para prologarlo. La mayoría de ellos han sido alumnos, luego amigos, algunos entrañables, y también compañeros de luchas y resistencias.

Como se afirma en varios de los artículos, Sociedad, Política y Educación van de la mano.

1. Comenzaremos hablando de la sociedad argentina: es muy evidente que vivimos en un país que está a la deriva. Haciendo un análisis de coyuntura en la Universidad Trashumante, intentamos hacer una comparación con el famoso buque “Titanic”, que chocó contra un glaciar y se hundió, lenta pero trágicamente. Y nosotros pensamos que la Argentina ha chocado y ha entrado en un declive más o menos pronunciado, a partir del golpe de 1930 a Hipólito Irigoyen, dando comienzo a la llamada Década Infame.

Después de depender de España, nuestro país pasó por el dominio inglés, y ya estábamos empezando a depender de los Estados Unidos y del poder multinacional de “los de arriba”. Es cierto que seguíamos siendo un país agroexportador, pero los niveles de distribución de riqueza en la población eran buenos y, dentro de la nueva esclavitud que fuimos padeciendo, la clase media tuvo posibilidades de ascenso social y la clase baja, de a poco, como el Titanic, fue trágicamente excluida, llegando hoy a límites insostenibles de pobreza e indigencia. Cuando fueron necesarios los golpes militares, los provocaron planes siniestros, pensados afuera y ejecutados aquí. Pareciera que hoy, al menos por ahora, ya no hacen falta dichos fatídicos golpes, pues nuestros políticos, todos, se arrodillan a los mandatos que reciben de parte de los “de arriba”.

Más allá de los gritos mentirosos que vociferan algunos de ellos y ellas, la crisis es cada vez más grande. Prácticamente no hay partidos políticos ni independencia de poderes, y me animaría a decir que la democracia, concebida por el capitalismo, prácticamente no existe. Por esto y mucho más, estamos a la deriva y han conseguido aquietar a los de abajo con los

6 perversos planes sociales, “que no son un salario social”, y han provocado un analfabetismo político y una desmovilización impresionantes.

2. La política debería ser el arte de HACER, no el de la palabra, el de las promesas, el de las mentiras. Tiene directa relación con lo ideológico, es decir, “desde donde” pensamos el mundo, si comulgamos con los de arriba o con los de abajo, es una opción de vida. Al no existir autonomía de pensar y hacer, libremente, sin dependencias de ningún tipo, la ideología se fue desdibujando en relación a la política, y las cuestiones se han mezclado. Todo es capitalismo, socialistas y liberales, agrupaciones de izquierda institucionalizadas o la derecha conservadora de siempre. Entonces: se hace para los ricos o se deja hacer. Para los pobres, migajas de educación, de salud, de seguridad, de dignidad. La política partidaria es cómplice y a la vez culpable de nuestra caída al vacío, de nuestra deriva.

3. La educación, hasta la década del sesenta, si bien siempre reproduciendo el orden social establecido por los de arriba, tenía un nivel alto en relación a contenidos y los correspondientes conocimientos, reconocida en toda América Latina, como pasó también con la salud pública. Fue fundamental romper, de cualquier forma, los atisbos de resistencia y lucha, siendo la universidad pública uno de estos grandes bastiones. Los que estaban dentro también habían negado la ideología y de a poco la *alta casa de estudios* se fue convirtiendo en una institución de “negocios” y los sucesivos rectores se fueron adaptando cada vez más a esta situación. Nadie cuestiona nada. Todo lo logrado en la Reforma Universitaria se fue a la papelera de reciclaje. No autonomía, no autarquía financiera, no libertad de cátedra. La gran mayoría sin valores, sin ganas ni ideas de resistir y proponer, con consejos superiores convertidos en “levanta manos” al servicio de los intereses de los sucesivos rectores y de los grupos dominantes. En un breve resumen, trataré de mostrar cuáles fueron los “hitos” de esta destrucción.

Comenzó a fines de la década del cincuenta, cuando el Dr. Arturo Frondizi propone la educación libre. Vaya nombre. La lucha era entre *educación libre* o *laica*. Grandes luchas. La Iglesia Católica muy metida en este

asunto. Finalmente, se sanciona la ley. El problema no fue solo privatizar la educación. Sino que muchos recursos del Estado sirvieron para mantener muchos de estos proyectos.

El segundo fue la Noche de los Bastones Largos. En plena dictadura del General Onganía, año 1966, miembros de las Fuerzas Armadas ingresan a la Universidad de Buenos Aires, pegando bastonazos a cuanta persona se opusiera, profesores, alumnos, no docentes. Esto provocó el éxodo de mentes brillantes, que nunca más regresaron, y el cierre de varias carreras.

El tercer hito fue la terrible dictadura iniciada el año 1976. Inenarrable. Imposible de describir los efectos que tuvo sobre la sociedad. Miles y miles de asesinados de todas las clases sociales, la vida no tenía valor. Cierre de todas las instituciones como sindicatos, etc. Las universidades fueron intervenidas y, además de las matanzas, cesantearon profesores. Muchos, incluidos alumnos, debieron exiliarse en diferentes países, se quemaron bibliotecas, se cerraron carreras, y un extenso etcétera. Ocho larguísimos años de pérdidas, sufrimientos, encarcelamientos. Golpe durísimo al sistema educativo argentino.

El cuarto hito y un golpe durísimo fueron las privatizaciones en el gobierno peronista de Carlos Menem. Y en educación, las sanciones de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. Privatizaron la educación de hecho y se puso a los docentes en situaciones muy difíciles, además de los muy bajos salarios. Y todo sigue en sostenida destrucción hasta nuestros días.

De aquí, la importancia de este libro. Además de analizar muchos de los temas que mencioné anteriormente, su logro más importante es “develar lo oculto”, en una provincia tan difícil como es San Luis. Donde se confunden los límites entre democracia y dictadura. El que dispone todo es el señor Gobernador. Por eso, los ministros no existen de hecho. El de Agricultura es pedagogo; el de Educación, abogado; el de Salud no es médico, y así sucesivamente. Entonces va imponiendo sus políticas importadas desde los Estados Unidos, sin que nadie pueda ni deba opinar al respecto.

Causa mucha satisfacción comprobar cómo los autores “le entran” a la propuesta de Escuelas Generativas en San Luis, desde diferentes perfiles. Nadie podrá negar que es un estudio serio, profundo, comprometido, con numerosa cantidad de datos, que muestran la “otra cara” del proyecto, la que la sociedad en general, y los de abajo en particular, desconocen por completo, como tantas otras cuestiones que existen en la Argentina. Exige además cierta valentía, porque a los que gobiernan no les interesa este tipo de investigaciones, que deberían reproducirse por miles. Una luz entre tanta oscuridad.

Por último, recordar al Maestro Freire, cuando nos enseñaba que la denuncia es inseparable del anuncio. Agregamos que, para todos, en necesario decir y hacer, ser coherentes entre la palabra y el gesto, y animarse a luchar contra todo lo impuesto.

Los profesores universitarios tienen cada vez más obligaciones y menos derechos. Los llenan de tareas, la mayoría de las cuales no les agradan o no forman parte de sus vocaciones. Esto no sólo nos va enfermando, sino que nos impide bajar las escalinatas, para estar más fuera que dentro. Hay que apurarse.

Felicito a los autores por su capacidad y valentía. Y a caminar ligero, que “los de abajo” nos esperan. Abrazos fuertes y besos para todas mis compañeras y compañeros.

Roberto “Tato” Iglesias
San Luis, marzo de 2022

Políticas educativas en San Luis en el marco de las Reformas de Tercera Generación

Carina Benítez, Oscar Ojeda y Viviana Reta

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se circunscribe al Proyecto de Investigación Consolidado que lleva por nombre: “La relación Sociedad, Estado y Educación en la provincia de San Luis, en la emergencia de las Reformas de Tercera Generación”. En este, nos proponemos analizar las políticas educativas implementadas en San Luis, su relación con las políticas nacionales y la influencia de los organismos internacionales, como el Grupo Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI).

Para abordar el análisis, hemos utilizado la denominación “Reformas de Tercera Generación”, sabiendo que esto es controversial y que en la bibliografía consultada actualmente no hay acuerdos para su precisión. Sin embargo, creemos que esta categoría nos permite analizar la dinámica de la política educativa provincial.

En función de los objetivos planteados en la investigación, elaboramos nuestro trabajo teniendo en cuenta los fundamentos epistemológicos y metodológicos principalmente desde una lógica cualitativa. El universo empírico con el cual hemos trabajado está conformado por datos provenientes de dos fuentes de naturaleza diferente: por un lado, un corpus de discursos escritos sobre las propuestas educativas inscriptas en las Reformas de Tercera Generación, que incluyen normativas de la última década a nivel nacional y provincial, y documentación e información relativa a los distintos proyectos o programas de la provincia de San Luis, en particular: “Escuelas Digitales” y “Escuelas Generativas”. Por otro lado, un corpus de discursos provenientes de los significados que le otorgan los sujetos a la relación entre Sociedad, Estado y Educación.

A lo largo de este artículo, nos proponemos realizar una aproximación conceptual a la caracterización de las Reformas del Estado (Primera, Segunda y Tercera Generación) en relación al momento histórico de emergencia. Por último, creemos necesario anticipar cómo se presentan en la provincia las reformas educativas, con la creación de tres modelos de escuelas: Autogestionadas, Digitales y Generativas, que conviven con las escuelas públicas comunes.

REFORMAS DEL ESTADO

El actual proceso de reforma del Estado, con la redefinición de sus relaciones con la sociedad, es un proceso eminentemente político, a través del cual se están reconfigurando las relaciones de poder en las sociedades latinoamericanas. Diferente de los intentos anteriores de reforma o modernización administrativa, que no llegaron a configurarse como un cambio en las relaciones en el bloque en el poder y, por lo tanto, tuvieron vida efímera, la reforma actual del aparato administrativo se inscribe en una transformación más amplia, involucrando las relaciones internas de poder, el modelo de desarrollo y la inserción en la economía internacional (Fleury, 1992).

En el contexto de desarrollo de las políticas neoliberales, es posible visualizar tres momentos de Reforma del Estado, que caracterizaremos a continuación.

LAS REFORMAS DE PRIMERA GENERACIÓN

A partir de la década del noventa del siglo XX, con las Reformas del Estado de Primera Generación se generaron cambios en las relaciones entre Sociedad, Estado y Educación que significaron un punto de inflexión en lo que históricamente había sido la educación pública. Así, la paulatina desaparición del espacio público, entendido como un espacio social y político y por ello colectivo, generó una *nueva cultura* basada en la despolitización o repolitización del mismo. Una nueva cultura orientada a promover una redefinición del sentido de la actividad educacional; de lo que históricamente había significado la escuela pública (Pelayes, 2007).

La Ley Federal de Educación, así como todas las leyes del período menemista, se inscribe dentro de las Reformas de Primera Generación del Estado, materializadas en la primera mitad de la década del noventa e impulsadas por los Organismos Internacionales (FMI-BM).

En esta década se inició la aplicación de las políticas emanadas del Consenso de Washington, más conocidas como Ajuste Estructural, que se plasmaron a través de la privatización de las empresas del Estado, la apertura y desregulación de la economía, la flexibilización laboral, la descentralización, entre otras.

El Estado, que había cumplido un papel fundamental a mediados del siglo XX como instancia articuladora de las relaciones sociales y que había expandido su aparato empresario y regulador, se convirtió en el culpable de la crisis económica, impulsada por la crisis del petróleo y el inminente default de la deuda externa. En este sentido, las reformas tuvieron como objetivo central encoger el Estado y desmantelarlo, ya que éste desarrollaba funciones y actividades que en el nuevo contexto ideológico se consideraban ilegítimas. El objetivo era desprenderse de segmentos institucionales completos, a través de su eliminación lisa y llana o su transferencia a otros actores e instancias jurisdiccionales.

Se apeló a la descentralización, que trasladó responsabilidades de gestión a los gobiernos subnacionales o provinciales; a la privatización, que puso en manos de empresas privadas la provisión de los principales servicios públicos; a la desregulación, que implicó el vaciamiento o supresión de organismos que cumplían funciones reguladoras de la actividad socioeconómica; y a la tercerización de servicios, que llevó a numerosas instituciones públicas a procurarse ciertos insumos y servicios en el mercado que antes eran suministrados por unidades operativas propias. También fueron raleadas las plantas de personal. Es decir, no se trataba de introducir cambios, sino de extraer áreas de la competencia estatal, de desprenderse de dominios funcionales. La intención no era mejorar la gestión sino reducir su ámbito (Oszlak, 1999):

“Así el Estado nacional no sólo ‘vendió las joyas de la abuela’ sino que se desprendió también de hospitales, escuelas y otras alhajas menos apetecibles, traspasadas a la jurisdicción provincial y municipal. Renunció a seguir cumpliendo en muchas áreas los roles de promotor, regulador, empleador, subsidiador, que caracterizaron su larga etapa intervencionista. Lo que significó una reforma de la sociedad, un cambio en las relaciones de fuerza entre una y otra esfera, como un notable corrimiento de sus fronteras. La privatización, la descentralización, la desregulación y la tercerización de servicios redujeron el aparato estatal, pero expandieron al mismo tiempo la responsabilidad del mercado y la sociedad civil en la satisfacción de necesidades sociales, modificando profundamente el esquema de división social del trabajo. Los gobiernos provinciales pasaron a asumir un papel mucho más relevante como eje central del vínculo Estado-ciudadanía, mientras que el sector más concentrado del capital se convirtió en el principal proveedor de bienes y servicios públicos” (Oszlak, 1999:91).

En este contexto se sancionaron las tres leyes de educación: la Ley de Transferencia de la Enseñanza Media y Terciaria no universitaria a las jurisdicciones provinciales; la Ley Federal de Educación (LFE) y la Ley de Educación Superior. Estas leyes representaron, en educación, las leyes del ajuste estructural, respondiendo a los procesos de descentralización, privatización, desregulación y tercerización de los servicios educativos, es decir, contribuyeron a reducir las funciones del Estado en educación y también, en este sentido, a reconfigurar el espacio de lo público.

Este proceso, comandado por el Banco Mundial (BM), generó un cambio cualitativo que desarticuló el modelo tradicional de educación pública, basada en la función imprescriptible, indelegable e inalienable del Estado de organizar, crear, sostener, dirigir, extender, perfeccionar y supervisar el sistema educativo argentino en todos sus niveles y modalidades, para asegurar el derecho a una educación de igual calidad para todos.

La LFE redefinió la función del Estado en educación, concretó y plasmó un viejo anhelo de los sectores más conservadores de nuestra sociedad: la de otorgarle al Estado una función subsidiaria, supletoria, propiciando la desresponsabilización del mismo y la privatización de la educación. La resignificación de la educación pública, que incluye ahora tanto la gestión estatal como la gestión privada, no sólo diluyó las fronteras entre un espacio y otro, sino que incorporó la educación pública en el ámbito de intercambio de bienes privados, en el ámbito del mercado.

Esta política, fruto del neoliberalismo, asumió el fracaso de la escuela pública y lo justificó como algo inherente a la incapacidad del Estado para gobernar en aras del interés general, lo que se reflejó en la centralización y la burocratización del sistema y en su lentitud para encarar los cambios necesarios. Por ello fue necesario realizar una profunda reforma administrativa que, sin aumentar los recursos, le otorgara un destino eficaz a los existentes. Se abogó, entonces, por la primacía de la iniciativa privada y de la autorregulación de la economía de mercado, asociadas a la reducción del gasto público y a la puesta en marcha de una política monetaria conservadora (Pelayes, 2007).

Estos postulados determinaron la función que le cabía al Estado en materia social y educativa. Esta función, subsidiaria, significó limitar fuertemente la intervención del mismo en resguardo de la libertad de enseñanza y de la supremacía de los cuerpos intermedios, es decir, la sociedad civil. Como consecuencia de ello, surgió una nueva concepción de lo público, que ahora comprendía a las escuelas de “gestión estatal” y a las de “gestión privada”. Paradójicamente se amplió el espacio de lo público incluyendo al sector privado y se achicó el espacio de lo público estatal, reduciéndolo cada vez más a una red de contención para los sectores que no pueden acceder a los servicios que ofrece el mercado (Pelayes, 2007). No se reconocía a la educación como derecho social, por lo que el Estado se desentendió de la obligación de garantizar su cumplimiento a toda la sociedad.

El proceso de privatización creciente de la escuela pública formó parte de un proceso más amplio de reestructuración política, jurídica y cultural

14 de las sociedades capitalistas contemporáneas, una de cuyas características fundamentales es el progresivo dismantelamiento del Estado como organismo productor de bienes y servicios orientados a garantizar y promover los derechos de ciudadanía.

Estas estrategias comenzaron a delinearse a partir de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos de la jurisdicción nacional a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, que tras el discurso de la “descentralización y federalización” ocultaba su verdadero significado, que no era otro que la “transferencia de funciones y responsabilidades” de un organismo central a otros organismos de gestión locales. Pero esta delegación de funciones y responsabilidades, que estaba asociada directamente a mecanismos de financiamiento y gestión empresarial, encubría el doble juego centralización-descentralización, público-privado. Se descentralizaba la responsabilidad del financiamiento y los resultados, pero se centralizaba el planeamiento, la evaluación, la formación docente, los contenidos a enseñar, es decir, el control político-pedagógico.

Estas políticas descentralizadoras, bajo el discurso de que el mejoramiento de la calidad de la educación sólo se obtenía a partir de la competitividad y la gestión responsable, fueron las que llevaron implícitas las diferentes formas de privatizar (Whitty, Power y Halpin, 1999).

En esta propuesta se pretendía remodelar el sistema educativo mediante el apoyo al sector privado, al mismo tiempo que se restaba legitimidad a la educación pública como alternativa fundamental, fomentando el interés por el mercado y la competitividad, en desmedro de los derechos universales.

LAS REFORMAS DE SEGUNDA GENERACIÓN: LA RECOMPOSICIÓN DE LA LEGITIMIDAD ESTATAL

A partir de la segunda mitad de la década del noventa, el Banco Mundial centró su preocupación en la reconstrucción del Estado. Muchos se preguntaron por qué se había vuelto necesario reconstruir aquello que el propio Banco había recomendado reducir años antes a su mínima expresión. Resultaba evidente que junto con el dismantelamiento estatal se había vaciado la

escena pública y degradado el tejido social, comprometiendo la paz social y la gobernabilidad democrática (Oszlak, 1999).

Las políticas recomendadas en el marco del Consenso de Washington se mostraron incapaces de crear condiciones de desarrollo sostenibles como de reducir significativamente la pobreza y la desigualdad, pero sí las profundizaron. De la misma manera la transformación educativa no sólo no mejoró la calidad educativa, sino que, además, fragmentó y profundizó la desigualdad educativa entre jurisdicciones y al interior de las mismas (Burki y Perry, 1999).

Se trataría ahora de darle al Estado una racionalidad organizativa y funcional, es decir, fortalecer y tornar más eficiente el aparato estatal existente.

En esta orientación, el Banco Mundial se planteó cuál era la importancia que tenía el papel del Estado para el desarrollo y la sociedad, y respondía:

“Hace diez años, en América Latina y el Caribe existía una corriente de pensamiento que afirmaba que el papel del Estado era obstructivo y negativo para el desarrollo. Todo lo que se necesitaba era achicar el Estado, sacarlo del mercado, quitarle funciones y reducirlo a su aspecto esencial: proveer la defensa común y cuidar el orden. Pero han pasado diez años y hemos recogido experiencias que, como hemos visto, dejan enseñanzas. El Estado tiene un papel especial e innovador en la forma en que se relaciona con los mercados para la provisión de bienes y servicios públicos, asegurando la estabilidad macroeconómica y la credibilidad, garantizando la equidad y la protección ambiental. Al pasar revista a estas experiencias y enseñanzas, llegamos a la conclusión de que el papel del Estado en el desarrollo es más importante de lo que solía pensarse.

El nuevo Estado que está plasmándose... es un Estado más calificado y más fuerte... Es un Estado orientado más hacia el diseño y la ejecución de políticas, reglamentaciones, la supervisión de los mercados y el desarrollo de alianzas con las comunidades locales y

las organizaciones no gubernamentales, que a la directa o exclusiva provisión de bienes y servicios...” (BM, 1996:5-6).

Esto se tradujo en las dos funciones que tanto la Ley Federal como la Ley de Educación Nacional de 2006 prescribían para el Estado: la función subsidiaria y de evaluación y control.

En relación a la función subsidiaria del Estado en educación, el Banco Mundial sostenía:

“Como parte de esta estrategia, el Estado debe reformar las instituciones existentes para trasladar parte de sus funciones a los gobiernos subnacionales, provincias, municipalidades y otras subdivisiones” (BM, 1996: 3).

“Los problemas de la pobreza, la desigualdad y la marginación pueden enfrentarse eficazmente creando nuevas y fructíferas alianzas entre Estado, la sociedad civil y el sector privado...” (BM, 1996: 5).

Estas reformas que el BM propiciaba quedaron plasmadas en la LFE, que condujo a una progresiva desresponsabilización del Estado en materia educativa y a un fuerte avance privatista que en la Ley de Educación Nacional se profundizaron y se afianzaron. Así, en lo referido a la educación privada, asombra el amplio espectro del tipo de instituciones que pueden brindar este servicio educativo (Pelayes, 2006). De esta manera, el Estado se dispuso a promover y financiar la enseñanza privada, con fondos públicos y en desmedro del sector público. Esto no sólo generó la competencia entre instituciones por recursos del Estado, sino que también fue de la mano del reconocimiento de la libertad de elegir la institución escolar, lo que atentaba contra una prestación universal de los servicios.

En este sentido, es importante analizar el crecimiento de la enseñanza privada, el tipo de instituciones y el financiamiento del Estado, mientras lo público se redujo a la implementación de programas de asistencia focalizada para los sectores más pobres bajo la retórica de la igualdad y la inclusión

educativa. Una diversidad de programas y proyectos orientados al logro del acceso y permanencia de los alumnos en las instituciones escolares, en particular focalizados hacia las poblaciones más desfavorecidas, configuraron el giro de la función de la escuela pública hacia un rol más asistencial.

Mientras se financiaba al sector privado, se promovía la educación no formal, las políticas focalizadas y la cooperación de la sociedad civil para garantizar el “derecho a la educación” de los más pobres. De la misma manera que se contemplaba una amplia gama de agentes educativos para el sector privado, para la educación pública se promocionaba una gran variedad de alternativas institucionales, pedagógicas y organizacionales, incluida la educación a distancia y la televisión educativa, para ámbitos rurales y urbanos y para circuitos formales y no formales, a efectos de que los sectores populares pudieran cumplimentar la obligatoriedad escolar. Es decir, para los pobres una educación cada vez más desdibujada desde lo formal, más residual y más empobrecida. Esta es la forma que ha tenido el Estado de garantizar la igualdad, la gratuidad y la equidad.

El avance de lo privado sobre lo público en aras de la gobernabilidad, apuntó a desarticular y fragmentar el tejido social. El achicamiento del espacio público atentó contra la posibilidad de construir un proyecto educativo democrático y colectivo. Según Norberto Bobbio (1996) en el ámbito de lo público lo que predominaba era el interés general, mientras que en el ámbito privado lo que dominaba era el interés particular o privado.

Según el Banco Mundial:

“... para mejorar el suministro de bienes públicos, sin perder el necesario equilibrio fiscal, el Estado ha comenzado a crear una nueva estructura de producción de estos bienes, que estimula la participación del sector privado en un ambiente competitivo y debidamente reglamentado. Ello significa sustituir un sistema en que el propio Estado produce y distribuye los bienes públicos, por otro en que el sector privado es quien los produce y distribuye y el Estado es quien diseña las políticas y el marco reglamentario, supervisando su suministro” (BM, 1996: 3).

Siguiendo con su línea de análisis y recomendaciones en otro documento, el BM sostenía:

“Las fallas del mercado exigen intervención gubernamental, pero no necesariamente piden la prestación pública del servicio: bien podría ser que el papel apropiado fuera financiación, regulación o difusión de la información” (BM, 2004: 33).

“El desafío es ver cómo puede el gobierno, en colaboración con el sector privado, las comunidades y socios externos, cumplir esta responsabilidad fundamental” (BM, 2004: 3).

Así, las Reformas de Segunda Generación del Estado, según el BM, y que este Estado acataba vía financiamiento, buscaban una mayor efectividad en la acción del mismo, pero como “catalizador”, facilitador, movilizador. Un Estado que ordenara funciones, responsabilidades y competencias, un Estado que en este reordenamiento diluyera su responsabilidad en las jurisdicciones, las familias, la Iglesia, las ONG. Un Estado que a través de la descentralización desregulara la prestación de la educación, a la vez que reforzaba y recentralizaba su capacidad de control por medio de la elaboración de contenidos, de la evaluación y del financiamiento. En fin, un Estado que iba conformando una nueva estrategia de gestión de los problemas y de la pobreza a través de la educación, para el logro de la gobernabilidad, pero no un Estado que era capaz de garantizar la prestación universal del derecho a una educación de igual calidad para todos.

La sanción de la Ley de Educación Nacional en el 2006 y las normativas del período que se iniciaron en el 2003 con el kirchnerismo, se inscribieron dentro de las denominadas Reformas del Estado de Segunda Generación, que se propiciaron desde el Banco Mundial y otros organismos internacionales a partir de la segunda mitad de la década del noventa.

Para Feldfeber (2011):

“Este período ha sido objeto de análisis e interpretaciones divergentes entre aquellos que plantean que no hay cambios sustantivos

en la matriz de redistribución social a pesar de las mejoras en el nivel de ocupación y en los salarios (Basualdo, 2008; Bonnet, 2008), los análisis que consideran que no hay ni continuidad lineal ni ruptura radical (Svampa, 2007) y los que sostienen que se está en condiciones de transitar hacia un nuevo ‘patrón de acumulación’ (Tenewicki, 2007). Algunos estudios destacan la recuperación del poder político frente a la lógica economicista de los ‘90 pero se observa una escasa eficiencia administrativa para fortalecer la política pública a largo plazo (Aronskind, en prensa); otros la recuperación del papel del Estado en la implementación de políticas sociales hacia la ciudadanía, aunque sin superar los mecanismos de control propios de los modelos asistencialistas (Hintze y Costa, 2010)”.

Lo cierto es que desde que asumió el gobierno en 2003, Néstor Kirchner se propuso hacer una reestructuración en materia de legislación educativa con el propósito fundamental de generar un nuevo “consenso educativo”. A finales del 2003 y principios del 2004, el Ministerio de Educación inició un camino de reformas de las normativas vigentes. De esta manera, en diciembre de 2003 fue sancionada la Ley N°25.864 llamada de los “180 días de clase”; en el año 2005, se sancionó la Ley N°26.058 de Educación Técnico Profesional y la Ley N°26.075 de Financiamiento Educativo; y en el año 2006 se sancionó la Ley N°26.206 de Educación Nacional (LEN). Desde distintos ámbitos del gobierno se manifestaron un malestar y una preocupación generalizada por el deterioro de la educación, consecuencia de la reestructuración del sistema educativo en los años noventa. Se empezó a hablar y a debatir acerca de la inclusión, la calidad, la desigualdad, la deserción escolar. Según Más Rocha y Vior (2009), las cuatro leyes aprobadas para el sector, mostradas como superación al neoliberalismo, no escapaban a ese enunciado general, ya que las mismas no produjeron rupturas con las políticas públicas, ni superaron las fragmentaciones y la polarización social profundizada en la década del noventa.

En el período de gobierno iniciado en 2007, con Cristina Fernández de Kirchner como presidenta de la Nación, y Juan Carlos Tedesco como minis-

20 tro de Educación, se hizo hincapié en el tema de las Nuevas Tecnologías y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En tal sentido cabe señalar la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología, ya como organismo autónomo de gobierno y no dependiente del Ministerio de Educación.

Desde el 2009 se estableció un discurso dirigido a poner énfasis en la inclusión de los sectores marginados del sistema para cumplir con la obligatoriedad escolar planteada en la LEN. En esta línea se puso en funcionamiento el Decreto 1602/09 que estableció la “Asignación Universal por Hijo”, para que los jóvenes (de entre 13 y 17 años) que se encontraban excluidos de la escuela volvieran a concurrir a ella, y se desarrolló también una política de inclusión digital a través del programa “Conectar-Igualdad”¹.

LAS REFORMAS DE TERCERA GENERACIÓN: RUPTURA DE LA FRONTERA PÚBLICO-PRIVADO

Las Reformas de Primera Generación, asociadas al Consenso de Washington, y las Reformas de Segunda Generación, orientadas al fortalecimiento del telón jurídico e institucional, constituyeron los momentos previos y necesarios para la eclosión de las Reformas de Tercera Generación. Éstas se pronuncian respecto de la amplia gama de posibilidades de complementariedad y sustitución entre redes de agentes públicos y privados y apuntan a superar las barreras a la inversión y a la expansión económica que se originan en las fallas de coordinación y las fallas de cooperación entre esos agentes. En este sentido:

“Las Reformas de Tercera Generación configuran un nuevo paradigma, aún emergente, que puede denominarse el salto hacia adelante. Busca abordar frontalmente todo el rango de complementariedades y de posibilidades de sustitución entre la acción pública y el emprendimiento privado. Mientras que las reformas

1 En el escenario provincial, en el año 2010 se sancionó la Ley de ESCUELA PÚBLICA DIGITAL (EPD) (Ley N° II-0738-2012) que significó la sincronía con las políticas nacionales y las orientaciones internacionales, pero que fue al mismo tiempo la respuesta gubernamental frente a un conflicto, uno de los más pronunciados de los últimos tiempos, con el sector docente que reclamaba mejoras laborales.

de Segunda Generación se preocupaban de la infraestructura institucional compuesta por el telón de fondo de los marcos legales, jurídicos y regulatorios, el nuevo paradigma se ocupa de las relaciones medulares entre el Estado y la actividad productiva, lo que por contraposición podría llamarse la estructura institucional. El lugar geométrico del nuevo esquema, por tanto, gira en torno a las interacciones público-privadas en la esfera del diseño de sistemas de incentivos para promover la cooperación y la coordinación. Los términos de intercambio entre Mercado y Estado no están limitados a relaciones de complementariedad, como en las alianzas estratégicas. La naturaleza de las interacciones puede abarcar una amplia gama, en la que caben tanto relaciones de sustitución como de complementariedad”.

Si las reformas anteriores estuvieron signadas por las consignas del Estado mínimo primero y el Estado catalizador después, este es el momento del Estado innovador contenido en la retórica del “emprendedorismo” que reclama mayor presencia de agentes de la sociedad civil. También los organismos internacionales han ido haciendo sus adecuaciones a los tiempos que corren, que se puede observar en la mayor visibilidad que han ido adquiriendo la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Corporación Financiera Internacional (CFI), el brazo del Banco Mundial que le presta al sector privado en el fomento de las organizaciones público-privadas. En lo concerniente a este Proyecto de Investigación, la mayor visibilidad de estos organismos internacionales arroja como resultado la promoción de la educación como un “mercado emergente”.

El Banco Mundial (2011) emite una declaración que marca el cambio de rumbo en sus recomendaciones, porque no pone el acento en la educación y la enseñanza, sino en el aprendizaje. Se trata del documento “Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo”. En aquella Declaración se “amplía” intencionadamente la comprensión de la educación, que incluiría ahora las “difusas” oportunidades de aprendizaje que suceden en el ámbito

22 no escolar, que habilita al libre albedrío del sector privado y la conformación de un mercado de servicios educativos contemplados por la OMC. El Estado abandonaría el rol de proveedor de bienes y servicios, y en cambio asumiría el de “facilitador” de la actividad económica privada y su constitución como “Estado efectivo” que permitiría el funcionamiento eficiente de los mercados. En ese escenario, a él le estaría reservada la atribución de establecer un sistema de equivalencia de títulos reconocidos por el sistema de educación formal, la misma función que desempeñaría de acuerdo con la meta “Cumplir con la obligatoriedad de la escuela secundaria en todo el país” enunciada en el Plan Maestr@. Además, en función de la Declaración de 2011, los niveles de desempleo “persistentemente altos” son expresión del fracaso de los sistemas educativos existentes y por ello, se precisa la introducción de posibilidades de aprendizaje acelerado acordes con los perfiles y habilidades adecuados al escenario actual que demanda una “fuerza laboral más calificada y ágil”. En “Aprendizaje para todos” se insiste en que la meta primordial no es únicamente la escolarización sino “lo que aprendan las personas, dentro y fuera de la escuela”.

A través de esta Declaración de 2011, como de otros documentos recientes del BM, se trastoca asimismo el sentido y alcance de la noción de “sistema educativo” que “suele referirse a las escuelas públicas, las universidades y los programas de capacitación que brindan servicios educativos. En esta estrategia, el concepto de ‘sistema educativo’ incluye todo el espectro de oportunidades de aprendizaje disponibles en un país, ya sea que estén provistas o financiadas por el sector público o el privado (incluidas las organizaciones religiosas, con y sin fines de lucro). Comprende los programas formales y no formales, más todo el espectro de beneficiarios y partes interesadas en esos programas: los docentes, los capacitadores, los administradores, los empleados, los estudiantes y sus familias, y los empleadores. Incluye también las normas, las políticas y los mecanismos de rendición de cuentas que lo mantienen unido, así como los recursos y mecanismos de financiamiento que lo sostienen.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE SAN LUIS EN EL MARCO DE LAS REFORMAS DEL ESTADO

23

La Provincia de San Luis desde el inicio de la democracia, año 1983, ha sido gobernada por los hermanos Rodríguez Saá. Adolfo desde 1983 hasta el 2001 y Alberto desde el 2003 hasta la actualidad, con una breve interrupción de cuatro años, donde continuó gobernando el mismo partido con la figura de Claudio Poggi. El régimen político de los Rodríguez Saá en San Luis, según Trocello, ha sido definido como un régimen neopatrimonialista:

“Los regímenes neopatrimonialistas son regímenes políticos formalmente representativos y republicanos en los que un líder -que controla el partido dominante en el campo político- logra permanecer en el gobierno por un tiempo prolongado apropiándose de los recursos materiales y simbólicos del Estado. El líder y su entorno -donde se destaca su familia- concentran importantes recursos de dominación, que les permiten ser dominantes en el *campo del poder* llegando a condicionar estructuralmente el funcionamiento de los otros campos sociales” (Trocello, 2008, pp. 65-66).

Las condiciones en las que se genera la continuidad antes mencionada le permiten al Estado Provincial generar Políticas Educativas con características puntuales. En tal sentido, la Innovación Educativa es posible solo en el marco de continuidades estructurales, a saber:

- Los marcos normativos se asientan en las recomendaciones de Organismos Internacionales como el Banco Mundial².
- Las propuestas de innovación no se generan a partir de consensos locales con la comunidad educativa, sino que van desde arriba y se aplican hacia abajo.
- El Estado descentraliza la administración escolar y traslada la responsabilidad de los empleos a las Asociaciones civiles.

2 Véase el trabajo de Ana Herrera “Escuelas Digitales”.

24 Si trazamos una línea histórica de estas políticas educativas, podemos ordenarlas de la siguiente manera: primero fueron creadas las Escuelas Autogestionadas, luego las Escuelas Digitales y finalmente las Escuelas Generativas.

Sin querer encasillar las propuestas educativas provinciales en las distintas reformas del Estado, ya que son difusos los límites, como pudimos apreciar en la primera parte de este trabajo, creemos que cada propuesta avanza en consonancia con ellas:

Las primeras, las escuelas autogestionadas, van a coincidir con los discursos y las ideas del Consenso de Washington. Las Escuelas Experimentales Autogestionadas imitan el modelo de escuela “*charter*” (licencia) de los EEUU. Se trata de escuelas públicas de gestión privada, que están a cargo de una asociación civil, a la cual el Estado contribuye con un pago por alumno, conocido como USE (Unidad de Subvención Escolar), para sostenimiento de todos los recursos necesarios, en lo que refiere a pago de sueldos, mantenimiento, servicios, recursos didácticos y demás.

“Estas propuestas se inscriben en lo que Ball (2002) caracterizó como la ‘nueva ortodoxia’ que redefine las relaciones sociedad-Estado-educación, y que está compuesta por diversos elementos que conforman un ‘nuevo consenso’ que pretende convertirse en hegemónico. En primer lugar, introduce la ideología de mercado para explicar el funcionamiento de la sociedad y sus instituciones en términos de las elecciones y acciones de un actor racional y se traducen en propuestas de autogestión local y mejoramiento escolar. La libre elección constituye otro de los elementos centrales en la conformación de este consenso. Por último, se incluyen nuevos mecanismos de dirección y gestión que reemplazan a la intervención y a la prescripción por la fijación de objetivos y mecanismos de rendición de cuentas. Este nuevo tipo de gestión consiste en la apropiación de teorías y técnicas de la administración de empresas y del ‘culto a la excelencia’ en las instituciones del sector público” (Feldfeber, 2003).

Consideramos que estas escuelas nacen en el marco de lo que identificamos como Reformas de Primera Generación, ya que ante la imposibilidad de la privatización general de la educación van introduciendo la lógica del mercado en la educación.

La “reinención” del Estado y de la Educación marcan claramente la tendencia hacia la desarticulación del ámbito educativo que se oculta bajo el discurso de descentralización, desburocratización, autonomía y participación escolar. Esta desresponsabilización 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 flexibilidad, equidad, diversidad del sistema educativo, encubre la profundización de la fragmentación del mismo.

Se inaugura de este modo una nueva forma de financiar la educación, ya no más por la oferta sino por la demanda. El Estado financia a cada institución gestionada por una asociación civil, de acuerdo al número de alumnos.

La implementación de estas propuestas de reforma del sistema educativo provincial tiende a superar las que considera el gobierno como rigideces propias de un sistema centralizado y sobre-regulado que redefinen la relación entre el Estado y la sociedad.

En el año 2010, en el marco de uno de los conflictos docentes más relevantes en la provincia, se sanciona la Ley de Escuelas Públicas Digitales (EPD), basada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) cuyo pilar es la enseñanza a través de contenidos expuestos en una plataforma digital. La creación de estas escuelas, a cargo de la Universidad de La Punta³ (ULP), pretende dar respuesta a la problemática de la exclusión educativa, con una refuncionalización rentable de recursos. En este sentido, las escuelas funcionan con un grupo reducido de equipos docentes que tienen a su cargo un circuito de escuelas, muchas en zonas periféricas y rurales. La administración de recursos está a cargo de la ULP, quien se

3 Universidad Provincial creada en el año 2004 por ley II-0034. El campus universitario se encuentra ubicado en la Ciudad de La Punta, a 20 kilómetros de San Luis.

26 encarga de la contratación, control y evaluación de este Sistema Educativo. Es así que el Estado descentraliza y desregula la prestación de la educación, a la vez que refuerza y recentraliza su capacidad de control por medio de la plataforma de contenidos, de la evaluación y del financiamiento en la ULP.

El Estado asume en esta etapa las recomendaciones de los Organismos Internacionales orientándose hacia las Reformas de Segunda Generación. Tal como señalamos anteriormente se produce bajo la retórica de la inclusión educativa, un incremento de las políticas focalizadas con un fuerte auge del rol asistencial de la educación pública. En la provincia de San Luis, son las EPD quienes van a protagonizar la focalización, son las que se ocupan de los programas de terminalidad de estudios en plazos acotados, tales como el plan 20-30⁴. Las mismas buscan una mayor efectividad en cuanto brindan un servicio dirigido a una población más vulnerable. Ofrecen una modalidad de cursado personalizado y esto permite reducir los índices elevados de deserción educativa que mostraban las estadísticas educativas de ese entonces.

En el año 2016, dando continuidad al espíritu innovador, el gobernador Alberto Rodríguez Saá crea las escuelas generativas, tal como lo expresa en su artículo N°3 la Ley II 1011-2019, sancionada en el año 2019:

“La Escuela Generativa como **proyecto pedagógico innovador**⁵ puede abarcar todos los niveles obligatorios del Sistema Educativo Provincial -Inicial, Primario y Secundario-, así como también las modalidades de: Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria”.

4 Fue un Plan Educativo implementado en el 2013 que tenía como objetivo ofrecer la terminalidad del nivel secundario a jóvenes de la Provincia de San Luis, de entre 20 y 30 años, mediante el pago de una beca mensual.

5 El resaltado es nuestro.

Tal como se presenta aquí, las escuelas generativas surgen como alternativa innovadora a la escuela tradicional, ya que centran su proyecto educativo a partir de temáticas, problemas y actividades, como deporte, cultura, arte, naturaleza, calentamiento global, entre otros, para que sean vehículo y fundamento del proceso de aprendizaje y permitan potenciar el interés del alumno, la creatividad, la autonomía, la espontaneidad, la observación y la investigación. Estas instituciones educativas pueden abrirse en clubes, ONG, iglesias y parques, entre otros espacios.

Corti e Iturralde (2019) caracterizan a estas escuelas señalando que cada una desarrolla su propio proyecto pedagógico y sus contenidos, que se relacionan directamente con la temática, problema o actividad que se haya elegido. Están abiertas los 365 días del año, de acuerdo con las diferentes actividades que en ellas se realicen. Asimismo, el funcionamiento surge de acuerdos entre padres y docentes. Al finalizar cada ciclo, los estudiantes reciben certificados de nivel primario y secundario.

Alberto Rodríguez Saá, durante la firma de convenio con clubes, anuncia los fundamentos respecto a su denominación de esta manera:

“Les pusimos generativas porque hay una expresión del arte que se llama ‘arte generativo’, en el que el artista comienza con un punto, no sabe cómo seguirá, pero va a terminar en una obra de arte; y nosotros arrancamos con el desafío de educar, de darle la mejor educación a nuestros chicos y de que lo hagan jugando en la forma en que quieran hacerlo. No sabemos cómo sigue, pero sí sabemos que el final es una obra de arte, que es la mejor educación para nuestros chicos. Este es un tremendo desafío” (Rodríguez Saá, 2016).

Habría mucho para desarrollar en torno a la propuesta pedagógica en sí y el formato escolar innovador, pero en este trabajo nos interesa analizar cómo el gobierno provincial es consecuente, pionero y está a la vanguardia en las reformas del Estado, también en educación.

Asociamos a las escuelas generativas con las Reformas de Tercera Generación porque, en primer lugar, estas escuelas son un producto que rompe

28 **la frontera público-privado**, dando lugar a una conjunción de ambos espacios. En ella se incluyen aspectos de la esfera de lo público, como la gratuidad y el financiamiento, y de lo privado, como la gestión de la institución, las instalaciones y las regulaciones en relación a las condiciones de trabajo docente.

Este tipo de escuelas comienza actuando con las normativas de escuelas autogestionadas, durante el período que va desde la creación de la primera escuela en el año 2016 hasta octubre del 2019, que es cuando se sanciona la Ley de Escuelas Generativas.

La responsabilidad acerca del funcionamiento de las mismas recae en la entidad privada y no en el Estado, en todo lo referido a la contratación de docentes, mantenimiento de las instalaciones y desarrollo de los proyectos pedagógicos que allí se ejecuten. Con la creación de este nuevo formato de escuelas se convoca a las asociaciones educativas, deportivas y culturales que deseen llevar adelante una institución de características generativas, siempre y cuando tomen como elemento central “la innovación”. Al respecto, en una nota, Alberto Rodríguez Saá (2016) sostiene:

“La educación pública tiene tres pilares: la gratuidad, la calidad educativa y el salario docente. Pero la educación está en crisis en todas sus formas, en los contenidos, en los edificios. Por eso la innovación es el cuarto pilar. (...) El que quiere innovar, innova; el que no quiere, no lo hace; pero tiene que demostrar que con el sistema tradicional puede salir de la crisis. Vamos a apoyar a unos y a otros, tenemos que ser comprensivos y facilitadores” (Rodríguez Saá, 2016).

En segundo lugar, bajo la idea de la innovación se entiende que chicos y chicas tienen que asistir a la escuela a jugar, no tienen que estar sujetos a horarios fijos ni a reglas y normas impuestas. Este concepto también alude a la combinación de actividades intelectuales con artísticas y deportivas, aunque las primeras no ocupen una importancia sustancial en estas propuestas. Esta retórica escolanovista se levanta en contra de la escuela tradicional, y con sus críticas

superficiales intenta esconder que estas escuelas se fundan en un contexto en el cual el Estado busca brindar soluciones económicas con escasos recursos, ante la problemática de garantizar el derecho a la educación pública. Principalmente porque las instituciones a las que se convoca, clubes deportivos en particular, atraviesan serios problemas de infraestructura y recursos materiales, y ven como salida de sus crisis los ingresos del gobierno, más allá de que estén o no preparados para hacerse cargo de la administración de escuelas.

ARTÍCULO 4º.- La Escuela Generativa como proyecto pedagógico de gestión social puede ser implementada por personas jurídicas como organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales y clubes deportivos. - (Ley II 1011-2019)

Otra característica de estas escuelas es su pertenencia al ámbito de lo que se denomina *gestión social*, donde se puede observar un traspaso de las responsabilidades del Estado a la sociedad civil. La Ley de Educación Nacional 26.206 establece en su artículo 13 que el Estado reconoce, autoriza y supervisa el funcionamiento de gestión social, de esta manera las Escuelas Generativas creadas en San Luis bajo esta modalidad de gestión se amalgaman a la diversidad de formatos existentes en la Provincia.

Tal como lo recomienda el BM, nuclean su propuesta educativa en los aprendizajes, ya que los mismos pueden acontecer en distintos escenarios educativos, y así pierde plena centralidad la escuela.

Es de especial importancia remarcar el protagonismo que adquieren las asociaciones civiles en este proceso de reconfiguración que entendemos se relaciona con la promoción de innovaciones como sinónimo de emprendedorismo, retórica proveniente de la lógica mercantil que se instaló en el universo educativo. Estas políticas necesitan del consenso social para implementarse: ¿quién podría oponerse al fomento de las innovaciones educativas? Se trata entonces del emprendedorismo con fachada de innovación, que convoca, que invita y seduce a ser parte de ese “gran cambio”, cuando quizá de lo que se trata es de lo que señala Braislovsky: un “pseu-

30 doescolanovismo de mercado, se ha ido acomodando del lado de lo nuevo y ha hecho críticas a lo tradicional” (2019:33).

Los procesos de reforma del Estado hasta aquí analizados en sus distintos momentos históricos fueron instalando y profundizando el modelo neoliberal que intenta resguardar el modo de producción capitalista creando y recreando las instituciones, reconfigurando el escenario de lo público para aplicar políticas de ajuste y reducción del gasto social, sin ver afectada la gobernabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

BANCO MUNDIAL (2004). “Informe sobre el desarrollo Mundial. Hacer que los servicios funcionen para los pobres”, coedición del Banco Mundial-Mundi-Prensa Libros, S.A. y Alfaomega Grupo Editor, S.A., Washington, Estados Unidos.

BANCO MUNDIAL (2008). “Argentina. Los jóvenes de hoy: un recurso latente para el desarrollo”, Banco Mundial, Washington D.C., Estados Unidos.

BANCO MUNDIAL (2011). “Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial”, Banco Mundial, Washington D.C., Estados Unidos.

BANCO MUNDIAL (2015). Informe sobre el desarrollo mundial 2015: Mente, sociedad y conducta, cuadernillo del “Panorama General”, Banco Mundial, Washington D.C., Estados Unidos.

BOBBIO, N. (1996). “La gran dicotomía: público/privado”, en *Estado, Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la política*, Fondo de Cultura Económica, México.

BRAILOVSKY, D. (2019). “Pedagogía (entre paréntesis)”, Noveduc libros. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

BRUNS, B. Y LUQUE, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, resumen, Banco Mundial, Washington D.C., Estados Unidos.

- BURKI, S. J. Y PERRY, G. (1999). “Más allá del Consenso de Washington: La hora de la reforma institucional”, Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe, Banco Mundial, Washington, Estados Unidos.
- CORTI, ANA E ITURRALDE, M. (2019). *Innovar, más que una palabra. Modelo de escuelas generativas*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- FELDFEBER, M. Y GLUZ, N. (2011). *Las Políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo” signo*, Educ. Soc., Campinas, Brasil, v. 32, n. 115, p. 339-356, Brasil, tomado de www.cedes.unicamp.br
- FLEURY, SONIA (1999). “Reforma del Estado en América Latina. ¿Hacia dónde?” en: Nueva Sociedad. Caracas: No. 160, marzo-abril, pp.58-80.
- GARAUDY, R. (1964). “Introducción a la metodología marxista”, Ediciones Meridiano, Buenos Aires, Argentina.
- HNILICZA TASSI, E. (2005). *El abrazo invisible: hacia las reformas de Tercera Generación*, Centro de Investigación en Economía, Universidad San Martín de Porres, Perú. http://www.proglocode.unam.mx/sites/proglocode.unam.mx/files/4_pdfsam_Abrazo_invisible_AL.pdf
- MÁS ROCHA, S. Y VIOR S. (2009) “Nueva legislación educacional: ¿nueva política?”, en *Formación de docentes: ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*, Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires, Argentina.
- MEZZADRA, F. (2003) *Las provincias educativas - San Luis*, Área de Desarrollo Social, Programa Educación, CIPPEC, noviembre de 2003, Buenos Aires, Argentina, en <https://www.cippec.org/publicacion/las-provincias-educativas-san-luis/>
- LEY II 1011-2019 - Escuelas Generativas
- LEY N° II-0738-2010 - Escuela Pública Digital
- LEY N° II-0035-2004 (5692) - Escuelas Experimentales

- 32 OSZLAK, O. (1999) “De menor a mejor. El desafío de la segunda reforma del Estado”, en *Revista Nueva Sociedad*, N°160, Venezuela.
- PELAYES, O. (2006). *La descentralización educativa como estrategia de regulación y cohesión social*, mimeo, San Luis, Argentina.
- (2007) “Reformas del Estado y nuevas formas de regulación de la educación. Ley Nacional de Educación: la Reforma de la Transformación Educativa”. *Revista Kairós*, N°19, San Luis, Argentina.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ Y OTROS (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, España.
- RODRÍGUEZ SAÁ, ALBERTO (2016). “GEPU, Juventud y Estudiantes se suman a las Escuelas Generativas”. Nota de Agencia de Noticias San Luis, lunes 05 de diciembre de 2016. Actualizado a octubre de 2021: <http://agenciasanluis.com/notas/2016/12/05/gepu-juventud-y-estudiantes-se-suman-a-las-escuelas-generativas/>
- (2016). “El gobierno puso en marcha las escuelas generativas”. Nota de Agencia de Noticias San Luis, martes 9 de agosto. Actualizado a octubre de 2021: <http://agenciasanluis.com/notas/2016/08/09/el-gobernador-firmo-el-decreto-para-el-comienzo-de-las-escuelas-generativas/>
- VASILACHIS, IRENE (2009). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, Buenos Aires.

El binomio público-privado en los marcos normativos que regularon el sistema educativo argentino

Pedro Gregorio Enríquez

INTRODUCCIÓN

La discusión sobre lo público-privado se ha convertido en un territorio de disputa, donde se libra la lucha por imponer el sentido de este binomio categorial. Los marcos normativos han sido uno de los campos de batalla; por eso es que, en leyes, decretos, resoluciones y otros, quedan plasmadas las huellas de esas disputas. Vale decir que sobre el sentido que se le atribuye a lo público-privado se sostienen las normas que regulan las actividades económicas, culturales, jurídicas, y evidentemente el mundo educativo no es una excepción.

Teniendo en cuenta este punto de partida, el presente trabajo se divide en tres partes: en la primera, se plantea el sentido que asume lo público-privado en la Ley de Educación Común N°1420 creada a fines del siglo XIX; en la segunda, se analiza el sentido que le imprime la Ley Federal de Educación N°24.195, a fines del siglo XX, a este binomio categorial; y, finalmente, se analiza en detalle esta problemática en la Ley Nacional de Educación N°26.206 (LEN) y en dos resoluciones (330/07 y 3300/15) que siguen vigentes en los inicios del presente siglo.

LO PÚBLICO-PRIVADO EN LA LEY N°1420

El primer marco normativo que se aborda es la Ley de Educación Común N°1420, aprobada a fines del siglo XIX, específicamente el 8 de julio de 1884, bajo la presidencia de Julio Roca. En esa época, ante un país con un territorio extenso y desarticulado, con una población heterogénea y un sistema político frágil, el Estado liberal oligárquico decide crear un sistema educativo destinado a construir un sentido de pertenencia mediante la imposición de una cultura común que disciplinara a toda la sociedad y

34 legitimara a la *élite* gobernante (Tedesco, 1986; Braslavsky, 1985; Puiggrós, 1996). Ese sistema instituye un proyecto político-ideológico homogeneizador que, al crear conciencia de lealtad a esa Nación, gesta y amplía el Estado, pero paga un alto costo: el debilitamiento o la destrucción de distintas culturas populares existentes. De ese modo, la escuela impone un horizonte cultural común, inventando una Nación soberana con una sola identidad cultural (Enríquez y Di Pascuale, 2021).

En lo relativo a la discusión público-privado en la enseñanza, se puede apreciar que la Ley 1420 le asigna al Estado un rol principal en la educación: el mismo debía garantizar a niños y niñas el derecho a una educación primaria obligatoria, gratuita y laica.

Si bien esta Ley determina que tanto “la escuela pública” (administrada por el Estado) como “la escuela particular” (administrada por un agente privado) sean las instituciones responsables de la educación obligatoria (Art. 4), no cabe duda de que la educación es una de las funciones más importante del Estado y que la enseñanza pública es lo mismo que educación estatal.

Ahora bien, como puede apreciarse, esta legislación nacional también reconoce la “escuela particular”, pero le exige que: sea aprobado por el Estado, posea un edificio para desarrollar las clases, garantice la enseñanza de un *mínimum* de instrucción obligatoria, cuente con personas con capacidad legal para ejercer el magisterio, informe sobre los datos estadísticos, se someta a la inspección en algunos temas, entre otras obligaciones (Art. 70-71). Esta Ley deja claro que es el Estado quien fija las reglas de juego y, por si quedara duda de su poder, el Art. 72 agrega eventuales sanciones frente al incumplimiento de estas exigencias (multa de 20 a 100 pesos moneda nacional). Todo lo expuesto prueba que el binomio categorial aquí estudiado está considerado, aunque de manera embrionaria.

En suma, el *Estado Liberal oligárquico* de fines del siglo XIX crea diversas instituciones burocráticas (aparato del Estado) con el fin de lograr el monopolio del poder sobre el territorio de la naciente Nación Argentina. En ese camino, mediante la aprobación de la Ley 1420, este Estado funda la escuela y le asigna la misión de “fabricar argentinos”, y de ese

modo fortalecer el Estado-Nación. En ese momento de la historia, dicho Estado-Nación, disputándose la soberanía sobre la educación con la Iglesia Católica, crea la *escuela pública* administrada por el Estado, y también habilita, aunque con muchas restricciones, la *escuela particular* conducida por entidades no estatales (casi siempre vinculadas a la Iglesia Católica). Adviértase que esta distinción de tipo de escuela está sostenida en la idea de que *lo público es estatal y lo privado es no estatal*.

Desde la Ley 1420 en adelante las escuelas privadas fueron adquiriendo tanta entidad y relevancia, que quedaron plasmadas en Leyes Nacionales y decretos, tales como: la Ley 13.047 (1947), la Ley 13.343 (1948), la Ley Nacional 14.473 (1958), entre otras. Estas Leyes y decretos van a proporcionar a la educación privada los marcos normativos que regularán su existencia durante el siglo XX.

LO PÚBLICO-PRIVADO EN LA LEY N°24.195

El segundo marco normativo que se examina es la Ley Federal de Educación N°24.195, que fue sancionada a fines del siglo XX, precisamente el 14 de abril de 1993, bajo el gobierno de Carlos Saúl Menen, durante el apogeo neoliberal. Este presidente emprendió un drástico programa de reformas estructurales que incluyó la apertura de mercados de bienes y servicios, la privatización de las principales empresas públicas, la flexibilización laboral, el endeudamiento externo, la creciente concentración y la centralización económica, entre muchas otras. Como resultado de ello se pudo apreciar cierto nivel de crecimiento económico al principio, pero la regresividad se profundizó cualitativamente a medida que se desaceleró la actividad económica y culminó con una profunda crisis socioeconómica.

Tal como se señaló al principio, en pleno apogeo neoliberal se sancionó la Ley Federal de Educación que modificó la estructura académica del sistema educativo (extendió la obligatoriedad a diez años), constituyó un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y creó una Red Federal de Formación Docente Continua, entre muchos cambios. En esta Ley queda claro que el Estado ya no es generador y regulador del funcionamiento del sistema edu-

36 cativo, sino que actúa predominantemente como un Estado “subsidiario”, en tanto apunta al apoyo y el fomento de la iniciativa privada, a la delegación del financiamiento a otros agentes educativos, a la compensación a las jurisdicciones o escuelas en emergencias, siempre y cuando demuestren ser merecedoras de ello (Correa, Natalia y Giovine, Renata, 2010), y a la actuación política sólo donde el mercado no puede o no quiere llegar.

En lo referido a lo público-privado, el Estado neoliberal asume como dogma la idea de que los sectores *privados*, por su propia naturaleza, son más productivos y eficientes que lo *estatal*; y, por lo tanto, achica el Estado y habilita al mercado como regulador de los diversos órdenes de la vida, entre ellos, el mundo educativo.

Para adecuarse a este dogma, la LFE acuña la expresión “escuela pública de gestión estatal”, para referirse a lo que anteriormente se llamaba enseñanza pública, y “escuela pública de gestión privada” para lo que se denominaba educación privada (Art. 7, 14 y 36). Como se puede apreciar, la *educación pública* ya no es considerada como la acción desarrollada exclusivamente por el Estado, sino que se la convierte en un servicio educativo que se ofrece a la ciudadanía, independientemente de los tipos de agentes e instituciones que lo imparten. Esta nueva forma de nombrar lo público produce dos corrimientos intrínsecamente relacionados: uno, de carácter semántico, y el otro, de carácter político.

En torno al *primer* corrimiento, se puede advertir una ampliación semántica de la noción de *lo público*, sostenida en la coartada de que tanto las escuelas públicas como las privadas aportan al bien común. En torno a este aspecto, Torrendell dirá:

“La razón central de su carácter público (...) consiste en reconocer que toda escuela aporta al bien común educativo desde el sistema formal, el cual no resulta exclusivamente producido por el Estado (aunque sí reconocido), sino que es desarrollado por las instituciones que surgen de las variadas iniciativas de la sociedad civil y del mismo Estado” (Torrendell, 2014:62).

Esta ampliación semántica posibilitará la construcción de un extraño oxímoron: la “educación pública de gestión privada”, oración imposible de sostener por cualquier razonamiento lógico, ya que emplea dos términos que tienen significados opuestos. *Lo público* siempre ha designado lo que es de todos, lo accesible y abierto a todos, en oposición *a lo privado*, que siempre ha sido entendido como la pertenencia de un individuo y solo pueden acceder algunos. Rabotnikof (1993) señala que *lo público* es aquello que se encuentra abierto y distribuido, mientras que, el símbolo más ostensible de *lo privado* entendida como apropiación, es la clausura y la cerca.

En torno al *segundo* corrimiento, se puede apreciar que el Estado neoliberal, al atar lo público al bien común, corre de lugar al Estado, y en ese horizonte pasa de ser garante exclusivo del derecho educativo a un mero administrador de lo pedagógico, deja de ser un Estado Docente para pasar a ser un Estado Evaluador que se dedica a auditar y regular la política educativa, ordenar y distribuir recursos.

Además de la forma de nombrar lo público, la LFE abre la puerta al mercado para convertir a la educación en un negocio privado. El Art. 37 garantiza *el aporte estatal para atender los salarios docentes de los establecimientos educativos de gestión privada*. Para este marco normativo, la asignación de dicho aporte se basará en el principio de justicia distributiva en el marco de la justicia social y teniendo en cuenta, entre otros aspectos: la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento y la cuota que cobra. Este artículo convierte abiertamente al Estado en un financiador de la gestión privatizada del aparato escolar, ya que habilita a los agentes no estatales a mercantilizar la educación. Para Feldfeber (2003) se abre una puerta para que el sector privado participe en igualdad de condiciones del presupuesto educativo y de este modo habilita a este sector a hacer buenos negocios con fondos del Estado.

En suma, el Estado neoliberal de fin del siglo XX privilegia a los agentes privados como reguladores del orden social, en detrimento del Estado, que queda reducido a su mínima expresión. En el campo educativo, para adecuarse a esta forma de concebir lo público-privado, la LFE por un lado acuña al-

38 gunas expresiones curiosas tales como: “educación pública de gestión estatal” y “educación pública de gestión privada”, que generan corrimientos semánticos y políticos que desnaturalizan lo público, pero además esta legislación abre la puerta para que el Estado sea fuente de financiamiento del mercado.

LO PÚBLICO-PRIVADO EN LA LEY N°26.206 Y EN LAS RESOLUCIONES DERIVADAS

El tercer marco normativo que se examina en este trabajo es la LEN, que fue aprobada por el Congreso de la Nación a principios del siglo XXI, más precisamente el 14 de diciembre de 2006, bajo la presidencia de Néstor Kirchner, autocalificada como Nacional y Popular. Este presidente hereda un país sumido en una profunda crisis, como consecuencia de los efectos de la política neoliberal aplicada por los gobiernos anteriores. Durante este período se generan algunas rupturas, al menos en el plano discursivo, pero se aprecian importantes continuidades con el neoliberalismo, tales como: la valorización de la renta financiera como eje de la política económica, la inmutabilidad de un patrón distributivo de ingresos y rentas desigual y regresivo, la vigencia de los parámetros macroeconómicos fundamentales instituidos durante los años noventa (Borón, 2004).

En el plano educativo, la nueva Ley generó algunos cambios en la estructura del sistema: se dividió en cuatro niveles: inicial, primaria, secundaria y superior, la obligatoriedad se extendió hasta el secundario, y se definieron ocho modalidades: rural, intercultural bilingüe, hospitalaria, entre otras. Sin embargo, en lo relativo a lo público-privado, esta legislación nacional ratificó la denominación de “escuelas públicas de gestión estatal” y “escuelas públicas de gestión privada”; por lo tanto, las consideraciones efectuadas en este punto en la LFE fueron extensibles a la LEN.

Ahora bien, es necesario destacar que el aspecto más original de esta legislación es el reconocimiento de la Escuela de Gestión Social y Cooperativa (EGSyGC). Por ello, primero, se examina la implicancia que tiene lo “público no estatal” con este tipo de escuela, y segundo, se analiza el sinuoso camino legal recorrido por esta nueva institución educativa.

En lo relativo al primero, es necesario destacar que la EGSyGC no es una entidad abstracta, no está al margen de los cambios sociopolíticos, y en lo relativo a lo público-privado está sostenida en las instituciones *públicas no estatales*.

La esfera *público no estatal* (llamada también “tercer sector”, “sector no gubernamental”, “sector sin fines lucrativos”) es una categoría acuñada en la década del setenta, para aludir a “un conjunto de entidades u organizaciones que dirigen sus actividades básicamente a la satisfacción de las necesidades sociales. No tienen afán de lucro, y son financiadas, en gran parte, por el sector estatal” (Montagut, 2000:113). Este nuevo espacio es *público* porque está volcado al interés general y es *no-estatal* porque no es parte del aparato del Estado, ya sea porque no utiliza servidores públicos o porque no coinciden en los agentes políticos tradicionales (Bresser y Cunill, 1998); sin embargo, está financiado por él. No es lo uno ni lo otro, esto es: no es el Estado ni es el mercado, es una esfera alternativa donde, según este punto de vista, “otra política social sería posible”.

Como se puede apreciar, esta mirada resignifica nuevamente el sentido tanto de lo público como de lo privado. Al Estado se le quita la exclusividad de lo público. En ese marco, todo lo estatal es público, pero no todo lo público es estatal; hay una esfera *no estatal* volcada al interés común, que no tiene fines lucrativos, aunque siempre está regido por el derecho privado. También reformula el sentido de *lo privado*, que queda acotado al mercado, es decir, aquellas entidades volcadas al lucro que tienen como fin maximizar los beneficios destinados a los individuos particulares.

Lo *público no estatal*, dirán Bresser y Cunill (1998:26), abre una oportunidad para el cambio del perfil del Estado, y la EGSyGC sería un ejemplo de ello. Para estos autores, el Estado social-burocrático (escuela estatal) es monopolista e ineficiente y el Estado neoliberal que privilegia la escuela privada, es eficiente, pero renuncia a sus responsabilidades sociales al privatizar los derechos, los bienes y los servicios escolares. La esfera *pública no-estatal*, representado en este caso por la EGSyGC, es la mejor institución porque protege los derechos sociales, es más eficiente al introducir la

40 competencia, desburocratiza la gestión, se adapta mejor a las necesidades de la población que atiende, desarrolla un tipo de gestión no jerarquizada, y, finalmente, es más autónoma, ya que les permite a sus integrantes asumir mayores dosis de poder, por lo que tienden a ser más responsables. Lo *público no estatal*, dirán finalmente los investigadores citados, está sostenido en un nuevo Estado que, además de social y liberal, es más democrático, en tanto que sus actividades son directamente sometidas al control social.

El segundo aspecto que se examina es el recorrido legal de esta nueva escuela. La LEN reconoce a la EGSyGC como una nueva configuración institucional del sistema educativo, y las Resoluciones 33/07 (CFE) sobre Escuelas de Gestión Social y la 3300/15 (MEN) sobre la creación del Registro Federal de Escuelas de Gestión Social y Gestión Cooperativa lo especifican.

a. La EGSyGC en la Ley de Educación Nacional

La LEN, en su Art. 13 establece que: “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires **reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de las instituciones educativas de gestión privada**, confesionales o no confesionales, **de gestión cooperativa y de gestión social**”⁶.

El Art. 14, por su parte, determina que: “El **Sistema Educativo Nacional** es el conjunto organizado de **servicios y acciones educativas** reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. En ese marco integran como parte del mismo, a **los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación**”. Dicho sistema, como señala el Art.15, “tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la **validez nacional de los títulos y certificados que se expidan**”.

Estos tres artículos establecen algunas prescripciones que permiten identificar claramente a este nuevo tipo de escuela. El Art. 13 reconoce, autoriza

6 Todos los resaltados de esta parte pertenecen al autor del presente texto.

y supervisa a los servicios educativos de Gestión Social y de Gestión Cooperativa como un sector diferenciado de la educación estatal y de la educación privada. El Art. 14 garantiza su integración a la estructura unificada que conforma el sistema educativo en todo el país y lo autoriza a desempeñarse en todos sus niveles, ciclos y modalidades. Finalmente, el Art. 15 lo habilita a otorgar títulos y certificados oficiales con validez nacional.

La claridad que aportan esos artículos se ve embarrada en el Art. 63 incluido en el Título III sobre Educación Privada. El mismo determina que los agentes que pueden prestar servicios educativos a la enseñanza privada (Iglesia, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas) son las únicas que pueden administrar la EGSyGC.

Como se puede apreciar, los artículos 13 y 14 habilitan legalmente la EGSyGC como un sector diferenciado, pero el artículo 63 pone en duda dicho reconocimiento, ya que autoriza a las entidades privadas como únicas instituciones facultadas para hacerse cargo de las nuevas escuelas. Esta duda admite una pregunta incómoda: la EGSyGC, ¿es un tipo de escuela particular o es un tipo de escuela privada? Esto ha admitido distintas respuestas. Por ejemplo, las provincias de Mendoza y Chubut, probablemente sostenidas en el Art. 14, crearon una estructura específica dedicada a la Dirección de Educación de Gestión Social y Gestión Cooperativa; en cambio, Río Negro y Entre Ríos lo situaron como una institución privada, como puede deducirse del Art. 63.

b. La EGSyGC en la Resolución 33/07 del CFE

Las prescripciones legales establecidas en la Ley son insuficientes para regular el complejo campo de la EGSyGC, por eso el Art. 140 de la misma Ley ordena al Consejo Federal de Educación (CFE) la elaboración de criterios generales y comunes para orientar el encuadramiento legal de estas instituciones educativas, y la construcción de normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión. En ese marco, en el año 2007, mediante la Resolución N°33/07 dicho Consejo aprueba el documento “Escuelas de gestión social”. Este se divide en tres partes, a saber:

En la primera, se historiza y caracteriza a la Escuela de Gestión Social diciendo que es un tipo de unidad educativa cuya configuración institucional es nueva para el sistema educativo. Dicha escuela es impulsada por distintos tipos de organizaciones (sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos e incluso por fábricas y empresas recuperadas), a fin de dar respuesta a la crisis sufrida en el país en el año 2001.

Estas organizaciones que lucharon contra las políticas neoliberales, en sus inicios se movilizaron sobre el sistema político a partir de una demanda de asistencia, luego avanzaron en la creación de sus propias instituciones y en la gestión de políticas públicas a nivel local. Según esta resolución, las escuelas creadas prestaban servicios educativos universales y gratuitos a los sectores vulnerables, tenían un acento en lo comunitario y poseían capacidad para generar innovaciones destinadas a garantizar la permanencia de los estudiantes en la escuela. Asimismo, desarrollaron metodologías y formas organizativas horizontales acorde a su territorio, tratando de construir proyectos que dieran respuestas a sus estudiantes.

En la segunda parte, se construye un conjunto de criterios provisorios que identifican los aspectos propios de estas unidades educativas y las diferencian de la gestión estatal o la gestión privada. En ese sentido, el documento plantea dos líneas: una, relativa al carácter tanto universal como gratuito, y otra, referida a la forma de gestionar.

En torno a la primera, se destaca que la gratuidad y el acceso de la población a la educación sin ningún tipo de discriminación son condiciones indispensables para que sea reconocida como Escuela de Gestión Social; por lo tanto, toda propuesta de arancelamiento queda excluida. Ahora bien, este criterio es una condición necesaria, pero es insuficiente para distinguirla de la gestión privada, ya que la gratuidad no es un aspecto diferenciador, habida cuenta de que existen escuelas privadas que no cobran cuota.

En relación a la segunda línea, se destaca que la gestión *social* es el otro aspecto específico que identifica a estas escuelas. En ese sentido, se desarrollan las siguientes ideas:

- La gestión escolar está promovida por organizaciones de la sociedad civil, sin fines lucrativos y orientada al trabajo con población en situación de vulnerabilidad social, a partir de acciones innovadoras para la inclusión y permanencia de esos grupos en el sistema educativo.
- La capacidad de desarrollar, a partir de la construcción de un proyecto institucional, formas de gestión que promuevan estrategias de retención de población con dificultades para permanecer en otro tipo de establecimientos del sistema educativo.
- La gestión comunitaria en lo que hace al gobierno escolar y a la implementación de proyectos socio-educativos.

En la tercera parte, se plantean algunas acciones para iniciar el proceso de regulación e incorporación de las escuelas de gestión social al sistema educativo. En este punto se reproducen aquellas acciones particulares que involucran a las diferentes jurisdicciones. Ellas son:

- Proponer criterios que permitan orientar el encuadramiento legal de estas instituciones y las normas para su reconocimiento, autorización y supervisión.
- Celebrar convenios entre las entidades proponentes y las jurisdicciones. Dichos convenios a término, aunque renovables, fijarían las obligaciones de las partes.
- Realizar un relevamiento de las unidades educativas que se encuentren en funcionamiento y se autodefinen como escuelas de gestión social. Dicho relevamiento debe contener informaciones sobre: gratuidad y universalidad, tipo de población, matrícula, selección del personal docente y directivo, metodologías colegiadas de gobierno escolar, diseños curriculares, sistemas de evaluación, innovaciones educativas, entre otras.

Fig. N°1. Acciones para incluir la Escuela de Gestión Social al sistema educativo (Resol 33/07-CFE-)

44 A este documento se le pueden hacer, al menos, dos observaciones:

La primera, resulta llamativo la omisión lisa y llana de la gestión cooperativa. Desde el punto de vista gramatical, la letra “y” es una conjunción que suele utilizarse para indicar la coexistencia de dos o más entidades. Si se efectúa una lectura literal del Art. 13 de la LEN, se puede decir que, cuando la misma alude a la Gestión Social y la Gestión Cooperativa está reconociendo la existencia de dos entidades educativas y no una. Por lo tanto, es legítimo preguntarse por qué esta resolución omitió la gestión cooperativa, si fue un error involuntario o es una decisión consciente. Aún no hay respuesta a este interrogante, por lo tanto, sigue siendo válida la pregunta.

La segunda, este documento se preocupa por construir líneas divisorias que permitan señalar elementos identitarios que caracterizan a estas escuelas y sus diferencias con las otras; en ese sentido, esta propuesta no puede comprenderse, sino a partir de la contraposición con la otra configuración preexistente: la gestión privada. La pregunta entonces es: ¿cuáles son las diferencias? Como se puede apreciar, el documento destaca que la gestión escolar llevada a cabo de manera comunitaria por una organización civil y el desarrollo de acciones innovadoras que apunten a la inclusión educativa de los sectores vulnerables, son los dos aspectos que dan identidad a estas escuelas.

Da la impresión que dicha resolución considera que la diferencia entre los distintos tipos de escuelas (estatal y privada) no se encuentra en su horizonte político, sino en su forma de gestionar e innovar tanto lo institucional como lo curricular, con un sector social definido. Esta normativa, si bien avanza en algunos aspectos, en tanto establece algunas líneas para efectuar las definiciones generales y advierte con sutileza algunos problemas, omite nada menos que la gestión cooperativa.

Es necesario indicar que a fines de 2008 representantes del CFE fueron recibidos por referentes del Ministerio, y asumieron el compromiso de poner en marcha el proceso de Registro Nacional de Escuelas de Gestión Social y efectuar acciones para que el CFE las promoviera como

una figura que debía ser asumida por todas las provincias. Pero no hubo mayores acciones hasta el 2015, momento en que se aprobó la Resolución 3300/15.

En efecto, en 2015, el Ministerio de Educación de la Nación aprueba la Resolución 3300/15. La misma crea, en el ámbito de dicho ministerio, el Registro Federal de Escuelas de Gestión Social y Gestión Cooperativa. Este dispositivo no solo se focaliza en recoger información sobre las actividades educativas desarrolladas por esas escuelas; sino que avanza en las construcciones de mayores prescripciones en torno a definir estos tipos de escuelas, sus deberes y las responsabilidades de las jurisdicciones, etc.

c. La EGSyGC en la Resolución 3300/15 (MEN)

El Art. 3 de la Resol. 3300/15 agrega algunos criterios que posibilitan perfilar mejor a estas instituciones.

- a) Que sean desarrolladas por organizaciones sin fines de lucro de reconocida trayectoria y respondan a un proyecto social comunitario, cooperativo y solidario basado en construcciones colectivas y autogestivas.
- b) Que se reconozcan como públicas, abiertas, no discriminatorias, sin ningún tipo de restricción para el ingreso, permanencia y egreso de sus educandos.
- c) Que actúen en asociatividad y complementariedad con el Estado, participando de políticas públicas de acceso a derecho a la educación y programas educativos para garantizar la igualdad de derecho.
- d) Que implemente proyectos institucionales centrados en dar respuestas a las diferentes necesidades de los alumnos/as que atienden en cualquiera de los niveles y modalidades previstas en la Ley de Educación Nacional.

- e) Que apliquen metodologías de trabajo adecuadas al contexto social y cultural de los territorios en los que se insertan.
- f) Que planteen proyectos innovadores, desarrollados desde una pedagogía que tenga como finalidad el logro de la ciudadanía crítica y emancipada, atendiendo a la población con distintos tipos de vulnerabilidad.
- g) Que impulsen relaciones horizontales entre los actores que forman parte de sus instituciones, desarrollando un modelo de gestión comunitaria y colegiada en pos de una gestión compartida que propenda a la democratización de la conducción escolar.
- h) Que establezcan vínculos con instituciones y organizaciones que desarrollen experiencias sociales y educativas similares en la comunidad en la que están insertas, en el país y en Latinoamérica.

Fig. N°2. Criterios que caracterizan a la Escuela de Gestión Social y Gestión Cooperativa (Resol. 3300/15)

Al comparar la LEN con la Resolución 3300/15 se puede identificar un problema curioso. Los derechos y obligaciones que la LEN le asigna a las escuelas privadas son los mismos que la Resolución 3300/15 les otorga a las EGSyGC. Llama la atención que los mismos son una copia lisa y llana, no hay ningún cambio, ni siquiera una coma.

En efecto, los incisos a y b del Art. 63 de la LEN y el Art. 5 de la Res. 3300/15 establecen los siguientes derechos: “crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo”. Asimismo, el inciso b del Art. 63 de la LEN y el Art. 5 de la Res. 3300/15 exigen las siguientes obligaciones: “cum-

plir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad; brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado”.

Es necesario recordar que el Art. 63 genera interrogantes, como se señaló anteriormente, pero tomar los derechos y deberes de la educación privada de la LEN y convertirlo en derechos y obligaciones de las EGSy-GC resulta curioso y habilita a plantear nuevamente preguntas incómodas, tales como: ¿por qué se crean dos instituciones distintas con los mismos derechos y obligaciones? Si son distintas, ¿qué diferencias existen? La respuesta, aunque obvia, resulta inquietante. La escuela privada y la de Gestión Social y Cooperativa poseen los mismos derechos y obligaciones, y solo se diferencian por su gestión, como quedó demostrado en el análisis de la Resol. 33/07. Esta conclusión permite acordar con Gluz (2009) en que la legalización de la Gestión Social se encuentra abarrotada en los límites que le impuso la distinción gestión estatal-gestión privada, que instauró la reforma educativa argentina de los noventa, reduciendo la problemática público-privado a una cuestión meramente de gestión.

En lo relativo a ambas resoluciones, al compararlas se pueden advertir algunas coincidencias y diferencias, que resulta interesante mencionarlas:

Ambas resoluciones se refieren a que la gestión escolar está promovida por organizaciones de la sociedad civil, sin fines lucrativos, pero la 3300/15 le agrega dos condiciones más: que dichas organizaciones tengan trayectoria y que sus proyectos comunitarios sean el resultado de construcciones colectivas y autogestivas. Que tengan trayectoria significa en principio que no sean espontáneas, sino que hayan transitado un camino en torno a esa problemática educativa. Que tengan un proyecto comunitario implica que todos los participantes sean protagonistas de la formulación, el desarrollo y la valoración de dicho proyecto.

Ambas resoluciones refieren al trabajo con población en situación de vulnerabilidad social, a partir de acciones innovadoras; pero la Resolución 33/07 la acota a la inclusión y permanencia de esos grupos en el sistema

48 educativo; en cambio, la 3300/15, además de ello, determina que dichas acciones se sostengan en pedagogías que se aboquen a formar a esta población como ciudadanos críticos y emancipados. Esto permite pensar que la apuesta de la Resolución 33/07 es lograr que los sectores vulnerables vuelvan a ser parte del sistema y la apuesta de la Resolución 3300/15 va más allá, significa que esta población pueda denunciar el orden opresivo existente, anunciar una nueva sociedad y desarrollar una praxis colectiva que, partiendo de la opresión, logre su liberación.

La Resolución 3300/15 incluye dos aspectos que no están mencionados en la otra: la asociatividad y complementariedad con el Estado para garantizar tanto el derecho a la educación como la igualdad educativa; y la necesidad de vincularse con otras organizaciones sociales y educativas similares (locales, nacionales e internacionales). Estos aspectos sustantivos no están escritos en la 33/07 pero están implícitos en ella.

Por último, en la Resolución 3300/15 se hacen algunas referencias generales sobre el financiamiento de estas instituciones. En ese sentido, el Art. 8 determina que estas instituciones podrían recibir subsidios provenientes de organismos nacionales, provinciales y municipales y participar de todos los Programas Nacionales y Jurisdiccionales de mejoramiento y equidad educativa.

Da la impresión que el Ministerio de Educación de la Nación, ante la falta de precisión de la Resolución 33/07 aprueba la 3300/15, en la que, además de crear un sistema de registro, propone nuevas prescripciones destinadas a: regular el funcionamiento, las características y los alcances de la escuela de Gestión Social y Gestión Cooperativa; mejorar el rol del Estado como garante del derecho a la educación, y reconocer la participación de la sociedad civil en el ejercicio de ese derecho.

En suma, haciendo una recapitulación de lo señalado en este punto, es necesario indicar que la EGSyGC intenta plantear una nueva institucionalidad con una lógica distinta, pero queda atrapada en la discusión, no resuelta, del sentido histórico del binomio público-privado. En ese sentido, se puede apreciar que las omisiones o reformulaciones de los discursos

normativos ponen de manifiesto que esta propuesta queda atada en la lógica neoliberal, porque el aspecto central de este tipo de escuela, finalmente, es la gestión.

No obstante, hay que señalar que las ambigüedades de dichos discursos generaron disputas entre sujetos políticos, habilitando a algunos de ellos a imprimirle su sello particular en las normativas jurisdiccionales (Karolinski, 2009). Solo por dar un ejemplo, se puede volver a mencionar que en Río Negro estas escuelas son parte de la educación privada; en cambio, en Mendoza y en Chubut son parte de una dirección particular.

CONCLUSIÓN

En este trabajo se analiza la forma de entender el sentido del binomio público-privado en los tres marcos normativos más relevantes que regularon y regulan lo educativo en la Argentina. Como resultado de ello se puede concluir que:

El Estado liberal oligárquico mediante la Ley 1420 da cabida a dos tipos de escuelas: *la pública y la particular*, que tienen una misma misión, fabricar argentinos y argentinas como Estado; dicha división pone de manifiesto la idea embrionaria de que *lo público es estatal y lo privado es no estatal*.

El Estado neoliberal mediante la LFE cambia la idea del binomio categorial en ese marco, y bajo la coartada de que tanto las escuelas públicas como las privadas aportan al bien común, modifica el encuadramiento jurídico de las instituciones educativas. Así, la primera pasa a ser *educación pública de gestión estatal* y la segunda pasa a denominarse *educación pública de gestión privada*. Este deslizamiento semántico y político rompe con el carácter excluyente de lo estatal sobre lo educativo. Además, la LFE abre una puerta al sector privado para hacer buenos negocios con los fondos del Estado.

En el gobierno Nacional y Popular, lo público-privado transita por distintas normas jurídicas, asumiendo algunos rasgos particulares. Así:

- La LEN establece un conjunto de prescripciones que reconocen jurídicamente a las escuelas públicas de gestión estatal y de ges-

ción privada como se hiciera durante el gobierno abiertamente neoliberal; pero, además, crea a la EGSYGC como un sector diferenciado del sistema educativo. Es necesario señalar que esta Ley genera confusiones, ya que autoriza a las entidades privadas como únicas instituciones facultadas para hacerse cargo de la EGSyGC.

- La Resolución 33/07 (CFE) establece criterios que posibilitan el encuadramiento legal de estas instituciones educativas y la construcción de normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión. Esa resolución omite en forma lisa y llana a la gestión cooperativa, pero no queda claro si dicha omisión fue un error involuntario o es una decisión consciente. Además, se puede apreciar que, en esa norma, la diferencia entre los distintos tipos de escuelas (estatal y privada) no está dada por su horizonte político, sino por su forma de gestionar tanto lo institucional como lo curricular en los sectores vulnerables.
- La Resolución 3300/15 (MEN), gestada con el propósito de crear un Registro Federal de Escuelas de Gestión social y Gestión Cooperativa, no solo trata de recoger información sobre las actividades educativas desarrolladas por las diversas jurisdicciones, sino que avanza en las construcciones de mayores prescripciones en orden a regular el funcionamiento, las características y el alcance de la escuela de este tipo; en mejorar el rol del Estado como garante del derecho a la educación, y en reconocer la participación de la sociedad civil en el ejercicio de ese derecho.

BIBLIOGRAFÍA

51

- BORÓN, ATILIO (2004). "Reflexiones en torno al gobierno de Néstor Kirchner". *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*. Vol. 2, Nº1, pp. 187-205.
- BRASLAVSKY, CECILIA (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO.
- BRESSER-PEREIRA, L.C. Y CUNILL GRAU, N. (1998). *Lo público no estatal en la reforma del Estado*. Paidós.
- CORREA, NATALIA Y GIOVINE, RENATA (2010). ¿De la subsidiariedad a la principalidad del estado en la reforma educativa de este nuevo siglo? En: VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- ENRÍQUEZ, PEDRO Y DI PASCUALE, VALERIA (2021). *Marginalidad y exclusión social. Una aproximación desde la perspectiva socio-educativa*. UNSL.
- FELDFEBER, MYRIAM (COMP.) (2003). *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo: ¿existe un espacio público no estatal?* Noveduc.
- GLUZ, NORA (2009). "De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales". En: Feldfeber, Myriam (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Aique-UBA.
- KAROLINSKI, MARIEL (2009). "Lo público y lo privado en educación: un recorrido por las percepciones de los sindicatos docentes sobre los Bachilleratos Populares de jóvenes y adultos". En: V Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- MONTAGUT, TERESA (2000). "La transformación del Mundo Social". En: *Política social, una introducción*. Pp. 113-141. Editorial Ariel.
- PUIGGRÓS, A. (1996). *Que pasó en la educación argentina: Desde la conquista hasta el Menemismo*. Kapeluz.

52 RABOTNIKOF, NORA (1993). “Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración”. En: *Revista Internacional de Filosofía Política*, N° 2. UAM / UNED.

TEDESCO, JUAN CARLOS (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar.

TORRENDELL, CARLOS HORACIO (2014). “La educación privada: entre el neoestatismo y la sociedad civil”. *Revista Cultura Económica*, Año XXXII. N°87. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/educacion-privada-neoestatismo.pdf>

FUENTES LEGALES

LEY DE EDUCACIÓN COMÚN N°1420 (1884). Senado y Diputado de la Nación Argentina. Buenos Aires.

LEY 13.047 (1947). Organización de la Enseñanza Privada. Reglamentación de la Enseñanza Privada. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Buenos Aires.

LEY 13.343 (1948). Aporte estatal a la educación privada. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Buenos Aires.

LEY NACIONAL 14.473 (1958). Estatuto del Personal Docente. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Argentina.

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N°24.195 (1993). Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N°26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

RESOL. NRO. 33/07 (2007). “Escuelas de gestión social”. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires.

RESOL. MINISTERIAL NRO. 3300/15 (2015). Registro Federal de Escuelas de Gestión social y Gestión Cooperativa. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

La era digital como horizonte teórico-político de la Escuela Generativa

Pedro Enríquez y Martín Reyes

RESUMEN

En este trabajo se analiza si la adopción del discurso de la *era digital* como horizonte teórico-político convierte a la Escuela Generativa (creada en San Luis, en el año 2016) en un dispositivo que contribuye a la renovación del sistema capitalista, legitimando el orden social hegemónico.

Para ello, primero se presentan las políticas tecnológicas de la Provincia, a partir de las cuales se gesta esta escuela; luego, se examinan las implicancias que genera, en dicha institución educativa, asumir como referencia a la *era digital*; y, finalmente, se analizan los efectos educativos, eventuales o reales que produce o puede producir este tipo de escuela.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se plantea como objetivo analizar si la adopción del discurso de la *era digital* como horizonte teórico-político convierte a la Escuela Generativa en un dispositivo que contribuye a la renovación del sistema capitalista, legitimando el orden social hegemónico.

Para ello, primero se presenta a dicha escuela en el marco de las políticas tecnológicas de la provincia de San Luis (Argentina); luego se analizan las implicancias que tiene, para la escuela generativa, asumir como marco de referencia la *era digital*, y, finalmente, se plantean los efectos educativos (reales o eventuales) que produce o puede producir esta institución.

LA ESCUELA GENERATIVA EN EL MARCO DE LA POLÍTICA TECNOLÓGICA DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS

La provincia de San Luis (Argentina) ha generado un conjunto de políticas destinadas a integrar la innovación con la *era digital*. Este va desde la gestación de la Autopista de la Información (AUI) en el año 2000, pasando por la promoción de la industria del *software* en el 2004, el Programa San Luis Digital (SLD) en el 2006, llegando a la incorporación de la Inclusión Digital como nuevo derecho humano fundamental (2011).

Este proceso tecnológico generado por el Estado provincial allana progresivamente el camino para desarrollar la propuesta educativa que, en la actualidad, se ofrece. En la primera etapa, se crea el Parque Informático de La Punta (PILP), que relaciona lo académico y las empresas; en la segunda, se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de la tecnología en el primer nivel para docentes y jóvenes, y por último, se amplía la educación en nuevas tecnologías para todos los niños de nivel primario.

Estas políticas se fortalecen con la entrega de *netbooks* a nivel primario a través del Programa “Todos los Chicos en la Red”, la implementación de una red *wifi* de acceso gratuito en todo el territorio puntano y con la entrega de tabletas en 2017 (a través del Ministerio de Ciencia y Tecnología) a los estudiantes de primer y segundo grado de todas las escuelas de la provincia. Este Ministerio, además, se encarga del Programa Nacional (ahora provincial) “Conectar Igualdad” que, hasta 2015, entregó más de 5 millones de *netbooks* de última generación a los estudiantes del nivel secundario de todo el país.

Estas políticas buscan acortar la brecha digital, mejorar la calidad educativa mediante la introducción de tecnologías en el aula, y facilitar el uso de computadoras tanto en el acceso al aula virtual como en los contenidos digitales. Se proponen, además, preparar a docentes, estudiantes y comunidades educativas para que puedan trabajar, estudiar y desarrollarse en un contexto complejo, donde la información se duplica todo el tiempo en forma vertiginosa.

Es necesario destacar que la *brecha digital* no se relaciona solamente con la falta de medios tecnológicos, sino que es un reflejo de una combinación de factores socioeconómicos (Serrano Santoyo y Martínez Martínez, 2003); por lo tanto, se debe ser consciente de que la nueva desigualdad generada por la brecha digital es, fundamentalmente, una consecuencia de una vieja desigualdad dada por la brecha socio-económica preexistente.

En este contexto se fundan distintos tipos de escuelas, entre ellas la escuela generativa, que fue creada en el año 2016 como una escuela pública, gratuita e inclusiva de Gestión Social y Cooperativa. Esta adopta el Diseño Curricular Provincial (Decreto Provincial N°7163-ME-2016) y además otorga títulos en el marco de la normativa nacional vigente.

Según el Gobernador de la provincia de San Luis, la escuela generativa es la máxima innovación que se ha alcanzado, una innovación total (Rodríguez Saá y Calderón, 2019), ya que combina innovación tecnológica con innovación educativa. Desde la perspectiva del primer mandatario, las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) contribuyen a garantizar el acceso universal a la educación, la igualdad de oportunidades, el libre ejercicio de la enseñanza, el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes.

El Gobierno de la Provincia, con la pretensión de garantizar el derecho a la mejor educación, crea la escuela generativa como una alternativa destinada a brindar más y mejores oportunidades a niños y jóvenes de la provincia. Esta escuela debería tomar al estudiante como centro, reconociendo quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales.

LA ERA DIGITAL COMO MARCO DE REFERENCIA DE LA ESCUELA GENERATIVA

Los fundamentos sociales de dicha escuela se encuentran en los discursos del gobernador de la provincia de San Luis, quien adapta las explicaciones teóricas construidas por los *think tanks* de los países del primer mundo (inteligencia del orden). De esta manera, afirma: “Las eras se van combinan-

56 do. Convivimos con la era agraria. También vivimos la era industrial, que llegó rápidamente y fue superada por la era digital, científica y tecnológica” (Rodríguez Saá, 2016).

Bell (1976), Toffler (1980) y muchos otros han señalado, con distintas denominaciones, que a lo largo de la humanidad se han producido tres cambios sociales relevantes: el de la era agraria (pre-industrial o primera ola), el de la era industrial (segunda ola) y el de la era digital (informacional o tercera ola). Estas construcciones conceptuales fueron rápidamente aceptadas en los medios académicos de los “países centrales”, y la convirtieron en un principio operacional para juzgar el desarrollo de los “países del sur”.

Para la inteligencia del orden, la *era agraria* se estructuró sobre la base del sector primario (agricultura, minería, pesca, etc.), y los productos logrados, con escasa o precaria ayuda mecánica, estaban destinados fundamentalmente al autoabastecimiento. La mayoría de las sociedades europeas, previas a la Revolución Industrial, atravesaron esta era; y según Bell (1976), en la década del setenta, en el Tercer Mundo (Asia, África y América Latina) persistían zonas predominantemente agrarias.

La *era industrial* se estructuró, fundamentalmente, en base al sector secundario y la mayoría de los productos (mercancías, manufacturas y elaboración de materia prima) son fruto de la actividad industrial. Se pasa de la producción artesanal a la producción industrial en serie; según Bell (1976), Europa Occidental y en su momento la Unión Soviética, lograron acceder a este estadio.

Por último, la *era digital* se estructura predominantemente en base al sector terciario o cuaternario de la producción. En ese marco, los productos se efectúan por medio de un alto grado de automatización y el desarrollo de la cibernética. Esta era, también llamada *Sociedad de la Información* ha sido definida como un estadio donde la creación, distribución y manipulación de la información configura el componente más relevante de las relaciones sociales y económicas, en tanto es la principal fuente de creación de la riqueza. Según Castells (1998), el componente *informacional* caracteriza una forma específica de organización social en la que la generación,

el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas.

Este esquema explicativo, descripto sumariamente en este punto, es utilizado por el Gobernador, no sólo como un dispositivo teórico para caracterizar la realidad sino como una herramienta sobre la cual edifica las políticas educativas provinciales.

En efecto, dicho esquema le sirve como una herramienta para *diagnosticar* la crisis socio-educativa primordial, de la cual deriva los diversos problemas escolares. El mandatario provincial destaca que:

“Nosotros, en casi todo el planeta, estamos atrasados, en la **era industrial**⁷. Formamos a nuestros chicos y docentes para esa era, que ya pasó. Estamos en crisis. Mejor dicho, atravesamos muchas crisis. La culpa no la tiene nadie. Es una crisis planetaria. Este modelo está mal, ya expiró. Estamos dejando la era digital, para entrar a la era robótica. Pero se enseña a los alumnos con métodos de la **era industrial**. Por suerte, en San Luis podemos decir que transitamos por la **era digital**” (Rodríguez Saá, 2016).

Como se puede apreciar en estas expresiones, quedar anclado en la *era industrial* es la causa primordial que genera la crisis más relevante en la sociedad, y esa matriz engendra diversos problemas que vive la escuela. En tal sentido, el Gobernador señala algunas ideas. En lo relativo a la estructura edilicia, indica que: “Hoy, los edificios de las escuelas son los mismos de la era industrial. Si tomamos los planos de aquellas fábricas, los de una cárcel y de una escuela, veremos que son iguales. Sus diseños son idénticos” (Rodríguez Saá, 2018).

En cuanto a las estrategias pedagógicas, destaca que: “También hay graves problemas en los contenidos. Estamos inmersos aún en la era industrial porque, como en las fábricas, seguimos entregando boletines de calificaciones con las tardanzas, las inasistencias y las amonestaciones. Es el mismo

7 El resaltado no corresponde al texto original.

58 método. También la conducta. Y todo sigue igual. Vemos con claridad que este método no prospera, pero seguimos poniéndole tardanza a un chico que no llegó a tiempo, porque perdió el colectivo. ¡Si repetimos ese error es porque nosotros no hemos aprendido!” (Rodríguez Saá, 2018).

El primer mandatario, además de emplear este esquema explicativo como herramienta diagnóstica, lo usa como medio para determinar el tipo de sociedad que aspira construir. En junio de 2016, luego de caracterizar a las distintas eras, concluye diciendo: “El siglo XXI nos exige aceptar los desafíos de los tiempos” (Rodríguez Saá, 2016), y en junio de 2018 agrega: “Por suerte, en San Luis, podemos decir que transitamos por la **era digital**” (Rodríguez Saá, 2018).

El Gobernador probablemente esté pensando que el proyecto tecnológico en general, y la escuela generativa en particular, les permitirán a los habitantes de San Luis adaptarse a las exigencias de la *era digital*. Una escuela de este tipo desarrolla nuevas habilidades y capacidades con el propósito de configurar una fuerza laboral adecuada para lidiar con los retos de un mercado, distintos de los de la era industrial (Becerra, 2003). Estas estrategias de formación-educación apuntan a adaptar a los individuos a la meta del progreso que la *Sociedad de la Información* va desencadenando (Becerra, 2003).

Ahora bien, es necesario detenerse a analizar el esquema teórico empleado por Rodríguez Saá y develar cuál es el tipo de sociedad que aspira mediante la escuela generativa.

La evolución de la era agraria a la era digital (informacional) –ambas descriptas por los *pensadores del orden*– se estructura sobre los cambios en el sector económico y en las actividades productivas (sector ocupacional), pero no implica transformaciones en el modo de producción, como lo proponen las teorías críticas.

En la era industrial predomina el sector secundario (industria) y un crecimiento del terciario (servicios) en detrimento del sector primario (agrario); en cambio, en la era digital se desarrolla un nuevo sector, el cuaternario o informacional, donde la posesión y el procesamiento de la infor-

mación es la base de dicha sociedad. Este nuevo sector productivo conlleva nuevas actividades y profesiones (sector ocupacional). La mayor cantidad de empleos ya no están asociados a las fábricas de productos tangibles, sino a la generación, almacenamiento y procesamiento de todo tipo de información. En tal sentido, el sector vinculado a las TIC es de vital importancia para este tipo de sociedad.

Este cambio de los sectores y actividades productivas no genera transformaciones sustantivas en las fuerzas productivas ni en las relaciones sociales de producción, puesto que los medios de producción siguen concentrados en pocas manos, ello genera procesos de exclusión o precarización de los trabajadores. Por lo tanto, hay que señalar enfáticamente que la *era digital* no es el paraíso donde reina la igualdad, como podrían soñar los críticos, sino que es una nueva fase del capitalismo (Bolaño, 2010), en la que el aumento de la competitividad, la visión gerencial de la sociedad, el acercamiento acrítico de los focos de elaboración y transmisión de los saberes al pragmatismo empresarial, la apropiación de la materia gris y de la creatividad (Mattelard, 2004), entre otras, son las reglas de juego de esta nueva era.

En este punto es necesario hacer referencia al premio que la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (patrocinada por la Unión Internacional de Telecomunicaciones y la Organización de las Naciones Unidas) le otorgó a la escuela generativa en la categoría “E-Learning”, por la innovación e implementación de nuevas tecnologías en educación, porque está intrínsecamente relacionado con lo desarrollado en este apartado.

Cely Álvarez (2006), luego de efectuar un análisis crítico del modelo de sociedad que se impulsa en los documentos de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, concluye que este organismo promueve un modelo de sociedad altamente racionalizado que beneficia al mercado, y que el desarrollo tecnológico no respeta la diversidad cultural, quedando sólo para una declaración de intenciones. Para este autor, la Sociedad de la Información lleva al globo a la carrera tecnológica y afianza el mercado tecnológico.

No cabe duda, entonces, que el premio a la escuela generativa es bien merecido, porque dicha escuela aportaría a la renovación del sistema capitalista, donde el proceso de producción de los conocimientos está atrapado en las prioridades que fija dicho sistema, y la sofisticación de las TIC benefician fundamentalmente a los dueños del capital y perjudican a los trabajadores.

CONSECUENCIAS EDUCATIVAS DE LA ESCUELA GENERATIVA

La escuela generativa, en el marco de las nuevas reglas de juego de la era digital, modifica los formatos tradicionales de la escolarización, pero es necesario preguntarse: este nuevo formato, ¿mejora o perjudica los procesos educativos?

Para responder a este interrogante se analizan tres dimensiones pedagógicas: la política, la laboral y la social-comunitaria.

1. Dimensión política: La escuela generativa debilita lo público y no es universal

Desde el punto de vista político, la escuela generativa ha sido calificada en la provincia de San Luis como *pública, gratuita e inclusiva*. En torno a estos aspectos, resulta importante hacer algunas observaciones que están intrínsecamente relacionadas.

a) En cuanto a lo público, la escuela generativa debilita el carácter público de la educación.

Atendiendo a la Ley Nacional de Educación (LEN N°26.206), el Gobierno provincial ha encuadrado a la escuela generativa como una *Escuela de Gestión Social y Cooperativa* (EGSC). La Ley plantea tres artículos que permiten identificar claramente a este nuevo tipo de escuela. El Art. 13 reconoce, autoriza y supervisa a los servicios educativos de EGSC como un sector diferenciado de la educación estatal y de la educación privada. El Art. 14 garantiza su integración a la estructura unificada que conforma

el sistema educativo en todo el país y lo autoriza a desempeñarse en todos sus niveles, ciclos y modalidades. Y el Art. 15 lo habilita a otorgar títulos y certificados oficiales con validez nacional.

Desde el punto de vista político, las escuelas generativas no forman parte de la gestión estatal ni de la gestión privada, sino que son una nueva configuración institucional del sistema educativo. Dicha configuración genera fuertes incertidumbres en torno al sentido histórico de lo que es público y privado, que queda reflejado en el Art. 63 de la LEN y la Resol. 3300/17 que reglamenta dicha escuela.

El Art. 63, incluido en el Título III sobre la Educación Privada, encuadra jurídicamente a los potenciales responsables de este tipo de gestión (sindicatos, cooperativas, organizaciones sociales, culturales, barriales o movimientos sociales, entre otros) como prestadores de servicios educativos privados. Este artículo engendra una extraña paradoja, ya que autoriza a las entidades privadas como únicas instituciones facultadas para hacerse cargo de la Escuela de Gestión Social y Cooperativa.

A esta incertidumbre inicial, se le suma el extraño sincretismo de los derechos y deberes de la educación privada y de la Escuela de Gestión Social y Cooperativa que se produce en la LEN y en la Resol 3300/15. Mientras que los incisos a y b del Art. 63 de la LEN definen los derechos y deberes de la educación privada, los Art. 5 y 6 de la Resol. 3300/15 los convierten en derechos y obligaciones de las Escuelas de Gestión Social y Gestión Cooperativa.

En el marco normativo argentino, estas dos escuelas poseen los mismos derechos y obligaciones, y solo se diferencian por su gestión. Esta afirmación permite acordar con Gluz (2009) en cuanto a que la legalización de la EGSC se encuentra abarrotada en los límites que le impuso la distinción gestión estatal-gestión privada, que instauró la Reforma Educativa Argentina en los noventa, reduciendo la problemática público-privado a una cuestión meramente de gestión.

Luego de esta exposición sumaria, es necesario volver a la escuela generativa. Inscribir a dicha escuela como Escuela de Gestión Social y Cooperativa

supone que el Estado provincial está reconociendo la existencia de la esfera de “lo público no estatal” constituida por “entidades u organizaciones que dirigen sus actividades, básicamente a la satisfacción sociales, no tienen afán de lucro, y son financiadas, en gran parte, por el sector público” (Montagut, 2000:113). Para esta perspectiva, este espacio es *público* porque está volcado al interés general y es “no-estatal”, porque no forma parte del aparato del Estado, no utiliza servidores públicos o no coinciden en los agentes políticos tradicionales (Bresser y Cunill, 1998); sin embargo, está financiado por el mismo.

Esta forma de mirar la problemática debilita el sentido histórico de lo público. El gobierno provincial, vía creación de la escuela generativa, le quita al Estado la exclusividad de lo público. Históricamente, se ha establecido una tajante distinción entre *lo público como estatal y lo privado como no estatal*; en ese marco, lo primero incluye a las múltiples instituciones burocráticas estables (aparato del Estado) por medio del cual ejerce el monopolio del poder (soberanía) en un territorio determinado; aquí, *lo público* es patrimonio exclusivo del Estado. Lo segundo abarca todo lo que *no es estatal*, el mismo va desde las empresas del mercado pasando por las asociaciones intermedias (Iglesia, organizaciones sociales y laborales, etc.), llegando a la familia, entre muchas otras. Para esta perspectiva, “lo no estatal” es necesariamente privado y, por lo tanto, sujeto al ámbito de la soberanía personal o las regulaciones del mercado.

La escuela generativa, como se ha dicho anteriormente, al estar encuadrada como EGSyC, reformula el sentido de lo público, ya que le quita al Estado la exclusividad de lo público. En ese marco, todo lo estatal es público, pero no todo lo público es estatal, hay una esfera *no estatal* volcada al interés común, que no tiene fines lucrativos, aunque siempre está regido por el derecho privado.

b) En torno al carácter gratuito e inclusivo. La escuela generativa es gratuita, inclusiva, pero no es universal.

Es *gratuita* porque los y las estudiantes pueden acceder, permanecer y egresar de esta escuela, sin que estén obligados a efectuar ningún pago por

realizar los estudios o los servicios complementarios. El Estado garantiza el derecho a la educación, haciéndose cargo de todo el financiamiento de dicha escuela.

Es *inclusiva*, por ser de EGSyC ha sido creada para atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social. Se la visualiza como un espacio de inclusión social con un fuerte acento en los aspectos comunitarios y en su capacidad de generar innovaciones en las formas de gestión, para garantizar la permanencia de esta población en el sistema educativo (Resol 3300/17).

Sin embargo, la escuela generativa *no es universal*. Por ser una EGSyC no está destinada a todos los ciudadanos, sino a aquellas poblaciones sociales en condiciones de desventaja social.

Esta decisión política no es ilógica y de hecho es justa, lo que resulta llamativo es que, en estos últimos tiempos, el Estado provincial ha dejado de crear escuelas públicas de gestión estatal y sólo se ha abocado a la creación de escuelas generativas. Esta curiosa decisión admite los siguientes interrogantes inquietantes: al Estado provincial, ¿le han dejado de interesar las escuelas públicas de gestión estatal? Los ciudadanos que no pertenecen a los sectores vulnerables, ¿no necesitan nuevas escuelas? Las escuelas de gestión privada o estatal, ¿son suficientes? Finalmente, vale la pena preguntarse si el Gobierno está reconociendo que la gran cantidad de población estudiantil que habita la provincia es vulnerable, y por lo tanto solo hay que crear escuelas generativas. Estos interrogantes aún no tienen respuestas.

Es necesario recordar que el Estado debe garantizar el principio de *gratuidad* para todos. Históricamente, este principio ha tenido como horizonte la universalización (Ortiz y Croso, 2014); esto quiere decir que el Estado debe prohibir cualquier cuota escolar o arancel y eliminar todas las barreras económicas que pudieran obstaculizar el acceso de los ciudadanos y ciudadanas al goce efectivo del derecho a la escolarización (Tomasevski, 2006). Sin embargo, como se desprende de este análisis, esta escuela no garantiza la universalización, sino que está focalizado en un sector social: el vulnerable.

2. Dimensión laboral. La escuela generativa precariza el trabajo docente

El Art. 2 de la Ley NºII-0035-2004 le otorga al Gobierno provincial la potestad de crear escuelas experimentales que tengan su propio régimen de ingreso, traslado, ascenso, interinatos y suplencias del personal docente, así como también su capacitación y perfeccionamiento permanente.

Si bien este marco normativo se compromete a proteger los deberes y los derechos de los docentes, en términos de deberes sólo les exige cumplir con los requisitos mínimos de las escuelas comunes, y en términos de derechos, sólo les garantiza, como mínimo, los mismos derechos salariales establecidos en el Estatuto del Docente.

Esta Ley, que posibilita la creación de escuelas generativas como una nueva oferta educativa en la Provincia, es usada por el Gobierno como una espada jurídica con doble filo. Por una parte, lo dispensa del deber de cumplir con aquellos marcos normativos ya aprobados, tal como lo es el Estatuto Docente; y por el otro, lo faculta a crear un régimen normativo propio que regule la estructura y el funcionamiento de dicha escuela.

El Estado provincial, haciendo uso de esta atribución, genera una propuesta laboral que precariza el trabajo docente. Esta nueva institución depende del Programa de Escuela Generativa (del Ministerio Educación) y de la Universidad de La Punta (ULP). Esta última opera como una suerte de ministerio paralelo al de Educación, ya que el Estado provincial, entre otras cosas, le atribuye la potestad de contratar a los docentes (cinco coordinadores disciplinares y un coordinador general por escuela) por un total de seis meses, para que trabajen durante treinta horas semanales, de las cuales veinticinco horas mínimas deberán estar frente a alumnos, siendo el resto de carácter institucional.

El personal seleccionado deberá tener título docente o habilitante: certificar inscripción en Junta y presentar Declaración Jurada de incompatibilidad de cargos. El financiamiento se efectuará mediante el sistema de Unidad de Subvención Escolar (USE) por cada estudiante, como subvención con cargo a rendir cuenta documentada del gasto.

Blarasin, en una nota ofrecida a *Elchorrillero.com* (2018), denuncia la precarización del trabajo docente que conllevan las escuelas generativas. El secretario de UTEP señala que, en estas escuelas, los docentes ingresan a través de la ULP, son contratados por seis meses, con posibilidad de renovación, y se les paga un sueldo fijo. Según este sindicalista, el personal contratado no tiene estado docente; por lo tanto, no tiene las obligaciones ni los derechos que le competen a la carrera profesional. Tampoco pueden disfrutar de vacaciones, cobrar incentivos u otros ítems, tales como la antigüedad.

En suma, esta escuela terceriza la educación, precariza el trabajo porque los docentes carecen de estabilidad laboral, y sus derechos, garantizados en el Estatuto Docente nacional y provincial, están avasallados.

3. Dimensión social y comunitaria.

La escuela generativa corre el riesgo de seguir manteniendo la desigualdad socioeducativa

Si bien el Gobierno provincial se ha preocupado por el acceso a los dispositivos tecnológicos, no ha prestado atención a dos problemas complementarios: la ingente cantidad de información que circula en la sociedad y la formación de la cultura digital de dicha sociedad en general, y de las familias en particular.

La *era digital* posibilita que océanos de datos estén al alcance de las personas. Pero el cambio en la sociedad de la información no se ha producido en la escuela, sino fuera de ella, donde el volumen de información mundial se duplica cada hora y los educandos aprenden más, y se enseñan a sí mismos fuera de la institución (Prensky, 2015).

En ese horizonte social, el capital cultural no es el mismo en todas las familias ni en todos los estratos sociales. Por ello, la brecha ya no se da solamente en el acceso a las tecnologías, sino también en cuanto a la *alfabetización digital*. Los ciudadanos que no saben desenvolverse en la cultura y la tecnología de un modo inteligente (saber conectarse y navegar por redes, buscar información útil, analizarla, reconstruir y comunicarla a otros usuarios) no pueden acceder a la cultura y a la *era digital*.

En consecuencia, como lo afirma Area-Moreira (2004), la *alfabetización tecnológica* será una condición necesaria para que se pueda acceder y conducirse inteligentemente en la cultura y la tecnología digital, y para ello es imprescindible que se sepa buscar la información, seleccionarla, elaborarla y difundirla.

La escuela generativa recepta a estudiantes que expulsa la escuela tradicional, algunos de ellos y ellas provienen de familias cuyo capital cultural en torno a lo tecnológico es heterogéneo, y además habitan barrios urbanos populares o zona rural, donde las condiciones materiales son un problema relevante. Sin embargo, la escuela no tiene en cuenta estos aspectos; por lo tanto, es razonable suponer que dicha escuela corre el riesgo de seguir reproduciendo la desigualdad socioeducativa.

CONCLUSIÓN

Los fundamentos conceptuales de la *era digital* y la inclusión tecnológica de las “escuelas innovadoras” le dan el sustento ideológico y sirven para justificar la construcción de las políticas educativas desarrolladas por el Estado provincial. En ese marco, la escuela generativa es una pieza clave que renueva el sistema capitalista, legitimando el orden social dominante, porque desarrolla nuevas habilidades y capacidades que contribuyen a formar la fuerza laboral que requiere el mercado de la *era digital*, distinto de la *era industrial*.

El proceso tecnológico llevado a cabo por el Estado provincial allana el camino para gestar la escuela generativa, en tanto provee de *notebooks*, *tabletas* y red *wifi*. No obstante, no ha podido resolver algunos problemas que entraña ser parte de la *era digital*, porque no desarrolla una adecuada *alfabetización digital*: las nuevas generaciones tienen un nuevo modo de pensar, sus estructuras cognitivas son distintas. No resuelve la disparidad entre docentes y estudiantes en la forma de relacionarse con la *era digital*, y, de hecho, no proporciona una formación sistemática para las y los docentes, que en muchos casos no tienen bien claro cómo usar las TIC. A esto se le suman las condiciones materiales y la brecha existente en los estudiantes y sus familias.

Todos estos siguen siendo problemas que marcan desigualdades sociales, y tampoco se tienen en cuenta en estas nuevas instituciones educativas.

Por último, es necesario destacar que aún no se puede determinar con exactitud cuáles serán los resultados que arrojarán estas escuelas. En este análisis se pudo apreciar que la escuela generativa, en lo político, debilita el sentido histórico de lo público, porque le quita al Estado la exclusividad de lo público y no garantiza la universalidad de la educación; en lo laboral, precariza el trabajo, en tanto no garantiza a los y las docentes los derechos determinados tanto en el Estatuto Docente Nacional como Provincial; y en lo social y comunitario, no ha prestado atención a la gran cantidad de información que circula y a la formación de la cultura digital de la sociedad y de las familias de los estudiantes.

Sería un error grave afirmar que estas debilidades prueban que la escuela generativa ha fracasado, porque es una experiencia que recién empieza. En todo caso, lo que se puede plantear es que estas dificultades son indicios de serios problemas y, de persistir en ese camino, llevaría al barco a la deriva. También es un grave error celebrar el éxito y presentarlo con un modelo para ser replicado, como lo hace el Ejecutivo provincial. No es momento de presagiar fracasos que aún no están probados ni festejar triunfos que aún no están testificados.

BIBLIOGRAFÍA

- BECERRA, M. (2003). *Sociedad de la Información, proyecto, convergencia y divergencia*. Grupo Editorial Norma.
- BELL, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza Universidad. Madrid.
- BRESSER PEREIRA, L. Y CUNILL, N. (1998). “Entre el Estado y el Mercado: lo público no estatal”. En: Bresser Pereira, Luiz y Cunill, Nuria (Editores). *Lo público no estatal en la reforma del Estado*. CLAD, Paidós. Barcelona.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información*. Vol. I. Alianza Editorial. Madrid.

- CELY ÁLVAREZ, A. (2006). “¿Cuál sociedad de la información construir? Análisis crítico del modelo de sociedad que se impulsa en los documentos de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información”. XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social FELAFACS. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- GLUZ, N. (2009). “De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales”, en FELDFEBER, M. (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Aique-FFyL (UBA). Buenos Aires.
- MATTELART, A. (2004). “La Sociedad de la Información: La retórica en acción”. En: *América Latina en Movimiento*, N° 385-386, Quito, Ecuador. Comunicación y ciudadanía.
- MONTAGUT, T. (2000). “La transformación del Mundo Social”. En: *Política social, una introducción*. Editorial Ariel, Barcelona, España, pp. 113-141.
- ORTIZ, I. Y CROSO, C. (2014). “Consulta sobre la gratuidad de la educación básica. Aportes a partir de estudios de caso en Colombia, Guatemala, Honduras y Paraguay.” Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. São Paulo, Brasil.
- PRENSKY, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales*. Buenos Aires. Ediciones SM.
- RODRÍGUEZ SAÁ, A. (2016). “Alberto disertó sobre el futuro de la educación”. En: *Diario de San Luis*. San Luis.
- (2018). “Alberto Rodríguez Saá: ‘Las escuelas generativas son la innovación total’”. En: *San Luis Informa. Portal de entrada a la Provincia de San Luis*. San Luis.
- RODRÍGUEZ SAÁ, A. Y CALDERÓN, P. (2019). “Modelo de Escuelas Generativas: Aplicación en San Luis, Argentina”. Redipe. España
- SERRANO SANTOYO, A. Y MARTÍNEZ MARTÍNEZ, E. (2003). *La brecha digital. Mitos y realidades*. UABC-FOECA. Barcelona.
- SIQUEIRA BOLAÑO, R. (2010). “Sociedad de la Información: Reestructura-

ción capitalista y esfera pública global”. Revista Científica de Información y Comunicación 2010, 7, pp. 35-58.

69

TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. Edivisión. México.

TOMASEVSKI, K. (2006). “The State of the Right of Education Worldwide. Fee or Free”. *Global Report*. Copenhagen.

FUENTES JURÍDICAS

LEY N°26.206. Ley Nacional de Educación

RESOL. NRO. 3300/17. CFI. Escuela de Gestión Social.

LEY N°II-0035-2004 (Prov. de San Luis). Escuelas Experimentales

FUENTE PERIODÍSTICA

“El Gobierno expande las escuelas generativas; ahora arrancó con el secundario rural”. Disponible en <https://elchorrillero.com/nota/2018/10/10/113290-el-gobierno-expande-las-escuelas-generativas-ahora-arranco-con-el-secundario-rural-2/amp/> (02/07/2021).

El Sistema Educativo Digital: Innovar para conservar

Oscar Ojeda⁸ y Carina Benítez⁹

RESUMEN

En este estudio se pretende analizar la creación de un sistema educativo: la Escuela Pública Digital (EPD) en la provincia de San Luis, teniendo en cuenta los cambios que introducen y las continuidades con el sistema educativo “tradicional”. Primero desde la perspectiva de la Antropología de las Instituciones, abordada desde una dimensión política. Luego, desde el nivel discursivo subyacente a la propuesta pedagógica de estas Escuelas.

Se toman los conceptos “instituido” e “instituyente” como eje de la lectura dialéctica de la reproducción de prácticas institucionalizadas, la reflexión sobre el lugar de los rituales y los símbolos en las prácticas escolares de las EPD, intentando poner en tensión los elementos prescriptivos emanados del poder político y las formas con las que acontecen.

En tal sentido se expone una sucinta síntesis de la temática de análisis, o sea la creación de las EPD en San Luis, con referencia al contexto político en el que se enmarcan. Luego se recuperan las dimensiones de la Antropología de las Instituciones para reflexionar en torno a los ejes de análisis, tomando breves enunciados de docentes que se desempeñan en estas escuelas, recuperados a través de entrevistas.

LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DIGITALES Y SUS PRECEDENTES

Las EPD se crean en San Luis en el año 2010, tras la sanción de la Ley N°II-0738-2010, que es tratada y aprobada en ambas cámaras, en un clima de des-

8 Profesor en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Especialista en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina, Clacso.

9 Profesora en Enseñanza Primaria, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Especialista en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina, Clacso.

72 contenido y malestar del sector docente. Cabe destacar que, en el año de sanción de esta ley, el sector docente, con la creación de un Frente integrado por cinco gremios, llevó adelante una huelga de cinco semanas que interrumpió el inicio del ciclo lectivo. Así se expresaba la dirigente sindical Sonia Reymond en el periódico *Página/12*, en una nota de abril de 2010, donde se describía “la forma en la que los docentes intentan destrabar el conflicto y lograr que se incremente el salario básico”:

“Presentamos una nota firmada por los cinco sindicatos (además de ASDE, Sadop, Amppya, UDA y UTEP) en la Legislatura, pidiendo una audiencia con las comisiones de Presupuesto y de Educación para ver si se abre un canal de diálogo” (*Página/12*, 5 de abril de 2010).

En la apertura de sesiones de ese mismo año, el gobernador Alberto Rodríguez Saá anunció la creación de un sistema educativo paralelo al tradicional, para hacer referencia a esta modalidad digital que se consolidaría luego, con la creación de las EPD.

Las EPD son públicas, definidas de esta manera por su gratuidad en el acceso. Consideramos en este estudio que “lo público” no se reduce solo a este principio de gratuidad, ya que entendemos que este ámbito ha sufrido una serie de reconfiguraciones (Feldfeber, 2004). Aunque supone la responsabilidad que asume el Estado frente a la educación, esa función se ha visto modificada. En el caso de estas escuelas, la ley que las rige, sostiene:

“ARTÍCULO 5º.- La Escuela Pública Digital (EPD) podrá ser de **gestión pública** (provincial, municipal) o **privada** (fundaciones, asociaciones u otras). Quien gestione la Escuela Pública Digital (EPD) 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”¹⁰ (Ley N° II-0738-2010).

10 El resultado es nuestro.

Se distinguen dos esferas o tipos de gestión al interior de lo público, referida a lo que entendemos como reconfiguración, puesto que hace alusión a dos tipos: la **pública**, que podríamos llamar “estatal” por referirse a lo provincial o municipal, y la **privada**, que refiere a otros actores de la sociedad civil (asociaciones, clubes, fundaciones, iglesias, entre otras) para ser responsables de la administración.

También en la mencionada Ley se incita a la iniciativa privada, promoviendo su desarrollo y compartiendo así las funciones que le competen y cumpliendo de este modo una función subsidiaria. Así lo expresa:

“ARTÍCULO 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” (Ley N° II-0738-2010).

A lo largo de más de tres décadas, las propuestas educativas en San Luis se inspiran en ideas de “innovación”, “inclusión”, “diversidad”. Los discursos pedagógicos y filosóficos que sirven de marco explicativo a estas propuestas son extrapolados de países como los EE.UU., Finlandia y otros. Muchas veces, se tomaron alocuciones provenientes de la *escuela nueva* como referencia a las propuestas de cambio educativo.

“Las particularidades de esta modalidad de enseñanza fueron diseñadas, planificadas, realizadas y evaluadas por la Universidad de La Punta (ULP), con el criterio de personalizar el proceso de enseñanza/aprendizaje. La entonces rectora de la ULP tomó la iniciativa de implementar las EPD basándose en experiencias de

Las EPD impulsan una metodología basada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cuyo pilar es la enseñanza digital a través de contenidos expuestos en una plataforma, intentando correr la figura del docente tradicional y las clases presenciales.

En este sistema, los docentes son sustituidos por la figura de *tutores* y *facilitadores*, quienes asumen la tarea de aproximar a los estudiantes a las plataformas virtuales. Las EPD dependen de la Universidad de La Punta, una institución provincial que ofrece carreras técnicas cuya validación sólo se limita al ámbito de la provincia de San Luis. Esta es la encargada de analizar los planes de estudio de aquellas organizaciones que desean implementar el sistema de EPD; también es quien capacita y evalúa a los docentes.

El cambio profundo se produce en el plano económico, de la mano de un modelo de financiamiento educativo que irrumpe en los noventa y que se enlaza con fuerza a estas experiencias. Este es el “financiamiento por la demanda” (Cosse, 1999), modo con el cual se distribuyen los recursos, consistente en el pago por matrícula escolar. Estas formas de “invertir” en educación se dan en momentos de ajuste estructural del gasto social. Con esta misma mirada se crearon en el año 1999 las Escuelas Experimentales Autogestionadas, imitando el modelo de escuela “charter” (licencia) de los EE.UU. Se trata de escuelas públicas de gestión privada, que están a cargo de una asociación civil; en este caso, el Estado contribuye con un pago por alumno, conocido como USE (Unidad de Subvención Escolar), para sostenimiento de todos los recursos necesarios, en lo que refiere a pago de sueldos, mantenimiento, servicios, recursos didácticos y otros.

Es de conocimiento general que, en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, se impulsan políticas de predominio del uso de las TIC. Algunas de estas propuestas consisten en la entrega de una computadora a cada niño y niña para fomentar la incorporación al mundo digital. Se habla

en este contexto de dotar a las escuelas de medios tecnológicos que permitan reducir la brecha digital con las economías desarrolladas. La introducción de las nuevas tecnologías en el caso provincial vino con combinaciones de ingredientes subsidiarios por parte del Estado, que se vieron claramente en la invitación a participar a otros sectores de la sociedad civil en la puesta en marcha de estas escuelas.

La implementación de las EPD se funda en ideas pedagógicas que defienden la reforma del sistema educativo público tradicional. El gobernador de la provincia Alberto Rodríguez Saá se ha referido a la escuela como una institución del pasado, que fue creada en la era industrial, cuyas prácticas apuntaban al desempeño fabril, insistiendo en que hoy asistimos a la era digital, y que este mundo exige un cambio en la escuela. La escuela tradicional es pensada como un modelo estanco: el trabajo docente, la tiza, el pizarrón, el registro de asistencias y los uniformes son los puntos que se atacan de ese modelo.

EL MOVIMIENTO INSTITUCIONAL DE LAS EPD

“La orquesta institucional no puede ser orquestada. De su batuta no sale sonido alguno, sino que a ella convergen, componiendo el todo, la diversidad de las instituciones.”

(Kaminsky, 1998, p. 10)

Crear una escuela sobre la afirmación de que por su puesta en marcha va a ser “innovadora”, significa dotarla de una prescripción previa, como si la institución en sí misma se encontrara por encima o más allá de quienes la constituyen, la asumen y la viven. Las EPD fueron creadas con esa impronta. Intentaremos ahora poner en tensión los elementos prescriptivos emanados del poder político (en sentido estricto) y las formas con las que se desarrollan en su devenir, en su praxis.

La necesidad de homogeneizar a la población y lograr cohesión social en el contexto de surgimiento de los estados-nación es el punto de partida para pensar la institución escuela. Por tanto, los símbolos y los rituales de

76 dichas instituciones tienen una especial importancia para crear sentimientos de pertenencia e identidad nacional.

La escuela favorece el control social y es una herramienta para la construcción de poder hegemónico difundiendo valores y símbolos que reproducen un particular modo de pensar y entender el mundo. En ese sentido, muchas veces la estructura o forma que adquieren dichas instituciones está impregnada por los objetivos que persigue ese poder hegemónico. Al respecto, Anta Félez sostiene que las instituciones como *forma* sirven al poder social, entendiendo que ese es el fin por el que fueron creadas y es en ese sentido que determinan su estructura.

“Esta categoría de institución se puede reconocer por ser un contenedor en unas coordenadas espacio-temporales, y en ese sentido podemos encontrar dos tipos básicos, una institución aparentemente *abierta* y otra exteriormente *cerrada* –o total–. Aunque se trata de una división operativa, pues tan cerrada o abierta es una cárcel o cuartel, como un colegio o un ayuntamiento” (Anta Félez, p. 255).

Con esta aproximación teórica sobre la institución en general, se interroga las instituciones escolares estudiadas en este escrito. ¿Son las EPD instituciones *abiertas* o *cerradas*? Lo que podemos anticipar es que en ellas acontece la reproducción de relaciones sociales dominantes, ya que son instituciones creadas por el Estado y forman parte del conjunto de políticas educativas.

¿Cómo se mueven estas instituciones? Esta pregunta es el disparador para el análisis entre lo que se fundó como discurso previo y su puesta en marcha, la cristalización de las EPD. Lo instituido en su creación como mandato fundacional (“ser innovadoras”, “romper con lo tradicional”) se topó con lo que sus actores fueron creando y actuando a partir de la realidad misma. Los testimonios de algunas docentes que trabajaron en estas escuelas arrojan algunas pistas.

Siguiendo a Kaminsky (1998) podemos afirmar que todo habla en la institución, de lo que se trata es de saber escuchar.

“Lo hablado es todo aquello que podemos conocer o presuponer de una institución. [...] La dimensión de lo hablado puede ser asociado con el plano de lo instituido”. [...] Lo hablante es aquello que nos facilita otra comprensión de la institución. ¿Cómo aparece lo hablante? Aparece bajo la ruptura de lo habitual, rupturas, contradicciones, oposiciones, las situaciones paradójales de lo hablado. Lo hablante institucional puede ser asociado con el par complementario de lo instituido que es lo *instituyente*” (Kaminsky, 1998).

La dinámica entre lo instituido y lo instituyente supone la articulación entre esos dos planos. Las EPD fueron pensadas como contrapuestas a las escuelas tradicionales, como fuerza instituyente de un nuevo modelo de institución escolar, aunque en la práctica se observaron varios movimientos que resultan llamativos.

Por una parte, se ve que muchos docentes que allí se desempeñan tienen instituido un modelo de escuela que no es posible cambiar de la noche a la mañana, en las prácticas se traducen los mandatos de esos formatos que están impregnados en sus experiencias y trayectorias. Como expresa una de las docentes entrevistadas:

“Primero se intentó que no hubiera uniforme, pero como venían chicos de distintos estratos sociales, fue necesario uniformar, aunque no era obligatorio, pero casi todos los chicos lo traían” (docente fundadora de EPD “Albert Einstein”, entrevista)

La necesidad de *homogeneizar* sigue presente en estas instituciones. Se ve claramente el retorno a formas instituidas que van más allá, que se encarnan y se hacen propias.

Otra cuestión a observar es la forma comunicacional que adquieren estas experiencias, las prácticas pedagógicas están mediadas por el uso de las TIC, aunque como se puede comprobar esos instrumentos no han abolido los “viejos métodos” de explicación, narración y debate en entornos presenciales. Se pensaba una escuela para que cada alumno tuviera un proceso individual y personalizado, que avanzara a un ritmo propio, pero, a pesar

78 de esta impronta, muchos estudiantes siguen eligiendo el trabajo en grupos con la tutela del docente. En la práctica, se insiste en el intercambio y el aprendizaje con otros, como sostiene uno de los docentes entrevistados: “Los chicos se juntan en grupos para resolver las consignas, aunque no se lo pidamos”.

Lo que aquí se detalla son sólo algunos de los variados elementos que hablan del movimiento institucional. Es preciso aclarar, siguiendo a Kaminsky (1998), que este movimiento de *instituido* e *instituyente* no debe asociarse como sinónimo de *actividad* y *pasividad*, pues eso nos llevaría a planteos y análisis inadecuados.

Es oportuno preguntar: la recurrencia por retomar patrones “tradicionales”, ¿puede entenderse como una acción de rebeldía, y por tanto en fuerza *instituyente*, en respuesta a la arbitrariedad de la innovación, planteada como *instituido*? O, por el contrario: ¿es la encarnación del proyecto pedagógico de la modernidad que aún portan y defienden los y las docentes?

EL LUGAR DE LOS RITUALES Y LOS SÍMBOLOS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE LAS EPD

Siguiendo a Bourdieu (1985), al hablar de rito en una institución se indica que el mismo tiende a consagrar o legitimar, es decir, a hacer desestimar en tanto que arbitrario o a reconocer en tanto que legítimo, natural, un límite arbitrario. El rito marca una línea que instituye la diferencia.

Las instituciones están cargadas de ritos de todo tipo, para iniciar procedimientos, para marcar antagonismos, para culminar procesos. Abeles (1998) toma la descripción de Lévi Strauss en cuanto a los procedimientos que caracterizan al ritual de inauguración. Estos son la fragmentación y la repetición. La primera, porque la acción se haya separada en diversas secuencias (momentos del ritual); la segunda, porque obedece a ese esquema invariable.

Las instituciones escolares están plagadas de ritos que dan paso a los distintos momentos y que instituyen formas de internalizar prácticas a lo largo de la trayectoria de un sujeto.

Estos rituales en las EPD son parte de los elementos que hay que reproducir y conservar de lo “escolar”. Una docente, al referirse al momento de ingreso a la institución, expresaba:

“En un principio, el único ritual que no hacíamos era el de formación con izamiento de bandera, pero al poco tiempo logramos hacerles ver a nuestras autoridades que eso formaba parte también de la vida escolar, que lo necesitábamos porque nos ordenaba para el día” (docente de EPD).

Los rituales aparecen como necesarios para ordenar la secuencia diaria, forma parte de la vida escolar, explica la docente, haciendo referencia a ese momento en el que se da paso a la actividad diaria. Esta afirmación permite pensar acerca de la desazón que genera la ausencia del rito cuando ha sido parte constitutiva de las prácticas durante tanto tiempo, por esta tendencia de repetición a la que se hacía mención.

Las secuencias que integran el ritual aparecen como indisolubles: no es posible, según el testimonio de la docente, separar el momento de inicio de jornada con la acción de izar la bandera. La reflexión que emerge en torno al papel de los símbolos se vincula con lo que sostiene Lewellen, acerca de que todos los símbolos –o casi todos– tienen un componente político.

“Aunque el simbolismo sea fundamentalmente inconsciente y prácticamente constante en la vida de cada persona, su componente político se manifiesta más claramente en dramas comprimidos de ritual y ceremonia. El estudio de estos en el de cualquier grupo concreto pondría de manifiesto la ubicación del poder y la forma en que se manipula” (Lewellen, p. 150).

Son los símbolos patrios los que en la escuela continúan formando parte de una de las formas de fomentar pertenencia, identidad, sentimientos de patriotismo que de alguna manera refuerzan la hegemonía, expresando su intención claramente política.

Siguiendo con Lewellen, los símbolos cumplen con dos finalidades: una es que deben ser particularistas, favoreciendo la unidad del grupo y sosteniendo la identidad; y otra, que son universalistas al mismo tiempo, para legitimarse como autoridad frente a otros.

Se ve con claridad que la necesidad de cumplir con las ceremonias y los rituales correspondientes a la Nación, continúan teniendo vigencia en estas instituciones innovadoras y con vistas de cambio.

LOS DISCURSOS SUBYACENTES EN LAS EPD

El surgimiento del Estado-Nación argentino consolidó un sistema educativo que a la luz de los procesos históricos puede señalarse como positivista en su fundamento epistémico. En tal sentido, es posible que esté presente en las políticas educativas actuales. Para Lindomar Wessler Boneti, el fundamento epistemológico clásico de la escuela debe ser puesto en cuestión a la luz de la llegada de nuevos procesos sociales, ya que en ellos se involucran: el rescate del sujeto, el discurso de la ciudadanía y la inclusión social. Uno de los problemas, frente a estos desafíos, es que las nuevas reformas que introducen el uso de las tecnologías no han superado dichos problemas.

Las Escuelas Públicas Digitales se presentan como una propuesta pedagógica que tiene como principal característica el trabajo personalizado, integral y colaborativo de cada alumno. Se basa en la enseñanza y el aprendizaje por competencias, a través de una metodología centrada en el proceso autorregulado del alumno.

“Sistema Educativo Provincial. Sus beneficiarios son todos los habitantes de la Provincia: niños, jóvenes y adultos que deban iniciar y completar sus estudios. Fundamenta su modelo pedagógico en la educación personalizada, por lo cual cada alumno avanza de acuerdo a su proceso de desarrollo, para adquirir excelencia en cada área del conocimiento.

Tiene como principal característica el trabajo personalizado,

integral y colaborativo del alumno. Se basa en la enseñanza y aprendizaje por capacidades” (tomado de la página web).

81

Esta perspectiva personalizada que parece innovadora es en realidad la continuidad del ideario neoliberal que tiene como premisa las libertades individuales, en detrimento de las funciones del Estado. A partir de dichas premisas, por un lado se coloca al individuo como elemento social sobreprotegido por el Estado, y por otro lado se pone el acento en las capacidades y las responsabilidades individuales de los sujetos para acceder a los bienes y saberes construidos socialmente (L.W. Boneti, 2014).

La ley aprobada fue realizada bajo la transcripción textual de una serie de trabajos vinculados a las nuevas tecnologías de la información. Fundamentalmente en lo concerniente a las cuestiones de la personalización, se tuvo en cuenta el trabajo desarrollado por Marcelo Cabrol y Eugenio Severin.

La propuesta sostiene que en dichas escuelas los docentes trabajan en equipo en la formación integral de sus alumnos a través del uso de diferentes tecnologías como herramientas facilitadoras de los contenidos, incrementando las destrezas digitales para desenvolverse en la Sociedad de la Información y la Comunicación, como también las habilidades en el arte, el juego y el deporte.

En su oferta educativa se anuncia que los alumnos tendrán: seguimiento personalizado y autorregulado de cada uno, enseñanza basada en competencias, trabajo colaborativo, plataforma que permite el aprendizaje colaborativo y el trabajo online, docentes capacitados en uso de TIC y liderazgo, equipamiento tecnológico adecuado a las necesidades educativas, formación en arte, juego y deporte, propuestas de trabajos abiertos a la comunidad, espacios abiertos de aprendizaje, entre otros. Ciertamente aparecen como una propuesta innovadora e interesante para pensar la educación.

No es menor que todas estas reformas educativas en la provincia se lleven adelante en nombre de la Calidad Educativa. En el año 2014, el Gobernador de la Provincia, Claudio Poggi, inauguró el inicio del 27° período

82 ordinario bicameral de sesiones de la Legislatura con un discurso en el que anunció la creación de un instituto de medición de la calidad educativa.

“Nuestro objetivo en educación es ambicioso, queremos formar en niveles de excelencia a nuestros chicos. Para poder optimizar el desarrollo de nuestras políticas educativas, debemos hacerlo sobre mediciones estadísticas que se desarrollen de modo continuo y confiable. Es por ello que vamos a presentar ante esta legislatura, en los próximos días, un proyecto de ley en donde se crea el instituto de medición de la calidad educativa que permita desarrollar de modo confiable tales mediciones” (Poggi, 2014).

Para Larry Laudan, la historia de la ciencia está repleta de casos en los que soluciones cuya precisión y especificidad eran completamente adecuadas para una época, resultan ser completamente inadecuadas para otra. En este caso, el primer aspecto que debemos mencionar está vinculado a la esterilidad de los mecanismos de medición cualitativa para resolver los problemas educativos de fondo. La creación de un centro para la medición de la calidad educativa no solo cae en la ingenuidad de los resultados posibles, sino que además delega en la cuantificación estadística la respuesta que mejore el proceso educativo.

Finalmente, quisiéramos introducir un concepto epistemológico que está vinculado a este tipo de propuestas: el de la “racionalidad estratégica”, desarrollada por Elster en su concepción de individualismo metodológico, definida por él mismo como “la doctrina de que todos los fenómenos sociales (su estructura y su cambio) sólo son en principio explicables en términos de individuos (sus propiedades, sus objetivos y creencias)”. Esta perspectiva se opone a lo que Elster llama reduccionismos y determinismos de la sociología funcionalista y el marxismo funcionalista, entrampados por un lado en la teleología objetiva (procesos guiados o determinados por la estructura o la clase dominante con un propósito sin un sujeto intencional) y por otro lado en la telenomanía (conducta social explicada en términos adaptativos en procesos de selección natural sin actor proponente).

Estas concepciones de carácter personalizado e individual tienen un impacto visible en el control del desempeño de los docentes. Las decisiones estratégicas están mediadas por la maximización de los esfuerzos (siempre particulares/individuales).

Lo anteriormente expuesto nos indica que la propuesta pretende atender las dificultades que se presenten desde un enfoque personalizado, pero al asumir esta postura puede carecer en algunos momentos de herramientas interpretativas para comprender los problemas de carácter estructural o social que atraviesan los sistemas educativos. Es decir, “sobreresponsabilizar” a los sujetos de aprendizaje y enseñanza de los resultados que se obtengan.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En primer lugar, se plantea la necesidad que muestra el Estado provincial de introducir las TIC a la escuela. Dicho accionar nos invita a buscar las intencionalidades que se derivan de los organismos de poder. La introducción de la sociedad al mundo digital puede pensarse en relación con los intereses de consumo que se fomentan a partir de la complejidad de las sociedades.

Los cambios generados en educación con la creación de las EPD tienen que ver con el proceso de tendencia a la privatización que se inició en los noventa y que profundiza progresivamente la definición de lo público y las nuevas modalidades de gestión. En este sentido aparecen otros mecanismos que son nuevos en lo pedagógico y en el vínculo docente-alumno, como son las tareas a través de plataformas virtuales, y el surgimiento de nuevos actores que intervienen en la enseñanza a distancia, como son los *tutores*. Paradójicamente, estas escuelas que se presentan como un cambio al modelo escolar que históricamente se ha perpetuado, muestran continuidad en torno a la función que la educación debe cumplir en la sociedad, sobre todo en lo referido a la complejidad que manifiestan las sociedades atravesadas por las nuevas tecnologías.

En tal sentido, la intensidad con que se pretende introducir a la sociedad en el mundo virtual debe ser cuando menos repensada si la educación

84 forma parte de ese proceso. La aceptación de la misma sin distinguir qué relaciones se producen y generan en el camino, puede consolidar aún más los mecanismos de reproducción social. Se le exige a la educación la responsabilidad de articular dicho acceso y muchas veces no se puede discriminar la diferencia entre el acceso a la información que circula y los intereses de consumo señalados más arriba. Es decir, una sociedad de consumo no necesariamente es una sociedad formada e informada. Esta diferencia no está señalada ni distinguida en los estándares del mundo virtual cuando ingresa en el ámbito educativo.

Resulta interesante destacar que las instituciones escolares no son independientes de la sociedad y el contexto en el cual se insertan; la *forma*, como decíamos antes, se ve condicionada e influida por el mundo, al que también condiciona. Entonces dependerá también de los intereses que atraviesen a esas instituciones, su carácter más abierto o cerrado.

Pensar la escuela en el momento de la constitución del Estado Nación argentino y su meta por lograr homogeneizar y formar el ser nacional, es muy distinto de pensarla actualmente, en un contexto globalizado, donde las fronteras de los países se presentan, desde el hegemónico, como desdibujadas para la formación de un ser consumista. Más cerrada o más abierta será cada institución respecto de las metas que ella persiga.

No es menor que en los fundamentos de las EPD la formación en los valores patrios no sea un tema prioritario, mientras que para las docentes esto sí sea señalado como central. Tal vez obedezca a los modelos con que ellas mismas se formaron, en una escuela que tenía otros lemas que defender, bajo el control de un Estado principalista y educador.

Actualmente se privilegian modelos sociales que ofrecen sentimientos e intereses vinculados a metas individuales, logro de aprendizajes que se persiguen en soledad. Lejos de una escuela que fortalezca lo colectivo, estamos en presencia de instituciones que promueven procesos de aprendizaje muy vinculados al desempeño individual.

BIBLIOGRAFÍA

85

- ABÉLÈS, MARC (1998). Rituales y comunicación política moderna. En Ferry, Jean-Marc, Wolton, D. y otros: *El nuevo espacio público*, Gedisa.
- ANTA FELEZ, JOSÉ LUIS (1999). "La institución como ejemplo de la imposibilidad de una Antropología aplicada", en: *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, Año N°31, N°73, pp. 253-258. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet>
- BONETI, LINDOMAR W. (2014). "O positivismo como fundamento epistemológico clássico das políticas educacionais e a institucionalização da prática escolar na contemporaneidade", *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 395-418, jul./dez.
- Disponible en: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- BOURDIEU, PIERRE (1985). *¿Qué significa hablar? Los ritos de la institución*, Cap. II, Akal.
- COHEN, ABNER (1979). "Antropología Política. El análisis del simbolismo", en: Llobera, JR (1979) (comp.) *Antropología Política*, España: Editorial Anagrama.
- COSSE, G. (1999). "El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina", en *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, v. 10, n. 20.
- FINQUELIEVICH, S. Y FELDMAN, P. (2015). "La Innovación Educativa no es solo tecnológica: la relación tecnología-educación-territorio. En: *De tecnologías Digitales, Educación Formal y Políticas Públicas. Aportes al debate*, pp. 147-176, Buenos Aires: Teseo.
- LAUDAN, LARRY (1987). *El progreso y sus problemas*, Barcelona: Ed. Progreso.
- LEWELLEN, T. (2009). *Introducción a la Antropología Política*, tercera edición. Editorial Bellaterra.
- LOPEZ-LAGO, LUIS (2009). *Instituciones esponjosas*.
- KAMINSKY, GREGORIO (1998). *Dispositivos Institucionales 1. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Buenos Aires: Lugar Editorial.

86 PÁGINA/12. Artículo: “Unas Largas vacaciones puntanas”, extraído de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-143294-2010-04-05.html>

PEDROZA, R. (2000). *Teoría de juegos e individualismo metodológico de Jon Elster*, Cinta Moebio 8:149-158. www.moebio.uchile.cl/08/pedroza.htm

Sitio web de las Escuelas Públicas Digitales: <http://www.epd.ulp.edu.ar/index.html#principal>

Dos visiones antagónicas sobre *La escuela del futuro*: Las Escuelas Generativas vs la perspectiva marxista. De parónimos que son antónimos ideológicos

Martha Verónica Quiroga

LAS PALABRAS

Mario Benedetti

No me gaste las palabras
No cambie el significado
Mire que lo que yo quiero
Lo tengo bastante claro.

Si usted habla de progreso
Nada más que por hablar
Mire que todos sabemos
Que adelante no es atrás.

Si está en contra de la violencia
Pero nos apunta bien,
Si la violencia va y vuelve
No se me queje después.

Si usted pide garantías
Sólo para su corral
Mire que el pueblo conoce
Lo que hay que garantizar.

No me gaste las palabras
No cambie su significado
Mire que lo que yo quiero
Lo tengo bastante claro.

Si habla de paz pero tiene
Costumbre de torturar
Mire que hay para ese vicio
Una cura radical.

Si escribe Reforma Agraria
Pero sólo en el papel
Mire que si el pueblo avanza
La tierra viene con él.

Si está entregando el país
Y habla de soberanía
Quien va a dudar que Usted
es SOBERANA PORQUERÍA.

No me gaste las palabras
No cambie su significado
Mire que lo que yo quiero
Lo tengo bastante claro.

No me ensucie las palabras
No les quite su sabor
Y límpiese bien la boca
Si dice REVOLUCIÓN.

88 En el año 2018 se conmemoró el bicentenario del natalicio de Karl Marx y sin embargo sigue siendo necesario hacer el esfuerzo de dar respuesta a interrogantes como ¿por qué aún hoy sus argumentaciones guardan vigencia? ¿Por qué la utopía del gran relato marxista debería ser recuperada como la utopía de nuestros tiempos, devenida en praxis transformadora de nuestras sociedades? En definitiva: ¿por qué en un pensador del pasado podríamos encontrar las pistas para construir un futuro sin desigualdades, en el que los hombres no concibieran la desigualdad como algo natural?

Este escrito tiene como intencionalidad principal la reflexión en torno al aspecto que se apunta en el último interrogante, referido al papel de la ideología en la naturalización de la existencia de la división en clases sociales, labor que ha sido sostenida, con un carácter masivo aunque contradictorio, por el sistema escolar. En este sentido, cabe la advertencia de que se asume el rechazo de las perspectivas reproductivistas sobre la escuela, puesto que en realidad están ancladas en el conservadurismo, en la medida en que se borra la lucha de clases que le es inherente. Se trata, pues, de rescatar el papel de la escuela como lugar de contradicciones dialécticas (Snyders, 1978).

En contraposición, las teorías que caracterizan al sistema educativo como un instrumento de perpetuación de la estructura de las relaciones de clase sucumben en una mirada fatalista que reifica las relaciones sociales. En el extremo de esta línea argumentativa se sitúan las tesis desescolarizantes que procurarían transformar en no-escuela la escuela de las clases subalternas, en la medida en que las clases dominantes reconocen en este tiempo-espacio, un lugar donde se posibilitaría la formación de la conciencia de clase. A propósito de ello, Georges Snyders destaca que:

“La escuela no es el feudo de la clase dominante, es el terreno de combate entre clase dominante y clase explotada (...).

La escuela no es ni un lugar de victoria, de liberación ya asegurada, ni un órgano consagrado a la represión, instrumento esencial de la reproducción; según las relaciones de fuerza, siguiendo el momento histórico, es una inestabilidad más o menos abierta a nuestra acción” (1978, p. 2).

Sin embargo, esta advertencia no debería suscitar la conclusión de que, reformando la escuela, un aspecto superestructural, se transformarán las desigualdades sociales estructurales. Ésta ha sido precisamente la obsesión de las clases dirigentes ligadas a la burguesía, que ha calado muy profundamente en el sentido común de diferentes momentos históricos. Asimismo, en esto vale mantener la vigilancia sobre la comprensión del carácter dialéctico entre estructura y superestructura, y en donde, *en última instancia*, lo económico se revela como determinante¹¹. En consecuencia, resulta necesario inscribir a Marx como un pensador-militante de la integralidad. Sus ideas son una suerte de reverbero de una praxis revolucionaria atravesada por una sensibilidad estremecida frente a un mundo injusto y desigual, que se insinúa en su máxima favorita *Nihil humani a me alienum puto* [Nada humano me es ajeno]¹².

Ese mundo sin desigualdades tiene como condición la socialización de la propiedad de los medios de producción, junto con otros requerimientos como la socialización de los instrumentos de gobierno y la (re)creación de la “educación del futuro” para “el hombre nuevo”. Este hombre “omnilateral” podrá trascender aquél que existe en la sociedad capitalista que Marx y Engels describen en *La ideología alemana*, donde:

“(…) Cada cual se mueve en un determinado círculo de actividades, que le es impuesto y del que no puede salirse; el hombre es cazador, pescador, pastor o crítico, y no tiene más remedio que seguirlo siendo, si no quiere verse privado de los medios de vida; al paso que en la sociedad comunista, donde cada individuo no tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le parezca, la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que hace cabalmente posible que yo pueda dedicarme a esto y mañana a aquello, que pueda por la mañana cazar, por la tarde pescar y por la noche apacentar el ganado, y después de comer, si me place,

11 La cursiva corresponde a la autora.

12 En “Confesión”, corresponde a un manuscrito de Laura Marx, en Fromm, 1962, p.266.

dedicarme a criticar, sin necesidad de ser exclusivamente cazador, pescador, pastor o crítico, según los casos” (1978, p. 36).

En este sentido, el propio marxismo no es ajeno a incluir en sus argumentaciones la tarea necesaria de “reinventar” la escuela a partir de ejercer una suerte de “apología” o “absolución” (Masschelein y Simons, 2014) sobre esta institución, en la medida en que implica la sustitución de la educación doméstica por la educación social, pero esta vez, sustraída del carácter e influencia de la clase dominante como lo reclama tempranamente en el *Manifiesto del Partido Comunista*.

Con posterioridad, Marx observará en la *Exposición en las sesiones de los días 10 y 17 de agosto de 1869 en el Consejo General de la Asociación Internacional de los Trabajadores*, que:

El ciudadano Marx afirma que una dificultad de índole peculiar está ligada a esta cuestión. Por una parte, es necesario cambiar las condiciones sociales para crear un nuevo sistema de enseñanza; por otra, hace falta un sistema nuevo para cambiar las condiciones sociales. En consecuencia, es necesario partir de la situación actual (1978, p. 156).

Este análisis parecería coincidir con otros que alegan la sospecha sobre la escuela que ha existido hasta la actualidad y, de esa manera, reclaman la necesidad de modificarla, de “renovarla”, de hacer emerger “la escuela del futuro”. Sin embargo, frente a esta consigna, cabe rescatar el lema favorito al que adhería Marx, *De ómnibus dubitandum* [De todo hay que dudar]¹³ y detenerse a reflexionar si hay identidad o equivalencia de sentidos cuando en los discursos se invoca a la “escuela del futuro”. Esta vigilancia es crucial, sobre todo en estos últimos tiempos en que los representantes del capital adoptaron una pose más hipócrita, asumiendo como estrategia la cooptación del lenguaje y de categorías que impregnaron el discurso crítico. Frente a esta advertencia, las menciones a la “escuela del futuro” podrían, en este escenario, constituir un oxímoron, de acuerdo con el cual el anuncio de “lo nuevo” no implicaría iniciar una marcha progresiva, sino que se

13 En “Confesión”, corresponde a un manuscrito de Laura Marx, en Fromm, 1962, p.266.

trataría de otra argucia más de corte “gatopardista” y en el peor de los casos reaccionaria.

A continuación, se expondrá un ejemplo que se enmarcaría dentro de un intento de construcción de otro modelo escolar cuyo horizonte estaría orientado hacia una sociedad futura y que “surge ante la crisis de la escuela tradicional: tenemos un sistema educativo del siglo XIX, profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI”¹⁴. Esta alternativa estaría dada por la aparición de las “Escuelas Generativas” en la provincia de San Luis, a partir del año 2016.

UNA INNOVACIÓN CON TUFILLO A RANCIO: LAS “ESCUELAS GENERATIVAS” DE SAN LUIS

En abril de 2019, el Gobierno de la Provincia de San Luis obtuvo el Premio de Oro en la categoría E-Learning en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (WSIS) patrocinada por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), por la implementación de las “Escuelas Generativas”.

Un año antes, la Provincia había recibido a una comitiva del Centro de Información de Naciones Unidas (CINU) y luego de Impacto Académico de las Naciones Unidas (UNAI), ambos de la ONU, para tomar conocimiento sobre esta política educativa¹⁵. Estas escuelas que han captado el interés de los organismos internacionales, al tomarlas como ejemplo, dan una señal sobre la construcción de un nuevo consenso sobre el rumbo de la educación futura. Surgieron en San Luis en 2016 y fueron formalizadas mediante el Decreto N°1206/16. Para el año 2019, en la Provincia había veintiún “Escuelas Generativas”, con más de mil novecientos alumnos y doscientos docentes y constituían casi con exclusividad el único formato escolar que ha creado el Estado desde 2016. Entre los argumentos que justifican su denominación, se sostiene que:

14 Propuesta para la Creación y Acompañamiento de las Escuelas Generativas, Gobierno de San Luis, 2017, p.2.

15 “Las generativas, en lo más alto del mundo por su innovación”, miércoles 10 de abril, San Luis, *El Diario de la República*.

Hablar de “generativa” implica pensar en los alumnos como un punto que inicia un recorrido en total libertad, descubriendo distintas maneras de aprender junto con docentes capacitados para acompañarlos y orientarlos. La Escuela Generativa apela al deporte, al arte, a la cultura, al medioambiente, entre otras áreas, para transmitir los saberes como ejes transversales y/o disparadores motivadores, amoldándose a las capacidades particulares de cada niño, niña y adolescente que irá construyendo su camino escolar para sentirse totalmente pleno y satisfecho de sus progresos (2017, p. 2).

Estas escuelas surgen bajo la modalidad de la “gestión social” que fuera reconocida en 2006 por la Ley de Educación Nacional N°26.206 (artículos N°13, 14 y 140). La inclusión de la noción “gestión” para definir modalidades diferentes de la educación pública ha contribuido a diluir la responsabilidad del Estado en garantizar la educación como un derecho social, legitimar la delegación de su obligación en instituciones de la sociedad civil, fomentar la mercantilización y privatización de la educación, desvanecer el criterio de demarcación que define lo público y lo privado como esferas mutuamente excluyentes, y, por último, injertar una categoría propia del ámbito administrativo-financiero al ámbito educativo-social. Enmarcadas en la gestión social, las “escuelas generativas” constituyen:

“(…) propuestas impulsadas por distintos tipos de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos e incluso por fábricas y empresas recuperadas. Se trata de nuevas configuraciones institucionales en el sistema educativo que tienen como característica la gratuidad de los servicios que prestan y el haber sido creadas para atender a sectores de la población en *situación de vulnerabilidad social*”¹⁶ (“Propuesta para la Creación y Acompañamiento de las Escuelas Generativas”, 2017, p.3).

En cuanto a la formación que propone esta alternativa destinada a las “generaciones de hoy y del futuro”, se la caracteriza como “integral y plena”, centrada en los intereses de los alumnos, en vínculo con la comunidad. No obstante ello, sus planes de estudio deben cumplir con los lineamientos curriculares nacionales y provinciales. Asimismo, se establece un “perfil del docente generativo”, en el que:

“(...) se sugiere que sea un profesional con una formación pedagógica sólida, con predisposición al cambio y a la innovación, que pueda implementar metodologías de enseñanza alternativas en pos de la formación de los alumnos” (2017, p.5).

A partir de la definición de este perfil se institucionaliza una nueva nomenclatura para enunciar el trabajo docente que incluye las figuras de coordinadores, facilitadores, orientadores y promotores sociales; y se excluye al maestro y al profesor. Esto insinúa el hecho de que en la contratación de estos “docentes generativos”, la titulación que certifica la formación pedagógica es un criterio prescindible. El vínculo laboral de los docentes se formaliza mediante un contrato con la Universidad de La Punta (ULP, provincial).

Más allá del desplazamiento del Estado en ser garante efectivo del derecho social a la educación al fomentar estas iniciativas de gestión social, es atribución del Estado (capitalista) la evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales Generativos que deben presentar aquellos individuos que deseen abrir una “escuela generativa”. Entre los criterios que el Estado tendrá en cuenta, resulta llamativo el que se enuncia como “la viabilidad política y económica”. Este aspecto suscita interrogantes referidos al grado de libertad, autonomía, creatividad y el carácter alternativo que tienen estas instituciones respecto del sistema “tradicional” de enseñanza, más allá de diferencias de forma o nimias vinculadas a los espacios que se emplean, el tipo de mobiliario, la organización de los niveles de enseñanza por agrupamientos, la evaluación no numérica de los estudiantes y la ausencia de horarios rígidos de entrada y salida. En este sentido, el criterio anteriormente enunciado se contradice con la fundamentación expuesta en el Presupuesto 2017

94 del Gobierno de la Provincia de San Luis, para justificar la asignación de recursos públicos para la creación de las seis primeras “escuelas generativas”.

Estas escuelas propician la innovación y la absoluta libertad para generar alternativas educativas que se inician en los intereses de los estudiantes, adoptando diferentes formatos pedagógicos que fomentan el aprendizaje por resolución de problemas, proyectos colaborativos, aprendizaje por indagación, entre otros.

Cada “escuela generativa” está organizada con cinco coordinadores disciplinares y un coordinador general, que en el caso de las escuelas rurales se incorporará la figura del director de escuela designado con anterioridad¹⁷.

Estas instituciones se financian “por la demanda” a través del otorgamiento de una Unidad de Subvención Escolar (USE) por cada estudiante. Sin embargo, también se establece un cupo de veinte alumnos por docente. De acuerdo con el discurso oficial y las normativas que regulan el funcionamiento de las “escuelas generativas”, los alumnos ingresan a estas instituciones alfabetizados.

Aunque entre las características de la organización pedagógica se subraye la “centralidad de la enseñanza”, entre las estrategias metodológico curriculares se destaca el lugar de las actividades lúdicas y la existencia de “clases invertidas”, en las que “el coordinador no imparte clases (...), los alumnos arman el aprendizaje”. A tres años de su implementación, además de concitar el interés de centros vinculados a la ONU, arrojaron resultados positivos vinculados a la nula deserción y bajo índice de ausentismo escolar durante 2018, según la ministra de Educación en 2019, Paulina Calderón:

“Además, el índice de ausentismo fue prácticamente cero. Los únicos motivos de falta fueron por enfermedad o algún viaje que tuvieron que hacer porque están federados en algún deporte. Ni siquiera llegan tarde. El mecanismo en las generativas es diferente porque lo que buscan es flexibilizar esos formatos escolares tradi-

17 Decreto N°1979/18.

cionales donde, si llegás tarde, te ponen media falta. Aunque no se toma lista como en la escuela tradicional, se lleva el control de asistencia de otra manera porque el trato es más personalizado con los alumnos. No se tiene esa postura sancionatoria¹⁸”.

La imputación presupuestaria para las “escuelas generativas” se inicia en 2017 para la implementación de seis instituciones. Sin embargo, aun cuando está contemplada la erogación para estas escuelas, en la partida presupuestaria se incluyen también a las escuelas autogestionadas según los presupuestos de 2017 y 2018¹⁹. El dato curioso es que la imputación de 2018 se hace para cincuenta “escuelas generativas” y de acuerdo con la crónica periodística citada, sólo funcionan veintiún escuelas en 2019. El destino de recursos públicos para las “escuelas generativas” durante este último año estaría calculado en función de la implementación de ciento setenta y cuatro instituciones de este tipo. Cabe observar que, de acuerdo con el artículo del periódico, propiedad de la familia gobernante, para 2019 sólo se proyectaba implementar cinco “escuelas generativas” que se sumarían a las veintiún existentes. La partida presupuestaria para 2019 establecía la discriminación entre “escuelas generativas” y escuelas autogestionadas como rubros diferentes.

Luego de esta exposición sobre algunas de las características centrales de las “escuelas generativas” surgen interrogantes que refieren a: ¿cuál es su carácter innovador si se retoman como principios organizadores de las prácticas de enseñanza algunas de las ideas del escolanovismo desarrollado en tiempos del fascismo italiano? ¿Qué intencionalidad subyace en la reducción de una escuela a la mínima expresión de seis docentes? ¿Cuán real es la “centralidad de la enseñanza” en esas escuelas cuando algunos de los contratados carecen de formación pedagógica? ¿Hasta qué punto se las

18 “Un sistema que ya cuenta con más de 1900 alumnos”, miércoles 10 de abril, San Luis, *El Diario de la República*.

19 Para 2017, el presupuesto para las Escuelas Generativas y Autogestionadas era de \$360.000.000. Para 2018, éste ascendió a \$707.128.513. Finalmente, para 2019 sólo las Escuelas Generativas recibirían \$110.352.000, mientras que las Autogestionadas obtendrían \$806.247.109.

96 puede pensar como un caso paradigmático de la “educación futura”, cuando es el Estado capitalista el que las implementó para esta sociedad capitalista que existe desde hace más de cinco siglos? Si las “escuelas generativas” hacen gala de su carácter alternativo ¿alternativo a qué? ¿Alternativo a la formación unilateral del hombre que escinde la formación intelectual de la formación manual, creando circuitos educativos desiguales en términos de clase? ¿Cuán ideal y beneficioso es un sistema de financiamiento por la demanda, que se extiende paulatinamente y, según el cual, el estudiante tiene adscrito un valor monetario en esta sociedad que se presenta como un “enorme cúmulo de mercancías”? En el apartado que se desarrolla a continuación se hará un repaso sobre el significado que adquiriría la noción “educación del futuro” para el “hombre nuevo” según el marxismo.

UNA PROVOCACIÓN QUE HUELE A UTOPIA EMANCIPADORA: LA EDUCACIÓN POLITÉCNICA

La superación de la sociedad capitalista supone además de la consabida abolición de la propiedad privada de los medios de producción, el desarrollo de una conciencia de clase “para sí” por parte del proletariado, que cuestione el carácter impoluto y sagrado de las ideas aprendidas en una época, porque no han sido otra cosa que las ideas de la clase dominante difundidas, entre otros, por la escuela. En *Las Glosas Marginales al Programa del Partido Obrero Alemán. Crítica al Programa de Gotha*, de 1875, Karl Marx traza un esbozo sobre la “educación futura”, al cuestionar especialmente la reivindicación de “*Educación popular general e igual a cargo del Estado*”²⁰ (Marx, 2015, p.456). En ese escrito, Marx aborrece la consigna que tanto el Estado como la Iglesia devengan en educadores del pueblo, aunque sí debe reclamársele al primero la disposición de sus recursos administrativos y financieros:

“Eso de ‘*educación popular a cargo del Estado*’²¹ es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley ge-

20 La cursiva corresponde al autor.

21 La cursiva corresponde al autor.

neral, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y, como se hace en los Estados Unidos, velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, y otra cosa completamente distinta es nombrar al Estado educador del pueblo! Lo que hay que hacer es sustraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia. Sobre todo en el imperio prusiano-alemán (y no vale salirse con el torpe subterfugio de que se habla de un “Estado futuro”; ya hemos visto lo que es este), donde es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa (2015, p.457).

Con anterioridad, Marx había expuesto estas ideas sobre la función del Estado en el Consejo General de la Asociación Internacional de los Trabajadores (AIT) en 1869:

“El Congreso de la AIT ha planteado ya la cuestión de saber si la enseñanza ha de ser estatal o privada. Por enseñanza estatal se entiende aquella que se efectúa bajo el control del Estado. Sin embargo, la intervención del Estado no es absolutamente indispensable (...). Los comités de escuela [en Estados Unidos] que dirigen los centros son organismos locales; nombran a los maestros y seleccionan los libros escolares. La debilidad del sistema americano reside en su marcado carácter local; la enseñanza se encuentra estrechamente ligada al desarrollo cultural de cada región. De ahí la necesidad de reivindicar un control central (...). La enseñanza puede ser estatal sin estar bajo control del gobierno. El gobierno puede nombrar inspectores, cuyo deber consistiría en vigilar para que la ley fuera respetada, sin que tengan el derecho de inmiscuirse directamente en la enseñanza” (1978, p.157).

Resulta interesante la observación que Marx formulara en las *Instrucciones a los delegados del Consejo Central provisional* de la AIT en 1868, sobre las

98 razones de no descartar la figura del Estado cumpliendo algún tipo de función respecto a la educación del proletariado. El fragmento que se cita a continuación, recuerda el alegato gramsciano de que la única clase que puede ostentar el “privilegio de la ignorancia” es la burguesía, mientras que para el proletariado la educación constituye un “imperativo categórico”²²:

“Si la burguesía y la aristocracia descuidan sus deberes hacia sus descendientes, eso es cosa suya. El niño que goza de los privilegios de esas clases está condenado a sufrir sus propios prejuicios. El caso de la clase obrera es por completo diferente. El trabajador individual no procede libremente. Muchas veces es demasiado ignorante para comprender el verdadero interés de su hijo en las condiciones normales del desarrollo humano. Sin embargo, el sector más ilustrado de la clase obrera comprende que el futuro de su clase, y, por tanto, de la humanidad, depende de la formación de la clase obrera que ha de venir. Comprende, ante todo, que los niños y los adolescentes han de ser preservados de los efectos destructivos del sistema actual. Esto no puede alcanzarse sino es mediante la transformación de la *razón social en fuerza social*²³ y, en las presentes circunstancias, sólo podemos hacerlo a través de leyes generales impuestas por el poder del Estado. Imponiendo tales leyes la clase obrera no hará más fuerte el poder gubernamental. Por el contrario, hará del poder dirigido contra ellas su agente. El proletariado logrará entonces, con una medida general, lo que intentaría en vano con muchos esfuerzos de carácter individual” (1978, p.100).

Sobre el carácter del Estado es válida la advertencia que se hiciera en la primera parte sobre la escuela: éste, aun cuando constituye un engendro de la sociedad capitalista, es escenario de la lucha de clases, “un lugar en disputa”:

22 Escrito por Antonio Gramsci para el periódico “Il Grido del Popolo”, el 13 de octubre de 1917, en Ouviaña, 2011, p.174.

23 La cursiva corresponde al original.

“El Estado capitalista es producto del capital como relación social en sentido histórico, y al mismo tiempo es espacio de lucha disputado por las clases subalternas (...). Se suele establecer una falsa dicotomía entre Estado y mercado, ya que la intervención estatal existe siempre y se manifiesta de formas diversas. La discusión es saber quiénes se benefician y quiénes se perjudican con la misma” (Rajland, 2013, p.60).

En ese sentido, vale recordar que Marx y Engels en el *Manifiesto del Partido Comunista* de 1848 habían sostenido, como uno de los objetivos centrales, la conquista del poder político por parte del proletariado, una vez que éste se hubiera constituido en clase “para sí”. En consecuencia, la realización del socialismo precisa de la socialización de los medios de producción, así como también la progresiva socialización de los medios de gobernar (Coutinho, 1980). A propósito de ello, Rajland advierte sobre los límites de los movimientos sociales que operan desde los márgenes, sin proyectarse hacia el poder político, no impactan con cambios profundos, sistémicos y sostenidos en el tiempo (Rajland, 2013, p. 63). Del fragmento citado con anterioridad de la *Crítica al Programa de Gotha* se puede inferir, asimismo, el carácter social o colectivo de la gestión escolar, que, sin dejar de ser escuelas públicas, estén organizadas en términos de los aspectos pedagógico-curriculares por la clase subalterna. En este sentido, es posible avizorar la indisolubilidad de la disputa por la conquista del poder político y por el espacio escolar, como el *locus* para construir y enseñar las ideas contrahegemónicas que embistan al sentido común capitalista.

Además de la observación sobre la función del Estado en educación, en la *Crítica al Programa de Gotha*, Marx en forma muy breve esboza cuáles deberían ser los contenidos de las escuelas de un Estado de la transición. Estos deberían reunir los aspectos teóricos o ligados a la formación intelectual con los prácticos o vinculados al trabajo y la producción. En sus escritos, estas escuelas aparecen con denominaciones diferentes, algunas veces se habla de su formación como politécnica, en otras, como tecnológica, como aparece en los fragmentos que se citan a continuación:

“(...) nosotros afirmamos que la sociedad no puede permitir a padres y patronos emplear en el trabajo a niños y adolescentes, a menos que *se combine este trabajo productivo con la educación*²⁴.

Por educación entendemos tres cosas:

1. Educación intelectual.
2. Educación corporal, tal como la que se logra con los ejercicios gimnásticos y militares.
3. Educación tecnológica, que recoge los principios generales y de carácter científico de todo el proceso de producción y al mismo tiempo inicia a los niños y a los adolescentes en el manejo de las herramientas elementales de las diversas ramas industriales.

A la división de niños y adolescentes en tres categorías, de nueve a dieciocho años, debe corresponder un curso graduado y progresivo para su educación intelectual, corporal y politécnica. Los gastos de tales escuelas han de ser parcialmente cubiertos con la venta de sus propios productos.

Esta combinación del trabajo productivo pagado con la educación intelectual, los ejercicios corporales y la formación politécnica, elevará a la clase obrera por encima de los niveles de las clases burguesa y aristocrática. De todo esto se sigue que el empleo de niños o adolescentes de nueve a dieciocho años en trabajos nocturnos o en industrias cuyos efectos sean nocivos para la salud debe ser severamente prohibido por la ley” (Marx en *Instrucciones del Consejo General Provisional de la AIT de 1868*, 1978, pp. 100-101).

“El ciudadano Marx dice que todo el mundo está de acuerdo en algunos puntos determinados. La discusión ha avanzado tras la propuesta de ratificar la resolución del Congreso de Ginebra, que reclama la combinación del trabajo intelectual con el físico,

24 La cursiva pertenece al original.

los ejercicios gimnásticos con la formación politécnica. Nadie se ha opuesto a ese proyecto.

La formación politécnica, que ha sido defendida por los escritores proletarios, debe compensar los inconvenientes que se derivan de la división del trabajo (...)” (Marx en la *Exposición en las sesiones de los días 10 y 17 de agosto de 1869 en el Consejo General de la AIT*, 1978, p.158).

Esta combinación entre enseñanza, gimnasia y trabajo manual estaba presente de manera incipiente y precaria en las cláusulas educacionales de la ley fabril inglesa de mediados del siglo XIX. De allí surge el “germen de la educación del futuro” que no sólo implicaría el ocaso de la división del trabajo y el aumento de la producción social, sino, y muy especialmente, la aparición del “único método para producir hombres enteramente desarrollados” (Marx, 2007, p. 225). Esta “educación del futuro” alumbraría “un hombre nuevo”, el “hombre omnilateral” u “hombre total”, superación del individuo “unilateral”, enajenado de la sociedad capitalista. El “hombre omnilateral” se ha apropiado de manera consciente y crítica de los conocimientos científicos de todos los procesos productivos y los aspectos prácticos de todos los oficios (Manacorda, 1969). Para el pedagogo italiano Manacorda, hacia la meta de la formación en la omnilateralidad se inclinaría la formación tecnológica, antes que la politécnica, porque a la primera le es inherente la unidad de teoría y práctica, su carácter holístico. Este hombre sería hacedor y habitaría un “reino de la libertad”:

“(...) el llegar histórico del hombre a una totalidad de capacidades y, a la vez, a una totalidad de capacidad de consumos o goces, en los que, ya sabemos, hay que considerar sobre todo el goce de los bienes espirituales, además de los materiales, de los que el trabajador ha estado excluido a consecuencia de la división del trabajo” (1969, p.90).

En esta sociedad, como Marx lo exponía en el fragmento de *La ideología alemana* que se citó en la primera parte de este trabajo, los aspectos iden-

102 titarios no se definirían por el hacer, “no existen pintores, sino, también, todo lo más, hombres que pintan” (1969, p. 92). De esta manera, los sujetos se reapropiarían de su naturaleza humana, liberándose de su papel de mercancías y desplegando sus facultades creadoras.

EPÍLOGO. CUANDO EL ESTADO ES EL EDUCADOR DEL PUEBLO: LA FÁBULA DEL LOBO CON PIEL DE CORDERO

El propio Marx había advertido el interés que los intelectuales de la economía liberal clásica tenían sobre la necesidad de que el Estado organizara un sistema de educación pública. Tal es el caso de Adam Smith, quien sostenía que la falta total de instrucción escolar organizada por el Estado conspiraría contra el desarrollo de relaciones de producción e intercambio capitalistas:

Para evitar el descaecimiento completo de la masa popular, originado por la división del trabajo, A. Smith recomienda la instrucción estatal, aunque en prudentes dosis homeopáticas (Marx, 2007, p. 69).

En este sentido, el propio Smith afirmaba en *Investigación sobre la Naturaleza y Causas de la Riqueza de las Naciones* o la obra vulgarmente conocida como *La Riqueza de las Naciones*, de 1776:

“De los Gastos de Obras Públicas e Instituciones Públicas

1. La tercera y última obligación del soberano y del Estado es la de establecer y sostener aquellas instituciones y obras públicas que, aun siendo ventajosas en sumo grado a toda la sociedad, son, no obstante, de tal naturaleza que la utilidad nunca podría recompensar su costo a un individuo o a un corto número de ellos, y, por lo mismo, no debe esperarse que éstos se aventuren a fundarlas ni a mantenerlas. El desempeño de esta obligación requiere también distintos grados de gastos en los diferentes períodos de la sociedad.

Después de las instituciones y obras públicas necesarias para la defensa de la sociedad y de la administración de justicia, que

acabamos de mencionar, las principales son aquellas que sirven para facilitar el comercio de la nación y fomentar la instrucción del pueblo. Las instituciones educativas son de dos clases: las destinadas a la educación de la juventud y las que se establecen para instruir a las gentes de todas las edades” (Libro V, III Parte).

No obstante ello, el montaje del sistema educativo por parte del Estado no propendió a la distribución igualitaria de conocimientos y saberes, mucho menos que éstos tuvieran un cariz “descosificante”. En este sentido, antes que conocimientos, el Estado ha oficiado como un despensero de credenciales que sirven para regular el mercado laboral. Sin embargo, debe reconocerse, aunque con finalidades espurias, que ha sido el Estado el que avanzó sobre la secularización de la educación, su positivización en normas que la reconocían como un derecho y su masividad. Al respecto, Marx señala:

“Mas la desolación intelectual producida por la transformación de personas inmaduras en simples máquinas para la producción de plusvalía (...) forzó por fin al mismo parlamento inglés a convertir la enseñanza elemental en condición legal del consumo ‘productivo’ de niños menores de catorce años en todas las industrias sometidas a la ley fabril” (2007, p. 117).

En ese mismo apartado, Marx argumentaba sobre el carácter ilusorio que tenía el establecimiento de una ley de enseñanza y al respecto citaba un informe de inspección escolar de 1857 de Leonard Horner, en el que se observaba:

“A la única a quien hay que echarle la culpa es a la legislación, porque ha producido una ley engañosa (*delusive law*) que, bajo la apariencia de cuidar de la educación de los niños, no contiene una sola norma que garantice la consecución del fin propuesto. Lo único que dispone es que los niños deben encerrarse durante un determinado número de horas (tres) al día entre las

cuatro paredes de un lugar llamado escuela, y que el patrono del niño tiene que recibir cada semana un certificado de una persona que se firma con el nombre de maestro o maestra.

En la visita que efectué a una escuela que extendía tales certificados, me afectó tanto la ignorancia del maestro que le pregunté: “Dígame, señor, ¿sabe usted leer?”. Y respondió: “Bueno, sí, un poco”. Como justificación añadió: “Desde luego, sé más que mis discípulos” (...).

Sin embargo, no es sólo en estas covachas miserables donde los niños reciben certificados escolares y ninguna enseñanza, pues en muchas escuelas donde el maestro es competente, sus esfuerzos fracasan casi por completo ante la confusa aglomeración de niños de todas las edades, desde los tres años para arriba. Sus ingresos, miserables en el mejor de los casos, dependen totalmente del número de peniques recibidos del mayor número de niños que pueda meter en una habitación. Añádase el escaso mobiliario escolar, la falta de libros y de otros materiales didácticos y el efecto deprimente de una atmósfera cerrada y nauseabunda sobre los pobres niños. Visité muchas de estas escuelas en donde vi a filas enteras de niños que no hacían absolutamente nada; y esto se certifica como asistencia escolar, y tales figuran en las estadísticas oficiales como educados (*educated*)” (Marx, 2007, pp. 117, 119).

La cita anterior revela el carácter degradado de la función y formación escolar que en el siglo XIX Marx observaba sobre las escuelas inglesas destinadas a los hijos de las clases trabajadoras. Sin embargo, esta situación pareciera no diferir en demasía de las “escuelas generativas” promovidas y creadas por el Estado provincial puntano “para atender a sectores de la población en *situación de vulnerabilidad social*”. En ese sentido, una ex integrante de una de las primeras escuelas que surgieron en la Ciudad de San Luis relataba que:

“Se maneja con un coordinador general que sería el director de escuela y cinco docentes para los cien, ciento veinte chicos (...) que son los chicos que quedaron fuera del sistema y se los incorporaba a esta escuela. Nos estábamos organizando, yo estaba un poco nerviosa porque estábamos en febrero y las clases empezaban en marzo. Si bien no tengo título docente me hacía cargo de unas materias para los primeros niveles. Veo que empiezan a contratar algunos docentes (...). Arrancan y el primer día de clases que los chicos ingresan y la Profesora de Educación Física los recibe escuchando reggaeton, una situación medio patética en mi opinión (...) empiezan así las clases y yo acompaño, (...) algunos chicos se iban (...). Las escuelas se dividen en cinco agrupamientos (...). Era hacerme cargo de toda la currícula y les pregunté si creían que estábamos capacitados, cuando uno de los chicos contratados escribió en un mensaje “Voy yegando” con “Y” y se iba a hacer cargo del cuarto agrupamiento (...), tenía que hacerse cargo de dar todo, absolutamente todo, a chicos que irían a tercer, cuarto y quinto año de la secundaria (...). Todo eso para mí es mucho, yo no me siento capacitada (...).

Son escuelas para chicos que quedaron fuera del sistema, pero no me digan que es *el modelo de...* porque es tomarte el pelo. Se nos decía que esto era innovador (...). Empiezan con que esto es lo último de lo último y cuando alguien no te sabe explicar algo, ya me suena a chantada total (...). No hay ningún cargo concursado ni se tiene en cuenta la formación (...). Si vos me decís que esta escuela es un aguantadero de chicos que quedaron fuera del sistema, y necesitamos interesarlos, motivarlos con algo, hay que ser sincero. Después entendí que lo que están buscando es mejorar los números de la provincia, necesitan tener más chicos recibidos con título secundario y es una forma expeditiva de hacerlo fuera del sistema, fuera de las auditorías o del gremio docente. Es una manera de expedir títulos rápidos, con una formación

mucho más barata porque les dan mil cien pesos de subsidio por alumno inscripto, entonces tienen entre cien y ciento veinte mil pesos con lo que tienen que pagar a un secretario, y supuestos talleristas, si es que no los gastan en otra cosa (...).

Los chicos juegan. La escuela tiene aulas, hay que hacerle obras porque el tendido de la red eléctrica estaba viejo (...). Un día tuvieron un problema porque un chico se les había escapado. Recreos estipulados los chicos no tienen, cuando ellos están cansados o agotados deciden parar. No hay timbre. Estas cosas me parecen ideas innovadoras pero el contenido falla (...). Me parece un desprecio enorme porque es un grupo humano de niños con realidades muy diferentes y es una responsabilidad enorme frente a esas aulas. Yo no entiendo cómo puedo tener en una misma aula tres edades diferentes, que calculo que tienen inquietudes diferentes y cómo se hace para enseñarles: ¿por niveles? ¿Cómo hacés en una misma aula? Tiene que ser alguien ultra capacitado para enseñar en un grupo así, que con perdón no es el caso de ninguno de los que están ahí, hay gente que ni siquiera sabe hablar.

Mi visión, desde el sentido común, es que se trata de la improvisación con chicos, esto es una cuestión política porque quieren entregar títulos y lo quieren facilitar, pero podría hacerse mejor. Una persona de adentro me dijo: “Esto es una chantada, pero tenemos idea de que nosotros podamos hacer algo con nivel”. (...) Es una forma de abaratar costos. Algunos dan clases al aire libre, si tienen el establecimiento bien y si no improvisan bajo un árbol, como sea, pero lo hacen igual, calculo que también para generar fuentes de trabajo. Es un semillero porque están abriendo cualquier cantidad de escuelas. Lo único que se exige es un título, pero ni siquiera universitario y hay gente contratada sin título o con título de pregrado, los que eligen son amigos. Me parece una farsa.

El primer día que yo fui era una desorganización total, había dos chicos que se querían ir porque no querían hacer actividad fi-

sica, uno de ellos era un nene que parecía *gay* y era un niño que venía de una escuela en la que lo habían maltratado. A este chico no le gustaban las actividades bruscas, hacer actividad física, y los mandaron a jugar a la pelota. Yo me fui a hamacar con él, porque le gustaba sentarse a hablar, tenía otros gustos y tenés que incluirlo también. Él quedó desconectado porque los profesores son muy básicos: “Vamos a jugar a la pelota”, sin entender que son chicos con otros intereses. Ese chico protegía mucho a otro nene que era la primera vez que asistía a lo que sería primer grado, nunca había estado en una institución, en una escuela y salía siempre corriendo para todas partes. Yo me fui con los dos, los otros profesores no habían visto nada de todo esto. No es que me sienta insustituible, pero si no estaba ahí para ver qué estaban haciendo esos chicos, qué potencial tenía cada uno, quedaban solos, colgadísimos, en una escuela donde un profesor viene con un proyecto descontextualizado y no contempla a un niño con tendencias homosexuales y que va a ser objeto de *bullying* porque sólo tenía amigas mujeres.

Mi visión es esa, son fábricas para entregar títulos a bajo costo, sin inspección, sin auditorías, liquidan los sueldos por la universidad provincial sin ningún tipo de control. Me di cuenta que lo único que importa es cobrar el subsidio, cobrar el sueldo que está bien, pero está bien también que hagas las cosas en forma seria. Acá hay un proyecto político para entregar títulos, esta gente viene acá por el sueldo, los otros quieren cobrar los subsidios y a los padres les interesa también depositar a los pibes y vos venís acá como paladín de la educación a creer ingenuamente en esto. En todo este marco podría hacerse algo buenísimo, hacer otra escuela, con docentes piolas que puedan despertar intereses en esos chicos, se podrían hacer cosas, pero eligen hacer eso, y se vuelve tratar de ir contra la corriente²⁵”.

El testimonio precedente dista de la meta de construir una escuela orientada hacia la omnilateralidad. Cabe observar que, de las veintiún “escuelas generativas” que funcionaban en el año 2019, la imagen que se describe en ese relato se vuelve regla antes que excepción, como sucede en una sociedad capitalista en que todo se pervierte frente al afán de lucro²⁶.

Si mediante la educación tecnológica se pretendía el conocimiento y control sobre todos los procesos productivos y donde parte del financiamiento se obtendría con la venta de los productos producidos, el ejemplo de una de las “escuelas generativas” de Villa Mercedes resulta una caricatura deforme de aquellas formulaciones marxistas. Se trata de una escuela con un proyecto ambientalista de nombre “GEA”, cuya particularidad es que en el mismo recinto en que asisten los alumnos, se cobija a animales domésticos abandonados. Por ello, la escuela comenzó a desarrollar una marca de “cuchas”²⁷ para gatos que se comercializa en el mercado. De esta manera, de acuerdo con el discurso de una funcionaria del Gobierno, estos alumnos que “eran chicos expulsados por el sistema (...), tienen la posibilidad de una manera más fácil de tener el título”, además de un empleo remunerado²⁸.

Finalmente, frente a esta escuela que se pretende la institución educativa del futuro, convendría sospechar qué se ha escondido detrás de aquellas innovaciones promovidas desde el Estado por las clases dominantes para modificar la escuela. Al respecto, es válida la reflexión de que:

“La escuela es una invención política (...) y (...) emergió como una usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares (...).

Tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es

26 El caso más resonante sobre la precariedad material con que trabajan en algunas de las “escuelas generativas” es el de la escuela “Nueva Humanidad” de la localidad de Potrero de los Funes, cuyo edificio, el Polideportivo Municipal se derrumbó parcialmente, véase en <http://agenciasanluis.com/notas/2018/11/30/por-la-tormenta-del-jueves-suspendieron-las-clases-en-tres-escuelas/>

27 Especie de cojín para el reposo de la mascota.

28 Programa televisivo emitido por la señal privada de cable Carolina Cable Color, conducido por el periodista Orlando Suárez, el día 13 de diciembre de 2018.

decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su “posición”) no tenían derecho a reivindicarlo” (Masschelein y Simons, 2014, p. 28.).

La escuela pública es, por ello, el lugar de disputa de las palabras y los significados, el lugar de su verbalización por las clases subalternas, y en ese sentido, sólo los cambios generados desde las bases organizadas políticamente pueden sostener un proyecto genuinamente democratizador. De lo contrario, si estas innovaciones se derraman de forma vertical desde las clases dirigentes, aun cuando se hable de la educación del futuro, como señala Benedetti en su poema: “adelante no es atrás”.

BIBLIOGRAFÍA

- COUTINHO, CARLOS NELSON (1980). *A Democracia como Valor Universal. Notas sobre a questão democrática no Brasil*. São Paulo, Livraria Editora de Ciências Humanas.
- EL DIARIO DE LA REPÚBLICA (2019). “Las generativas, en lo más alto del mundo por su innovación”, “Un sistema que ya cuenta con más de 1.900 alumnos”, San Luis, miércoles 10 de abril.
- ENTREVISTA A EX DOCENTE DE UNA “ESCUELA GENERATIVA”, Proyecto de Investigación Consolidado N°04-1218 “*La Relación Sociedad-Estado-Educación en la Provincia de San Luis en la emergencia de las Reformas de Tercera Generación*”, 2018, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- DECRETO N°1979 (2018). “Creación del Nivel Secundario Rural Generativo”, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de San Luis, 23 de mayo.
- FROMM, ERICH (1962). *Marx y su concepto del hombre. Karl Marx: Manuscritos económico filosóficos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MANACORDA, MARIO ALIGHIERO (1969). *Marx y la Pedagogía Moderna*, Barcelona, Oikos-Tau ediciones.

- 110 MARX, KARL Y ENGELS, FRIEDRICH (1978). *Marx/Engels. Textos sobre educación y enseñanza*, Madrid, Comunicación.
- (1998) *Manifiesto Comunista*, Buenos Aires, Ediciones Cuadernos Marxistas.
- MARX, KARL (2007). *El Capital. Crítica de la Economía Política*, Libro I, Tomo II, Madrid, Akal/Básica de Bolsillo.
- (2015) *Antología*, Selección e Introducción de Horacio Tarcus, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- MASSCHELEIN, JAN Y SIMONS, MAARTEN (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- OUVIÑA, HERNÁN Y OTROS (2011). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires, Noveduc.
- PRESUPUESTO 2017. “Jurisdicción 15, Educación”, Gobierno de la Provincia de San Luis. *Presupuesto 2018*. “Jurisdicción 15, Educación”, Gobierno de la Provincia de San Luis. *Presupuesto 2019*. “Jurisdicción 15, Educación”, Gobierno de la Provincia de San Luis.
- PROGRAMA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, SUB-PROGRAMA ESCUELAS GENERATIVAS (2017). *Propuesta para la Creación y Acompañamiento de las Escuelas Generativas*, San Luis, Ministerio de Educación, Gobierno de San Luis.
- RAJLAND, BEATRIZ (2013). “Estado, emancipación y educación. Una aproximación desde el pensamiento marxista”, (45-66), *Revista Perspectiva*, Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina, enero-abril 2013, disponible en <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p45>
- SMITH, ADAM (1987). *Selección de escritos de Adam Smith*, en: Avetikian Bosaans, Tamara, “Estudios Públicos N°26”. Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile, disponible en http://www.cepchile.cl/dms/archivo_942_75/rev26_avetikian.pdf
- SNYDERS, GEORGES (1978). *Escuela, clase y lucha de clases*, Madrid, Comunicación.

“Lo que se piensa” sobre las Escuelas Generativas:

Un estudio exploratorio de las impresiones iniciales

Julio Ibáñez y Pedro Gregorio Enríquez

RESUMEN

El presente trabajo, como parte del PROIPRO “Relación Sociedad, Estado y Educación en la emergencia de las Reformas de Tercera Generación”, se plantea explorar las representaciones sociales expresadas por las y los participantes de unas jornadas sobre “Experiencias de Innovación Educativa”, llevadas a cabo en la FCH-UNSL. Para concretar dicho objetivo, se examinan los conocimientos en torno a las Escuelas Generativas (EG) y se indagan las impresiones iniciales que los participantes poseen. Como resultado de este estudio se puede apreciar que la mayoría de dichos participantes cuenta con escasa o ninguna información; tiene una impresión desfavorable porque considera que dicha escuela produce precariedad tanto laboral como educativa y además puede generar problemas institucionales y políticos.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en el PROIPRO “Relación Sociedad, Estado y Educación en la emergencia de las Reformas de Tercera Generación” de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL). Dicho estudio forma parte de distintos trabajos que apuntan a construir un corpus de conocimientos sobre los nuevos emprendimientos educativos del Gobierno de la Provincia de San Luis.

En este estudio se plantea como intención explorar las representaciones sociales construidas por quienes participaron en las Jornadas “Experiencias de Innovación Educativa”, llevadas a cabo los días 5 y 6 de diciembre del 2018, en la FCH-UNSL. Para concretar dicha finalidad, en primer lugar,

112 se examinan los conocimientos en torno a las Escuelas Generativas y, en segundo lugar, se indagan las impresiones iniciales que poseen las y los participantes.

Estas jornadas surgen por una solicitud de ASDE (sindicato docente provincial) ante el vertiginoso desarrollo de la propuesta educativa de las EG, por parte del Gobierno de la Provincia y la manifiesta precarización del trabajo docente que el mismo conlleva.

Estudiar las *Representaciones Sociales* (RS) permite esclarecer los procesos que impactan en la percepción social que tienen diversos actores sobre las políticas educativas. En este caso, permite recuperar opiniones, interrogantes e impresiones que se tienen acerca de la EG y, sobre ello, derivar si las y los participantes de este espacio de formación lo aceptan, lo rechazan o simplemente son indiferentes.

MÉTODO DE ESTUDIO

Este estudio exploratorio adopta la perspectiva cualitativa, porque permite hacer un análisis crítico e interpretativo de las narrativas de las personas estudiadas. Para dicha perspectiva, la realidad a comprender no es un hecho que está esperando ser recolectado en el mundo de objetos y estados de pura conciencia, sino que se trata de la producción de los investigadores sobre una perspectiva de un actor social que, desde sus significaciones, se sitúa e interpreta un mundo social ya pre-interpretado (Serbia, 2007).

Instrumento. En este estudio se emplea un cuestionario, el cual definimos como “un conjunto organizado de preguntas o de ítems planteados a un sujeto individual con el objeto de conocer sus juicios, actitudes o conductas ante una situación” (Rodríguez Rojo, 1990:86). El cuestionario utilizado estaba incluido en la ficha de inscripción, y fue entregado a las y los participantes antes de iniciar la jornada. Este constaba de dos partes: en la primera se consignaban los datos personales y en la segunda se planteaban dos preguntas abiertas, una relativa a los conocimientos individuales acerca de la EG (Escuela Generativa) y la otra, sobre sus interrogantes e impresiones.

Sujetos de estudio. Los sujetos fueron seleccionados mediante el sistema de muestreo accidental. El mismo es un método no probabilístico, por el cual las personas se eligen de manera casual, sin ningún juicio previo. Las personas incluidas en este estudio participaron en las Jornadas sobre “Experiencias de Innovación Educativa”, realizadas en el IV Bloque del Edificio “Plácido Horas”. A dicho evento asistieron 106 personas, de las cuales 82 eran mujeres y 24, varones. En lo relativo a la ocupación, se puede apreciar que 67 son docentes que desarrollan sus prácticas en algún nivel del sistema educativo provincial, 30 son estudiantes, 3 son profesionales sin título docente y 6 personas preocupadas por la temática (un jubilado y 5 personas sin titulación).

SEXO			
Masculino: 24	Femenino: 82	Total: 106	

OCUPACIÓN			
Docentes: 67	Estudiantes: 30	Otros: 9	Total: 106

Tabla N°1. Personas participantes de las Jornadas sobre “Experiencias de Innovación Educativa”

Es necesario efectuar dos observaciones metodológicas. Primero, en este estudio se emplea este *muestreo* con la única pretensión de acercarse a la opinión que las y los participantes tienen sobre la EG. Segundo, los resultados obtenidos mediante este muestreo no son representativos de la opinión de toda la población docente o estudiante de San Luis, sino que tienen un carácter indicativo y orientativo.

ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES

Para comprender la visión que poseen los y las participantes a la Jornada, es preciso definir dos categorías: el de la EG y el de las RS, porque son configuradoras de este estudio.

En torno a la EG, es necesario destacar que el Gobierno de la provincia de San Luis ha creado distintos formatos escolares que han modificado

el sistema educativo público tradicional provincial. Esos nuevos formatos han cambiado los escenarios educativos, el trabajo docente y la práctica de enseñanza.

La EG es creada en el año 2016, como una modalidad escolar alternativa que combina las prácticas educativas con las “nuevas formas de hacer y pensar”. Esta escuela, según Rodríguez Saá (2017), promueve una *innovación total* dado que plantea un cambio real desde la reflexión sobre el rol de la escuela, articulando aprendizajes, creatividad, autonomía, tecnología y calidad.

Para Rodríguez Saá, las estrategias pedagógicas de estas escuelas deberían estimular el ejercicio de la libertad personal para elegir entre varias actividades y experiencias, según los intereses y los conocimientos previos de las y los estudiantes, la cooperación entre pares a través de la formación de equipos de trabajo, la inclusión del juego como disparador de la creatividad y la libertad, la posibilidad de pensar al proceso de aprendizaje como permanente construcción, el conocimiento transdisciplinar para lograr una nueva comprensión de la realidad y el uso de la tecnología como herramienta transversal a los proyectos educativos, aportando mayor flexibilidad, eficiencia y aprovechamiento de los recursos educativos.

La noción de representaciones sociales fue acuñada hace más de cien años por Durkheim, para designar el fenómeno social a partir del cual se construyen las diversas representaciones individuales. Luego, es precisada hace más de cincuenta años por Moscovici ([1961]1979) en una investigación sobre la percepción que tenía la gente de la ciudad de París sobre el psicoanálisis. De allí en adelante, se ha desarrollado una teoría que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social, así como el pensamiento y la acción, convirtiéndose así en un campo académico de una enorme relevancia no sólo para la Psicología social sino para las Ciencias Sociales en general.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en este trabajo se entiende a las Representaciones Sociales como un “conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo

comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos circundantes” (Sirvent, 1999:120). Dichas representaciones son creaciones humanas epocales, situadas, acotadas y sumergidas en un contexto socio-histórico determinado, que condensan significados y se constituyen en sistemas de referencia que permiten comprender a los sujetos y actuar sobre el mundo social.

La RS juega un papel fundante en la vida de la comunidad educativa, porque lo lleva a pensar y actuar; por lo tanto, estudiarla es indispensable porque permite entender la toma de posición y la dinámica de las interacciones sociales que se establecen con la EG.

ANÁLISIS DE RESULTADOS
Análisis en torno a la cantidad de información

En torno a la cantidad de conocimientos que las y los participantes (Tabla N°1) poseen sobre las EG, se puede distinguir: en un extremo, una pequeña minoría (alrededor del 5%) carece de información sobre este tema, en ese sentido, señalan: “No sé nada sobre EG” (S-37), “No conozco la modalidad” (S-52). Probablemente esta sea una de las razones por las que se determinan a asistir a este espacio formativo. En el otro extremo, se ubica la otra minoría, aunque con un peso cuantitativo mayor (alrededor del 10%), que manifiesta poseer bastante información. En ese sentido mencionan distintos aspectos de esta escuela: “Son innovadores, tienen que ver con la libre elección de los padres para elegir la educación de sus hijos, incluyen arte y deporte a la currícula como eje transversal” (S.29).

Categorías	%
Nada	5,2
Muy poco	18,2
Poco o Algo	64,9
Bastante	9,5

Tabla N°2. Cantidad de conocimiento sobre Escuela Generativa

En el medio de ambos extremos se ubican aquellos que poseen poco, algo o muy pocos saberes sobre dicha escuela (83,1%). En algunos casos, esos participantes poseen informaciones erróneas. Por ejemplo, consideran que: “Hay muchos docentes que no poseen títulos”. Esta apreciación es desacertada, porque para ejercer la docencia en esta institución se debe contar con título docente o habilitante, certificar inscripción en Junta y presentar declaración jurada de incompatibilidad de cargos. Otra información errónea refiere a que atienden a estudiantes “a partir de los 8 años”, este dato era cierto en el primer año, luego fue modificado por el Gobierno provincial.

En otros casos, tienen informaciones generales, los mismos indican que es una escuela “distinta, que busca motivar al estudiante y que cumple un rol activo” (S.42), que “articula arte y deporte con la enseñanza” (S.50) y que “rompe con el sistema tradicional, desde lo edilicio, el mobiliario y la forma que se trabaja” (S.43).

En otros casos particulares, poseen informaciones fragmentadas. Por ejemplo, en torno a la implementación, un participante señala: “ignoro si van cumpliendo con los objetivos propuestos”; en torno a la forma de enseñar solo destacan que la misma “es personalizada y prioriza los intereses de los alumnos” (S.25), “se basa en el juego y su intención es que el niño aprenda a través de este” (S.22).

La pregunta que surge es: ¿por qué los participantes de estas jornadas –una comunidad preocupada por el sistema educativo– no conocen o conocen poco sobre este tipo de escuela? Dos hipótesis provisorias podrían explicar esta situación.

La primera es de carácter teórico. La construcción de la reforma educativa se estructuró sobre una visión tecnocrática, porque el Gobierno no consultó a los implicados y estableció de hecho una tajante división; por un lado, los políticos y administradores crearon la EG y las prescripciones políticas (pocas, por lo cierto) que regulan esta institución; y por el otro, los y las docentes que llevan a cabo esta escuela creada por otros. En este marco, la falta de información se debe a que sus creadores no necesitaron consultar ni consensuar y menos buscar la implicación de la comunidad

educativa para construir esta reforma; por lo tanto, es lógico que esta comunidad carezca o tenga pocos conocimientos de la misma.

La segunda hipótesis es de carácter práctico. Esta propuesta innovadora, si bien sostenida en algunos pilares, da la impresión de ser un proceso en parte improvisado. Es necesario señalar aquí que la innovación no es sinónimo de improvisación, no se deben generar proyectos de esta naturaleza sin un estudio o una preparación previa, porque ello llevaría al fracaso; por el contrario, la innovación educativa requiere de diagnósticos, planificaciones y trabajos sistemáticos.

La socialización de la información y la construcción colectiva de saberes constituyen piezas clave para concretar las innovaciones educativas. En ese marco, el hecho de que los y las participantes posean poca o ninguna información se produce porque: es probable que la EG no haya sido preparada previamente, no cuenta con investigaciones ni con diagnósticos sólidos, no posee documentos curriculares donde se discuta el proceso; por lo tanto, hay escasa información circulando sobre el tema. Teniendo en cuenta estos comentarios, se podría suponer que estos participantes no acceden a la información porque esta reforma es improvisada y solo se han producido pocos textos básicos.

Por último, y solo a los efectos de aclarar, con esta observación no se quiere desterrar a la improvisación del mundo educativo; por el contrario, la misma debe tener un lugar, pero no debe ser la forma primordial de hacer las cosas, ella debe estar orientada a resolver problemas, pero de ningún modo debe sustituir a los procesos intencionales y sistemáticos formulados en el marco de la innovación.

Análisis sobre las impresiones valorativas iniciales

Las RS constituyen un sistema cognitivo en el que es posible reconocer la presencia de opiniones que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. En ese horizonte, algunas impresiones constituyen RS iniciales que están atadas a las apreciaciones personales.

Categorías	%
Desfavorable	43,8
Favorable	22,8
Dudas y contradicciones o paradojas	33,4
Total	100,0

Tabla N°3. Impresión sobre la EG

En esta tabla, se puede advertir que la mayoría (45%) de los participantes tiene una ***impresión desfavorable*** de la EG, entre otras razones porque:

a) En el orden del trabajo docente: consideran que esta institución *precariza las condiciones laborales*. Esta impresión puede tener cierta consistencia, ya que los contratos de trabajo se renuevan cada seis meses, lo que convierte a docentes en trabajadores y trabajadoras temporarios, carentes de estabilidad laboral, de posibilidades de agremiación, etc. En suma, se los priva de la mayoría de los derechos vigentes en el Estatuto del Docente Nacional y en el Estatuto del Docente Provincial (Ley Provincial N°387/2004).

b) En el orden de lo educativo: entienden que precarizan los procesos educativos, en tanto “suprimen contenidos –vacían–” o se sostienen en planteos pedagógicos innovadores totalmente cuestionables. Esta sospecha no es nueva, de hecho, en el campo educativo un grupo importante de investigadores e intelectuales ha señalado que el movimiento de la Escuela Nueva (perspectiva educativa cuyos postulados coinciden con la EG) vacía de conocimiento a la escuela porque pone el énfasis en el vínculo y no en los contenidos, o tiene problemas en la estructuración del saber a enseñar (Tedesco y otros, 1983).

c) En el orden de lo institucional: perciben que adolece de debilidades fundamentales caracterizadas por “desorganización institucional”, “desorganización estructural” que produce “descontrol”, y “descontextualización de los proyectos”. Esta escuela debería estar conducida por actores calificados para administrar y gestionarla; sin embargo, consideran que “los coordinadores están poco capacitados”.

d) En el orden de lo político: consideran que no existe un horizonte claro hacia dónde orientar los esfuerzos. En ese sentido, destacan que hay “improvisación” (S-1) y “no existe o hay desconocimiento de las finalidades y objetivos” (S-7). Además, advierten que esta nueva escuela gravita negativamente sobre otras estructuras del sistema educativo. En ese sentido indican que la misma generará “vaciamiento de las matrículas de las escuelas tradicionales” (S-32). Una inscripta a la jornada es contundente al decir que la EG es “una forma más de des-responsabilidad del Estado provincial por la educación”.

Una minoría importante (22,8%) de los participantes tiene una **impresión favorable** de la EG, ya que la consideran una institución que innova y renueva, porque:

- Pone al o la estudiante como centro del proceso educativo, porque “dan oportunidad a los niños que quedaron fuera del sistema tradicional, atienden a las particularidades de las necesidades de los chicos y les permite seguir con sus estudios” (S-89). Además de ello, posibilita el “desarrollo de su propio pensamiento” (S-80); y los ayuda a que “estén más abiertos a las nuevas disciplinas, a nuevos conocimientos y habilidades” (S-59).

- Se opone y supera a la escuela tradicional. Para estos participantes, la EG “surge como crítica a la escuela tradicional y se esmera en diferir de la misma” (S-72), “rompe el modelo tradicional desde lo edilicio, el mobiliario y la forma de trabajar” (S-43), “es una opción más para el que quiere aprender desde otro lugar” (S-38), y además “desarrollan actividades que no se les permite en la escuela tradicional” (S-77).

- Trata de construir una relación fluida con el medio, intentando un “acercamiento a las necesidades locales pero que aún es necesario adaptar el formato a la sociedad de San Luis, contextualizar y dar mejor formación a los coordinadores” (S-4).

Entre las opiniones de favorables y desfavorables, se encuentra el 33% de participantes que tiene incertidumbre, dudas y que aportan respuestas contradictorias o paradójales; en ese sentido señalan: “me genera curiosidad y a la vez inseguridad y desconcierto” (S-29), “me genera incertidum-

bre, se habla de una desestructuración y se lleva educación por proyecto, pero precarizan el trabajo” (S-47), “son buenas referencias en otros países, que quizás aplicada como corresponde y con docentes formados podría tener buenos resultados en aquellos chicos que se encuentran fuera del sistema, pero precarizan el trabajo” (S-102).

En torno a la EG, vale la pena formular dos interrogantes. El primero es: ¿qué de *nuevo* tiene la EG? El segundo es: la innovación, ¿solo se puede dar en la EG o también puede darse en una escuela tradicional?

En lo relativo al primer interrogante, la EG es una propuesta que promueve prácticas educativas con las “nuevas formas de hacer y pensar”, que según el Gobierno provincial vincula aprendizaje, creatividad, autonomía, tecnología y calidad. Esta propuesta se plantea estimular el ejercicio de la libertad, la cooperación entre pares, la inclusión del juego como disparador de la creatividad, entre otras. Estas consideraciones, en sentido amplio, son confirmadas por los participantes de la jornada, quienes entienden que esta escuela tiene como centro del proceso educativo al estudiante, se opone y supera a la escuela tradicional y trata de construir una relación fluida con su medio.

Los principios mencionados por el Gobierno provincial y replicados por las y los participantes de la jornada no son nuevos; de hecho, se acercan (o son los mismos) a los aportes efectuados por la Escuela Nueva (también conocida como Escuela Activa) a fines del siglo XIX y renovado a lo largo del siglo XX.

La EG, al igual que los partidarios de la Escuela Nueva, proponen una institución *paido-céntrica*, donde los y las estudiantes son el centro del proceso del aprendizaje. Además, enfatizan el desarrollo de las actividades orientadas hacia conocer, descubrir, construir, expresar y recrear. Ambos *critican a la escuela tradicional*, denunciando la falta de interactividad, el formalismo y el privilegio a la memorización. Las dos promueven, también, el desarrollo de una *relación fuerte entre la escuela y el medio*, a través del involucramiento de la comunidad en la vida escolar y de la búsqueda de que niñas y niños apliquen lo que aprenden a su vida real y profundicen en el conocimiento de su propia cultura (Villa, 1996). Supuestamente, la EG y esta corriente se

comprometen con la renovación pedagógica mediante la libertad, el interés, la espontaneidad, la creatividad, la experimentación, el descubrimiento, la expresión, la autonomía y la colectividad (Pardo Santana, 2015).

Como se puede apreciar en esta exposición sumaria, la EG tiene fuertes similitudes con la Pedagogía Activa, como lo dice uno de los participantes: esta escuela está “inspirada en la escuela nueva” (A-32); por lo tanto, no es una propuesta educativa absolutamente novedosa, de hecho, tiene más de 100 años. En todo caso se puede decir que es una propuesta que recrea y reajusta viejos principios pedagógicos.

El segundo interrogante habilita a preguntar: ¿Dónde se produce la innovación? ¿En un lugar definido solamente o en diversos ámbitos? En términos de este trabajo, la pregunta se traduce en el siguiente interrogante: la innovación educativa, ¿sólo se desarrolla en la EG o también se puede producir en otros lugares?

Rodríguez Saá (2017) hace dos afirmaciones: *el que quiere innovar innova y el que no quiere, no. La EG es el espacio libre donde se innova*. Al examinar estas expresiones, es razonable preguntarse si implícitamente está endiosando a la EG, ya que la define como el lugar donde debería desarrollarse la innovación; pero también, sin mencionarla, demoniza a la escuela tradicional, porque supuestamente sería el no lugar de la innovación. Además de ello, deja a mano del o de la docente la responsabilidad de producir la innovación o la irresponsabilidad de no hacerlo. El problema laboral no está en lo que dice, sino en lo que no dice. Lo que *no dice* es: si quieres ser maestro innovador debes dejar la escuela tradicional y pasar a trabajar en una EG, donde se precarizan tus condiciones laborales. Para ser innovador debes pagar un boleto muy caro, perder tus derechos laborales.

Ahora bien, en este trabajo se asume la innovación como un proceso histórico y dinámico, que genera intercambios constantes entre los distintos agentes que están en juego. En ese marco, los lugares de la innovación serán contingentes (pueden ser en un momento y luego dejan de serlo) y heterogéneos (hay diversos espacios donde se pueden desarrollar); y, por lo tanto, cualquier espacio puede convertirse en un lugar de innovación,

122 incluso como afirma uno de los participantes: “también se la puede hacer en aquellas escuelas tradicionales que quieran reinventarse” (S-29). Es importante entonces no volver esenciales los lugares y rescatar el papel de la experiencia en la formación subjetiva, una experiencia contextualizada e históricamente condicionada.

CONCLUSIONES

En este trabajo se exploraron las *representaciones sociales* sobre la Escuela Generativa de los participantes a una Jornada Educativa. En ese horizonte:

-Se pudo advertir que un grupo muy pequeño carece absolutamente de información, y otro grupo, un poco mayor que el anterior, cuenta con bastantes conocimientos sobre estas escuelas; en el medio se ubica más del 80%, que posee pocos saberes sobre esta nueva institución. La falta de información puede responder al menos a dos razones. Una de carácter teórico: los gobernantes creadores de dicha escuela adoptaron la visión tecnocrática de la reforma educativa, por lo tanto, no necesitaron implicar a la sociedad ni a la comunidad educativa en la elaboración de la misma. La otra, de carácter práctico: la construcción de la escuela generativa está muy improvisada, no ha sido preparada previamente, no cuenta con investigaciones y diagnósticos sólidos, no existen documentos donde se discuta el proceso, etc.

- Se pudo observar que, por un lado, la mayoría posee una *impresión desfavorable* porque considera que dicha escuela produce precariedad laboral y educativa, y cuenta con serios problemas institucionales y políticos; una minoría, por el contrario, considera que dicha institución puede innovar porque pone al o la estudiante como centro del proceso educativo, se opone y supera a la escuela tradicional e intenta construir una relación fuerte con su comunidad.

La innovación educativa es un proceso complejo. El mismo debe identificar los principales problemas que la constituyen, construir comprensiones y explicaciones que permitan entender dichos problemas y de ellos derivar los cambios de reglas del juego del quehacer educativo. Explorar las

representaciones sociales de un grupo de personas, a partir de las informaciones y las impresiones, es un primer escalón en un largo camino investigativo a transitar. El mismo solo es una herramienta provisoria que permite introducirse a ese nuevo mundo, pero de ningún modo debe considerarse el mecanismo que produce conocimientos concluyentes.

BIBLIOGRAFÍA

- MOSCOVICI, S. (1979 [1961]). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huelmul: Buenos Aires.
- PARDO SANTANA, B. (2015). *La Escuela Nueva como corriente pedagógica: Principios que necesita la educación actual*. Correo del Maestro.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1990). “Elaboración, experimentación y evaluación de un proyecto curricular orientado a la evaluación para la paz. Un estudio de casos”. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
- RODRÍGUEZ SAA, A. (2017) “Me encantaría que los jóvenes abrieran la puerta de la innovación”. *Diario de la República*, 2 de agosto, San Luis
- SERBIA, J. M. (2007). *Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa*. Hologramática, IV:7, 123-146.
- SIRVENT, M. T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- TEDESCO, J. C. Y OTROS (1983). *Proyecto educativo autoritario*. 1976-1982. FLACSO-Argentina.
- VILLA, R. (1995). “El programa Escuela Nueva en Colombia”. *Revista Educación y Pedagogía*, N°14 y 15. Colombia.

Innovación, a media pierna.

Condiciones de trabajo docente en las Escuelas Generativas de la Provincia de San Luis

Ana María Herrera y Mayra Arana

A MEDIA PIERNA

Le pusieron un grillo a media pierna.

Lo condenaron a vivir a medias.

Le escondieron la paz, y la sonrisa.

Le pusieron el pan a media rienda.

Pero él seguía caminando.

Le vendieron la luna, cada noche.

Lo fueron lentamente atornillando.

Le tuvieron las manos ocupadas.

Le sumaron la pena y las estafas.

Pero él seguía caminando.

Le pusieron las piedras por delante.

Le taparon la boca, por si acaso.

Le abrieron una herida por la espalda.

Le sumaron olvido a la condena.

Pero él seguía caminando.

De lejos, bien mirado

cuando ya era horizonte,

se asemejaba al viento,

aunque según parece

él caminaba potente

¡como el Pueblo!

Hamlet Lima Quintana

PROPÓSITOS PARA SEGUIR CAMINANDO

En este trabajo nos proponemos conocer científicamente las condiciones concretas de trabajo de los docentes, particularmente en las Escuelas Generativas de la Provincia de San Luis, promovidas desde el año 2016 por el gobierno de Alberto Rodríguez Saá. Nuestro objetivo es obtener un ida y vuelta entre teoría y práctica, generando instancias de pensamiento crítico y transformador de la realidad en los diferentes actores, teniendo en cuenta que “La construcción contrahegemónica es una larga lucha de fuerzas sociales que prueban, avanzan y retroceden, y tratan de hallar regulaciones nuevas en las relaciones cotidianas de la vida o de la supervivencia”.

“Se torna crucial romper los equilibrios regulados y construir nuevos desde otros términos en las relaciones de poder. Para ello es importante y necesario—descubrir y desnaturalizar los equilibrios logrados en las relaciones laborales actuales. Las mismas están sostenidas en la aceptación de desigualdades y sometimientos para la conservación del empleo, puesto, plaza temporaria o permanente. En la docencia esta situación es la normalidad, lo cotidiano” (Martínez, 2006:37).

Nuestra trayectoria como docentes de los niveles primario y secundario, transcurrida en contextos rurales, urbano-marginales y urbanos, han conformado nuestra subjetividad. Las condiciones de trabajo sentidas tantas veces, constituyen una huella indeleble que han guiado nuestra selección del objeto a investigar. La preocupación por estas condiciones concretas del trabajo de estos docentes, realizadas en un marco de injusticia, de precarización, de intensificación, de auto intensificación, todas categorías conceptuales que el docente no puede identificar teóricamente, pero sí vivir, sentir y sufrir en su cotidianeidad, nos compelen a oficial de voceras, de esas voces acalladas, de esas palabras no pronunciadas, de ese pensamiento silenciado.

Aquí estamos embarcadas en esta aventura, con el claro propósito de ponerle palabras, por un lado, a dos docentes con experiencia en las Escuelas Generativas²⁹, y por otro lado, palabras transitorias y perfectibles como

29 Nos referiremos a las Entrevistadas como: Entrevistada 1-L y Entrevistada 2-T.

resultado de la investigación, palabras que desde el lugar de la práctica y desde el lugar de la teoría puedan promover acciones de reflexión, de acción y de transformación de lo mandado, “mande quien mande”.

LO FUERON LENTAMENTE ATORNILLANDO. LE TUVIERON LAS MANOS OCUPADAS...

¿Qué procesos antecedieron a las Escuelas Generativas?

La provincia de San Luis, desde el año 1983, está gobernada por el PARTIDO JUSTICIALISTA. Adolfo Rodríguez Saá fue gobernador durante cinco períodos consecutivos desde 1983 hasta 2001; María Alicia Lemme fue gobernadora durante un período, desde 2001 hasta 2003; Alberto Rodríguez Saá fue gobernador durante dos períodos consecutivos, desde el 2003 hasta el 2011; Claudio Poggi fue gobernador durante un período, desde 2011 hasta 2015; y Alberto Rodríguez Saá es el gobernador actual, desde 2015.

De esta simple nominación se puede observar que los hermanos Rodríguez Saá han sido reelectos en varias oportunidades, logrando una fuerte concentración de poder sustentada popularmente, a través de una práctica política que ha generado un electorado obsecuente, un clientelismo político y una oposición débil y cooptable. Esta continuidad en el poder favoreció la implementación de políticas neoliberales, en todos los ámbitos de la realidad social, entre ellas la educación, poniendo en juego procesos de descentralización, privatización, diferentes formas de financiamiento y asistencialismo focalizado. Dichos procesos tendieron a que el Estado se alejara cada vez más de su papel central como Estado Docente, garante principal del derecho a la educación. En consecuencia, la sociedad, guiada por las reglas del mercado, fue la encargada, a través de diferentes agentes como la familia, las confesiones religiosas y diferentes organizaciones no gubernamentales, de “garantizar” la educación, no como derecho universal, sino como un servicio privado, posible de ser comprado y vendido en el mercado educativo.

La **descentralización** se llevó a cabo tanto mediante las reformas educativas propuestas por la Nación como por la Provincia. En el caso de la

Nación, se traspasaron las escuelas a las provincias, pero este proceso no fue acompañado con el envío de fondos nacionales para la financiación de la educación, dejando esa responsabilidad en manos de las diferentes jurisdicciones provinciales. En la provincia de San Luis se reflejó con la creación de las Escuelas de Fondo Educativo, las Escuelas Autogestionadas, las Escuelas Públicas Experimentales Desconcentradas, los bonos de equidad educativa, las Escuelas Públicas Digitales y las Escuelas Generativas, todas propuestas de “autogestión” e innovación, en las que diferentes asociaciones privadas se hicieron cargo de la gestión y la administración de los fondos enviados por el Estado Provincial. Las propuestas mencionadas, tanto a nivel nacional como provincial, generaron una honda fragmentación en el sistema educativo, y profundizaron las desigualdades.

La **privatización** se presenta como el objetivo final de toda política educacional neoliberal, y según Whitty adquiere diferentes formas: a) la privatización del sector público; b) los subsidios directos al sector privado, y c) el fomento indirecto del sector privado. En la provincia de San Luis, la privatización se evidenció a través de los subsidios directos al sector privado, aumentando el porcentaje que el Estado Provincial, con recursos públicos, envía mensualmente a las escuelas privadas para el pago de los salarios docentes, del 50% al 80% y en algunos casos al 100%; y en el sector público, a través de la privatización de la gestión y la administración de la educación, conocidas como propuestas de “autogestión”.

Las mencionadas propuestas de “autogestión” e “innovación” promovieron una nueva forma de financiamiento de la educación, a través del pago de la Unidad de Subvención Escolar, es decir de un monto por alumno, lo que se conoce como sistema “per cápita”.

El **asistencialismo focalizado** y las políticas compensatorias son otro ejemplo del Estado que se aleja de su rol principal, pues con la intención de disminuir el gasto en educación la financia a través de diferentes programas, destinados según la publicidad a mejorar la “calidad educativa”. Programas como PROMEDU, PIE, PMI, CAJ, entre otros, que se destinan a las escuelas con población pobre o rural, a través de préstamos de los

Organismos Internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, fomentan una educación pobre para los pobres.

129

Descentralización, privatización, financiamiento por la demanda y asistencialismo focalizado son los procesos que guiaron y guían las políticas educativas neoliberales de la provincia de San Luis.

Toda política representa y encarna la lucha de diferentes grupos de poder, por lo que necesita la legalidad, a través del imperio de la “ley”. La normativa provincial ha sido y continúa siendo la telaraña que entrapa la democratización y la emancipación de la educación, porque la ata a supuestos falsos que conducen a la desigualdad y a la fragmentación. La provincia de San Luis, desde hace varias décadas, ha diversificado el mercado educativo con diferentes productos educativos, mencionaremos algunos para evidenciar el proceso de gestación que dio lugar a la implementación de las Escuelas Generativas en el año 2016.

En abril de 1999 no se aprobó la Ley de creación de las “Escuelas 2001”, también llamadas “Escuelas Charter”, debido a la resistencia de los docentes y de la comunidad en general. Pero en agosto de ese mismo año, el Poder Ejecutivo bajo el Decreto N°2562 creó las “Escuelas Experimentales Auto-gestionadas”, escuelas que, a través de una licitación pública, convoca a Asociaciones civiles sin fines de lucro, quienes presentan un Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este es evaluado posteriormente por una Comisión, y al PEI elegido y sus autores se les otorgaba una licencia para su puesta en marcha, con financiamiento público a través de la USE por alumno. Esta es la primera propuesta de privatizar la gestión dentro de una institución pública.

En el año 2000 se sancionó la Ley N°5195 “Escuelas de Fondo Educativo”, otra propuesta de tinte neoliberal. Esta Ley aprobaba la creación del llamado Consejo Escolar Interno, formado por el director, un docente y un padre, quienes cumplían el rol de responsables de los resultados y de la administración financiera de dicho fondo, y podían contratar al personal docente suplente.

En el año 2001, el Poder Ejecutivo, a través del Decreto N°138, creó las “Unidades Educativas”. Con ello se propuso una nueva organización

de las escuelas por categoría, y aparecería una escuela concentradora. Esta normativa no llegó a ejecutarse por resistencia de los directores de las escuelas. Ese mismo año, se sancionó la Ley N°5253 de Educación Pública de Gestión Privada, que en el Art. 12 creaba los “Bonos de Equidad Educativa”, una propuesta de Milton Friedman. A través de dichos bonos, el Estado provincial otorgaba a los padres un monto de dinero como ayuda económica para que sus hijos pudieran asistir a escuelas privadas. Esto se aplicó durante 2002 y 2003. En el año 2003, el Poder Ejecutivo a través del Decreto N°156 creó las llamadas “Escuelas Públicas Experimentales Desconcentradas”, que son escuelas muy similares a las Autogestionadas, pero con una diferencia notable: no se llama a licitación pública para la gestión de la Escuela, sino que el Poder Ejecutivo designa en forma directa a la Comisión Organizadora de Gestión Educativa. En el año 2004, tras la lucha docente en el marco de la Multisectorial, se sancionó la Ley N°5648 de “Estatuto del Personal Docente”, a través de la cual los docentes provinciales recuperaron algunos de los tantos derechos conculcados silenciosamente durante décadas.

En 2008 se sancionó la Ley N°II-0606 “Plan de Experiencias Educativas e Itinerarios Formativos”, derogada en 2010. En 2010, nuevamente en el marco de la lucha docente, tras una huelga de cinco semanas, se sancionó la Ley N°II-0738 “Escuela Pública Digital”, ley en la que el docente no enseña, sino que facilita o media entre el conocimiento que se encuentra en los softwares educativos y los que aprenden a su propio ritmo, según los principios de la educación personalizada, ley que descalifica el trabajo de los docentes. En 2011 se sancionó la Ley N°VIII-0752 “De estímulo educativo y concientización del ahorro ‘Estampillas escolares ahorro para mi futuro’”, se trata de un incentivo económico anual, equivalente a mil doscientos dólares, que “estimula” a los alumnos a “estudiar”. En el año 2013, el Poder Ejecutivo a través del Decreto N°1723 creó el “Plan educativo 20/30”, continuidad de las propuestas con incentivo económico, esta vez para realizar, completar o finalizar la secundaria, a través de una beca de ochocientos pesos mensuales por alumno, en las Escuelas Públicas

Digitales. En el año 2013 se sancionó la Ley N°II-0860 “Beca Puntana al mérito ‘Bandera Argentina’”, otra propuesta con incentivo económico, ahora para los abanderados de la secundaria de escuelas públicas y privadas de la provincia, se trata de una beca para que dichos abanderados realicen la totalidad de sus estudios universitarios, siempre a través del mérito.

El Poder Ejecutivo provincial, haciendo uso de sus facultades, decidió innovar en educación a través de la creación de una variedad de formatos educativos, que hoy conviven en la Provincia. Uno de ellos son las **ESCUELAS GENERATIVAS**, que funcionan desde el año 2016 dando continuidad a estas políticas de “Innovación Educativa”. Estas escuelas dependen del Programa Innovación Educativa e instalan la idea de una ruptura con el formato escolar “tradicional”.

En 2016 se abre la primera Escuela Generativa: Escuela Corazón Victoria, y se firman convenios con otros seis clubes de fútbol, formalizado mediante el Decreto N°1206/16. En 2018 se sanciona un decreto para crear Generativas Rurales sobre la base de las ya existentes (comunes y digitales). Recién en 2019 se sanciona la Ley con un total de 14 artículos, enmarcada como Escuela de Gestión cooperativa y gestión social (Art. 14, Ley Educativa Nacional N°26.206/06).

LE VENDIERON LA LUNA CADA NOCHE...

¿Qué son las Escuelas Generativas?

Siguiendo las propias palabras de la normativa que regula a las escuelas generativas, estas son un proyecto pedagógico innovador, que piensa al alumno como un punto que inicia un recorrido en total libertad, descubriendo diferentes maneras de aprender junto a docentes capacitados que lo acompañan y orientan. Se trata entonces de una nueva configuración institucional en el Sistema Educativo de la provincia de San Luis, que brinda oportunidades diferentes en diferentes contextos para profundizar la significatividad de la experiencia escolar y los niveles de aprendizaje, y promover una mayor variedad de formatos pedagógicos, contenidos y estrategias de enseñanza.

Cuando preguntamos sobre la planificación realizada por las entrevistadas en estas escuelas, 2-T describió: “El currículum específico de cada material lo diseña cada docente basándose en los NAP y el PEI de la escuela, que tiene orientación en Turismo y sobre todo en el juego de ajedrez. (...) Cada docente planifica de manera libre las actividades para cada tema del programa. No se solicitan planificaciones previas parciales. Para el caso es importante señalar que era una enorme dificultad integrar contenidos de juegos de ajedrez a la especificidad de cada materia y los docentes presentaron demandas y dudas al respecto, también respecto de cómo hacer adaptaciones curriculares en el caso de las personas que venían con atrasos, sobriedad o problemas de aprendizaje.”

Las Escuelas Generativas tienen como características comunes: ser públicas y gratuitas; de gestión social; no graduadas; favorecedoras de la libertad de los estudiantes, quienes son el centro del proceso de aprendizaje; funcionan en espacios de educación no formales, como clubes, academias de danzas, espacios gubernamentales ligados a la cultura, el arte o el deporte; el proyecto educativo institucional es contextualizado y desde un disparador, tal como deporte, danza, comunicación, medio ambiente, música, teatro, informática, ciencias; otorga títulos oficiales con validez nacional; crea nuevos espacios de aprendizajes, nuevos modos de interacción social y de uso del tiempo; se conforman equipos docentes/coordinadores con dinámicas horizontales y participativas; se trabaja en agrupamientos de hasta veinte estudiantes con un docente/tutor a cargo a lo largo de toda la trayectoria escolar del estudiante; desarrolla sus propios dispositivos de evaluación según el proyecto educativo innovador; establece sus acuerdos de convivencia desde un trabajo colectivo y democrático.

Cabe destacar que, dentro de esta nueva oferta educativa incluida en el mercado educativo provincial, no es menor el ahorro del Estado en cuanto a la no construcción de edificios escolares, ya que de esto se encargan las organizaciones civiles con las que se realizan los convenios, y la reducción del equipo docente a cinco docentes (coordinadores de áreas) encargados

de dictar varias disciplinas (muchas veces sucede que no tienen titulación habilitante para enseñarlas) y un coordinador general.

En cuanto al edificio, las entrevistadas expresaron:

1-L: “La escuela comenzó (...) sin absolutamente ninguna herramienta de trabajo y con un espacio muy reducido y en un estado muy precario. A medida que fue pasando el tiempo, llegó mobiliario y una vez que se habilitó la USE la Asociación fue invirtiendo en todo lo necesario para el funcionamiento de la escuela. Cuando se derrumbó el techo del Polideportivo, tras una larga lucha nos cedieron el Edificio XXXX³⁰ durante casi dos años y ahí sí la escuela ya contaba con más espacios, herramientas y mobiliarios. A fines del 2020 finalmente se termina de construir el edificio en XXXX, y se inaugura con mobiliario nuevo”.

2-T: “El edificio es el XXXX. Tiene equipamiento, pero cada vez que llueve se inunda entero. No es edificio propio de la escuela y sólo se puede utilizar una porción del espacio dispuesta por medida por cabeza. El resto no puede ser utilizado por actividades de la escuela”

Las Escuelas Generativas pueden abarcar todos los niveles educativos, Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Secundario y todas las modalidades, como Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en contextos de privación de la libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las Escuelas Generativas pueden ser implementadas por personas jurídicas como Organizaciones Sociales, Fundaciones, Asociaciones Civiles sin fines de lucro, Organismos no gubernamentales, Clubes deportivos y otros.

El Proyecto Educativo Institucional Generativo debe abordar los contenidos mínimos en el marco de la normativa vigente para la acreditación, movilidad, promoción y egreso de los estudiantes.

Se creó una Autoridad de Aplicación que, al momento de la sanción de la Ley de Escuelas Generativas, fue el Ministerio de Educación de la

30 Por confidencialidad y no comprometer a las docentes entrevistadas, no daremos datos explícitos.

Provincia. Dicha autoridad de aplicación es quien aprobaba el Proyecto Educativo Institucional Generativo, creó y adjudicó la Escuela Generativa a la Persona Jurídica mediante Decreto del Poder Ejecutivo Provincial, también fiscalizó la implementación del Proyecto Educativo Institucional Generativo y garantizó su cumplimiento para otorgar las acreditaciones a los estudiantes.

El Estado Provincial puede revocar la adjudicación por incumplimientos, lo hace a través de auditorías pedagógicas y contables, además garantiza el aporte económico para solventar las necesidades materiales, no para las necesidades estructurales.

En relación a los perfiles profesionales, deben tener título docente y/o título habilitante, según la ley, pero esto no sucede siempre, sobre todo que cada docente es encargado de un área disciplinar y es responsable de muchas asignaturas que dar.

LE SUMARON LA PENA Y LAS ESTAFAS...

¿Cuáles son las condiciones del trabajo docente en estas escuelas?

En este apartado, analizaremos la teoría afín, en base a la información recolectada en las entrevistas. La función de la teoría será la de orientar la investigación, pues proporcionará principios para observar el hecho social en estudio, constituyendo una guía para ejecutar acciones; por ello, este marco teórico se enriquecerá a partir del trabajo teoría-práctica, concebido como una relación dialéctica con la realidad.

Partimos de considerar que las acciones que realiza un docente es un trabajo. Por lo general, cuando se habla de trabajo se lo define como el proceso de actividad consciente y útil de los hombres, mediante el cual modifica los objetos de la naturaleza, de tal modo que puedan satisfacer sus necesidades (*Diccionario de Política*, 1985).

Cuando los docentes firman su contrato con el empleador, venden su fuerza de trabajo por un salario. Este proceso de enajenación, por el que la energía vital y la adquisición de las competencias que la cualifica ad-

quiere valor de cambio, sitúa el perfil docente en términos de intereses y necesidades de quien compra esa mercancía fuerza de trabajo. El docente es un trabajador asalariado. Las condiciones de trabajo de los docentes son el conjunto de situaciones cotidianas, normativas, estructuras materiales y organizativas, entre otras, que van configurando no siempre de manera explícita, las pautas del trabajo en la escuela.

Según lo expresado por 2-T en cuanto al contrato dentro de las Escuelas Generativas: “Solo son seis contratos en relación de dependencia que se firman con la Universidad de La Punta, incluyen cinco cargos docentes, llamados coordinadores, y el cargo de la coordinación general. El resto del personal es contratado como monotributista, en calidad de taller, con un porcentaje del fondo de la USE³¹ mensual.”

El trabajo de los docentes depende, en gran medida, de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones y posibilidades materiales, de la estructura y la organización institucional que delimita su ámbito propio, también del contexto social en el que está inmersa la institución y de la dinámica que adquiere ante esta diversidad el sistema educativo.

El trabajo de los docentes, entonces, es producto de la relación sujeto-institución, donde ambas lo modifican y a su vez se modifican. Pero si bien es cierto que lo institucional es una fuerte influencia en la constitución del trabajo, también existen influencias políticas, económicas, sociales y culturales externas a la institución que repercuten activamente en la forma de concebirlo y de realizarlo.

En cuanto a esto, 1-L expresa: “En lo cotidiano, los tres años que trabajé, mi vida giró en torno de la escuela, ya que era más tiempo el que pasaba allí que en mi casa. Esto por un lado me permitió conectar con los alumnos y las familias, lo cual fue muy enriquecedor y se logró establecer un puente fuerte entre escuela y familia. En lo referido al grupo, si bien estuve desde el inicio de la escuela, y la idea al principio fue un proyecto comunitario, democrático y horizontal, las cosas fueron cambiando, ya que se empezó a

31 La USE es el fondo que reciben las instituciones de gestión privada o social en la Provincia de San Luis. Las siglas hacen alusión a UNIDAD DE SUBVENCIÓN ESCOLAR.

priorizar ‘las órdenes’ del Ministerio de Educación por encima de los derechos docentes y el grupo de coordinadores se fragmentó. Tornándose así todo más verticalista, autoritario y violento. El último tiempo en la escuela, la presión y el hostigamiento recibido afectó mucho mi salud emocional y psíquica”.

Históricamente, el trabajo docente fue considerado como privilegiado por la tan ansiada estabilidad laboral y los beneficios del trabajo formal, pero debido a la descentralización de la educación y a las concesiones del Estado al sector privado, esto ha ido cambiando y el trabajo docente comparte con el resto del mercado laboral las condiciones de intensificación, flexibilización y precarización.

La precarización del trabajo se inscribe en un proceso amplio, desarrollado en la década de los noventa, que fue la reforma laboral donde se pusieron en cuestión los estatutos que regulaban el trabajo. De este modo se intentaron implementar medidas tendientes a la **flexibilización laboral**. Se propuso definir el salario docente según los resultados y la capacitación, se intentaron introducir mecanismos competitivos en la selección de los docentes e incluir criterios de eficiencia en el desempeño, en relación a la estabilidad laboral (Saforcada, Migliavacca y Jaimovich, 2006). Recordemos que se considera **trabajo precario** a todo aquel que se encuentre en evasión total o parcial de la norma (Torrado, 1992).

Este proceso de precarización puede evidenciarse, por ejemplo, en la normativa en cuanto al régimen de licencia que queda por fuera del Estatuto docente provincial. Al respecto, las entrevistadas mencionaron:

“No hay régimen de licencias. No está formalizado” (1-L).

“El estatuto docente queda totalmente anulado en la normativa de estas escuelas. Las licencias se encuadran dentro de la Ley de contrato de trabajo privado o disposiciones que se comunican desde la ULP o la Secretaría de Innovación Educativa, por circulares” (2-T).

En las Escuelas Generativas, no es menor la **informalidad** como parte de la precarización docente a raíz del desempleo como efecto regulador. Esto significa la pérdida de derechos adquiridos ante la presencia de do-

centes desocupados, a quienes se les dificulta la inserción laboral y obliga a los recién contratados a aceptar las nuevas condiciones laborales. Dentro de estas escuelas, los docentes contratados son en su mayoría docentes recién recibidos que no han podido acceder al sistema público, y debido a la fragmentación del sistema educativo provincial el ingreso se dificulta cada vez más. Además, ante estos contratos a término y las presiones laborales, pierden el poder de sindicalizarse y luchar para mejorar sus condiciones colectivamente.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) desplazó el concepto de “sector informal”, acuñado en 1970, por la categoría de “**economía informal**” en el 2001: “Este nuevo concepto incluye al sector informal, pero también a todos aquellos que carecen de protección, aunque se encuentren ocupados en actividades formales [incluyendo] a todos los trabajadores independientemente de donde trabajen, cuya relación de empleo no esté sujeta a los estándares de la legislación laboral, impuestos, protección social o derechos a ciertos beneficios laborales (vacaciones, permisos por enfermedad, indemnizaciones por despido, etc.)” (Tokman, 2006:26).

Ambas docentes entrevistadas reconocen que la normativa y la legislación laboral es informada mediante circulares emitidas por la Universidad de La Punta³² o el Programa de Innovación Educativa³³.

La **intensificación** hace referencia al rendimiento adicional que se obtiene de un solo trabajador, aumentando la productividad con un costo menor. En el caso de la docencia, se manifiesta en el doble empleo, el pluriempleo y la invisibilidad del trabajo extra clase, aumento de la cantidad de alumnos por aula, además de la demanda asistencial ante las crisis eco-

32 La Universidad de la Punta es una universidad provincial, con sede en la Ciudad de la Punta, Provincia de San Luis, que ofrece carreras con formación tecnológica, artística, entre otras; financia con fondos pertenecientes al Estado escuelas como las digitales, digitales rurales, generativas, y se ocupa en la mayoría de los casos de la contratación de los docentes y coordinadores en estas escuelas; supervisa su funcionamiento, y es el encargado principal de la Capacitación de sus empleados. Cumple el rol de un sistema educativo paraestatal, entendiendo esto como una institución que coopera con las funciones del Estado, y se encuentra entre lo privado y lo público.

33 El Programa de Innovación Educativa depende del Ministerio de Educación de la Provincia, y tiene bajo su incumbencia además de las Escuelas Generativas, Educación Sexual Integral y una revista infantil educativa de difusión gratuita para nivel Primario, llamada *Juana y Pascual*.

nómicas en poblaciones marginales, haciendo que el docente multiplique las tareas. También debe diseñar y desarrollar proyectos y se exige capacitación constante para acceder a mejores cargos o responder a las demandas de las políticas educativas que se desean aplicar, además de las demandas técnicas y administrativas, como llenado de libretas y planillas. En síntesis, es el aumento de responsabilidades de los docentes a raíz de las constantes reformas laborales a las que se los somete.

En palabras de 2-T: “El docente realiza una diversidad de tareas como: dictado y coordinación de clases de varias materias (de 2 a 4) y de la totalidad de los cursos de un nivel educativo a la vez, en algunos casos de nivel primario y secundario, planificación de actividades, tutoría de agrupamientos específicos, acompañamiento de casos especiales, trabajo administrativo, trabajo de limpieza, trabajo de gestión, trabajo de tomas de decisiones que corresponden a un equipo directivo, trabajo social de recorrer domicilios y brindar mercadería o cartillas, realizar seguimiento telefónico de estudiantes y familias, evaluación y calificación, diseños de planillas de organización institucional, guardias escolares, suplencia de docentes que puedan saltar por problemas de salud o COVID”.

Según lo expresado por 2-L: “Las actividades que realiza el docente son varias, entre ellas, la coordinación de horarios, reuniones con familias, planificación grupal y dictado de clases, funciones de preceptoría y rol que cumple desde la Asociación Civil. En mi caso, fuera del horario escolar estaba a cargo de mis planificaciones individuales de primer grado de primaria hasta quinto año de la secundaria, en los dos espacios, Teatro y Educación Sexual Integral, sumado a la comunicación, que era mi rol en la Asociación, y capacitaciones docentes. Esto era agotador, teniendo en cuenta que en la escuela estábamos de 7 a 15”.

En cuanto a la **flexibilización**, siguiendo a Alejandra Birgin (1999), haremos la distinción entre **flexibilidad laboral externa** y **flexibilidad laboral interna**.

La primera se cumple a través de políticas que permiten “disminuir o hacer desaparecer la rigidez del mercado laboral para contratar y despedir

personal, lo cual, a su vez, disminuye costos laborales y apresura los movimientos de entrada y salida de la fuerza de trabajo a través de contratos de duración limitada, flexibilidad horaria y temporal, alterando uno de los núcleos del derecho social del trabajo: la estabilidad” (Testa y Figari, 1997). Un ejemplo de esto son los contratos a término.

Según 1-L: “La contratación se realiza a través de la ULP y fue variando. Al comienzo se renovaba cada 6 meses y luego comenzó a renovarse cada 2 meses, con la promesa de que en algún momento pasaríamos a depender del Ministerio de Educación.

En el caso de esta escuela la elección de docentes y talleristas es a través de CV y entrevista laboral, lo cual, sin estar la mediación de la Junta de Clasificación docente, los contratos de la ULP y el ‘amiguismo’ de los integrantes de la Asociación Civil, el tránsito allí es muy inestable. De hecho, en los tres años que estuve, el staff docente fue cambiando todo el tiempo (renuncias por malas condiciones laborales, despidos ocultos por razones personales, entre otros)”.

La segunda hace referencia a la eliminación de normas que restringen la capacidad de la institución contratante para generar movimientos internos de personal y la flexibilización salarial, variando las remuneraciones según la situación de la empresa, el mercado, el rendimiento y la productividad, entre otros.

En palabras de 2-T: “La remuneración no es acorde con las tareas realizadas, sobre todo por la precariedad de los contratos parciales sin derechos para el reclamo y los consignados en el Estatuto del Docente. En el caso de los monotributistas, se cobra la mitad del salario que se paga en un cargo docente con dependencia del Ministerio de Educación de la Provincia”.

Otra cuestión que alude a la flexibilidad, y específicamente en estos casos de proyectos “innovadores”, son los nuevos requerimientos que se exigen en el perfil docente, es decir, se busca “flexibilidad pedagógica”, que está en relación con la precarización e intensificación del trabajo docente. Este docente debe adaptarse a nuevas realidades educativas, a nuevas formas de enseñar, de planificar, teniendo en cuenta la inclusión de cada

140 alumno, de cada ritmo de aprendizaje, y adecuar el contenido, por ende, exigiendo competencias, habilidades y estrategias extras.

Las entrevistadas nos expresaron que se les exige hacer las capacitaciones ofrecidas por la Universidad de La Punta, que es quien las contrata, cuyos contenidos son afines a esta nueva idea de pensar la educación más asociada a lo “innovador”, a la impronta de las TIC en la enseñanza, al rol del docente como facilitador en los aprendizajes, y al hincapié en la enseñanza personalizada.

PERO ÉL SEGUÍA CAMINANDO...

Aportes finales para seguir pensando

A partir del año 2016 y hasta el cierre de este trabajo, las escuelas que se han inaugurado son en gran parte Escuelas Generativas, aproximadamente se han fundado treinta escuelas de este formato; y en función del decreto del 2018, los ciclos orientados o básicos rurales (que anteriormente eran Escuelas Digitales), las escuelas de personal único y algunas escuelas privadas, se reestructuraron como Escuelas Generativas, por lo cual el número de ellas asciende a más de ciento cincuenta, de acuerdo con la información que recabamos informalmente a través de miembros del Ministerio de Educación, ya que no hay documentos oficiales públicos.

Esto demuestra una clara tendencia del Gobierno provincial hacia estas escuelas y manifiesta fehacientemente la concreción de políticas educativas neoliberales, de descentralización, privatización, financiamiento por la demanda y asistencialismo focalizado, considerando que el objetivo principal de estas es la reducción de costos, lo que se evidencia principalmente en la no construcción de edificios escolares y en la disminución del número de docentes contratados.

Visualizamos que esta diversidad de ofertas educativas produce una triple fragmentación. Primordialmente, fragmenta el sistema educativo al fomentar la convivencia de una gran variedad de formatos escolares, de diversidad y particularidad en cada realidad institucional en cuanto a enseñanza, organización financiera, pedagógica y administrativa, estruc-

turación de tiempos y espacios. En segundo lugar, fragmenta al colectivo docente, restándole la posibilidad de sindicalizarse y luchar contra lo establecido en cada realidad, precisamente porque al correrse el Estado como empleador, se invisibiliza el actor principal a quien deben dirigirse los reclamos. En tercer lugar, fragmenta la educación recibida por la población, aumentando las diferencias entre los distintos circuitos educativos, otorgando circuitos diferenciados de educación: educación pobre para pobres y educación rica para ricos. Las Escuelas Generativas, en particular, basadas en la normativa que concibe claramente el aprendizaje desde “el alumno como un punto que inicia un recorrido en total libertad, descubriendo diferentes maneras de aprender, junto a docentes capacitados que lo acompañan y orientan”, demuestran que este carácter innovador no es más que un escolanovismo del siglo XXI, al que podemos cuestionar –en palabras de Gramsci– por este espontaneísmo que “eterniza las diferencias tradicionales”, ya que no existe la naturaleza humana independiente de los condicionamientos sociohistóricos, y perpetúa las diferencias entre las clases sociales.

Nos detendremos en la fragmentación hacia el colectivo docente, propósito principal de este trabajo. No es menor que estas propuestas son un claro ataque hacia el poder de lucha organizado de los docentes, socavando la formalidad y la estabilidad de su trabajo, precarizándolo cada vez más ante el temor al desempleo, ante las dificultades para poder ingresar al sistema formal (público) de educación, el sometimiento a la arbitrariedad de quien contrata, debiendo aceptar las condiciones establecidas, desprotegido totalmente sin seguridad laboral, con gran pérdida de derechos y la imposibilidad de proponer una contrahegemonía, al naturalizar estos procesos.

En el desarrollo de este escrito pudimos ver cómo en las Escuelas Generativas el trabajo docente está atravesado por la precarización, la informalidad, la intensificación y la flexibilización laboral, y cómo el Estado provincial ha tenido éxito en la implementación de estas políticas educativas, debilitando al sector docente.

Es necesario seguir caminando, caminar potente, romper el aparente equilibrio, reconocer contra quién debemos luchar, quiénes son los responsables, cuáles son los mecanismos que se ponen en juego, aunque en la cotidianidad se invisibilicen.

Tratamos de contribuir a este proceso a través de la experiencia de las docentes entrevistadas, a las que agradecemos enormemente, retomando la bandera de lo colectivo, del poder decir, del poder entender, desentramando los hilos de esta trama innovadora que enreda y limita, en conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

BIRGIN, ALEJANDRA (1999). “El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego”, Buenos Aires: Troquel.

DECRETO DE ESCUELAS EXPERIMENTALES DESCONCENTRADAS N°156 de 2003.

DECRETO DE CREACIÓN DEL NIVEL SECUNDARIO RURAL GENERATIVO N°1979 de 2018.

ENTREVISTAS A LAS DOCENTES DE ESCUELAS GENERATIVAS en junio del 2021.

LEY DE ESCUELAS EXPERIMENTALES AUTOGESTIONADAS N°4914.

LEY DE ESCUELAS GENERATIVAS N°11-1011 de 2019.

LEY DE ESCUELA PÚBLICA DIGITAL No 11-0738 de 2010.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N°26.206 de 2006.

MARTÍNEZ, DEOLIDIA (2006). “Riesgo psíquico en el trabajo docente. Identificación de los factores que pueden producirlo. Estudio para definirlos y elaboraciones de algunas dimensiones u observables para su registro”, Buenos Aires: CTERA. Actualizado a noviembre 2021: http://www.cetera.org.ar/educacion_formacion_b.htm

SAFORCADA, FERNANDA, MIGLIAVACCA, ADRIANA Y JAIMOVICH, ANALÍA (2006).

“Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los ‘90”, en: *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*, pp. 205-220, Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

SANTE DI POL, REDI (1987). “Educación, libertad, eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo”, Revista de Educación Nº283, Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

TOKMAN, VÍCTOR (2006). “Inserción laboral, mercado de trabajo y protección social”, en: *Serie Financiamiento del desarrollo*, Nº170, abril de 2006, Santiago de Chile: CEPAL.

TORRADO, SUSANA (1992). *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*, Buenos Aires, Argentina: Editorial De la Flor.

WHITTY, GEOFF (1986). “Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la Socia-Democracia y la respuesta de Tacherismo”, en: Fernandez EnguitA, M.: *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, España: Editorial Akal.

www.generativas.sanluis.edu.ar

www.sanluis.edu.ar

El caso de las Escuelas Generativas en San Luis: Reflexiones a partir de un relato de experiencia

María Noelia Gómez³⁴ y Trinidad Nosedá³⁵

RESUMEN

En este trabajo abordamos el caso de las Escuelas Generativas en San Luis, a partir de un relato de experiencia. Nos acercamos de modo exploratorio y descriptivo a esta temática, indagando en primer lugar “el deber ser” de estas escuelas, planteado desde los discursos oficiales y los documentos legales, para llegar a describir “cómo realmente son”, a partir de la narración de la experiencia vivida en una de ellas, analizando las miradas acerca de la educación, la escuela y las nuevas generaciones que subyacen en este proyecto. Observamos las coordenadas de tiempo y espacio, las actividades, los contenidos y los sujetos, para leer entre líneas qué implican estas concepciones para la escuela hoy.

Desde los discursos oficiales, se aboga por esta nueva política educativa, que implica la transformación de la escuela tradicional —que se considera obsoleta— y la no separación de la escuela con el mundo de la vida. Partimos de supuestos vinculados a nuestra perspectiva ideológica y política, entendiendo que en una sociedad con profundas desigualdades económicas estos cambios podrían poner en riesgo la escuela pública, y acarrear el desfinanciamiento de la misma, la desprofesionalización y precarización do-

34 Magíster en Sociedad e Instituciones (FCEJS, UNSL), licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (FCH, UNSL). Docente auxiliar en las asignaturas “Educación de Adultos” y “Educación No Formal” de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Docente investigadora de la FCH.

35 Magíster en Igualdad de Género y Prevención de la Violencia de Género, maestranda de la Maestría en DDHH y Ciudadanía (FCH, UNSL), profesora en Ciencias de la Educación (FCH, UNSL). Auxiliar en la asignatura Taller Praxis II “Los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizaje”. Docente investigadora de la FCH.

cente y la ocupación de estos puestos de trabajo por otros actores sociales no especializados en la tarea de enseñar. Nuestro supuesto gira en torno a considerar que los problemas de precariedad (tanto en términos materiales como simbólicos) en la que funcionan las escuelas generativas, implican riesgos en la formación académica de las nuevas generaciones que transitan por ellas, dificultades para el trabajo docente en sentido autónomo y para la escuela como institución educativa.

Retomamos el relato de una experiencia³⁶ reconstruida por una docente de una escuela generativa, a partir de una entrevista en profundidad. Para el análisis nos valemos de la figura del “maestro errante”, como aquel que día a día asume su lugar de adulto responsable de la transmisión, la comunicación y la renovación del mundo.

PUNTOS DE PARTIDA

En este trabajo analizamos una experiencia en torno a las Escuelas Generativas (en adelante, EG) en San Luis, un formato escolar instalado a partir de las últimas políticas educativas de corte compensatorio y residual impulsadas por el Gobierno provincial.

Las EG, que se crearon en el 2019 a través de la Ley N°II-1011-2019, se plantean como instituciones que, bajo el discurso de la innovación escolar, instalan la idea de una ruptura con lo tradicional.

Para realizar este trabajo, la principal fuente de la que partimos es la experiencia de una trabajadora de una EG de la ciudad de San Luis. Se suma a ello el poner en diálogo otros trabajos sobre el tema, referentes teóricos y documentos legales que nos aportan elementos para poder tomar distancia de la experiencia y así quizá producir nuevos sentidos sobre ella.

El trabajo además se nutre de un diálogo sostenido entre nosotras, las autoras, a partir de las lecturas realizadas en el curso de Posgrado “La responsabilidad adulta en la educación de las nuevas adolescencias

36 Solo nos referiremos al relato de experiencia sin revelar datos personales, debido a que es necesario resguardar la identidad de la entrevistada, a fin de que esta publicación no interfiera en su puesto de trabajo de manera negativa.

y juventudes”, a cargo de la Lic. Débora Kantor (UBA), desarrollado en la FCH entre agosto y septiembre de 2018. Asimismo, la decisión de indagar en estos nuevos formatos escolares, en las transformaciones de las políticas educativas de los últimos años en el contexto provincial y su impacto en los vínculos intergeneracionales y en las miradas de adolescentes y jóvenes en tanto estudiantes, responde también a algunos recorridos en la tarea investigativa que llevamos adelante. Por un lado, integramos Proyectos de Investigación en los cuales se analizan las políticas educativas provinciales y nacionales del último tiempo, como en el PROICO N°04/1218 “La relación Sociedad-Estado-Educación en la emergencia de las Reformas de Tercera Generación” y, por otro, formamos parte del PROIPRO N°04-2520 “Relaciones intergeneracionales en escuelas secundarias ubicadas en contextos de desigualdad socioeconómica: sentidos que les atribuyen adolescentes/jóvenes y adultos”, ambos proyectos de la FCH (UNSL).

Sumamos, además, algunos desarrollos producidos en una investigación que concluyó en el año 2020, a los fines de acceder al título de Magíster en Sociedad e Instituciones, trabajo denominado: “Políticas públicas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), nivel secundario en San Luis desde 2006 a la actualidad y los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia” (Gómez, 2020).

A partir de estos aportes, procedencias y recorridos institucionales, de las experiencias e intereses personales y de las prácticas docentes con jóvenes y adulta/os, es que nos interesa indagar particularmente en las EG de San Luis, para analizar y tensionar “el deber ser”, planteado desde los discursos oficiales legales, y “cómo realmente son” estas escuelas en la experiencia efectivamente vivida dentro de ellas.

En primer lugar, procederemos a la descripción de las características generales de este nuevo formato escolar, entramando los discursos oficiales con la experiencia subjetiva de una vivencia particular en una EG de San Luis. A partir de ello, arrojaremos algunas líneas de análisis y de interpe-laciones que creemos necesarias en un contexto en donde nada parece ser

puesto en duda, que buscan no la afirmación de conclusiones cerradas sino la apertura de nuevos posibles diálogos que tiendan a profundizar y avanzar en estos planteos que, por ahora, tienen un carácter exploratorio y descriptivo.

Nos *con-mueve* revisar qué miradas acerca de la educación, de la institución escolar y de las nuevas generaciones se sostienen en esta nueva política educativa y justifican la existencia de un nuevo formato escolar para avizorar los modos en que estas concepciones podrían incidir en las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que a ellas asisten, en general pertenecientes a sectores sociales vulnerados por situaciones de profunda desigualdad económica. Creemos que la indagación, y más aún en el contexto actual, tiene valor en tanto que:

“Nos encontramos en un momento en donde el desafío sobre cómo educar y en qué ámbitos, se choca con la creciente diferenciación de las poblaciones y ello requiere, más que nunca, responsabilidad para merituar los cambios, garantizando calidad en todas las prestaciones, y al mismo tiempo, condiciones que den garantía de equidad para el acceso y permanencia de las poblaciones más vulnerables” (Corti e Iturralde, 2019:2).

En síntesis, este trabajo surge como un ejercicio de reflexión, motivado más por preguntas que por la búsqueda de respuestas acabadas, en un intento o una apuesta de poner nuevamente sobre la mesa la tan vigente pregunta acerca del papel de la escuela y de la responsabilidad adulta que, como educadoras y educadores, nos pone de cara frente a las nuevas generaciones y, por tanto, a reflexionar en torno a la pregunta más general por la educación que, consideramos, es la pregunta política por excelencia (Arendt, 2003).

ESCUELAS GENERATIVAS EN TIEMPOS DE MERCADO: SAN LUIS COMO LA PANACEA DE LA EXPERIMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES

Desde el discurso oficial, las EG se presentan hoy y se están instalando como un modelo de referencia y de vanguardia en innovación educativa, a nivel provincial, nacional e internacional (ANSL, 2017). Esto acontece en un contexto de profundas transformaciones en la política educativa en San Luis, que ha implicado el abandono por parte del Estado de la educación pública y la emergencia con su gerencia y aval de instituciones privadas, “charter”, “experimentales”, “digitales”, “generativas”; políticas públicas de corte residual y que plantean la subsidiariedad del Estado en materia educativa, atentando contra los derechos a enseñar y aprender, la educación pública, el trabajo docente y la escolaridad de alta intensidad y calidad para las nuevas generaciones. Tomando las palabras de Sibilia, hace algunos años en San Luis “parece que estamos ante una verdadera explosión de productividad e innovación” (Sibilia, 2008:11). Sin embargo, este proceso tiene larga data en nuestro contexto.

Podemos afirmar que las EG, en tanto política educativa focalizada, se sustentan en marcos normativos, tanto nacionales como provinciales, en los que el rol del Estado en materia educativa se presenta, en ocasiones, ambiguo y contradictorio.

Ejemplo de ello es la misma Ley de Educación Nacional N°26.206 (en adelante, LEN), en donde la educación se presenta al mismo tiempo como un derecho personal y a la vez se la define como bien público. Considerar a la educación como bien público implica que todos los ciudadanos y ciudadanas están incluidos en su disfrute, por tanto “sólo puede ser provisto por una entidad cuya naturaleza haga imposible la exclusión de individuos por diversos motivos, por consiguiente, estos bienes son provistos por el Estado” (Nosiglia, 2007:123). Sin embargo, al plantear en este mismo Capítulo la educación como un derecho personal, la LEN vuelve a producir una situación similar a la planteada por la Ley Federal de Educación en los noventa (Barco, 2008). La educación como derecho personal nos remite a la concepción de la educación como un derecho natural de la persona, propia

del conservadurismo del siglo XIX, del neoconservadurismo del siglo XX y de la Iglesia Católica. Estas corrientes plantean a la familia como agente educativo natural y primario y, por tanto, el rol subsidiario del Estado en materia educativa (Barco, 2008). Desde estas concepciones, todo lo que implique intervención del Estado es sinónimo de “tiranía” y, por tanto, el mercado es escenario privilegiado de la libertad individual. Estas dos palabras, “bien” y “derecho”, juntas y tomando diversos sentidos al interior de una Ley para referirse a la educación, finalmente explicitan en el discurso las intencionalidades que desde los noventa tienen las lógicas mercantiles en el universo educativo, pues la educación pasa de ser un derecho universal a ser, además, “un bien” de mercado al que puede acceder quien pueda jugar dentro de las normas mercantiles de la oferta y la demanda.

En este contexto legal, las EG se enmarcan en la figura de “escuelas de gestión social”, que la LEN en el Artículo 13 define como un sector diferenciado de la educación estatal y de la educación privada, pero sin mayores precisiones. Sustentado en estos lineamientos políticos es como este nuevo formato escolar va emergiendo, se institucionaliza y se sostiene en marcos legales que le dan justificación y habilitan su existencia.

Por su parte, la Ley de las EG define a este tipo de institución como:

“Proyecto pedagógico de gestión social que puede ser implementado por personas jurídicas como organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales y clubes deportivos” (Ley N°II-1011-2019, Art. 4).

Avancemos en la caracterización y la descripción de las dimensiones que permiten analizar este nuevo formato escolar.

¿Cómo se plantea el “deber ser” de las EG y “cómo realmente son”?

Como bien sabemos, existen elementos que nos permiten caracterizar la institución escolar y analizar sus dimensiones: un espacio material, un conjunto de personas, un proyecto, una tarea, una organización que regula

las relaciones entre las personas y los materiales, todo funcionando en un espacio geográfico, en un particular tiempo histórico y en el nivel simbólico de una singular trama de relaciones sociales (Fernández, en: Corti, 2010:2).

El origen de las EG se remonta al año 2016, cuando el gobernador Alberto Rodríguez Saá presenta la idea de estas escuelas. Según una nota de la página “Agencia de Noticias San Luis” (ANSL) de noviembre de 2017, las EG “son públicas, gratuitas y obligatorias, y están dentro del sistema educativo según establece la Ley, haciendo hincapié en el aspecto innovador”. Se enmarcan en la Ley Provincial N°5692 de Escuelas Experimentales, y centran su proyecto educativo a partir de temáticas, problemas y actividades, como el deporte, la cultura, el arte, la naturaleza, entre otros, para que sean vehículo y fundamento del proceso de aprendizaje que permitan potenciar el interés del alumno, la creatividad, la autonomía, la espontaneidad, la observación y la investigación. Combinan la innovación, el juego y la absoluta libertad para generar alternativas didácticas que se inician desde los intereses de los estudiantes. A su vez, buscan alentar el progreso en el aprendizaje de los estudiantes, así como también la calidad educativa. Son flexibles, personalizadas, creativas e innovadoras (ANSL, 2017).

En el mismo sentido, en otra nota de la misma página web de enero de 2019, se plantea que estas escuelas “tienen como objetivo ampliar las oportunidades educativas de niñas, niños y adolescentes en la provincia, promoviendo la creatividad, motivación, libertad, espontaneidad, confianza, inclusión, acuerdos de convivencia, observación e investigación” (ANSL, 2019).

Volviendo a las dimensiones señaladas, podemos decir que en la escuela el espacio material, el aula, es el componente específico de una institución educativa, en donde se alojan las personas y se organizan según edades y roles sociales. En el aula circula un recorte de saberes considerados socialmente valiosos y necesarios para las nuevas generaciones, que se convierten en las materias que median entre los intercambios (Fernández, s/f). Además del aula, como el espacio privilegiado del desarrollo de la tarea específicamente escolar, el edificio, su equipamiento, su estado, también son en

152 el plano material, analizadores de la forma de lo escolar y conforman las condiciones que afectan las tareas que allí se desarrollan. Al mismo tiempo y en un plano simbólico, las instalaciones escolares funcionan como el continente de un grupo humano, poseen una gran carga de significados y un peso afectivo importante para las personas que la habitan. También operan como vehículo para la expresión de las relaciones entre la escuela y la autoridad social o como la materialización del mandato social respecto a lo que es la escuela y la educación en cada momento histórico. Así, en su dimensión simbólica y no sólo edilicia, las escuelas pueden mostrarse como espacios cerrados, abiertos, estallados, sitiados, devastados (Fernández, 2001).

En la Ley de las EG se expresa que las mismas:

“Realizan su actividad en espacios de educación no formales que comienzan a desempeñar una función de educación formal como clubes, academias de danzas, espacios gubernamentales ligados a la cultura, al arte y al deporte (...) y se proponen nuevos diseños de los espacios de aprendizajes” (Ley N° II-1011-2019).

Con el argumento de la necesidad de libertad en los **espacios**, aire libre y contacto con la naturaleza, estas escuelas pueden funcionar en clubes, ONG, iglesias o parques. Así, las actividades de la jornada escolar se desarrollan en espacios comunes abiertos, por ejemplo, la tradicional cancha de los clubes, que en horarios de clases es *aggiornada* con alfombras, sillones, “puf” o mobiliario, donde se planea poder hacer la tarea de manera “creativa” y “descontracturada”. Podemos decir que:

“El aula, por un lado, deja de ser un espacio de planificación didáctico-secuencial, mediado por la figura de un docente, y pasa a ser un espacio común donde se desarrollan muchas actividades al mismo tiempo” (Corti e Iturralde, 2019:7).

Respecto al **tiempo** en la escuela, también puede ser analizado desde el punto de vista material, concretizado en horarios, calendarios, cronogramas, pero también desde el punto de vista simbólico en la historia ins-

titucional: el modo particular en que cada escuela se originó devino en una historia especial enmarcada también en una historia social, con sus momentos de crisis y sus modos de superarlas.

En la Ley de las EG se expresa que este formato escolar “incentiva nuevos modos de interacción social y de utilización del tiempo” (Ley N°II-1011-2019). Se entremezclan las actividades de aprendizaje, estudio o enseñanza de temas con el tiempo del juego, la recreación, el ocio y otras dinámicas consideradas propias de la educación no formal, por lo cual ese tiempo escolar que en las escuelas tradicionales se refería a un tiempo de trabajo en el aula y de ocio en el recreo, en estas nuevas escuelas se ve reformulado.

Respecto a **las tareas o las actividades** específicas que caracterizan la escuela y que la distinguen de otro tipo de instituciones, tienen que ver, desde sus orígenes, fundamentalmente con la formación, con la transmisión de la cultura de las generaciones viejas a las nuevas. Más allá de las transformaciones que haya sufrido este mandato fundacional y las diversas formas que ha asumido la escuela tras la caída de los discursos de la modernidad y el paso a sociedades prefigurativas (Mead, 1971), creemos que lo que distingue a la escuela de otras instituciones es la actividad específica en torno a la cual se organizan los grupos, los tiempos y los espacios: la tarea de enseñar y aprender.

En la Ley de las EG se expresa que estas escuelas tienen como tarea principal: “favorecer la libertad de los/las estudiantes, tomándolos como centro del proceso de aprendizaje”. Para ello desarrollan un proyecto educativo institucional contextualizado y desde un eje disparador como el deporte, la danza, la comunicación, el medio ambiente, la música, el teatro, la informática, las ciencias”. Se expresa en el Art. 6 de dicha Ley que “el Proyecto Educativo Institucional Generativo abordará los contenidos mínimos en el marco de la normativa vigente para la acreditación, movilidad, promoción y egreso de los/las estudiantes”.

En lo que respecta a la **dimensión administrativa y a la organización** de este formato institucional, la Ley N°II-1011-2019 define a las EG como “un proyecto pedagógico innovador, que puede abarcar todos los niveles obligatorios del Sistema Educativo Provincial –Inicial, Primario

154 y Secundario, así como también las modalidades (Art. 3)”. En la misma norma se plantea que, además, las EG son “no graduadas”.

Tal como sostiene la docente entrevistada:

“La escuela se **organiza** en dos niveles, primario y secundario, subdivididos en agrupamientos en donde estudiantes de 8 y 9 años pueden estar juntos, y por otro lado los de 10 y 11. A su vez, el secundario se organiza en agrupamientos de 12 a 14 años, por un lado, y por otro de 15 a 17 años. Para sostener esta organización, el argumento del que se valen es la edad de las escuelas comunes” (Relato experiencia).

En este sentido, el criterio cronológico propio del modelo de escuela “tradicional” no sería suficiente para impartir propuestas de enseñanza innovadoras, considerando que se puede aprender mejor en grupos heterogéneos en edad. Lo que no queda claro son los criterios en los que se sostiene la conformación de los agrupamientos.

Respecto a **los y las docentes o responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje**, la ley de EG expresa que:

“Se conforman equipos de docentes/coordinadores con dinámicas más horizontales y participativas y se trabaja en agrupamientos conformados por hasta VEINTE (20) estudiantes cada uno, con UN (1) docente a cargo que se convierte en su tutor a lo largo de toda su trayectoria escolar” (Ley N° II-1011-2019).

Asimismo, en el Art. 11 de la Ley se afirma que “los perfiles profesionales convocados a formar parte de la Escuela Generativa deberán contar con título docente y/o título habilitante”.

“En mi escuela sólo hay cinco docentes que les llamamos ‘coordinadores’, más un coordinador general, que sería la tradicional figura del director o directora. Desde mi experiencia vivida, en las condiciones en que este grupo trabaja, se evidencia un recrude-

cimiento de la precarización de la educación, somos contratados de manera parcial por períodos que van variando (trimestral, semestral o anualmente), para ocuparse de la educación primaria y secundaria a la vez, de una matrícula de cien a ciento veinte estudiantes divididos en los correspondientes agrupamientos. Además de la enseñanza, las y los docentes deben ocuparse de la gestión de los recursos, de la limpieza, acondicionamiento y mantenimiento del lugar, entre otras tareas. Es mucho el trabajo que debe realizar cada coordinador, ya que debe ocuparse de grupos variados en edades, necesidades y procedencias” (Relato experiencia).

Es tarea de los coordinadores, además, según reza la Ley, “establecer acuerdos de convivencia desde un trabajo colectivo y democrático”. Esto nos habla de las condiciones de intensificación a la que se ven expuestos estos trabajadores y trabajadoras.

“Gran parte del plantel **docente** que integra los equipos de las EG, está mayormente compuesto por jóvenes egresados que ante las dificultades de ingresar al sistema educativo público provincial o nacional consiguen sus primeros trabajos en estas escuelas” (Relato experiencia).

Entendemos que pese a la precarización e intensificación que implican, se presentan como el escenario laboral más accesible en tiempos de necesidad de sustento e independencia económica una vez finalizados sus estudios. También, y en la misma línea de necesidad, es posible que se acerquen docentes con mayor experiencia, pero que producto del cansancio y las frustraciones respecto de haber trabajado en la “ruin escuela convencional”, convencidos de que en estas escuelas hallarán las posibilidades para una educación innovadora y transformadora.

“Respecto a la **población que atienden estas escuelas**, generalmente llegan **niñas, niños y adolescentes** que ya han transitado erráticamente su escolaridad por otro tipo de instituciones, con una

historia de fracaso a cuestas, buscando una oportunidad más. Muchas de estas personas eligen estas escuelas porque les han dicho que aquí les será ‘más fácil’ y posible terminar, ya que prácticamente no hay exigencias. También llegan personas con diagnósticos severos generados a propósito de estas experiencias escolares traumáticas, así como también quienes no han sido sostenidos en las escuelas convencionales o han sido designados por el mismo Ministerio de Educación en casos particulares que precisan cambios de institución. En resumen, quienes llegan lo hacen con un alto grado de vulnerabilidad emocional, social y económica” (Relato experiencia).

Las familias que se acercan a las EG, al menos desde lo vislumbrado en este caso, podrían ser agrupadas al menos en dos tipos, según las motivaciones y recorridos con los que llegan. Por un lado, la gran mayoría, son las que buscan una nueva oportunidad para sus hijos o hijas; expulsados del sistema común y portadores de historias de exclusión y fracaso, o víctimas de diferentes formas de maltrato. Por otro lado, también eligen estas escuelas algunas familias de profesionales o clase media sanluisense, que portan cierto capital cultural que les permite visualizar a las EG como un espacio innovador y creativo, al que consideran diferente de la escuela tradicional, a la cual no han renunciado por haber sido expulsados sino más bien por una opción ideológica-política, que les hace optar por las pedagogías alternativas (“homeschooling”, “Pedagogía 3000”, Pedagogía Waldorf, Montessori, etc.). A estas las visualizan más acordes a sus actuales necesidades de crianza y educación de sus hijas o hijos.

Otros aspectos que dan cuenta de la dimensión administrativa/organizativa de las EG y que están presentes en la Ley N°II-1011-2019 son:

- Otorgan títulos oficiales con validez nacional, cumpliendo con todos los requerimientos normativos y administrativos.
- Desarrollan sus propios dispositivos de evaluación en base al proyecto educativo innovador.

El Estado provincial, en su función de ente de control respecto a esta nueva política educativa, es quien “evaluará el Proyecto Educativo Institucional Generativo, que deberá ser aprobado para la apertura de una Escuela Generativa en base a los procedimientos y requisitos que para tal fin se establezcan en la Reglamentación” (Ley N°II-1011-2019, Art. 5). Además, la Ley expresa que “El Estado garantizará el aporte económico para solventar las necesidades materiales que no revistan carácter estructural, con la finalidad de asegurar estándares mínimos que permitan el desarrollo de las actividades inherentes al proyecto pedagógico innovador” (Ley N°II-1011-2019, Art. 10).

Como si un Ministerio de Educación o entidad del Estado pudiera “desaparecer” tan fácilmente, la provincia de San Luis, ya teniendo registro y experiencia de esto en épocas pasadas, se hace eco de ello en el último de los artículos de la Ley de las EG, en donde se expresa: “La Autoridad de Aplicación de la presente Ley será el Ministerio de Educación de la Provincia *o el organismo que en el futuro lo reemplace o sustituya*” [el subrayado es nuestro] (Ley N°II-1011-2019, Art. 10).

Tal como lo expresan las autoras, a futuro:

“Habrá que mirar con detalle, en un contexto social segmentado y con fuertes contrastes, qué efectos trae aparejado, de seguir profundizando, la des-institucionalización de la escuela” (Corti e Iturralde, 2019:9).

¿CUÁLES SON LAS MIRADAS ACERCA DE LAS NUEVAS GENERACIONES QUE JUSTIFICAN ESTOS FORMATOS ESCOLARES?

En los discursos oficiales ofrecidos en los medios de comunicación antes señalados, las EG se muestran abiertas y flexibles, basadas en el principio de la inclusión para recibir a todos los niños, niñas y jóvenes de San Luis. Acentúan su carácter público y gratuito y trabajan en pos de la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, serán las poblaciones más vulnerables que ingresen a ellas las que se quedarán más al margen de los aprendizajes sig-

158 nificativos, de las oportunidades de nutrir los conocimientos que circulan en la escuela con las experiencias que traigan del afuera escolar, de contar con recursos previos para transitar una escolaridad que se propone flexible y personalizada, basada en el aprendizaje por proyectos, con las nuevas tecnologías y el trabajo colaborativo. Es decir, a pesar de querer combatir-las, estas escuelas podrían estar reproduciendo las desigualdades sociales, culturales, económicas, y dejando en situación de mayor riesgo educativo, sobre todo a quienes ya ingresan a ellas en condiciones de extrema vulnerabilidad. Tal como expresa Kantor (2015):

“La democratización en el ingreso no obsta para señalar los procesos de exclusión que han tenido y tienen lugar en las instituciones y en las aulas como efecto de las condiciones de vida de las personas, del capital cultural disponible, de las experiencias formativas extraescolares, y también como efecto de los modos en que los sujetos-alumnos son percibidos” (p. 139).

En estas escuelas, entonces, en donde la mayoría de las y los estudiantes provienen de clases populares, principalmente porque se emplazan en zonas periféricas o céntricas pero que concentran poblaciones que han quedado excluidos del sistema y no gozan de la moratoria social de la que sí lo hacen jóvenes de sectores acomodados, el espacio-tiempo para construirse y re-construirse se acorta o se ve aplazado por otras tareas que se les imponen, como maternidades y paternidades tempranas, trabajo, sostenimiento del hogar, familiares menores a cargo, etcétera (Urresti y Margulis, 1998). Según Margulis (2009):

“La noción de moratoria social alude al plazo concedido a cierta clase de jóvenes, que les permite gozar de una menor exigencia mientras completan su instrucción y alcanzan su madurez social y económica (...), es un período de permisividad, una especie de estado de gracia” (p. 2).

Por otro lado, nos preguntamos: ¿Qué respuesta real y de calidad, a las verdaderas necesidades de aprendizaje con tan pocos y tan intensificados docentes, se puede dar con estos nuevos formatos escolares? Ante una propuesta que se muestra creativa y se enuncia como “el último grito de la moda” en el show de la innovación montado por el Gobierno provincial, “el abismo no parece saldarse ni solucionarse mediante la modernización tecnológica” (Kantor, 2015:142). Nuevos formatos escolares innovadores parecen no solucionar las problemáticas que atraviesan hoy a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Pareciera ser que no pasa por una solución de orden técnico, como afirma la autora.

A esta altura, y adhiriendo al planteo de Kantor (2015) acerca de la importancia que tiene el modo de mirar y, por ende, de posicionarnos como educadores frente a las nuevas generaciones, es pertinente preguntarnos: ¿Cuáles son las miradas acerca de las adolescencias y las juventudes que subyacen en el proyecto de las Escuelas Generativas?

En el discurso de la innovación se pueden leer entre líneas representaciones referidas a una adolescencia abúlica, a la que la escuela la aburre, que es capaz de conducir su propio aprendizaje, para lo cual solo se requiere un ambiente preparado creativo y libremente, y la figura de un adulto o adulta “coordinador”, ni siquiera “educador”.

El discurso de las EG sostiene una mirada de una adolescencia que necesita salir del aula, que le cuesta el encierro y el permanecer, que está conformada por “nativas y nativos digitales”, que aprenderán todo por sus propios medios. Se desvanece la idea del estudio como oficio y como trabajo, principalmente como derecho, y la presencia de educadores y educadoras que enseñen y ofrezcan mojonos en el camino para que esta experiencia sea significativa.

Tal como plantea Barbero (1998), “nunca como hoy la juventud ha sido identificada con la *permanente novedad* que caracteriza a lo moderno. Y es en esa identificación donde el mercado trabaja” (p. 31). Así, bajo el discurso de la inclusión y del respeto por los intereses de las y los estudiantes, las EG se plantean más y mejor *aggiornadas*, a “lo

joven”, que bien podría leerse entre líneas que “lo joven” se convierte también en objeto de consumo y de mercado, administrado por ONG, clubes o Asociaciones Civiles que hacen de estos ideales un producto que compite y le gana a las aburridas y grises propuestas de las escuelas tradicionales.

Por otro lado, en los discursos en defensa de las EG se esgrime el argumento de que la escuela puede y debe estar mezclada, imbuida, conectada con la naturaleza, el deporte, la vida, es decir, con el resto de las actividades que realizan las nuevas generaciones *fuera* de la escuela. Este imperativo de la *no separación* de la escuela respecto del mundo y la vida cotidiana forma parte de discursos hegemónicos que hoy se vienen imponiendo con fuerza, motivados en el desguace de la escuela pública y su desfinanciamiento, la desprofesionalización y precarización de las y los profesores y la ocupación de otros actores sociales en su reemplazo: o bien los medios masivos de comunicación, o bien las empresas y la industria del entretenimiento, o bien las computadoras.

Por el contrario, consideramos que la escuela es un espacio-tiempo de “separación”. ¿Separación de qué? De los espacios, tiempos y actividades de la producción, del trabajo, de la familia, de la política, de la vida pública. Sólo así, para el autor, puede existir la forma de lo escolar. La escuela, en su etimología griega *scholé*:

“Instituye un tipo especial de espacio (el espacio escolar), de tiempo (el tiempo escolar) y de ocupaciones (las actividades escolares, los ejercicios escolares, las tareas escolares, las prácticas escolares). Y es esa separación (ese espacio, ese tiempo y esas ocupaciones separadas) lo que hace que la escuela sea escuela (y no una fábrica, un shopping, una plaza, un mercado, un hogar familiar o una empresa)” (Larrosa, 2019, p.44).

Asimismo, en los discursos y las prácticas de estas escuelas emerge una mirada que es testigo de infancias y juventudes maltratadas por una experiencia escolar autoritaria, propia de la pedagogía tradicional, la cual les

negó su condición de sujetos del saber, de la curiosidad, de la inventiva. Esta mirada se constituye en el lente con el que se observa –y se juzga– a la escuela pública y, por ende, al desempeño docente. Es una manera de ver que victimiza a quienes ocupan el lugar de estudiantes y responsabiliza a educadoras y educadores. Esta percepción pareciera la más potente en cuanto a que expresa la urgencia de modificar la experiencia escolar, o de buscar otro tipo de escuela que “no se parezca en nada a la que conocemos”. Es una forma de ver que reconoce un problema histórico, pero que a su vez niega experiencias significativas que pudieran traer también los y las estudiantes de su historia escolar previa, niega la conflictividad propia de los vínculos que atraviesan cualquier estructura, la conflictividad social reproducida en las tramas de las relaciones institucionales.

Creemos que esta manera de ver se ancla en una necesidad legítima y real de cambio de la escuela que tenemos hoy, pero busca generar ese cambio en condiciones de mayor descuido, desfinanciamiento e inestabilidad laboral. Es una mirada que subestima la responsabilidad, la formación y las materias de estudio, el valioso tiempo y espacio escolar para hacer del mundo algo común para las nuevas generaciones que serán las encargadas de hacer con él otra cosa, siempre y cuando quienes las precedemos les pasemos saberes valiosos acerca del mismo, humanizadores, que las inscriban en la cultura, en la historia y en las tramas sociales (Arendt, 2003).

¿Qué tipo de pertenencia se puede construir en situaciones de tanta inestabilidad y “fluidez” en las que funcionan estas escuelas? Si, como plantean Wainsztein y Millán (2005), la intervención necesaria por parte de la docencia pasa por proponer experiencias “cohesivas”, de huella, de inscripción identitaria, en instituciones como las EG, llevadas adelante por adultas y adultos que trabajan también en condiciones de extrema vulnerabilidad: ¿qué lugar real existe para este tipo de experiencias, cuando hay tan pocos adultos para atender a una demanda tan variada en edades, historias, problemáticas y realidades diversas, debiendo además hacer malabares entre los contenidos mínimos, el acondicionamiento del lugar, la asistencia social, la precariedad de las condiciones de

contratación, hacer de las clases algo divertido y llevarlas adelante junto con numerosas tareas administrativas, y en una cancha, en donde su agrupamiento comparte el espacio con los demás grupos? Y pensando en las nuevas generaciones que viven en situaciones, en general, de mayor vulnerabilidad y desventaja, sin indicios de que el tránsito por las EG los habilite a los estudios superiores o les otorgue títulos con validez y real posibilidad de conseguirles efectivas inserciones laborales, con escasos docentes que los acompañaron en toda su escolaridad: ¿De qué calidad educativa y efectivización de derechos habla el Gobierno provincial?

A MODO DE CONCLUSIÓN...

LA RESPONSABILIDAD ADULTA EN CUESTIÓN

Llegadas hasta aquí estas reflexiones, nos encontramos con más preguntas que respuestas. Si, como arrojan actuales estudios acerca de los sentidos que tiene el secundario para las y los jóvenes, ellas y ellos expresan que esperan de sus profesores “que les expliquen bien y que les enseñen algo que valga la pena aprender” (Kantor, 2015:128), algo del orden de la transmisión de cultura valiosa ha sido dejado de lado en estas escuelas.

En pos de “juvenilizar” la escuela y hacerla novedosa en tiempos en que hasta la creatividad y la juventud son en sí mismas un bien de mercado, pareciera ser que esta nueva política educativa se aleja de abrir el diálogo con lo nuevo. Pues, lo real es que, más allá de lo que buscan idealmente estas escuelas, son tan fuertes las dificultades tanto contextuales como propias de la población que llega a estas escuelas, que a la docencia no le queda más que “arremangarse”, y hacer lo que se pueda con lo que se tiene.

Lamentablemente, como plantea Diker (2007), en este tipo de propuestas se enaltecen “prácticas coloridas y efectistas”, recursos artísticos y expresivos, pero que no necesariamente transmiten las técnicas y los saberes culturalmente valiosos a las clases populares.

Podríamos pensar que las EG instalan una mirada acerca de lo nuevo desde lo que Meirieu denomina “ontologización de la infancia, una fascinación por un momento de la vida del cual olvidamos que es el momento

de la inmadurez inevitable” (Meirieu, 2004, p. 2). Como consecuencia, las y los adultos adoptan mucho más la necesidad de reconocer la “libertad de expresión” a niñas y niños, tal como reza la Convención sobre los Derechos de los niños, en detrimento de considerar la fragilidad particular ante la cual debemos hacernos responsables (Meirieu, 2004).

La pregunta por el tipo de mirada que los adultos y las adultas están sosteniendo para justificar estas nuevas instituciones conlleva una pregunta aún más urgente: ¿Se está mirando realmente a las nuevas infancias y adolescencias? ¿O se están invisibilizando sus intereses y necesidades en pos de la generalización de una juventud aburrida y la necesidad de ser la vanguardia en la innovación?

Reconocemos y asumimos que es necesario modificar la escuela tradicional tal y como la conocemos hasta nuestros días, y también creemos que es válido cuestionar el *cómo* de esta intervención y, sobre todo hoy, ejercer una cuidadosa vigilancia ante discursos de la innovación cooptados por el “capitalismo cognitivo” (Larrosa, 2019).

Nuestra provisoria conclusión es que estos problemas, en las condiciones de precariedad en las que funcionan las EG, implican riesgos sumamente graves para las nuevas generaciones, para las condiciones docentes y para la escuela en su conjunto.

Esta precariedad que pretendemos visibilizar se expresa en lo económico, en lo edilicio, en las condiciones laborales del trabajo docente, en los contenidos pedagógicos, que se ven reducidos a lo que cada docente pueda hacer en esta suerte de *plurigrado*, en la cantidad de docentes y personal en general y, por tanto, en la garantía del Derecho a la Educación. Dicho de otra manera, entendemos que lo que más se vulnera es precisamente el Derecho a la Educación, profundizando el debilitamiento sufrido en las reformas educativas de las últimas décadas, siempre a la orden de los organismos de financiamiento internacional en tiempos de auge neoliberal.

Evitando caer en una posición extrema o fatalista y en el intento comprometido de continuar pensando *cómo* transformamos y defendemos la escuela pública hoy, creemos –como afirma Arendt– que la educación no

puede renunciar a la autoridad ni a la tradición. La educación, para la autora, “es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable” (Arendt, 2003:301).

Una esperanza que nos queda entonces son los “maestros errantes”, aquellos que caminan el día a día escolar, que “hacen escuela” a pesar de todo, que persisten e insisten. Son docentes que, en medio de arenas movedizas, están a la búsqueda permanente de “la ocasión” de ofrecer una experiencia educativa significativa, humanizadora, contenedora, que teja vínculos significativos pese a tantas dificultades (Duschatzky, 2007:90).

“Muchos y muchas docentes se arriman a las EG buscando trabajo, pero también lo hacen con la creencia de que lo que no pudieron en otras instituciones, será posible aquí, donde ‘hay más libertad’” (Relato experiencia).

Es posible. Es inevitable también chocarse con los límites de una realidad en la que la educación está cada vez más “librada a lo que se pueda”. Entonces duele, siempre y en profundidad, toparse con una realidad que oprime y que engaña.

No obstante, la esperanza nos lleva a pensar que estos docentes que “buscan errantes” de sus propias prácticas, de tanto andar encuentran siempre la tan ansiada ocasión. En el seno de esa ocasión, apelamos a sostener una mirada que sospeche de este “show”, y le apague las luces y le encuentre las grietas al escenario por donde podrían desvanecerse todas las máscaras y caretas. Apelamos a no dejar de buscar la ocasión para la lucha, la que tiene tantos frentes. Creemos que el testimonio de estas luchas, que siempre son por la educación, necesita convertirse en el relato que brindemos a las nuevas infancias y juventudes, en este y en cualquier contexto, si pretendemos que la educación sea emancipadora, sea la escuela la oportunidad de la transmisión, la *comunicación* y la renovación del mundo (Larrosa, 2019).

- AGENCIA DE NOTICIAS SAN LUIS. Noticias consultadas: <http://agenciasanluis.com/notas/2019/01/08/escuelas-generativas-un-modelo-innovador-que-crece-y-se-afianza-en-san-luis/>
- <http://agenciasanluis.com/notas/2017/11/16/escuelas-generativas-una-propuesta-innovadora-que-crece-en-la-provincia/>
- ARENDT, HANNAH (2003). “La crisis de la educación”, en: Arendt, H. (2003) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. España: Península.
- BARBERO, JESÚS MARTÍN (1998). “Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad”, en: AAVV (1998). *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- BARCO, SUSANA (2008). “El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina”.
<http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/DocSilviaBarco.doc>
- CORTI, ANA MARÍA (2010). “Análisis Institucional”. Documento interno de Cátedra, Maestría en Sociedad e Instituciones, FCEJS, UNSL.
- E ITURRALDE, MARISOL (2019). “Innovar, más que una palabra. Modelo de escuelas generativas”, en XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- <https://cdsa.aacademica.org/000-023/524> (24/06/21)
- DIKER, GABRIELA (2007). “¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno al proyecto DAS”, en: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- DUSCHATZKY, SILVIA (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós

FERNÁNDEZ, LIDIA (S/F). “Sobre la idiosincrasia institucional de la Escuela y su funcionamiento (cómo mirar la dinámica)”, en: *Análisis institucional de la escuela*. Notas de Cátedra /2. Buenos Aires: FFyL. UBA.

----- (2001). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

GÓMEZ, NOELIA (2020). “*Políticas públicas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) nivel secundario en San Luis desde 2006 a la actualidad y los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia*”. Tesis de Maestría en Sociedad e Instituciones (FCEJS - UNSL). Inédita.

KANTOR, DÉBORA (2015). *Tiempo de fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*. Paraná: Fundación La Hendija.

LARROSA, JORGE (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Argentina: Noveduc.

LEY DE ESCUELAS GENERATIVAS N°II-1011-2019

MARGULIS, MARIO (2009). *Sociología de la Cultura: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.

----- Y URRESTI, MARCELO (1998). “La construcción social de la condición de juventud”, en: AAVV (1998) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre.

MEAD, MARGARET (1971). *Cultura y compromiso. Estudios sobre el cambio cultural*. Barcelona-España: Península.

MEIRIEU, PHILIPPE (2004). *El pedagogo y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.

NOSIGLIA, M. C. (2007). “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N°26206: continuidades y rupturas”, *Revista Praxis Educativa*. N°11, pp. 113-138.

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/472>

OSZLAK, OSCAR (1980). “Políticas Públicas y Regímenes Políticos: Reflexiones a partir de algunas experiencias Latinoamericanas”, *Estudios CEDES*, Vol. 3, N°2.

<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un-dpadm/unpan040090.pdf>

167

SIBILIA, PAULA (2008). “El show del yo” en: Sibilía, P. (2008) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WAINSTEIN, S. Y MILLÁN, E. (2005). “Interpretar la pubertad” en: *Adolescencia. Una lectura psicoanalítica*, El Megáfono Editorial.

SIN FRONTERAS

ENTRE LO PÚBLICO
Y LO PRIVADO

LAS ESCUELAS GENERATIVAS
EN SAN LUIS

En este libro se sintetiza el trabajo realizado durante cuatro años en el marco del proyecto de investigación consolidado denominado La relación sociedad estado educación en la emergencia de las reformas de tercera generación. En este se sintetiza el análisis de fuentes documentales, entrevistas a referentes académicos, así como los debates y reflexiones surgidas en distintos eventos científicos. Este libro constituye una apuesta a desnaturalizar las visiones hegemónicas en torno a la educación en la provincia, como lo señala, Roberto Iglesias “su logro más importante es develar lo oculto.” “Causa mucha satisfacción comprobar cómo los autores le entran a la propuesta de escuelas Generativas en San Luis desde diferentes perfiles. Nadie podrá negar que es un estudio serio, profundo, comprometido. Con numerosa cantidad de datos, que “muestran la otra cara” del proyecto, la que la sociedad en general y los de abajo en particular desconocen por completo, como tantas otras cuestiones que existen en la Argentina.”