

An abstract graphic design featuring a light gray background with several white curved arrows pointing in various directions. Overlaid on this are large, organic, flowing shapes in vibrant colors: yellow, orange, red, and purple. The shapes appear to be interconnected and dynamic. In the upper right corner, there is a small blue square containing the white letters 'CS'.

CS

# **La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina**

**Fernanda Saforcada y Myriam Feldfeber  
(Compiladoras)**



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras



**La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI.  
Miradas desde Argentina**

---



**La regulación del trabajo y la  
formación docente en el siglo XXI.  
Miradas desde Argentina**

Fernanda Saforcada y Myriam Feldfeber (Compiladoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

Decana Graciela Morgade	Secretaria Hacienda Marcela Lamelza	Dirección de Imprenta Rosa Gómez
Vicedecano Américo Cristófalo	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	
Secretaria Académica Sofía Thisted	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo	
Secretaria de Extensión Ivanna Petz	Subsecretario de Transferencia y Desarrollo Alejandro Valitutti	
Secretario de Posgrado Alberto Damiani	Subsecretaria de Cooperación Internacional Silvana Campanini	
Secretaria de Investigación Cecilia Pérez de Micou		
Secretario General Jorge Gugliotta		

---

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Colección Saberes

ISBN 978-987-8363-08-0  
© Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Subsecretaría de Publicaciones  
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina  
Tel.: 4432-0606 int. 213 - info.publicaciones@filo.uba.ar  
www.filo.uba.ar

La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina /  
Fernanda Saforcada... [et al.]; compilado por Fernanda Saforcada, Myriam Feldfeber. - 1a ed. -  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de  
Buenos Aires, 2019.

426 p.; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-08-0

1. Formación Docente. 2. Educación Pública. 3. Política. I. Saforcada, Fernanda II. Saforcada,  
Fernanda, comp. III. Feldfeber, Myriam, comp.  
CDD 371.1

# Índice

<b>Introducción</b>	11
<i>Fernanda Saforcada y Myriam Feldfeber</i>	
<b>Parte I</b>	
<b>Políticas educativas en el siglo XXI: disputar el presente y pensar el futuro</b>	15
<b>Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro</b>	17
<i>Myriam Feldfeber</i>	
<b>Desafíos de la democracia y la educación pública en América Latina</b>	45
<i>Pablo Gentili</i>	
<b>Parte II</b>	
<b>Políticas educativas y regulación del trabajo docente en contextos de restauración neoliberal</b>	65
<b>Entre el mercado y el control: la regulación del trabajo docente en tiempos de restauración conservadora</b>	67
<i>Fernanda Saforcada</i>	

**Maestras/os y profesoras/es CEO. Nuevas subjetividades docentes en épocas de neocolonialidad** 95

*Alicia Inés Villa*

**Positiv@s y motivadx: una crítica a la educación emocional en la formación y el trabajo docente** 113

*María Elena Martínez*

**Gubernamentalidad neoliberal y cuerpo/s docente/s: historias de violencia y desposesión** 125

*Viviana Isabel Seoane*

**Neurociencias y educación. Una relación en disputa** 137

*José Antonio Castorina*

### **Parte III**

**Igualdad, inclusión y democratización de la educación: debates desde y en el trabajo docente** 159

**¿Igualdad, inclusión, democratización? Sentidos político-educativos en lucha** 161

*Nora Gluz*

**La “nueva campaña del desierto”: políticas docentes, pedagogía y desigualdad en tiempos del macrismo** 187

*Alejandro Vassiliades*

**Escuela secundaria y convivencia. El reconocimiento entre-generaciones como espacio de formación** 203

*Myriam Southwell*

**La escuela pública: el lugar para educarse en el derecho a la política** 221

*Germán Roberto Cantero*



<b>Parte IV</b>	
<b>Formación docente: debates, disputas y perspectivas</b>	235
<b>La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de Unicaba</b>	237
<i>Alejandra Birgin</i>	
<b>Investigación en y para la formación docente. Un debate de experiencias y vaivenes de la política educativa Argentina</b>	247
<i>Ana Pereyra, Inés Cappellacci y Natalia Lucinda Fernández</i>	
<b>¿Cómo se forma un profesor? Las propuestas de formación de profesores de la Universidad Nacional de General Sarmiento a lo largo del tiempo. Cambios y nuevos desafíos</b>	259
<i>Graciela Krichesky</i>	
<b>Políticas de alfabetización digital y formación docente, disputa de sentidos</b>	273
<i>Mónica Pini</i>	
<b>Llorar cuando está leyendo, reírte sin parar cuando está leyendo [...] eso es la felicidad. La enseñanza terapéutica en la educación docente</b>	285
<i>Luis Porta y Braian Marchetti</i>	
<b>Cuerpos/saberes significantes en la formación docente en Letras</b>	301
<i>Valeria Sardi</i>	

<b>Parte V</b>	
<b>Memoria, resistencia y alternativas transformadoras</b>	319
<b>¿Desde arriba o desde abajo? Los procesos de institucionalización de las políticas de memoria en la escuela</b>	321
<i>Sandra Raggio</i>	
<b>Memoria y política educativa: cruces y tensiones entre historia y política educativa</b>	339
<i>Juan Pablo Abratte</i>	
<b>Trayectorias, biografías y narrativas docentes. Una aproximación desde la biografía escolar de quienes hoy se dedican a enseñar</b>	349
<i>Andrea Alliaud</i>	
<b>Los docentes compañeros de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC. Aportes para pensar la docencia y la formación</b>	365
<i>Anahi Guelman</i>	
<b>Profesorado popular en educación primaria "Dora Acosta". Un proyecto colectivo para la inclusión educativa</b>	389
<i>Docentes y estudiantes del ISFD "Dora Acosta" - El Hormiguero</i>	
<b>Una experiencia de construcción colectiva en un instituto de formación docente</b>	405
<i>Gabriela Saslavsky</i>	
<b>Los autores y las autoras</b>	419

# Introducción

*Fernanda Saforcada y Myriam Feldfeber*

América Latina se encuentra sumergida en un nuevo ciclo de restauración conservadora. Luego de la experiencia de gobiernos populares en los primeros años de este nuevo siglo, los años recientes han estado marcados por procesos de recomposición neoliberal, en algunos casos mediante las urnas; en otros, a través de golpes de estado “blandos”. Las experiencias y las políticas públicas desarrolladas por los gobiernos populares en los doce o trece años (dependiendo del país) de posneoliberalismo en la región conforman un listado amplio, diverso y, en no pocas ocasiones, contradictorio. En la actualidad, por el contrario, observamos con preocupación cómo se implementan iniciativas regresivas en materia de derechos y cómo se desanda lo construido en la etapa previa para montar una nueva agenda de política pública educativa, articulada en torno a las lógicas del New Public Management, los intereses de sectores privados y las prioridades de organismos internacionales como el Banco Mundial.

Con sus especificidades, la experiencia argentina forma parte de este mismo proceso. En el tiempo que lleva el actual gobierno encabezado por Macri, hemos visto cómo se

redujo el financiamiento educativo a la par de que se desdibuja la noción de derechos y se debilita el rol del estado como garante del derecho a la educación. Se trata de un contexto complejo, en el que el trabajo y la formación docente aparecen especialmente afectados.

Este libro reúne una serie de trabajos que, desde diferentes perspectivas, analizan actos vinculados con las regulaciones del trabajo y la formación docente desde comienzos de este siglo.

El propósito de esta publicación es compartir un conjunto de ponencias presentadas en los paneles del IV Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO), llevado a cabo en diciembre de 2017 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El Seminario transcurrió en los mismos días en que se llevaban a cabo multitudinarias marchas frente al Congreso de la Nación para intentar frenar la aprobación de una ley que significaba, en los hechos, un recorte a los ingresos de las y los jubilados. La ley se aprobó en medio de una brutal represión a los manifestantes por parte de las fuerzas de seguridad nacionales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Así, estas páginas contienen análisis rigurosos sobre el trabajo docente, pero, al mismo tiempo, están atravesadas por una gran preocupación e indignación por la situación social, educativa y docente en nuestro país.

El volumen se encuentra organizado en cinco apartados. El primero de ellos, integrado por los trabajos de Myriam Feldfeber y Pablo Gentili, trata sobre las políticas educativas en el siglo XXI, sus lógicas y orientaciones, así como los desafíos que plantean.

El segundo apartado incluye una serie de trabajos de Fernanda Saforcada, Alicia Villa, María Elena Martínez, Viviana Seoane y Antonio Castorina sobre las políticas educativas y la

regulación del trabajo docente en contextos de restauración neoliberal, a partir de ejes tales como las relaciones con el mercado y las formas del management, la educación emocional y las neurociencias como nuevas estrategias de regulación del neoliberalismo, y la gubernamentalidad y los cuerpos docentes.

La tercera sección contiene trabajos sobre igualdad, inclusión y democratización de la educación en relación con el trabajo docente, retomando los sentidos que asumieron en las políticas educativas pasadas y presentes de este siglo y las disputas que se evidenciaron en el campo. Son los capítulos escritos por Nora Gluz, Alejandro Vassiliades, Myriam Southwell y German Cantero.

La cuarta parte trata sobre debates, disputas y perspectivas en la formación docente. Incluye trabajos de Alejandra Birgin, Ana Pereyra, Inés Cappellacci, Natalia Fernández, Graciela Krichesky, Mónica Pini, Luis Porta, Braian Marchetti y Valeria Sardi, que recorren diversos tópicos: la reconfiguración de la formación docente en el marco de una propuesta reciente de política en la Ciudad de Buenos Aires; la investigación en la formación docente; las propuestas de formación docente en la universidad; las políticas de alfabetización digital en relación con la formación de maestros y maestras; la enseñanza terapéutica en la educación docente; y la dimensión corporal del conocimiento en los procesos de formación.

El quinto y último apartado aborda el tema de la memoria, las narrativas y la construcción de resistencias y alternativas transformadoras, temas centrales en la historia de nuestro país. Los escritos recorren experiencias y reflexiones vinculadas con la memoria y la educación, con propuestas alternativas transformadoras por dentro y por fuera del sistema escolar estatal, así como con la recuperación de la palabra de las y los docentes, a partir de los trabajos de

Sandra Raggio, Juan Pablo Abratte, Andrea Alliaud, Anahí Guelman, Gabriela Saslavsky y del Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta”.

De este modo, este libro reúne un conjunto diverso y plural de análisis que, compartiendo una perspectiva crítica y rigurosa, aportan elementos para pensar el trabajo y la formación docente en los tiempos que corren.

Queremos agradecer a las y los autores por su participación en el Seminario y en esta publicación. Asimismo, queremos agradecer a Aldana Rodríguez Golisano su trabajo cuidadoso y comprometido, que permitió que este libro llegara a ver la luz. Un libro es siempre el resultado de muchas manos involucradas en un largo proceso de elaboración y edición; vaya a todas ellas nuestra gratitud.

**Parte I**  
**Políticas educativas en el siglo XXI:**  
**disputar el presente y pensar el futuro**

---





# Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro

*Myriam Feldfeber*

## El “posneoliberalismo” en América Latina

Con el cambio de siglo, se inició en América Latina una nueva etapa, caracterizada por la asunción de gobiernos de “nuevo signo” (Moreira, Raus y Gómez Leyton, 2008) que tuvieron como denominador común la oposición al consenso político reformista de los años noventa y la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas que intentaron dar respuesta a los efectos más devastadores de las reformas neoliberales en términos de exclusión social y crecimiento de las desigualdades. Después del diluvio neoliberal, al decir de Mabel Thwaites Rey (2010) estos gobiernos comenzaron a apropiarse de parte del excedente para desarrollar políticas públicas en favor de los sectores más afectados por el crecimiento de la pobreza, el desempleo y la desigualdad como en los casos de Argentina, Brasil y Uruguay. Algunos gobiernos se propusieron avanzar en la construcción del socialismo del siglo XXI, como en los casos de Bolivia, Venezuela y Ecuador, que, tal como lo señala Borón (2008) volvieron a colocar en el escenario la

posibilidad de discusión de las alternativas al capitalismo. Al mismo tiempo, otros gobiernos continuaron implementando y/o profundizando las políticas de ajuste estructural derivadas del consenso de Washington (Chile, Colombia, Perú, México).

Las diversas experiencias de los gobiernos progresistas o democrático-populares de nuevo signo, han sido agrupadas en gran parte de la literatura bajo el concepto —aún en pleno debate en el marco de las ciencias sociales— de “posneoliberalismo”. Para Dávalos (2014) el “posneoliberalismo” es un concepto que solo tiene sentido y significación en el debate político latinoamericano porque nace por la necesidad de caracterizar el tiempo histórico de los denominados “gobiernos progresistas” que surgieron desde las luchas sociales en contra del neoliberalismo y que se propusieron combatir la pobreza mediante el aumento de la inversión social y la reorientación de las políticas públicas hacia propuestas de corte más universal.

Con diverso grado de intensidad, estos gobiernos implementaron políticas destinadas a la ampliación de derechos. El “posneoliberalismo” es la negación del capitalismo en su fase neoliberal que mercantiliza todas las esferas de la vida social, pero no significa necesariamente anticapitalismo (Sader, 2008). La lógica “posneoliberal” se sustenta en la afirmación de derechos de ciudadanía y en la reconstrucción de la esfera pública y de la democracia a partir de una activa presencia estatal. Sin embargo, surge el interrogante acerca de si el posneoliberalismo es una nueva categoría económica y política que rompe radicalmente con la tradición del neoliberalismo en América Latina o más bien es una continuación de este (Dávalos, 2014), habida cuenta de las políticas extractivistas de estos gobiernos (“Consenso de los commodities”) y de su creciente separación de los movimientos sociales (Stolowicz, 2010; Svampa, 2013).

Sin eludir el debate sobre el “giro a la izquierda” de gran parte de los gobiernos latinoamericanos, podemos identificar la configuración de una nueva agenda de políticas públicas y procesos de ampliación de derechos que permitieron que millones de personas pudieran salir de la pobreza. De acuerdo con los datos del Siteal (2015) durante el período 2000–2013 todos los países de América Latina experimentaron un importante incremento en su PBI. En la mayoría de los países este crecimiento fue acompañado por la mejora en la distribución del ingreso y reducción de la proporción de población bajo la línea de pobreza. Sin embargo, el incremento generalizado en el nivel de desarrollo humano no ha sido suficiente para revertir la situación de pobreza en la que vive una gran proporción de la población latinoamericana, ni las profundas y persistentes desigualdades que caracterizan a la región (OXFAM, 2016).

De este modo, la etapa que se inició a principios de siglo en América Latina, puede caracterizarse como una etapa de lucha o disputa hegemónica (García Linera, 2010) o de hibridación política (Arditi, 2009) en la que neoliberalismo y “posneoliberalismo” con diversos formatos, se presentan de manera compleja y contradictoria. En ese contexto, la asunción de gobiernos de “nuevo signo” marcó un punto de inflexión en la región, el inicio de una nueva etapa en la cual comenzamos a pensarnos desde nuestras realidades, desde nuestros países y desde un proyecto de integración regional.

Una agenda orientada por un enfoque de derechos y en base a la igualdad (Bárcena y Prado, 2016) fue impulsada a partir de la centralidad del Estado en el despliegue de políticas más activas en materia de inclusión social, en la implementación de medidas destinadas a la ampliación de derechos para superar las marginaciones sociales (Pautassi y Gamallo, 2012) y en políticas que enfatizaron

la cuestión social y la no condicionalidad de los derechos (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016). Pero en años recientes, el avance de la derecha en algunos países, los signos de estancamiento en la captación del electorado por las fuerzas progresistas y un reflujo en los impulsos de cambio han conducido a replantear los análisis sobre la región (Stolowicz, 2010), analizar los logros a partir de las políticas implementadas y dar cuenta de sus límites en términos de democratización social.

En los últimos años, de la mano de restauraciones conservadoras, la derecha llegó al gobierno por vía de golpes de Estado como en Brasil y Paraguay o de elecciones democráticas como en Argentina, desplazando a los gobiernos progresistas que habían asumido con el cambio de siglo. Hablamos de restauración conservadora mirando a *nuestra América* sin desconocer la diversidad de procesos políticos que se desarrollaron con el cambio de siglo y los alcances y los límites de las políticas en materia de ampliación de derechos desplegadas por los gobiernos de nuevo signo que comenzaron a modificar el escenario regional a partir de un cambio en las orientaciones de política hegemónicas durante la reforma de los años noventa.

En noviembre de 2005, los presidentes Chávez, Kirchner y Lula, y el candidato Evo Morales junto a los pueblos reunidos en Mar del Plata ratificaron su oposición a la conformación del ALCA. No al ALCA significaba y significa decir que otra América era y es posible. En esos tiempos volvimos a pensar en términos de la Patria Grande y a discutir un patrón de poder fundado en la colonialidad (Quijano, 1993) y la imposición de agendas definidas fuera de la región. En la cumbre de Mar del Plata defendimos la integración latinoamericana y nos manifestamos en contra de la mercantilización de la educación.

Hoy la coyuntura en América Latina es bien diferente. Las fuerzas conservadoras han asumido el control de varios gobiernos del continente. Las derechas retornan para recortar costos, para recortar derechos, para reducir la intervención del Estado y para permitir que todos esos recursos fluyan hacia al sector privado nacional o extranjero. Numerosas conquistas sociales han sido eliminadas y “hay un esfuerzo ideológico-mediático por pontificar un supuesto ‘fin de ciclo’ que estaría mostrando la inevitable derrota de los gobiernos progresistas en el continente” (García Linera, 2017: 10).

En este contexto analizamos las tendencias actuales de políticas educativas en el marco de estados de excepción con derechos cada vez más vulnerados. Con semejanzas y diferencias asistimos al igual que en los años noventa a procesos de transformación que se denominan “reformas” para referirse a aquello que, en la tradición del pensamiento político occidental, encuentra sentido, de acuerdo con el análisis de Borón (2006) en la expresión “contrarreforma” en tanto los cambios operados implicaron profundos retrocesos en términos de la ampliación de derechos que, con todas sus limitaciones, se habían impulsado a partir de los gobiernos democrático populares. Las políticas que se están llevando a cabo en nuestros países, lejos de estar introduciendo “reformas” —esto es, cambios graduales en una dirección tendiente hacia una mayor igualdad, bienestar social y libertad para el conjunto de la población, tal como lo indicaría la palabra “reforma” en la tradición de la filosofía política—, lo que están haciendo es exactamente lo contrario: potenciar una serie de transformaciones que recortaron antiguos derechos ciudadanos que van a consolidar una sociedad mucho más injusta y desigual que la que existía al comienzo de la etapa “reformista”.

## Tendencias actuales de política educativa

Si tomamos en consideración las políticas en materia de ampliación de derechos que con diverso grado de intensidad y con todas sus limitaciones impulsaron los gobiernos progresistas, en el contexto de las restauraciones neoliberales y conservadoras podemos identificar, entre otras, las siguientes tendencias:

### *Un proceso de “despolitización” de las políticas educativas*

En base a la lógica del Banco Mundial (2011) podemos identificar un retorno al enfoque sectorial de la política educativa: pensar que la educación por sí sola puede reducir la pobreza. De acuerdo con el ex ministro Bullrich, “todos los problemas se resuelven con educación”, sin considerar la desigualdad en la distribución de la riqueza. El enfoque sectorial de la política pública es acompañado de un discurso antipolítico y una visión meramente instrumental de la política, que en términos de lo que plantea Mouffe (2011), invisibilizan “lo político”, deslegitimándolo y de este modo se borra lo que es constitutivo de la política: el conflicto y el antagonismo, la confrontación de modelos sociales en disputa. Al “eliminar” los antagonismos, se vacían las discusiones sobre el proyecto de país, el sentido de la educación en función de qué modelo de país y de sociedad se busca instituir colectivamente.

Los principales referentes del gobierno del presidente Macri afirman que no han venido a hacer política, sino a “resolver los problemas de la gente”. Al analizar el caso del gobierno del PRO (Propuesta Republicana) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Alejandro Bellotti lo identifica con una palabra clave, la “gestión” que se instala contra la idea de “gobierno” (Pertot, 2015). Por eso se reúnen con empresarios exitosos, que piensan la Ciudad en una

manera administrativa. Los problemas no se problematizan, sino que se resuelven. Gabriel Vommaro caracteriza al PRO como “el neoliberalismo después del neoliberalismo” (Pertot, 2015). Sus referentes han aprendido la lección que dejaron los años noventa respecto de lo que no se debe hacer a la hora de aplicar reformas pro mercado y consideran que uno de los principales roles del Estado es crear oportunidades de negocios. El Estado debe ponerse al servicio de las energías privadas. Desde esta perspectiva se considera que la educación debe estar al servicio de la formación de recursos humanos para el mercado y constituye un espacio relevante para que el sector privado pueda desplegar sus negocios, en algunos casos de la mano de presidentes ejecutivos de las empresas, y al mismo tiempo difundir los valores que legitimen la lógica de mercado.

Resolver los problemas de la gente y despolitizar lo social se traduce en propuestas tales como “Escuela Sin Partido” y avances en la militarización de las escuelas en Brasil, el retorno a lo que denominan “la ideología de género”<sup>1</sup> frente a los avances de la Educación Sexual Integral (ESI) y la denuncia de lo que se considera una “politización” de las aulas. El ex ministro Bullrich, en el año 2012, cuando se desempeñaba en el ámbito de la Ciudad, había establecido una línea 0800 para denunciar “actividad política” en las escuelas, que fue declarada inconstitucional por la justicia. Esta despolitización también está orientada por reformas curriculares que, como en el caso de la educación secundaria en Brasil y en Argentina, se definen sin la participación del sector docente.

Hay un retorno a los valores conservadores más tradicionales, que se articulan con los principios de la *nueva gestión*

---

1 Como en el caso del movimiento “Con Mis Hijo No Te Metas” que surgió en Perú en el año 2016, expandiéndose por diversos países de la región, entre otros Argentina.

*pública* en el campo educativo. No hay referencias a la historia reciente en términos de ampliación del derecho a la educación y se cuestionan las políticas de inclusión de los gobiernos democrático-populares porque no han logrado mejorar la calidad educativa medida en las pruebas estandarizadas (Bullrich, 2016a).

### ***Propuestas de reforma laboral y previsional que se asientan sobre la desaparición de un discurso sobre los derechos***

Las propuestas de reforma laboral y previsional buscan dismantelar las principales conquistas logradas en materia de derechos. Estas reformas consisten fundamentalmente en la flexibilización de los horarios de trabajo, de las tareas que realizan los trabajadores y de los períodos de descanso y vacaciones y en la elevación de la edad jubilatoria y la reducción de la tasa de sustitución, es decir, la relación entre el haber inicial y el salario promedio previo al retiro laboral.

El economista Martín Tetaz (2017) considera que productividad, presentismo y “flexiseguridad” son tres conceptos claves que podrían entrar en la nueva ley de reforma laboral que está pensando el gobierno. La remuneración tiene que estar atada a la productividad que pueda medirse con las métricas que se utilizan en el sector privado, el presentismo es clave para bajar los costos laborales y la flexiseguridad alude a un sistema en el cual sea fácil entrar y salir, sea poco costoso contratar y despedir, pero que al mismo tiempo cuide a los trabajadores a través de un seguro de desempleo para que empiece a cobrar al otro día de recibir el telegrama de despido.

Estas reformas que significan un enorme retroceso materia en derechos, se presentan como la única forma posible de promover los incentivos necesarios para que los empresarios generen empleo. Sin embargo, la experiencia



internacional demuestra que las prácticas de flexibilización laboral no resuelven la falta de empleo ni mejoran su calidad, y tampoco incrementan los ingresos de los trabajadores. Por el contrario, solo generan más desocupación, precarización y debilitamiento sindical (CETyD, 2017).

Ya en el año 2012, Galeano se preguntaba si los derechos de los trabajadores constituían un tema para arqueólogos y proponía actualizar esta pregunta en tiempos de crisis en los que los derechos están siendo despedazados por el huracán feroz que se lleva todo por delante, que castiga al trabajo y en cambio recompensa a la especulación y está arrojando al tacho de la basura más de dos siglos de conquistas obreras.

Estas propuestas de reformas laborales y previsionales incluyen también al sector docente y se dan junto con la decisión gubernamental de no convocar a la paritaria nacional docente en la que no solo se acuerda el salario mínimo, sino también las condiciones laborales de las trabajadoras y los trabajadores de la educación, el calendario educativo y la carrera docente, tal como lo establece el artículo 10 de la Ley de Financiamiento Educativo 26075, sancionada en el año 2005.

Las reformas implementadas en varios países y las propuestas en discusión en otros se orientan fundamentalmente a vincular la remuneración de las y los docentes con la “productividad” entendida como el resultado de su trabajo, medido a través del rendimiento de los estudiantes en las pruebas estandarizadas.

### ***Ausencia de un discurso pedagógico centrado en el derecho a la educación y en los procesos de enseñanza y aprendizaje***

Los problemas de enseñanza y aprendizaje se reducen a la introducción de los principios de la *nueva gestión pública*, de las nuevas tecnologías y de la calidad asociada a los resultados

en las evaluaciones estandarizadas. En nuestro país, “aprender” y “enseñar” ya nos son problemas pedagógicos, sino operativos de evaluación estandarizados para estudiantes y para docentes. Las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)<sup>2</sup> de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se constituyeron en la principal referencia para discutir la calidad educativa y de este modo una organización que se ocupa del desarrollo económico se ha transformado en una especie de “ministerio de educación global”.

La ausencia de un discurso pedagógico centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje se instala en la agenda global a partir de la reducción del concepto de educación para todas y todos a lo largo de toda la vida, a la idea de aprendizaje. “Aprendizaje para todos” es el objetivo en el cual pone el acento la Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial (2011), haciendo hincapié en la necesidad de invertir temprano porque la capacidad para aprender durante toda la vida se adquiere más fácilmente durante la primera infancia; invertir con inteligencia porque los recursos nacionales, familiares y aportados por los donantes son limitados y deben rendir frutos e invertir para todos, porque una nación solo puede prosperar cuando todos los alumnos —entre ellos las niñas y los grupos desfavorecidos— tienen la oportunidad de aprender.

El desplazamiento de los problemas pedagógicos también viene acompañado de un modelo de extranjerización de la educación. El gobierno pone como modelo a Finlandia, identificando solo aquellos aspectos que se vinculan con las reformas que se quieren implementar y no se recupera el acervo pedagógico latinoamericano. Mientras en nuestro país se ataca a las educadoras y los educadores y se propone

---

2 Por sus siglas en inglés.

evaluaciones para el sector docente como en los casos de Chile, México o Ecuador, el decano de la Universidad de Helsinki, Jari Lavonen (2015), destaca la confianza en el sector docente: “para nosotros es mejor confiar en los docentes que recurrir a investigadores que estén constantemente cuestionando su trabajo”.

Se critica el aumento en la inversión educativa durante los gobiernos “kirchneristas”<sup>3</sup> porque se considera que el proceso de inclusión de sectores tradicionalmente excluidos del sistema que se produjo en la década anterior fue un “fraude educativo” (Bullrich, 2016a) y que se aumentó el presupuesto educativo sin obtener buenos resultados y que es necesario concentrarse en la calidad entendida en términos de resultados en las mediciones estandarizadas y adecuación al mercado laboral. También se cuestiona la creación de universidades públicas para garantizar el derecho a la educación superior reconocido por la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) desarrollada en Cartagena de Indias en el año 2008, sin considerar que la creación de nuevas universidades ha permitido el acceso de sectores históricamente excluidos.

Frente a las políticas desplegadas a partir del año 2003, que intentaron dar vuelta una página en una larga historia ligada a la colonialidad del saber y la extranjerización y mercantilización de la educación, la respuesta del actual gobierno se reduce a más pruebas estandarizadas de medición de la calidad al mismo tiempo que se refuerzan los mecanismos que individualizan de los procesos educativos de la mano del liderazgo, el emprendimiento, la meritocracia un “uso banalizado de las neurociencias” y la difusión de la “educación emocional”.

---

3 Entre los años 2003 y 2015 en Argentina se crearon quince universidades nacionales.

## ***Desvalorización y desconfianza manifiesta hacia el sector docente***

En los últimos años asistimos a una fuerte desvalorización y desconfianza hacia el sector docente a partir del supuesto de que existe una asociación directa entre su desempeño y la calidad educativa entendida en términos de resultados. Desde esta perspectiva, consideran que la evaluación de los docentes debe transformarse en el eje de la reforma. Y esta desconfianza subyace a muchas de las propuestas que circulan de la mano de organismos tales como el Banco Mundial, la OCDE, regionales como el Programa de Promoción de la Reforma en América Latina y El Caribe (PREAL) y *think tanks* como el Diálogo Interamericano, que se sustentan en la idea de que son las y los docentes las y los principales responsables de la baja calidad y que solo docentes regulados por las reglas del mercado, es decir flexibilizados en sus relaciones laborales, que recibe incentivos en función de su productividad y que construye su propia carrera; puede transformarse en un profesional al servicio de la mejora (Feldfeber, 2016).

La calidad es entendida en términos de medición de resultados en las pruebas estandarizadas. Y las pruebas PISA son la evidencia presentada por el Banco Mundial en el informe “Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe” para afirmar que “en la actualidad, ningún cuerpo docente de la región (con la posible excepción de Cuba) puede considerarse de alta calidad en comparación con los parámetros mundiales” (Bruns y Luque, 2014: 23). A pesar de que en el informe del Banco se reconoce que son escasos los estudios destinados a conocer cuánto saben los profesores latinoamericanos sobre los temas que enseñan, igualmente se señala que los trabajos

existentes muestran una desconexión entre los títulos de las y los profesores y sus habilidades cognitivas.

La Comisión para la Educación de Calidad para Todos, iniciativa del Diálogo Interamericano, uno de los más antiguos e influyentes *think tanks* sobre temas de política en América Latina y el hemisferio occidental, presentó el 22 de agosto de 2016 en la Casa Rosada el informe “Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina”. En base a los resultados de las mediciones estandarizadas el documento destaca, al igual que el citado informe del Banco Mundial, que *niños, niñas y jóvenes de América Latina no están aprendiendo a niveles aceptables y que el continente se sigue distanciando del mundo desarrollado y emergente*. En el informe se señala que:

La docencia en América Latina se caracteriza por bajos niveles de conocimiento, prácticas pedagógicas poco efectivas y serios problemas de motivación y gestión. Sin afectar estos problemas será imposible mejorar la calidad educativa. Para lograr la excelencia docente, debe pasarse de una semiprofesión a una profesión prestigiada y con estándares de desempeño reconocidos. (Comisión para la Educación de Calidad para Todos, 2016: 18)

Esta desvalorización en algunos casos se traduce en un ataque frontal hacia el sector docente, en especial hacia los sindicatos docentes visualizados como la resistencia frente al cambio. La represión de las y los docentes de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) que intentaban instalar una escuela itinerante para visibilizar sus reclamos: que se cumpla con la paritaria nacional docente y que se discuta

una nueva Ley de Financiamiento Educativo, constituye un brutal ejemplo de este ataque.<sup>4</sup>

Al mismo tiempo se difunden propuestas, que descalifican los procesos de formación, y que se sustentan en la idea de que cualquier “joven exitoso” puede ser docente en la medida que se proponga hacer algo por las otras y los otros —léase niñas, niños y jóvenes en condición de pobreza— y reciba un entrenamiento en liderazgo educativo. Tal es el caso de la propuesta de “Enseña por Argentina” que es parte de un movimiento global, “Teach for all” dedicado a terminar con la inequidad social a través de la calidad y el liderazgo educativo y para ello se proponen la misión de construir un movimiento que involucre a jóvenes profesionales para enseñar en comunidades que viven en contextos de vulnerabilidad social.

Estas propuestas se basan en la desconfianza manifiesta hacia el sector docente, asentada en la idea de que las y los docentes carecen de los conocimientos y de las habilidades necesarias para cumplir con su trabajo, pero incluyen exigencias de responsabilización por la mejora en los resultados (no en el sentido ético-político, sino desde la lógica gerencial) e invocaciones a la necesidad de una valoración profesional asociada tanto a una mirada bucólica de un supuesto pasado glorioso que se ha perdido como a la modificación de las carreras docentes en base a la “flexibilización” de las relaciones laborales.

Asimismo, el gobierno propone crear el “título de docente global” con validez internacional. De cara a la reunión del G20, que se realizará en Buenos Aires, el Ministro de Educación presentó la idea de un proyecto de formación de docentes con estándares internacionales. En declaraciones a la agencia de noticias *Télam* afirmó que:

---

4 Luego de la represión el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires otorgó la autorización para instalar una escuela pública itinerante en la Plaza del Congreso.

El problema de la educación es global y se resuelve si buscamos un estándar global de docente. Nosotros vamos a poner la educación en la agenda del G20, pero no quiero que solo se quede en el título, debe tener un impacto y ese sería lograr un ‘título docente global’, una validación internacional, entendiéndolo que el docente es el factor que define el nivel del sistema educativo. Si existe una carrera internacional, será más atractiva para los docentes y permitirá comenzar a cambiar el paradigma, porque tendremos una educación y un mundo más abierto. (Télam, 2017)

Así como la desvalorización y la desconfianza apuntan al colectivo docente, las propuestas de valorización se orientan al docente en forma individual, y se centran en la necesidad de modificar la carrera laboral en base a incentivos y evaluación. La definición y legitimación de los saberes relevantes por fuera de las comunidades educativas y de sus realidades constituye un aspecto central en la desvalorización del trabajo de las escuelas y de las y los docentes.

### ***Educación en función de las demandas del mercado y de las empresas***

La articulación entre educación y trabajo se procesa en términos de lógica de mercado y de las demandas laborales de las empresas en función de la inserción competitiva en el mercado global. En el informe “Demandas de Capacidades 2020” elaborado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) se señala que:

La disponibilidad de oferta de mano de obra calificada será esencial para la competitividad y el desarrollo económico de la Argentina en el próximo

quinquenio. En este marco, existen espacios de acción para mejorar el aporte del sistema educativo a la actividad productiva. Se deberá trabajar en los incentivos para atraer a los jóvenes hacia la escuela técnica (y motivarlos a mantenerse en ella hasta el nivel Superior). También en la adecuación de los contenidos, la mejora de la calidad docente y de la gestión de las escuelas, la ampliación de los ámbitos para el desarrollo de las actividades prácticas, y el estrechamiento de la articulación entre las entidades académica de enseñanza y de investigación y el sector productivo, con transferencias de conocimientos en ambos sentidos. (2016: 9)

La OCDE (2017) propone lograr una Argentina más próspera e inclusiva alineando los currículos con el mercado laboral para mejorar la productividad y los estándares de vida. Para la OCDE, no se trata de eliminar o superar la pobreza y la desigualdad, sino de reducirla, y de proteger a los trabajadores con seguros de desempleo y con programas de capacitación y no con regulaciones laborales estrictas.

Los pronunciamientos del Ministro de Educación Esteban Bullrich, son un claro reflejo de estas perspectivas.

El problema es que nosotros tenemos que educar a los niños y niñas del sistema educativo argentino para que hagan dos cosas: o sean los que crean esos empleos, que le aportan al mundo esos empleos, generan, que crean empleos... crear Marcos Galperin (fundador de Mercado Libre) o crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla. (Bullrich, 2016b)



Bullrich pronunció esta frase en el panel “La Construcción del Capital Humano para el Futuro” en el Foro de Inversiones y Negocios, más conocido como Mini Davos, que tuvo lugar en el Centro Cultural Kirchner en septiembre de 2016.

En la 22.a Conferencia Industrial Argentina organizada por la Unión Industrial Argentina (UIA) en noviembre de 2016, el ministro Bullrich manifestó que:

La educación es ganancia, la ignorancia es pérdida desde el punto de vista empresarial. Desde el punto del trabajo la educación es empleo, la ignorancia es desempleo. Desde el punto de vista social, la educación es progreso la ignorancia es pobreza. La educación es apertura a nuevos mercados. La educación es mejora de la competitividad. La educación es mejora de la productividad. La educación es innovación. La educación, la buena, es el tipo de cambio ideal. La buena educación no tiene barreras arancelarias. La educación no es una entelequia, es un logro social. Es una construcción de todos. Queremos que la educación argentina sea en el 2030 de las mejores del mundo [...] Un sistema que no les sirve a ustedes porque no les da el recurso humano necesario para que sus empresas no necesiten la mirada del corto plazo [...] Yo no me paro como Ministro de Educación. Me paro como gerente de Recursos Humanos, eso es lo que soy para ustedes. (Bullrich, 2016c)

También señaló:

Queremos ser el primer sistema educativo del mundo que detecte talentos individuales y los desarrolle para que ustedes tengan talentos para elegir para sus

empresas y lo podemos hacer, pero lo tenemos que hacer juntos. Ustedes tienen que vernos a nosotros a los que estamos a cargo del sistema educativo, al ministro nacional y a los veinticuatro ministros provinciales como la oportunidad de formar a sus empleados durante quince años antes de que entren a las empresas. Tenemos que comunicar más, articular más entre el mundo empresarial y el sistema educativo. Esa es la invitación que vengo a hacer hoy. (Bullrich, 2016c)

La construcción de un sentido común neoliberal sustenta las propuestas del gobierno de la Alianza Cambiemos. De acuerdo con Alemán (2013) el neoliberalismo no se reduce a una mera política económica, no es solo una ideología a favor de los mercados y el capital financiero. El neoliberalismo es un conjunto de prácticas teóricas, políticas, estatales, institucionales, que apuntan a una nueva invención del sujeto. El sujeto neoliberal está organizado por distintos dispositivos para concebirse a sí mismo como emprendedor, como un empresario de sí, entregado a la maximización de su rendimiento.

Junto con esta tendencia a pensar la educación en función de las demandas del mercado laboral y avanzar en los procesos de privatización, asistimos a un desmantelamiento de muchos de los programas que el Ministerio de Educación de la Nación desarrolló en el gobierno anterior: vaciando programas, desfinanciándolos bajo la idea de “federalizar” el sistema. De este modo se va reduciendo el financiamiento destinado a los programas socio-educativos al tiempo que se produce un fuerte ajuste del presupuesto para las universidades y para Ciencia y Técnica. Por otro lado, encontramos una subejecución del presupuesto: hay menos recursos para la educación, pero además hay subejecución tal como lo evidencian el informe de la CTERA

sobre el estado de situación del financiamiento educativo en Argentina y el informe de la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación.

### ***Avance de las tendencias privatizadoras “de” y “en” la educación.***

La privatización en el campo educativo no constituye un fenómeno novedoso, sin embargo, ha cobrado un fuerte impulso en los últimos años. Este fenómeno se inscribe en un proceso más amplio de mercantilización educativa que se expresa básicamente a través de dos modos: a. la privatización en la educación pública “endógena”, a partir de la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan “eficiente” como ella; b. la privatización de la educación pública “exógena”, entendida como la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública (Ball y Yodell, 2007).

Existen claras evidencias sobre el avance de los procesos de privatización exógenos y endógenos en los sistemas educativos de la región. América Latina es la región en que la privatización ha crecido de forma más pronunciada y constante en las últimas décadas. Además de tener la tasa de escolarización primaria privada más elevada del mundo, el crecimiento de la oferta privada ha sido más sostenido (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017).

En el caso argentino, una investigación en curso (Duhalde y Feldfeber, 2016; Feldfeber, Puiggros, Robertson y Duhalde, 2018) permite identificar las principales tendencias privatizadoras en el campo educativo, que traen como

consecuencia una reconfiguración del derecho a la educación sustentada en los procesos de mercantilización de lo social desde concepciones que consideran que el Estado debe estar al servicio de intereses privados, y que debe generar condiciones para los negocios y las inversiones privadas nacionales y extranjeras.

Otra forma en la cual se expresan estos procesos en marcha es la creciente participación de actores privados en el ámbito de las políticas educativas. Las perspectivas que entienden a la educación al servicio del mercado, constituyen un sentido que, de la mano de quienes hoy gestionan el gobierno —los CEO de las empresas y los cuadros formados en el sector privado—, busca direccionar las políticas públicas en base al modelo meritocrático del emprendedor y a los principios de la Nueva Gestión Pública.

La presencia de ONG y fundaciones vinculadas con grandes empresas nacionales y extranjeras no es un fenómeno nuevo, existen y desarrollan su actividad desde hace varias décadas en algunos casos, y en particular a partir de los años noventa. Sin embargo, desde la asunción del actual gobierno, han pasado a ocupar un lugar central en la política educativa, no sólo en la definición de la agenda, sino también en la gestión de políticas y programas, en la formación docente, en el impulso a las políticas de rendición de cuentas en base a la medición de resultados, y en la producción, control y difusión de la información. De este modo, referentes del sector privado se han constituido en los interlocutores privilegiados en la definición e implementación de las políticas públicas en educación y han pasado a desarrollar funciones que anteriormente cumplía el Estado. Parte de los funcionarios de la actual gestión son o han sido accionistas, gerentes, consultores, asesores de ONG y fundaciones o directamente dueños de empresas privadas, que piensan a la educación

en términos de servicio o de una mercancía y no como un derecho y encuentran en el campo educativo un nuevo ámbito para desplegar sus negocios (Duhalde y Feldfeber, 2016; Feldfeber *et al.*, 2018).

Un ejemplo elocuente es el de Fundación Varkey que ha comenzado a trabajar en la Argentina desde octubre de 2016 para implementar el programa de Liderazgo e Innovación, en forma conjunta con el Ministerio de Educación de la Nación y con Ministerios Provinciales. En el año 2017 se formaron convenios y se desarrollaron acciones con las provincias de Jujuy, Mendoza, Corrientes y Salta. Cada uno de los convenios suscriptos es de aproximadamente 5,4 millones de dólares. Los convenios incluyen cláusulas de exclusividad para el desarrollo de Programas de Liderazgo Educativo y establecen que los honorarios que percibirá el proveedor (la Fundación Varkey) serán pagados en dólares estadounidenses, a pesar de que se trata de una fundación inscripta en Argentina. Cada uno de los centros provinciales cuentan con equipos locales que contrata la Fundación y facilitadores de la Fundación EDUCERE, elegida como el socio para contextualizar el programa en Argentina, para “argentinizarlo”, de acuerdo con las palabras de Agustín Porrés, director de la Fundación Varkey en Argentina (Feldfeber *et al.*, 2018).

Educar 2050, es otra de las Fundaciones referentes para el gobierno, que tiene como misión “incidir en política pública, así como también concientizar a la sociedad civil acerca de la importancia de educación de calidad”. Integra la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA). El fundador y presidente es Manuel Álvarez Trongé, un abogado que ha ocupado altos cargos en diferentes empresas y en diciembre del año 2015 fue designado vicepresidente de Aerolíneas Argentinas. Para cumplir con su “misión”, desarrollan su

actividad a través de programas como el de formación en liderazgo para directores que se ejecutan en alianza con la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

La mayor amenaza para el logro de una educación de calidad para todos posiblemente sea la aceleración del uso de los mecanismos de mercado y la privatización en el ámbito de la educación, que es dejada en manos de empresas o “edu-emprendedores” en lugar de confiar en las educadoras y los educadores. El Movimiento de Reformas Educativas Globales o GERM<sup>5</sup> es una manifestación del movimiento de privatización, que implica tanto un comercio como una ideología (Internacional de la Educación, 2016).

Las políticas que, aún con todas sus limitaciones, significaron un avance en la instalación de una concepción de la educación como derecho social en la región durante los gobiernos democrático populares, hoy son impugnadas a través de “viejas” y “nuevas” formas de privatización “de” y “en” la educación que se presentan como la única alternativa posible para dar respuestas a los problemas que presentan nuestros sistemas educativos.

## **A modo de cierre: pensar el presente para disputar el futuro**

Las tendencias anteriormente señaladas contribuyen a la instalación y legitimación de un modelo social que naturaliza las desigualdades. Las respuestas frente a los problemas de desigualdad de nuestros sistemas educativos, no pueden reducirse a posiciones defensivas frente al avance de la restauración conservadora.

No podemos pensar una educación de calidad fuera de un enfoque integral de derechos que incluye el derecho

---

5 Del inglés: *Global Education and Reform Movement*.

a la educación de todas y de todos considerando que hay diversas formas de materializarlo. El derecho a la educación implica condiciones materiales y también condiciones subjetivas: cuando hablamos de condiciones materiales aludimos a una inversión sostenida por parte del Estado en sus diversas instancias. Porque lo que se complejiza en Argentina es que la educación está en manos de las provincias y una podría preguntarse quién garantiza el derecho a la educación en un país federal. Estamos hablando de un Estado presente generando esas condiciones para efectivizar ese derecho. Esto incluye, además de infraestructura, la definición de saberes relevantes y la discusión de cuáles son los conocimientos que en la escuela deben circular y que la escuela debe garantizar: ¿qué implican los procesos de apropiación-circulación del conocimiento en el espacio escolar?, ¿qué conocimientos se legitiman?, ¿quiénes los definen?, ¿quienes participan en esa definición?, ¿qué saberes entran en diálogo? El cómo se evalúan constituye un aspecto específico vinculado a estos interrogantes, pero no es el eje o el punto de partida de este debate.

¿Qué formación la escuela debe garantizar si pensamos que los objetivos de las escuelas se vinculan con la formación de sujetos críticos para una sociedad democrática y para un proyecto de emancipación social? ¿Cómo las instituciones educativas materializan el derecho a la educación? Hay que pensar en la centralidad de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en condiciones de trabajo que les permitan garantizar una educación de calidad. Esto también está muy asociado a la idea de cómo pensamos la escuela como espacio público.

Espacios de construcción colectiva como el de la Red ESTRADO pueden aportar ideas y propuestas que disputen el presente confrontando con la racionalidad de mercado que nos proponen los actuales gobiernos en la mayoría

de los países de la región. Se vuelve difícil en un contexto como el actual en el que las políticas se implementan desmantelando derechos. Esto nos coloca en un lugar de defensa de aquellas conquistas que fueron avances importantes a partir del cambio de siglo con la asunción de los gobiernos democrático populares en la región, de un proyecto de integración regional y del movimiento pedagógico latinoamericano impulsado por los sindicatos docentes, los movimientos sociales y la academia. En este contexto apostamos a pensar el presente y disputar el futuro desde una perspectiva diferente a la de exclusión de los sectores populares sobre la cual buscan sustentarse los gobiernos neoliberales y conservadores en la región.



## Referencias bibliográficas

- Alemán, J. (18 de julio de 2013). Izquierda lacaniana y antifilosofía. En *Página 12*. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-224702-2013-07-18.html>> (consulta: 24-11-2017).
- Arditi, B. (2009). El giro a la izquierda en América Latina: ¿una política post-liberal? En *Ciencias Sociales*, vol. 45, núm. 3, pp. 232-246.
- Ball, S. y Yodell, D. (2007). *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres, Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- 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. Resumen Ejecutivo*. Washington DC.
- Bárcena, A. y Prado (2016). *El imperativo de la igualdad: por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, CEPAL-Siglo Veintiuno.
- Borón, A. (2006). Después del saqueo: el capitalismo latinoamericano a comienzos del nuevo siglo. En Borón, A. y Lechini, G. (comps.), *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.
- (2008). *Socialismo siglo XXI. ¿Hay vida después del neoliberalismo?* Buenos Aires, Luxemburg.
- Bullrich, E. (2016a). Entrevista a Esteban Bullrich. En *Noticias de la Universidad Católica de Córdoba*. En línea: <<https://www.ucc.edu.ar/noticiasucc/entrevista-al-ministro-esteban-bullrich/>> (consulta: 24-11-2017).
- [Agencia Argentina de Inversiones y Comercio Internacional] (15 de septiembre de 2016b). *La Construcción del Capital Humano para el Futuro*, Conferencia de Foro de Inversiones y Negocios. Centro Cultural Kirchner, Buenos Aires. [Archivo de video]. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=A1Whq9pS578>> (consulta: 24-11-2017).
- [Ministerio de Educación]. (22 de noviembre de 2016c). Exposición en la 22.a Conferencia Industrial Argentina, Unión Industrial Argentina (UIA). [Archivo de video]. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=H3gcgEfCFzU>> (consulta: 24-11-2017).
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Resumen. Washington, D. C., Grupo del Banco Mundial.

- Centro de Estudios sobre Trabajo y Desarrollo (CETyD) (2017). *Informe sobre Flexibilización Laboral*. San Martín, UNSAM.
- Comisión para la Educación de Calidad para Todos (2016). *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina*. Buenos Aires, Santillana.
- Dávalos, P. (2014). *Alianza País o la reinención del poder. Siete ensayos sobre el pos-neoliberalismo en Ecuador*. Bogotá, Desde Abajo.
- Duhalde, M. A. y Feldfeber, M. (coords.). (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Secretaría de Educación, CTERA.
- Feldfeber, M. (2 de noviembre de 2016). Docentes bajo la lupa. En *Conversaciones necesarias*[blog]. En línea: <<https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/02/docentes-bajo-la-lupa/>> (consulta: 24-11-2017).
- Feldfeber, M., Puiggros, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires, CTERA.
- Galeano, E. (noviembre, 2012). *Conferencia de clausura*. Trabajo presentado en VI Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales (CLACSO). Ciudad de México.
- García Linera, A. (2010). *La construcción del Estado*. Trabajo presentado en Conferencia dictada en la Facultad de Derecho de la UBA, Buenos Aires.
- (2017). ¿Fin de ciclo progresista o proceso por oleadas revolucionarias? En Sader, E. (coord.), *Las vías abiertas de América Latina: siete ensayos en busca de una respuesta: ¿fin de ciclo o repliegue temporal?* Caracas, CELAG, BANDES.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2016). *Transformaciones en el sistema de protección social y escolarización: balances y perspectivas en vistas a la democratización de la educación*. En Ruiz del Ferrier, C. y Tirenni, J. (comps.), *El sistema de protección social en la Argentina y en América Latina. El rol del Estado frente a la cuestión social*, documento de trabajo núm. 3, pp. 97-107. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- INET (2016). *Demanda de Capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Internacional de la Educación (2016). *Vender el derecho a la educación pública de calidad para todos*. Bruselas.

- Lavonen, J. (12 de noviembre de 2015). La sociedad finlandesa confía en sus profesores y no les culpa. Entrevista a Jari Lavonen. En *Tiching, el Blog de Educación y TIC* [blog]. En línea: <<http://blog.tiching.com/jari-lavonen-la-sociedad-finlandesa-confia-en-sus-profesores-y-no-les-culpa/>> (consulta: 24-11-2017).
- Moreira, C., Raus, D. y Gómez Leyton, J. C. (coords.). (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo, FLACSO, UNLa, UARCIS, TRILCE.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- OCDE (2017). *Hacia una Argentina más próspera e inclusiva*. Buenos Aires.
- OXFAM (2016). *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y El Caribe*. En línea: <<https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/578871/cr-privileges-deny-rights-inequality-lac-300915-summ-es.pdf?sequence=3&isAllowed=y>> (consulta: 24-11-2017).
- Pautassi, L. y Gamallo, G. (dirs.). (2012). *¿Más derechos, menos marginaciones?: Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires, Biblos.
- Pertot, W. (10 de marzo de 2015). Neoliberalismo después del neoliberalismo. [Entrevista a Gabriel Vommaro, Sergio Morresi y Alejandro Bellotti]. En *Página 12*. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/el-pais/1-267767-2015-03-10.html>> (consulta: 24-11-2017).
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, CTA-CLACSO.
- SITEAL (2015). *Escolarización en América Latina 2000-2013. Resumen estadístico comentado*. Buenos Aires, IIPE, UNESCO, OEI.
- Stolowicz, B. (2010). *El "Posneoliberalismo" y la reconfiguración del capitalismo en América Latina*. Ponencia presentada en VII Seminario Internacional Marx Vive: América Latina en disputa. Proyectos políticos y (re)configuraciones del poder. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Svampa, M. (2013). "Consensus of the Commodities" and languages of valuation in América Latina. En *Revista Nueva Sociedad*, núm. 244, pp. 30-46.

- Télam (2017). Argentina impulsará un acuerdo en el G20 para crear una formación docente global. En línea: <<http://www.telam.com.ar/notas/201701/177294-davos-esteban-bullrich-formacion-docente-global.html>> (consulta: 24-11-2017).
- Tetaz, M. (5 de julio de 2017). Cómo será la reforma laboral que impulsará el Gobierno. En *Infobae*.
- Thwaites Rey, M. (2010). Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina? En *OSAL/CLACSO*, año XI, núm. 27, pp.19-43.
- Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona, IEAL.

# Desafíos de la democracia y la educación pública en América Latina

*Pablo Gentili*

*Se presenta a continuación la transcripción de la presentación de Pablo Gentili en el panel de cierre del Seminario de la Red ESTRADO.*

Buenas tardes a todos y todas. Es una alegría muy grande estar aquí. Siempre es muy bueno volver a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, a Filo, un lugar donde he pasado gran parte de mi vida.

Me gustaría compartir algunas ideas sobre las cuales he estado pensando respecto de los cambios que se están dando en la escuela y en buena medida la ofensiva que se está llevando adelante contra el derecho a la educación no se desarrolla solo en la esfera de la política educativa. Esto es importante comprenderlo porque, sin lugar a dudas, estamos en un contexto de una ofensiva conservadora neoliberal muy fuerte, muy poderosa, pero no podemos confundir esta ofensiva neoliberal actual con la matriz o con las dinámicas que históricamente caracterizaron las ofensivas neoliberales contra el derecho a la educación y contra la escuela pública.

En general, nosotros tendemos a tener una visión muy estática, muy poco dinámica. Sin embargo, existen muchos elementos nuevos de esta política educativa y de esta nueva ofensiva contra la escuela pública, contra la política democrática de la educación o contra las reformas democráticas de la educación que llevaron a cabo los gobiernos progresistas o de izquierda durante estos últimos años.

Cuando analizamos, tendemos a recuperar lo que fueron contribuciones, análisis de lo que es ya una ofensiva que lleva muchos años. Desde mediados de los años setenta, en el campo educativo se pueden reconocer reformas de carácter claramente neoliberal y análisis que fueron contradiciendo, cuestionando o contraponiéndose a estas reformas neoliberales. Sin embargo, ahora estamos ante la presencia de una ofensiva diferente que naturalmente se nutre de las perspectivas y acciones que históricamente los neoliberales tuvieron contra la escuela pública, pero que tiene elementos nuevos. Estos elementos nuevos es fundamental captarlos, analizarlos, porque es importante reconocer que la derecha, a diferencia de la izquierda o de los sectores progresistas, suele cambiar y adaptarse mucho más rápidamente de lo que nosotros tendemos a reconocer. Es decir que, aunque la derecha y los sectores conservadores pretendan reaccionar a las reformas democráticas y pretendan conservar la estructura de un orden estamental, jerárquico, antidemocrático, elitista que marca el desarrollo de nuestras sociedades secularmente, hacen esto cambiando, metamorfoseándose, adaptándose. De hecho, en un sentido irónico o provocativo, podemos decir que, en la actualidad, se visibilizan derechas gramscianas e izquierdas keynesianas.

Vemos una izquierda que defiende el estado de bienestar, que sostiene la intervención del Estado, que critica la idea del equilibrio natural del mercado, es decir, lo que en

forma muy resumida, sintética y banalmente podría ser identificado como la base de las políticas keynesianas, que afirma que los derechos no se garantizan por la propia lógica de la competencia en el mercado. Por otro lado, tenemos una derecha que aparentemente ha leído a Gramsci mejor que nosotros, que reconoce que las instituciones y la hegemonía se pelean en cada espacio de la vida social. Uno de esos espacios, por ejemplo, es la calle. Y, de hecho, si observamos a la derecha latinoamericana y mundial, se ha vuelto una derecha más “callejera”. Antes no había manifestaciones de derecha. Argentina es un país con una gran profusión de manifestaciones. La gente en general sale a la calle. Y si bien había algunos síntomas de la salida a las calles de la derecha desde el retorno de la democracia, como por ejemplo los famosos cacerolazos de Callao y Santa Fe, pero no eran manifestaciones de masas. Durante los últimos años, se puede evidenciar una obsesión de la derecha por ganar la calle.

En algunos países, se vive una situación de extrema crisis al observar que la izquierda, que tradicionalmente fue quien ocupó la calle, la pierde, mientras que la derecha ocupa el espacio de la calle. En Brasil, vivimos una situación muy dramática. El PT, particularmente el gobierno de la presidenta Dilma Rousseff, es destituido mediante una maniobra jurídica que permite realizar una nueva forma de golpe. La derecha instrumenta ese proceso que termina en el golpe apelando a un proceso de movilización social muy fuerte que llenó las calles de las principales ciudades brasileñas. Las calles no fueron llenadas por la resistencia al golpe, y la calle era el lugar de la izquierda en Brasil, del movimiento operario, de la Central Única de Trabajadores, de los estudiantes. Todas las reformas democráticas en este país se iniciaron mediante movilizaciones populares.

Con esto no quiero decir que si hubiera habido más capacidad de movilización el golpe se hubiera evitado. Pero no cabe ninguna duda de que la derecha ha aprendido una cuestión que Gramsci enseña y que creo que nosotros muchas veces olvidamos, y es que en la política no hay espacios vacíos. Si hay un espacio que está vacío, entonces hay que ocuparlo. Este horror al vacío que tiene la política: cuando uno no dice algo, otro lo dice por uno; cuando uno no lo puede defender bien; otro lo defiende mejor. Y esto se expresa también en la idea de secuestro de la democracia que he trabajado; el secuestro de la idea de lo público. Esto es lo que también permite entender cómo, durante todos estos años, la derecha y los sectores conservadores no se ocuparon de cuestionar muy enfáticamente algunas de las conquistas de los gobiernos progresistas de esta última década.

Siempre hay alguien que dice algo fuera del guion, como por ejemplo algunas declaraciones del ex ministro de educación Esteban Bullrich, que generaron un gran rechazo, pero que, sin embargo, tan mal no le ha ido, porque llega a la senaduría por la Provincia de Buenos Aires. De las pocas cosas que habló, dijo tonterías: hacemos un km de asfalto por día, metemos un pibe preso todos los días, la idea de la campaña del desierto de la educación y otras cosas similares. De cualquier forma, mucho efecto no tuvo; quizás algún voto le restó, pero no lo suficiente para que perdieran.

Todo esto es el epifenómeno de una cuestión que parece bastante sintomática, que es lo que pretendo presentar, y es que hoy lo que más está amenazando las bases, el fundamento, la concepción, la institucionalidad de la escuela pública y el derecho a la educación, es una ofensiva que está llevando a cabo la derecha, deteriorando y desestabilizando algunas de las certezas, de las ideas, de los principios, de las formas de reconocimiento que durante tantos años



tratamos de construir y que, particularmente durante esta última década, defendimos y trabajamos para lograr sistemas educativos medianamente democráticos.

Lo primero que quiero plantear es que, en términos de lo que denominamos las variables intrínsecas, en América Latina asistimos a un avance espectacular de los procesos de inclusión educativa llevados adelante en estos últimos diez o quince años, que no modificaron sustantivamente la estructura histórica del sistema escolar.

El progresismo generó en toda América Latina un gran proceso de inclusión social. Nadie lo niega, ni siquiera el Banco Mundial. Pero no hubo un cuestionamiento significativo en prácticamente ningún gobierno progresista de la matriz productiva tradicional, como señalan muchos intelectuales. Por lo tanto, conseguimos hacer —y esto fue una decisión política muy clara, muy fuerte de nuestros gobiernos progresistas— una operación de modernización, de democratización de un sistema productivo que tiene una raíz, una estructura, una base secularmente discriminatoria y desigual. Por esta razón, no conseguimos transformar significativamente la matriz de desigualdad, aunque generamos igualdad social. Tampoco conseguimos, por falta de tiempo, de voluntad política o porque gobernamos solamente doce o quince años y es apenas una década contra dos siglos, esta matriz productiva dependiente de América Latina no se cambió, aunque se modernizó socialmente.

Podríamos decir que con el sistema educativo pasó básicamente lo mismo. El sistema educativo se volvió mucho más democrático, pero la estructura sobre la cual se desarrolló históricamente la institucionalidad educativa en nuestros países —que es una estructura que sirvió históricamente para discriminar y, sin embargo, los gobiernos progresistas lo usaron muy bien para incluir— tampoco cambió significativamente. Por eso también estamos

viendo con mucha preocupación lo que ocurre en países que dejan la senda del progresismo muy rápidamente. Conquistas que llevaron doce años garantizar, en menos de un año se desestabilizan.

El único país que trató de hacer esto con un poco más de osadía, pero también con mayor riesgo, es Venezuela. Este país hizo una operación arriesgada, que fue no tocar el sistema educativo tradicional, no tocar el sistema de salud tradicional, no tocar las estructuras tradicionales del Estado. Generó programas especiales que fueron constituyendo redes paralelas a la estructura tradicional del Estado para garantizar la inclusión social. En el sistema de salud, se implementó la inclusión a la salud por la vía del médico en el barrio y traer médicos de Cuba, es decir, crear un sistema de salud paralelo. En el sistema educativo mediante una serie de misiones o de programas sociales que permitieron incluir, amplificar y multiplicar derechos a sectores tradicionalmente excluidos de la educación, que permitió que aquellos que habían abandonado —o que no habían terminado— y a los jóvenes que no habían ingresado a la escuela pública se los incluyera en el sistema educativo, que se crearan nuevas universidades.

En Argentina lo único que se parece a esto, aunque tiene sus particularidades, es la creación de universidades públicas durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner, que tuvieron un crecimiento exponencial en sectores populares. El riesgo de estas iniciativas que no tocan el nudo gordiano del poder del Estado es que el que viene después las mata; mata estas universidades, las ahoga financieramente. El gran riesgo en Venezuela hoy es que, saliendo el gobierno bolivariano, el próximo gobierno lo que va a hacer es no ponerles plata a las misiones en el presupuesto nacional y todo eso se cae. Tiene una ventaja, funciona mucho mejor porque cambiar el Estado es mucho más difícil. De hecho,

la reforma del Estado fue una bandera del neoliberalismo desde los años ochenta para hacer del Estado una plataforma más antidemocrática y privatizadora. Nosotros desde la izquierda, el progresismo, no levantamos la bandera de la Reforma del Estado; nosotros aprovechamos el Estado. Y con un problema que tienen en general los que gobiernan, que piensan que van a gobernar para siempre.

En el caso de Macri esperemos que se equivoque. Para desgracia nuestra, nos equivocamos. A veces perdemos las elecciones; a veces destituyen a nuestros presidentes. Pero cuando hay una perspectiva de que vamos a gobernar eternamente, uno aprovecha la estructura del Estado para hacer reformas democráticas, como se hicieron durante el gobierno de Cristina, de Evo, de Néstor, de Pepe Mujica, de Lula, pensando que en algún momento le vamos a tocar las manos al Estado. Pasa el tiempo y el Estado es bastante más resistente, no salen con un quita manchas cualquiera las marcas que tiene su carácter patrimonialista, discriminatorio, excluyente.

Y cuando te sacan del Estado esa homeóstasis del Estado oligárquico tiende a reconstituirse muy rápidamente. Uno de los déficits que más gravemente hemos sufrido en la gestión del Estado fue la formación de cuadros. Nosotros tuvimos que gestionar políticas públicas democráticas con gran parte de la administración de la burocracia de los Estados, que siempre administró políticas antidemocráticas y el resultado fue espectacular. Cada vez cuesta más, y dentro de diez años va a costar todavía mucho más, entender cómo se pudo hacer todo esto; cómo a pesar de ello se hizo todo tan bien.

Por lo tanto, hay una dinámica en la estructura institucional que es la arquitectura institucional. Esta idea está en un libro clásico que recomiendo leer o volver a leer, que se llama *¿Cómo domina la clase dominante?*, de Göran Therborn.

Allí dice Therborn que la clase dominante se apropia de la tecnología organizacional, construye las instituciones y las maneja. Nosotros las cambiamos o tratamos de cambiarlas, o las reorientamos, agarramos el volante y hacemos curvas donde había rectas, pero el problema está en quién lo establece; es el problema gramsciano, es el poder de Estado el que está en discusión (2016).

La segunda cuestión es la ofensiva conservadora contra las narrativas republicanas, igualitarias y emancipadoras que históricamente fueron la base de sustentación discursiva de la necesidad de ampliar la escuela pública, universalizarla y defender el derecho a la educación como el derecho humano a un bien público común o, como decía una gran profesora de la Universidad de Buenos Aires, Cecilia Braslavsky, *la lucha contra el monopolio del conocimiento*, que fue una de las grandes contribuciones de Cecilia Braslavsky al debate sobre política educativa. En definitiva, la lucha contra el monopolio del conocimiento fue, históricamente, uno de los elementos que nucleó a los que defendíamos la escuela pública y la lucha contra el conocimiento como un bien privado y la institución educativa como institución privada donde individuos compiten por un bien al que acceden de forma diferencial en función de su riqueza, su origen social, su clase, su raza, su etnia.

Durante muchísimo tiempo los liberales se pelearon con esta idea de la emancipación, de la igualdad, de la equidad. Ellos se peleaban y nos daban a nosotros una chance excelente, porque de un lado estaba el discurso republicano que podía ir más a la izquierda, hacia matrices más emancipatorias, libertarias; y del otro lado, el discurso conservador que quería una escuela para pocos. Esta premisa de “una escuela para pocos” ya no lo sostiene ni Bullrich; él quiere un docente universal. Nosotros podemos criticar, pero a los medios les suena diferente. No sostienen la idea de menos

docentes ni se visibiliza como echar docentes, sino que se plantea en términos de tener docentes que estén calificados con criterios universales. Lo que están planteando es tener mejores docentes. No proponen docentes ricos para los ricos y pobres para los pobres, sino las mejores instituciones, queremos incluir a todos, etcétera. No lo van a escuchar nunca a Macri decir algo así. Sí se lo podían escuchar a Menem, que en su gran habilidad discursiva podía tejer un discurso sobre discriminación muy claro y muy racista, muy clasista. Esa vieja derecha, tenía ese discurso.

Esta nueva derecha de los CEO,<sup>1</sup> de *management*, habla del grupo, habla de la participación, habla de todos, habla de bienestar. Es una derecha que se presenta como “descontracturada”, con “buena onda”. No es la derecha del discurso violento de la discriminación del otro, de la negación del otro. Aquí lo incorpora: “hay que amar al inferior y bueno, es inferior y hay que amarlo; no hay que discriminarlo”. Esta derecha plantea que hay espacio para todos; que hay diálogo para todo; es la idea de que hay solución para todos si pensamos como un gran equipo, hasta para los que están afuera. No es un discurso para confrontar con la idea de igualdad, sino que es un discurso que aspira a refundar un discurso de igualdad que tiene como principal objetivo acabar con la igualdad desde adentro. No acabar con la igualdad desde la confrontación.

Esto tiene que ver con otra lógica del capitalismo, que muchos autores analizan desde hace tiempo y que tenemos que volver a reconocer, que es esta lógica por la que cuando se juegan grandes conflictos históricos en el capitalismo, el capitalismo tiene una gran capacidad para encapsular conquistas que no puede destruir. Encapsularlas y dejarlas encapsuladas; aceptarlas, pero encapsuladas. Por ejemplo, el

---

1 Por su sigla en inglés: *chief executive office*.

fin del trabajo esclavo, que el capitalismo acepta, reconoce y promueve, pero al mismo tiempo el fin del trabajo esclavo tuvo como contrapartida el establecimiento de que los sujetos liberados del trabajo esclavo pasaran a ser sujetos asalariados. Por lo tanto, es una libertad encapsulada en una relación profundamente desigual, estructuralmente desigual entre el que vende su fuerza de trabajo y el que la compra. Por lo tanto, es una libertad muy parcial, muy limitada.

Para los conservadores, el problema de la democracia es un trueque, si tienen que negociar, van a cambiar algo. Ellos van a aceptar el derecho de las mujeres de votar, pero lo van a cambiar por algo y van a terminar aceptándolo. No pueden seguir los conservadores diciendo que las mujeres no pueden votar. Es más, ahora dicen que las mujeres hasta tienen que participar en política. Pero, por otro lado, hay un cambio, en el caso de las mujeres claramente es la brecha salarial de género, la economía del cuidado, la intensificación de las tareas domésticas junto con la liberación para el acceso al mercado del trabajo. Las mujeres accedieron al mercado de trabajo, pero no liberaron su tiempo de trabajo doméstico. Por lo tanto, en Argentina, una mujer trabaja un 85% más que el hombre en las tareas domésticas y todas trabajan por fuera de su casa. Es un proceso de democratización en el acceso del mercado de trabajo que vino junto con un proceso de ruptura de otros derechos o por lo menos de limitación de otros derechos.

En este sentido, en la educación ha ocurrido lo mismo. El no cuestionamiento del derecho de todos a la educación y una ofensiva de los sectores conservadores de encapsular este derecho y operar en lo que Saskia Sassen nomina el extractivismo.

Esta idea del extractivismo no es la que nominan otros aquí en Argentina y en América Latina, que varios parece que ahora descubrieron que hay extractivismo y lo

cuestionan. Permítanme una digresión. Hace quinientos años que hay extractivismo. Nunca no hubo extractivismo. Por lo tanto, venir a sorprendernos ahora y decir que en el gobierno de Néstor y Cristina fueron extractivistas, no. Néstor y Cristina Kirchner heredaron una economía totalmente primarizada. ¿La cambiaron? No la cambiaron, discutamos eso, pero no inventaron el extractivismo, como tampoco lo hizo el gobierno de Evo Morales. Siempre fue así. En cualquier historia económica de América Latina que lean van a encontrar eso. Y si se entiende cómo funciona la economía mundial, no puede no ser así. Porque la economía mundial lo que quiebra es la soberanía de los países. Entonces resulta obvio que cualquier posibilidad de salir de una estructura primarizada requiere combinar extracción de materias primas con trabajo barato. Por eso es que quieren que nos parezcamos a China o a Vietnam, porque en Vietnam el costo de la fuerza de trabajo es de dos dólares por hora. ¿Pero qué pasa con China y Vietnam? No tienen sindicatos y la ley de trabajo es muy flexible.

La idea que quiero transmitirles es sobre lo que Saskia Sassen denomina el capitalismo extractivista. La lógica extractivista del capitalismo no es la de sacar petróleo de la tierra. La lógica extractivista del capitalismo es un capitalismo que para reducir conquistas democráticas empieza a robar lo que puede robar y expropiar lo que puede expropiar, que debilita los avances democráticos de la apropiación social, comunitaria, popular de los lugares que históricamente estuvieron reservados a las élites y que mediante el proceso de democratización de nuestras sociedades las élites fueron perdiendo.

Entonces nosotros conquistamos la escuela y las universidades, que eran lugares de las élites. ¿Y qué es lo que ellos nos empezaron a robar? El conocimiento sobre cómo se gestiona y transformaron el tema de la gestión en un tema

fundamental que tiene que ver con la calidad. Asociaron gestión a calidad y vincularon la gestión y la calidad a la evaluación. Y comenzaron a desarrollar dispositivos cada vez más complejos para evaluar. Dentro de diez años van a haber doctorados en evaluación y la carrera de educación va a ser la carrera de evaluación en instituciones educativas. Esto sucedió porque se apropiaron de ese espacio y empezaron a apropiarse de conocimiento desde ahí para cristalizar los mecanismos de dominación, de pauperización, de control pedagógico y social como son las evaluaciones. A tal punto que hoy hay una organización para el desarrollo económico que es la que tutela el funcionamiento de los sistemas educativos. La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) con un mecanismo como PISA.<sup>2</sup>

¿Y cuál es la trampa? que es muy difícil. Con Hugo Yaski muchas veces hablamos y planteamos la salida de PISA. Nos pasamos doce años discutiendo cuál era el costo de salir y hoy estamos mucho peor, estamos en la tercera fase de PISA. Bajamos un nivel y por ahí si bajamos un nivel, subimos algunos puntos en la clasificación. Es cada vez más complejo este sistema. El capitalismo expropia, saca, y esto es lo que está sacando a la escuela pública.

Ahora, ¿cuál es el riesgo mayor en todo esto? La escuela pública fue históricamente un lugar de seguridad, de certeza. Llegar a la escuela pública les daba a los sectores populares una tranquilidad, la de la movilidad social, la de la contención, la del conocimiento, la de la cultura. Hay grandes ejemplos en la historia argentina de cómo la escuela pública estaba asociada a una idea de seguridad. Inclusive una idea de seguridad, en algunos momentos, para las élites; en otros momentos, para los sectores medios. Los progresistas

---

2 Por su sigla en inglés: Programme for International Student Assessment.



siempre dijimos que valía la pena estar ahí y que es mucho mejor estar ahí que estar en otros lugares. Filmus diría que es mucho mejor estar en la escuela que en el mercado de trabajo. Y es mucho mejor estar en la escuela que en la calle. La seguridad estuvo siempre vinculada a la escuela pública, pero esta es una sociedad que cuestiona la idea de seguridad y que pone a los individuos sistemáticamente amenazados con la idea de seguridad.

Es una sociedad que genera miedo y los miedos históricamente los resolvíamos, en buena medida, con la promesa de la escuela. Pero los pobres están entrando a la escuela, están permaneciendo en la escuela y no solamente entran a la escuela, sino que gracias a las políticas de inclusión que hemos desarrollado entran también a las universidades y permanecen en las universidades. Y pasan todos los filtros que las oligarquías históricamente les pusieron adelante para que los pobres estuvieran afuera de las instituciones educativas. Incluso ingresan y permanecen, más allá de los discursos de PISA, de *aprender*, de *enseñar*, en instituciones educativas de calidad, donde se afirman derechos, oportunidades y posibilidades.

El problema es que no necesariamente los resultados de esta inclusión tienden a generarles a los más pobres niveles de certidumbre, de contención o de seguridad que históricamente promovimos. Fíjense ustedes, hoy hay cinco veces más probabilidades que hace doce años atrás de que un joven entre 18 y 24 años negro estudie en una universidad. Se quintuplicaron las posibilidades de acceso a la universidad. Pero los niveles de desempleo y de precarización del trabajo de los jóvenes negros aumentó. La brecha salarial entre mujeres negras y hombres blancos, aumentó. Y no aumentó en la población con los niveles más bajos en el sistema educativo, sino que aumentó en aquellos con niveles más altos. Hoy una mujer negra en

Brasil puede llegar a formarse en ingeniería, puede ser médica, puede ser abogada. Ahora, la probabilidad de que las mujeres estudien medicina es doce veces más que hace diez años atrás, pero cuando sale de formarse en la universidad al mercado de trabajo, gana menos esa mujer negra que el hombre y la brecha salarial entre la mujer negra medica formada en la Universidad de Sao Paulo y el hombre blanco formado como médico en la Universidad de Sao Paulo es de 45%, mientras que la brecha salarial promedio en Brasil es del 32%. Por lo tanto, estudió más y se produjo casi un milagro social gracias a la política de inclusión de los gobiernos de Lula y Dilma, pero en el mercado se las discrimina mucho más.

En algunos niveles de Brasil, por ejemplo, en Río de Janeiro, se duplicaron los niveles de violencia con los jóvenes negros. Por lo tanto, hay cinco veces más posibilidades de que un joven negro ingrese a la universidad y dos veces más probabilidades de que lo asesinen saliendo de su casa, yendo a la universidad. En Siria, en abril, se murieron 2.786 personas asesinadas durante la guerra. En Brasil se murieron 3.739 jóvenes asesinados. Y ustedes me dirán, Brasil tiene más población que Siria, pero si nosotros hiciéramos comparación por franja etaria, Brasil tiene tres veces más jóvenes muertos que Siria, porque la guerra en Siria hace que se mueran jóvenes, viejos, niños y de todas las edades mientras que en Brasil las muertes están dirigidas a los jóvenes y básicamente a los jóvenes negros. Y nosotros estamos aquí en Argentina, donde los niveles de violencia de género también aumentaron, aunque se multiplicaron los derechos de las mujeres que estaban históricamente negados. Inclusive, la participación de las mujeres en el sistema educativo es hoy prácticamente igualitaria, no en criterios de representación y gestión, pero sí en los niveles de acceso.

La segunda cuestión que tiene que ver con esta falta de certidumbre es la crisis de la democracia. La democracia también fue para nosotros siempre una certeza. El epítome de esto fue Alfonsín diciendo “con la democracia se come, se vive, se educa”. Ya todos sabíamos que Alfonsín estaba distorsionando, pero en el fondo, nos gustaba un poco esa idea porque era todo. Con democracia, todo; sin democracia, nada. Lo seguimos diciendo. Y de nuevo, en Brasil estamos mal porque no tenemos democracia, necesitamos volver a la democracia. Todo bien, pero ¿quién más se dio cuenta de esto? Porque cuando uno ve una encuesta como la que hace Latinobarómetro, que pregunta si están satisfechos con la democracia, el país donde hay mayor índice de satisfacción, que es Uruguay, hay un nivel de 57%; en Argentina 38%; en Brasil 13%. Cuando se le pregunta a la gente si cree que hay democracia plena en sus países, en Argentina solo el 4% de la población dice que esta es una democracia de verdad. Seguramente están pensando en cosas muy diferentes a las que pensamos cada uno sobre por qué no hay democracia plena. Uruguay de nuevo es el país que tiene más convicción de que hay democracia, pero sólo el 14% de la población dice que hay democracia plena. En Brasil el 1%. ¿Para qué existe la democracia? La sociedad latinoamericana se volvió althusseriana, sin saberlo quizás. Althusser decía que la democracia es un aparato ideológico del Estado que sirve para reproducir el poder de la clase dominante. Eso es lo que piensa el 97% de los brasileños que dicen que la democracia sirve para que los ricos ganen más y se enriquezcan, y para que los grupos de poder gobiernen. En Argentina, el 73% de los argentinos dicen esto. El promedio latinoamericano es de 75%.

¿En qué creen los latinoamericanos en promedio? Por suerte, Argentina se aleja un poquito del promedio, pero no mucho. La primera institución con mayor credibilidad: la

iglesia. En Argentina el 45% lo dice; en Honduras (que ahora está en vísperas de un nuevo golpe) el 78%; Uruguay 41%; Chile es el país más laico, 36%. La segunda institución con mayor credibilidad: las FF. AA. La tercera institución con mayor credibilidad: la policía. La escuela, que en algún momento en las encuestas aparecía, no lo hace más. Antes también aparecía, junto con la escuela, el correo. Pero como se privatizó el correo no existe más, hoy es electrónico.

Hay un enorme deterioro sobre la idea de para qué sirven las instituciones públicas, las instituciones que históricamente crearon derechos. ¿Por qué pasa esto? Porque la derecha está todos los días, sistemáticamente, lanzando discursos que las deterioran. La despolitización de la escuela no es solo la despolitización de la escuela; es la despolitización de la vida social, es la despolitización de la democracia. Es contra esto que están todo el tiempo minando. Cuando Bullrich dice que hay que igualar, lo dice despolitizando reacciones. Se le cae la careta ante solo la mención de que hay una desaparición forzada —ni siquiera al decir que a Santiago lo mataron— era el de discutir los desaparecidos en la escuela. Esto es parte de una ofensiva que se ve y que hoy en América Latina tiene no solo reacciones puntuales como lo que ha sucedido con Santiago Maldonado, sino ideas como esta de la desideologización de la escuela —la propuesta llamada “escuela sin partido” en Brasil— o el combate a la ideología de género como respuesta al gran movimiento social que se está dando en América Latina. Entonces esta supuesta “desideologización” va en contra de los derechos de las mujeres y contra el derecho que tienen los alumnos de estudiar en la escuela que es una familia. Entonces se trata de cuestionar al docente la posibilidad de enseñar a discutir la idea de familia en la escuela porque consideran que esa es una determinación del fuero íntimo—personal. No

es una discusión política. Nosotros, por suerte, en esto no tenemos un gran movimiento de ideología de género o un movimiento de escuelas sin partido.

Han tenido reacciones que nos llaman la atención, hemos sido históricamente un país muy laico, un país con una gran atención a los DD. HH. Cuando surge el ataque a CTERA, nos sorprendimos muchísimo ¿Cómo era posible que esto pudiera ocurrir en un país donde días atrás habíamos tenido una marcha multitudinaria en favor de la defensa de los DD. HH.? Y a CTERA la defendimos mucho, pero no sé si la defendieron todos.

La “ideología de género” es un movimiento importantísimo que se está dando hoy con financiamiento de muchas de estas organizaciones y, de una en particular, las iglesias. Pero no la iglesia católica que ahora está en un resurgimiento de modelo con Francisco. Las iglesias que dominan los sectores populares en América Latina no son más de la iglesia católica, aunque a la Iglesia Católica le encantaría recuperar el terreno perdido. Las que acompañan a los sectores populares son las iglesias evangélicas, pentecostales, que han entrado a América Latina para destruir la teología de la liberación y para adueñarse de los espacios que la izquierda y la política dejaron libres, que son los sectores populares, los barrios. En cualquier villa miseria a la que ustedes entren, en cualquier favela, van a encontrar una iglesia, que es un cuartucho, un lugar donde hay alguien que le dice lo que no le dice nadie: ¿para qué está ahí?; ¿para qué sirve esto?; ¿para qué sirven la escuela, la AUH<sup>3</sup> y lo que enseñan en la escuela a los hijos? En Brasil, antes de destituirla a Dilma, se hizo una encuesta para preguntarle a las madres que reciben el Bolsa Familia (política pública de distribución de renta) que opinaban de su situación social en función del

---

3 Asignación Universal por Hijo.

programa. El 85% dijo que su situación había mejorado mucho o muchísimo en los últimos diez años. La segunda pregunta era abierta y les preguntaron por qué piensan que mejoró. El 70% respondió que fue gracias a Dios; en segundo lugar, “gracias a mi familia” y, en tercer término, “gracias a mi comunidad”. Solamente en las preguntas cerradas, es decir con opciones de respuestas establecidas, el 5% dijo que cambió gracias a la política de gobierno.

Cuando nosotros no entendemos muy bien por qué ganó Macri, no estamos entendiendo un cambio en la subjetividad, un cambio de mentalidad, un cambio de cultura, que la derecha consiguió procesar no atacando de forma directa a las instituciones que daban certeza, la democracia, la escuela pública, sino desestabilizándolas por los bordes. Comiéndose por el borde los sentidos que le daban sentido a estas instituciones. Entenderlo hoy es fundamental, porque si lo que queremos hacer es pensar el futuro, nosotros tenemos que pensar hoy que el desafío del futuro es mucho más complejo. Porque tenemos que resistir a las políticas de este modelo neoliberal que atacan nuestro sistema escolar pero también tenemos que reconstruir un sentido a la escuela que no pasa solo por la resistencia a las políticas neoliberales. Tenemos que reconstruir una cultura ciudadana que defienda las bases desde las cuales es posible hacer una política pública de educación ciudadana, que defienda la democracia y la educación, que secularice la vida social contaminada por la presencia de estas iglesias reaccionarias. En definitiva, tenemos nosotros que volvernos gramscianos y dejar que la derecha que si quiere sea keynesiana.

Muchas gracias

## Referencias bibliográficas

Therborn, G. (2016). *¿Cómo domina la clase dominante? Aparatos de Estado y poder estatal en el feudalismo, el socialismo y el capitalismo*. Madrid, Siglo Veintiuno.





**Parte II**  
**Políticas educativas y regulación**  
**del trabajo docente en contextos**  
**de restauración neoliberal**

---



# Entre el mercado y el control: la regulación del trabajo docente en tiempos de restauración conservadora

*Fernanda Saforcada*

## Introducción

Las imágenes y los mensajes rodaron por miles de celulares. Estaban golpeando a maestros y maestras en la Plaza del Congreso. Una vez más, el gobierno de Mauricio Macri reprimía, pero esta vez no ocurría en una marcha. Todas y todos mirábamos estupefactos las pantallas en las que fotos y videos nos mostraban una cantidad desmedida de policías que, armados con escudos, cascos y cachiporras, avanzaban de manera intimidante sobre docentes con sus guardapolvos blancos y luego los golpeaban, los arrastraban por el piso y los detenían. Fue en abril de 2017. El año escolar había comenzado unas semanas antes. La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) estaba intentando montar la Escuela Pública Itinerante;<sup>1</sup> la que se volvería

---

1 La "Escuela Pública Itinerante" fue una estrategia de protesta llevada a cabo por la CTERA durante el año 2017 para reclamar por la convocatoria a la paritaria nacional docente y por una nueva ley de financiamiento educativo. Era una carpa que figuraba, por la forma en que

el epicentro del debate político sobre educación y de un sinfín de actividades culturales, artísticas y sociales a lo largo de ese año; la que nos recibía con la frase “la escuela pública enseña, resiste y sueña” en su frente.

Estos hechos nos mostraron con claridad las implicancias y los alcances del cambio de ciclo en Argentina y en la región, y el ingreso en una etapa de restauración neoliberal–conservadora. También nos mostraron las implicancias para el sector docente: pérdida de salario, precarización de las condiciones de trabajo, criminalización de la protesta, suspensión de toda mesa de diálogo político, intentos de instaurar una imagen negativa sobre el magisterio.

El siglo se inició con aires muy distintos. Luego de una década de hegemonía neoliberal a fines del siglo XX, los primeros quince años del siglo XXI se caracterizaron por la riqueza y la diversidad de los procesos sociales y políticos que se desarrollaron en esta parte del mundo, con gobiernos de signos y orientaciones disímiles (Moreira, Raus y Gomez Leyton, 2008; Sader, 2008; Thwaites Rey, 2010). En algunos países, se observó una continuidad neoliberal, sin cambios sustantivos en sus procesos políticos. En otros, se desarrollaron estrategias alternativas de la mano de gobiernos que distintos autores han nominado como posneoliberales, progresistas o populares (Thwaites Rey, 2012). Este segundo grupo de gobiernos, si bien tenía en común su posicionamiento de impugnación al neoliberalismo y a las políticas de reforma promercado, presentaba diferencias sustantivas en su interior, entre aquellos

---

estaba pintada, una escuela pública. En ella se llevaron adelante una multiplicidad de actividades vinculadas con la educación y la cultura, en sus más variados temas y manifestaciones. Se montó en un inicio en la plaza frente al Congreso de la Nación y luego circuló por diversas ciudades y provincias del país.

que desarrollaron una programática más moderada o de izquierda gradual y aquellos otros que propusieron proyectos de transformación más radical tanto en lo social como en lo político, bajo propuestas como el Socialismo del siglo XXI, el Buen Vivir o el Vivir Bien (Moreira *et al.*, 2008; Thwaites Rey, 2010).

Esta coyuntura novedosa y las alianzas tejidas entre gobiernos —tanto entre aquellos cercanos en sus orientaciones como entre aquellos otros de distinto signo— permitió establecer relaciones de cooperación y una arquitectura de integración regional edificada en torno de la soberanía de los países latinoamericanos con el objetivo de consolidar una voz con mayor fuerza y capacidad de disputa en los foros internacionales.

En este período, la agenda educativa regional se integró por una multiplicidad de políticas que permitieron una significativa expansión de la escolaridad, el incremento del financiamiento público, la extensión de la obligatoriedad escolar y el desarrollo de planes y programas que, al menos formalmente, se proponían la inclusión educativa. Sin embargo, en este contexto también se desarrollaron políticas que caminaban en un sentido contrario, especialmente iniciativas de evaluación estandarizada de resultados de aprendizaje y de docentes, que respondían a lógicas tecnocráticas e introducían fuertes componentes de control. Aun así, el reposicionamiento del Estado y del derecho a la educación marcaron claramente la ruptura con el consenso noventista previo.

El contexto ha cambiado de manera notoria en el último tiempo. El escenario es por completo diferente en la región. Diferente para los países que vivieron los procesos de los llamados “gobiernos progresistas” pero también para los países que tuvieron continuidad neoliberal, ya que la presencia de esa diversidad que existía en materia

de orientaciones de política, colocaba la disputa política en otro terreno; desplazaba el debate hacia perspectivas más cercanas al derecho y la justicia social.

En estos años, estamos asistiendo al desarrollo de una nueva fase de restauración neoliberal–neoconservadora, que recupera algunos contenidos de los años noventa, pero que tiene características propias. Una de ellas es la creciente gravitación del componente conservador dentro de esa amalgama. A fines del siglo, la articulación entre neoliberalismo y neoconservadurismo integraba componentes y principios de ambas perspectivas, pero con un mayor énfasis en su vertiente liberal y su preocupación por la libertad, el individuo y el mercado.<sup>2</sup> En el contexto actual, adquieren fuerza los principios conservadores y su apelación al orden, la autoridad, el control, las jerarquías, el disciplinamiento de la sociedad, que se manifiestan no solo en las políticas que impulsan, sino también en acciones represivas (como la que describimos al inicio de este texto) y en expresiones racistas, clasistas y sexistas de quienes ejercen cargos públicos.

---

2 Diversos autores refirieron a esta articulación entre neoliberalismo y neoconservadurismo, nombrándola de distintos modos: Nueva Derecha, Neo–Neo, neoliberalismo económico y neoliberalismo moral. Otros hablaban de neoliberalismo, pero incluían allí principios doctrinarios de ambas tradiciones filosófico–políticas. Lo que analizaban era la existencia de un acuerdo estratégico resultante de la conjunción de dos corrientes que, históricamente, habían confrontado: el neoliberalismo y el neoconservadurismo. Mientras la primera tiene como principios doctrinarios al individuo, la libertad de elección y la sociedad de mercado, y propugna el establecimiento de un gobierno mínimo, la segunda corriente está más orientada a pensar en un gobierno fuerte, una sociedad disciplinada, y la primacía de las jerarquías, el orden y la subordinación. A pesar de las contradicciones entre ambas vertientes, la confluencia respondía a las coincidencias en las críticas que le formulaban al Estado de Bienestar–Keynesiano y en las propuestas de política que sostenían con la convicción de que permitirían dar respuesta a las preocupaciones de ambas facciones: recuperar la libertad del individuo en el mercado y restaurar el orden (Apple, 2002; De la Garza, 1992; Feldfeber, 1997; Lechner, 1982; Morgenstern de Finkel, 1990).

Asimismo, esta fase del neoliberalismo–neoconservadurismo tiene diferencias respecto de la de los años noventa porque el escenario mundial se modificó. En aquella década, en la mayor parte de los países centrales aún se sostenían algunos componentes de las políticas sociales y del ideario propio del Estado de Bienestar (Bourdieu, 1999). Hoy ya no es así. La consolidación de las perspectivas neoliberales, a escala global, es más extensa y más profunda.

En este nuevo contexto regional, las perspectivas hegemónicas sobre educación en general y sobre el profesorado en particular cambiaron de manera sustantiva, abriéndole la puerta a algunas orientaciones e iniciativas que tenían un gran desarrollo a nivel global. Estas no eran desconocidas en América Latina, pero el cambio de escenario permitió que se desplegaran con más fuerza.

Este trabajo se propone reconstruir y analizar, en perspectiva latinoamericana, algunas de estas orientaciones en relación con sus implicancias para la docencia y las formas en que intentan sentar nuevas bases para su regulación, respondiendo tanto a las demandas del mercado como a un afán de control ideológico y material sobre el quehacer pedagógico.

## **Del posneoliberalismo a la restauración conservadora: una nueva agenda educativa en la región**

El paso de un contexto a otro implicó, como no podría haber sido de otra manera, un cambio sustantivo en las orientaciones de política en América Latina. En buena medida estos cambios pueden ser leídos no solo por los propios proyectos en materia educativa, sino también por la posición de la región respecto de las tendencias globales y los actores tradicionales del campo de la cooperación

internacional. Así, los primeros quince años de este siglo vimos cómo se construía una arquitectura latinoamericana de integración y cooperación regional,<sup>3</sup> y se definía —no sin contradicciones— una agenda propia en diversas carteras, entre ellas la educativa. La expansión de la obligatoriedad escolar tanto en términos de cantidad de años como de los niveles que abarca (incluyendo a la educación secundaria y/o inicial, dependiendo de los países), el reposicionamiento del Estado, el incremento del financiamiento educativo, el fortalecimiento de la formación docente, la gravitación de las políticas de inclusión, la importancia de la educación intercultural, la introducción de la educación sexual integral, la centralidad del derecho a la educación fueron algunos de los tópicos que la integraron.

En los tiempos que corren y en el marco de una nueva coyuntura, muchas de estas orientaciones se modifican, se debilitan sustancialmente o desaparecen, a la par que ingresan otras, propias de la agenda hegemónica a nivel mundial o, en términos de Dale (2004), la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación. Dale (2004) refiere con esta categoría a la agenda global construida a través de tres conjuntos de actividades —económicas, políticas y culturales— relacionadas entre sí y cuyas respectivas perspectivas son el hiperliberalismo, el gobierno sin responsabilidad del Estado, y la mercantilización y el consumismo.

Vuelven a cobrar fuerza algunas de las principales orientaciones de los años noventa junto a otras que son propias de los tiempos actuales. Así, ingresamos en un nuevo período de reducción de los fondos públicos para la educación, de

---

3 Si bien esta arquitectura —integrada entre otros por la UNASUR, el MERCOSUR, la CELAC, el ALBA y la OEI— tuvo escaso impacto en el ámbito educativo, marcó con claridad cómo los países de la región reforzaban su soberanía y buscaban construir agendas propias frente a las agencias internacionales y las tendencias globales.



revalorización de la educación privada y cuestionamiento de la pública, y de borramiento del derecho como horizonte de las políticas. La educación sexual integral es fuertemente cuestionada y en no pocas localidades, desactivada. Al mismo tiempo, se introducen nuevos propósitos, entre ellos y en un lugar protagónico, el emprendimiento.

En este contexto, se trazan nuevas relaciones entre la educación y el mercado. Se trata de un vínculo que no es nuevo (de hecho, es constitutivo de los sistemas escolares), pero que adquiere formas renovadas en años recientes que implicaron mayor cercanía y dinámicas más directas de articulación entre ambos. Observamos, por ejemplo, CEO o referentes empresariales ocupando cargos de alta responsabilidad pública y ONG o fundaciones internacionales sustentadas por grandes multinacionales trabajando con los Ministerios de educación en el diseño o en la implementación de políticas. Vemos también cómo se abren las puertas de las escuelas públicas para que grandes compañías o sus ONG/fundaciones trabajen con las y los docentes, desarrollen actividades con las y los niños o entreguen material didáctico.

Para dar cuenta de este fenómeno actual, presentamos tres casos a modo de ejemplos que dan cuenta de esta porosidad entre educación y mundo empresarial.

El primero de ellos es la red mundial Teach For All, que capacita jóvenes profesionales para desempeñarse como docentes. Esta red se funda en la creencia de que los problemas de la educación se originan en el bajo nivel de los que eligen la carrera docente. Así, la solución estaría —de acuerdo con la perspectiva de esta organización internacional— en reclutar jóvenes exitosos con capacidad de liderazgo para que ejerzan como docentes, bajo el supuesto de que serán mejores profesores y profesoras que aquellos que se han formado como tales. Mediante acuerdos con los

gobiernos locales, estos jóvenes ingresan como maestros y maestras en las escuelas, especialmente en aquellas que reciben poblaciones de bajos recursos ya que el programa se propone como una solución a la desigualdad. “Según el manual de Teach For America, todos los programas comparten el modelo pedagógico de Enseñanza como Liderazgo. El mismo asume que las habilidades de liderazgo del docente son equiparables al liderazgo empresarial, por lo que adopta el lenguaje de la gestión para describir la tarea docente” (Friedrich, 2016).

La red internacional se integra por las filiales nacionales, tales como “Enseñá por Argentina”, “Ensina Brasil”, “Teach For America”, las que tienen relativa autonomía, pero siguen propuestas y objetivos comunes. Se encuentra en cuarenta y un países, en todos los continentes. En América Latina, tiene filiales en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Haití, México, Panamá, Perú y Uruguay.<sup>4</sup> En cuanto al financiamiento, “Si bien la presencia y proporción de fondos públicos varía de programa en programa, todos los programas cuentan con fondos privados, tanto de organizaciones que financian la red a nivel global (DHL es un ejemplo) como de organizaciones locales. Estos fondos son utilizados para sustentar los programas, pero en general no para pagar salarios docentes, dado que los mismos suelen ser pagados por las propias escuelas o distritos” (Friedrich, 2016). En América Latina, reciben fondos —además de los Estados por los salarios docentes— de multinacionales, grandes empresas locales y fundaciones de origen empresarial.

El segundo caso es el Pacto Global de Naciones Unidas (UN Global Compact es su nombre en inglés). Se trata de una red mundial integrada por un número importante de empresas, que se inscribe oficialmente en el sistema de las

---

4 Cfr. sitio oficial de la organización central: <https://teachforall.org/>

Naciones Unidas. Desarrolla acciones en diversos campos y uno de ellos es el educativo, trabajando en alianza con Unesco, Unicef y la misión global de la ONU para la educación. En su presentación en el sitio oficial, sostienen que “la inversión en educación expande las oportunidades para los negocios, creando nuevos mercados y bases de consumo. También resulta en una mano de obra más calificada, incrementando la productividad y conduciendo hacia un crecimiento de los negocios”.<sup>5</sup> En la información que brindan sobre su trabajo, señalan que las empresas integradas han invertido en iniciativas desarrolladas en instituciones educativas, diseño de programas educativos, propuestas de capacitación a docentes, entre otras.

Por último, el tercer caso que queremos traer es el de la Red Latinoamericana por la Educación (REDUCA).<sup>6</sup> Se trata de una red creada con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) e integrada por ONG nacionales de base empresarial. El esquema compartido es una única ONG en cada país. En la mayoría de los casos, se trata de organizaciones que tienen un protagonismo sustantivo en el debate público sobre educación y que desarrollan gran cantidad de acciones por sí mismas o en alianza con gobiernos locales. En Brasil es “Todos por la educación”. En Argentina es el “Proyecto Educar 2050”. En República Dominicana, “Educa-acción empresarial por la educación”. En tres países, Colombia, Guatemala y Perú, la ONG de base tiene el mismo nombre (son organizaciones distintas): “Empresarios por la Educación”. Están en catorce países latinoamericanos y coordinan sus acciones a nivel

---

5 Traducción propia, texto en idioma original *cfr.* sitio oficial, sección educación: <https://www.unglobalcompact.org/what-is-gc/our-work/social/education> (consulta: 10-03-2018).

6 El nombre completo de esta red es Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil para la Educación, pero utiliza mayoritariamente la forma abreviada “Red Latinoamericana por la Educación” o por la sigla “REDUCA”.

regional en el marco de la red (REDUCA, 2018). En el caso de la organización de Argentina, el anuario de Educar 2050 da cuenta de sus socios y financiadores, que reúne grandes empresas nacionales y multinacionales bancarias, de medios, telefónicas, alimentos, turismo, entre otras.<sup>7</sup>

Mirando el conjunto de las ONG que integran REDUCA es posible observar cómo todas ellas desarrollan iniciativas buscando incidir en la agenda de política pública, a través de acuerdos con los gobiernos, organizando eventos públicos con alto impacto en los medios de comunicación, involucrando diversos actores de la escena pública, entre otras estrategias de construcción política, pero al mismo tiempo buscan incidir de manera más directa en el sistema escolar, desarrollando acciones en las escuelas, con docentes y con alumnos y alumnas (Feldfeber, Puiggros, Robertson y Duhalde, 2018; REDUCA, 2014).

Este escenario genera nuevas claves de comprensión y de construcción en relación con la agenda en materia de política educativa y con las políticas públicas para el campo. Así, por ejemplo, la introducción del emprendimiento como estrategia y como objetivo central de la educación puede explicarse en relación con estas relaciones vigorosas entre mundo empresarial y mundo educativo. Si en los primeros años de este siglo en la región, en el contexto del ciclo de impugnación al neoliberalismo, observamos cómo la escuela secundaria cobraba un gran protagonismo de la mano de la garantía del derecho a la educación y de las políticas de inclusión, hoy vemos cómo este protagonismo es redefinido, articulándose ya no en torno del derecho, sino de la formación de jóvenes emprendedores. La escuela secundaria continúa teniendo un lugar significativo, pero

---

7 Cfr. Proyecto Educar 2050, Anuario 2017. Disponible en <https://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2017/12/Anuario-2017-final-baja.pdf> (consulta: 06-07-2018).

reorientada en la lógica de formación de las y los jóvenes como emprendedores que asumen individualmente la responsabilidad de su propio destino. Quien fuera Ministro de Educación de la Argentina hasta hace poco tiempo, Esteban Bullrich, lo dijo con claridad en dos intervenciones suyas. En su exposición en la 22 Conferencia Industrial Argentina sostuvo ante los empresarios allí reunidos, que él “no les hablaba como titular de la cartera educativa, sino como ‘gerente de recursos humanos’. Solicitó una mayor articulación entre el mundo empresarial y el sistema educativo destacando que ‘si tenemos la mejor educación tendremos las mejores empresas del mundo’” (Feldfeber *et al.*, 2018: 37). La segunda intervención fue en el Foro de Inversiones y Negocios llevado a cabo en septiembre de 2016, donde el entonces Ministro planteó que el sistema educativo debía educar a las niñas y los niños argentinos para dos cosas: o para que “sean los que crean esos empleos, que le aportan al mundo esos empleos, que generan empleos; o crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla; de entender que no saber lo que viene es un valor” (*El Destape web*, 2017). Es decir, formar emprendedores de sí para que sean empresarios que generan empleo o para que acepten vivir sin garantías ni derechos. Es importante resaltar que Bullrich estaba sosteniendo una voz pública desde el Estado en la que se plantea una identificación absoluta entre educación y mercado.

## **La regulación del sector docente en un contexto de restauración conservadora**

Los cambios sustantivos en el contexto general, así como en el sentido de la educación y de las políticas públicas, han tenido impacto en el sector docente, en las formas

en que se lo piensa desde la política y las maneras en que se propone regularlo. Las perspectivas y propuestas que comienzan a impulsarse en estos años, se inscriben en orientaciones de política que a nivel global se sostuvieron desde los años noventa en adelante en forma ininterrumpida, pero que en América Latina se debilitaron en los inicios de este siglo y recuperaron fuerza en años recientes. Dado que el espacio de este capítulo no permite desarrollar en toda su complejidad las formas que asume la regulación de la docencia, queremos concentrarnos en tres cuestiones que, desde nuestro punto de vista, constituyen soportes claves de la arquitectura de la regulación que se propone para el sector docente.

La primera cuestión remite a las políticas de incentivos y de evaluación estandarizada. Hoy parecen ser temas naturales del campo educativo, pero en términos históricos son relativamente recientes. Surgen en los años noventa, en el marco de las reformas neoliberales impulsadas en toda la región. Uno de los componentes de estas reformas se vinculaba con la necesidad de introducir mecanismos de incentivos, responsabilización por los resultados y rendición de cuentas en relación con el trabajo docente. Fue en aquellos tiempos un tema álgido de debate en algunos países y una realidad de las políticas implementadas en otros. La estrategia de entonces del Banco Mundial estaba fuertemente articulada en torno de las propuestas de incentivos para docentes y escuelas como instrumento privilegiado de mejora, fundamentado en análisis desarrollados por el propio Banco Mundial que señalaban la necesidad de actuar a partir de identificar aquellos factores que incentivaban a tener mejores resultados así como aquellos otros que desincentivaban el trabajo (Banco Mundial, 1996). El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) impulsaba iniciativas en el mismo

sentido, orientadas al desarrollo de estudios e iniciativas para la introducción de incentivos en relación con el desempeño de maestros y maestras (Pearlman *et al.*, 2004).

De allí en adelante, las propuestas basadas en incentivos fueron creciendo y diversificándose: incentivos en relación con conocimientos y habilidades de las y los docentes; incentivos basados en los resultados de los alumnos; e incentivos articulados con la formación docente inicial y continua (Morduchowicz, 2011). En general se trataba de incentivos monetarios, pero también de otro tipo, vinculados con la carrera docente o con el prestigio (por ejemplo, premios al mejor profesor o profesora, o viajes al exterior de formación o para conocer experiencias educativas, que tenían un componente material pero también un componente simbólico sustantivo).

A la par y dentro de esos mismos programas de reformas de los años noventa, comienzan a desarrollarse los sistemas de evaluación estandarizada de resultados de aprendizajes de las y los estudiantes. Estos sistemas, conocidos también como de “evaluación de la calidad”, fueron creados e implementados, en general, en la segunda mitad de aquella década.

Dado que incentivos y evaluación de resultados eran dos tópicos recurrentes en el campo de las políticas educativas y que los sistemas de evaluación estaban ya funcionando, era natural que comenzaran a plantearse vasos comunicantes entre ambas cuestiones.

Desde entonces, los sistemas de evaluación estandarizada —al igual que las propuestas sobre incentivos— se expandieron y diversificaron a nivel regional y mundial, desarrollándose iniciativas de diversas envergaduras locales, nacionales, regionales y mundiales, considerando una diversidad de dimensiones y aspectos a ser evaluados y generando instancias institucionales de crecientes magnitud

y atribuciones dentro de las estructuras de gobierno de los sistemas educativos. En años relativamente recientes, se ampliaron con la introducción, en varios países, de iniciativas de evaluación estandarizada de los y las docentes.

Es importante aclarar que la evaluación del desempeño docente ha sido parte de la regulación del trabajo docente desde los orígenes de los sistemas escolares y ha sido formalizada al menos desde las sanciones de estatutos docentes o reglamentos de carrera magisterial a mediados del siglo XX. Sin embargo, esta evaluación que históricamente se viene llevando a cabo con las y los docentes es aquella que se realiza en cada establecimiento, en el marco de una relación interpersonal y de procesos de trabajo, y por la tanto es diferente de la que estamos aludiendo en este capítulo. La evaluación estandarizada de docentes difiere tanto en sus dispositivos como en sus sentidos educativos y políticos. Se trata de una evaluación uniforme para todas y todos los docentes, sin importar su trayectoria, su condición, su situación de vida, ni las características de la escuela, el trabajo desarrollado con niñas, niños o jóvenes, las relaciones con sus colegas, etcétera. Son instancias de evaluación externa, que desconoce la historia de cada escuela, que no toma en consideración dimensiones culturales de enorme significatividad en relación con el trabajo docente, y que se sostiene sobre pretensiones técnicas, pero con implicancias materiales y simbólicas de enorme gravitación para profesoras y profesores, definiendo parte del salario en algunos casos o aspectos de la carrera docente y de la estabilidad laboral, en otros.

Estos sistemas contienen en sí mismos una lógica de premios y castigos que resulta altamente eficaz en términos políticos —fácil comprensión dentro y fuera del ámbito escolar, y gran capacidad de incidencia en la tarea y las decisiones de las y los docentes, sin que el Estado



resulte visible en el control que está ejerciendo— y que se sostiene sobre el mismo soporte conceptual que los incentivos: una lógica conductista de estímulos positivos y negativos —ahora nominados como “señales” claras de cómo actuar— articulada con componentes de racionalización propios de la Nueva Gestión Pública (Verger y Normand, 2015).

Ya en tiempos recientes, es posible identificar cómo la idea de los incentivos vuelve a cobrar una fuerza renovada a partir de la consolidación y extensión de los sistemas de evaluación estandarizada de resultados y de docentes, como forma efectiva de articular el trabajo docente con el aprendizaje y la rendición de cuentas (Cuenca, 2015). Volveremos sobre esto más adelante.

La segunda cuestión se vincula con la concepción que se construye sobre los docentes desde y para la política educativa. En la década de 1990, las políticas y sus discursos ponían en el centro a los docentes y las escuelas como responsables de los problemas que aquejaban a la educación y como protagonistas de la transformación necesaria. Como señalaba Torres en aquellos años, analizando las reformas:

... paradójicamente, los docentes y las organizaciones docentes gozan al mismo tiempo de gran visibilidad y gran invisibilidad en el discurso y el accionar de las reformas. Por un lado, aparecen en el centro de los obstáculos y el conflicto (impidiendo la ejecución de la reforma, frenando la calidad, consumiendo el grueso del presupuesto, parando el sistema escolar con medidas de hecho, etcétera); por otro lado, están ausentes o son poco visibles en el terreno de la consulta y la negociación, por comparación con otros actores, tales como la Iglesia, el empresariado o las ONG. (2000: 37)

En el presente siglo y en aquellos países en los que, aún con sus diferencias, hubo gobiernos posneoliberales, una de las formas de impugnación al neoliberalismo fue la de interpelar a los docentes como sujetos políticos, a partir de convocar a sus organizaciones al diálogo y a la mesa de política. Los sindicatos docentes participaron, no sin tensiones, en muchas de las discusiones y algunas de las decisiones de la agenda educativa. En el caso de Argentina, esto resultó evidente, entre otras cosas, en la Ley de Financiamiento Educativo, así como en las formas y contenidos de las paritarias nacionales que se llevaron adelante. En Brasil, en el Foro de Educación y el Plan Decenal.

En los años que corren, esta tendencia que había comenzado a plantearse a nivel regional se interrumpe e incluso es puesta en cuestión. No solo no se les convoca ni se les escucha, sino que los gobiernos y los organismos internacionales avanzan decididamente en identificarlos como responsables de los problemas de la educación, a semejanza de los años noventa, y van más allá, desarrollando acciones y discursos que construyen una imagen profundamente negativa. No se trata de una operación de descalificación, sino que incluso busca deslegitimarlos como docentes. Esto resulta evidente en la iniciativa Teach For All que describimos anteriormente: la mejora de la educación se vincula con que los que estén al frente de los procesos de enseñanza no sean quienes tienen un título y una formación específica pedagógica, sino jóvenes exitosos y con capacidad de liderazgo, con una capacitación de dos meses. A esta misma construcción ideológica aporta la decisión y las declaraciones de la gobernadora de la provincia de Buenos Aires en diversas circunstancias entre 2016 y 2017 de convocar a ciudadanos voluntarios para reemplazar a las y los maestros que adherían a medidas de protesta. En la misma línea van las escuelas privadas de

bajo costo —que vienen expandiéndose de manera vertiginosa en África y ahora en América Latina— reemplazando a las y los docentes con una tableta que guía lo que debe hacer y decir quien oficie de maestro. Lo que subyace en todos estos ejemplos, entre otros, es que los docentes con su formación específica, sus saberes, sus experiencias y sus trayectorias, ya no son imprescindibles y podrían ser reemplazados con relativa facilidad por otras alternativas, sin que esto constituya un debate ya que es presentado como una respuesta a problemas urgentes. Si bien aún no son fenómenos masivos ni una idea instalada, es posible reconstruir cómo se viene avanzando en esta línea, tal como hemos visto en estos casos presentados. Un dato no menor es que cada uno de estos casos —así como otros que no se han traído por lo escaso del espacio— implican en los países donde se implementan (que son numerosos) una flexibilización o reforma de las leyes educativas o de las bases legales que establecen los requisitos y criterios en relación con quiénes pueden ejercer la docencia y cuáles son los modos de acceso y permanencia en la carrera.

A la par de lo anterior, se construye una imagen del profesorado que los coloca como obstáculos del progreso (volveremos sobre esto más adelante) o como “adoctrinadores” a partir de cuestionar su capacidad y autonomía intelectual y profesional para la formación en pensamiento crítico. El proyecto llamado “Escuela sin partido” en Brasil, que busca prohibir que los docentes “hablen de política” entendiéndose por esto toda referencia a la realidad, la línea telefónica para que las familias denuncien a aquellos maestros y maestras que llevaran a clase ciertos temas de actualidad en el caso de Argentina y diversas iniciativas encaminadas en este mismo sentido en otros países dan cuenta de esto. Los relatos que inician este capítulo son expresión de esta misma lógica, buscando presentar

a educadores como violentos y como objeto de intervención de las fuerzas de seguridad, a la par que se los reprime en un contexto de creciente criminalización de la protesta social en general.

La tercera cuestión es la centralidad que ha asumido el aprendizaje en los discursos, las propuestas y las políticas en años recientes. Fundamentado en una preocupación que se venía planteando en el campo de la cooperación internacional, en relación con tener resultados efectivos, comenzó a operarse un desplazamiento de la educación al aprendizaje. No se trata de un borramiento de la educación, sino de un corrimiento a partir del cual aparece asociada y supeditada al aprendizaje como medida de logro y fin último. El propio documento estratégico del Banco Mundial actualmente vigente es un buen ejemplo. Su título es “Estrategia 2020. Aprendizaje para todos”. Lo mismo sucede en los documentos de Unesco y en las políticas de nuestro país, en el marco de la gestión de Cambiemos.

Este desplazamiento tiene varias implicancias. En primer término, supone poner el acento en los resultados y no en los procesos de crecimiento, formación y desarrollo. Por otro lado, opera una individualización: la educación es social, los aprendizajes son de cada uno o una. Como sabemos, el aprendizaje remite a los resultados de cada sujeto y depende de variables que exceden el trabajo de un docente y una escuela. Profesores y profesoras intervienen en los procesos de enseñanza y en las propuestas que puedan llevar adelante. Estos procesos de enseñanza nunca son individuales, sino colectivos. Qué aprendizajes se logren depende de lo que la escuela y cada docente desarrollen, pero también de muchos otros factores que van desde el entorno afectivo y cultural de ese niño, niña o joven, hasta las condiciones materiales de vida, la

disponibilidad de útiles y libros escolares, el contexto social más amplio, etcétera. Es decir, los aprendizajes son de los sujetos, pero atravesados por una multiplicidad de dimensiones y condiciones sociales, familiares, institucionales, afectivas, emocionales, culturales y educativas.

El objetivo de este desplazamiento hacia el aprendizaje como centro de la escena se vincula con una cierta racionalidad política efectista y tecnocrática propia de la Nueva Gestión Pública o el New Management aplicado a educación, que busca cifrar lo social en términos de resultados controlables y medibles (Verger y Normand, 2015). Así, permiten generar lazos más fuertes y directos entre trabajo docente, enseñanza, resultados y rendición de cuentas. Como sostiene Sisto:

Los instrumentos de rendición de cuentas deben ser considerados como prácticas mediacionales. Su tarea es transformar procesos complejos en indicadores simples de carácter numérico que puedan servir como representaciones a nivel central para una toma de decisiones de gasto e inversión que pueda ser alineadas con las inversiones y gastos realizados en torno a otras escuelas, programas, e incluso en relación a otros ámbitos de política pública. (2014)

El foco en el aprendizaje y la evaluación estandarizada es la base necesaria para poder operarlo.

El documento antes mencionado del Banco Mundial, “Estrategia 2020: Aprendizaje para Todos”, constituye el principal instrumento programático de este organismo en el presente. Allí se sostiene que el objetivo es “el aprendizaje para todos más allá de la escolarización” y, entre sus primeros párrafos, explicita:

La nueva estrategia se centra en el aprendizaje por un motivo muy simple: el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas, no de la cantidad de años que pasan en un aula. A nivel individual, si bien un diploma puede abrir las puertas del empleo, las habilidades de cada trabajador determinan su productividad y su capacidad de adaptarse a nuevas tecnologías y oportunidades. (2011: 3)

La orientación al mercado y la individualización de la educación resulta evidente. La estrategia y la concepción acerca de cómo regular los sistemas educativos se explicita en el párrafo que sigue al anterior en el propio documento del Banco Mundial:

*El enfoque del sistema educativo que propone la nueva estrategia centra en incrementar la rendición de cuentas y los resultados como complemento de la provisión de insumos. Para fortalecer los sistemas educativos, es necesario alinear [la gestión] con el objetivo del aprendizaje para todos. Esto conlleva a reformar las relaciones de rendición de cuentas entre los diversos actores y participantes del sistema educativo, a fin de clarificarlas, volverlas congruentes con las funciones, medirlas, vigilarlas y respaldarlas. (2011: 5–6)*

Es decir, el objetivo es el aprendizaje para todos y la estrategia para lograrlo es medir y vigilar la rendición de cuentas, por un lado, y unir resultados de aprendizaje con provisión de insumos, por el otro.

Pocos años después, el Banco Mundial difundió otro documento llamado *Profesores excelentes* que presenta un

estudio de Bruns y Luque (2014) y una serie de propuestas. Allí, la primera conclusión que introduce es:

La baja calidad promedio de los profesores de América Latina y el Caribe es la principal limitación que impide el avance educativo en la región y, en consecuencia, restringe la contribución del gasto nacional en educación a la reducción de la pobreza y la prosperidad compartida. (2015: 2)

Así, las y los docentes son responsables, de acuerdo con este estudio, de impedir el avance en educación y no solo eso, también son responsables de que el gasto en educación no reduzca la pobreza y no logre prosperidad.

El mecanismo de culpar a los docentes de problemas que los excede largamente y luego hacerlos responsables por la solución, no es nuevo. Es un modo efectivo y potente de control sobre el trabajo de otro, en la medida en que el otro nunca podrá responder por las metas que se le imponen. En los años noventa veíamos esta estrategia, como ya hemos reseñado. Lo nuevo ahora es que ya no es hacerlos responsables por la educación, sino por los aprendizajes. ¿Qué implica esta fórmula planteada por el Banco Mundial de que el objetivo sea el aprendizaje y la estrategia la responsabilización y rendición de cuentas de los docentes?

A nuestro entender, tiene dos implicancias centrales. Por un lado, invisibiliza la responsabilidad del Estado por la educación a la par que pone la luz sobre cada sujeto, en la medida que serán sus aprendizajes y sus capacidades los que determinarán su futuro, individualizando procesos que son sociales.

Por el otro, coloca a los docentes en un lugar de supuesta incapacidad, haciéndolos responsables de aquello sobre lo cual no tienen control ni tienen las herramientas para

modificar, pero respecto de lo cual deben rendir cuentas. Estas políticas atrapan al docente en un lugar imposible. Se les demanda que garanticen aprendizajes por sobre los múltiples condicionantes que esos aprendizajes tienen y que rindan cuentas por ellos, en un contexto de precarización de las condiciones de existencia de las y los ciudadanos. La frustración y el fracaso se vuelven inevitables. Así, resulta en una reproducción al infinito de la culpabilización de los docentes y la responsabilización por lograr la transformación, lo que opera como una poderosa estrategia de sujeción y control, a la par que de borramiento del Estado como garante del bien común en general y del derecho a la educación en particular.

Lo que vemos, entonces, es un accionar que se despliega en dos dimensiones: a nivel de la macropolítica o estructural, con grandes iniciativas globales, regionales y nacionales de introducción de mecanismos cada vez más fuertes de control a través de la deslegitimación de las y los docentes, de instrumentos de incentivos, de sistemas de evaluación estandarizada y de *accountability*;<sup>8</sup> y a nivel de la micropolítica, con el intento de incidir en las subjetividades a través de hacerlos responsables no de lo específico de su rol —la enseñanza—, sino de aquello que contiene pero excede la enseñanza y la individualidad de cada docente: los aprendizajes.

## Viejos objetivos, nuevas estrategias: entre el mercado y el control

A lo largo del capítulo, hemos visto cómo han avanzado en los últimos años las relaciones entre mercado y educación, y cómo se han expandido y profundizado las

---

8 *Accountability* alude a la conjunción de la responsabilidad por los resultados y la rendición de cuentas.



tendencias a instaurar lógicas de control sobre el trabajo docente. Ni unas ni otras son nuevas. Han acompañado el surgimiento y desarrollo de los sistemas educativos de la región. Sin embargo, es en los años noventa que logran una enorme expansión. Si en esos años no pudieron avanzar más fue, en muy buena medida, por las acciones de oposición y de resistencia que desarrollaron una multiplicidad y variedad de organizaciones y colectivos educativos, muchos de ellos sindicales.

Varios documentos del Banco Mundial y de diversos gobiernos sostenían a fines de los años noventa e inicios del nuevo siglo que los sindicatos docentes habían sido la principal causa de que las reformas educativas de entonces no pudieran alcanzar resultados satisfactorios (Decibe, 2000, Gentili, 1998). Por eso, no es casual que ahora veamos que los gobiernos y algunos organismos internacionales confronten de forma directa con las organizaciones docentes y de maneras particularmente virulentas en muchos de nuestros países, así como que desarrollen nuevas estrategias para garantizar los viejos objetivos de control. Estas estrategias se vinculan, como dijimos, con nuevas políticas de evaluación, rendición de cuentas e incentivos. Pero este control también buscan lograrlo a través de medidas coactivas directas como acciones de represión sobre manifestaciones docentes, persecuciones a dirigentes, cambios en el acceso a los fondos de las cuotas sindicales, persecuciones en relación con las posiciones políticas o lo que dicen en el aula, entre otras. Lo que sucede en Honduras, Colombia, Brasil, Argentina, Chile, Perú, México, Costa Rica, Paraguay, entre otros países, dan cuenta de ello.

Asimismo, los intereses del mercado requieren también del control sobre las y los docentes. Esto es así, por un lado, porque el profesorado ha sido mayoritariamente opositor a las políticas e iniciativas de privatización. Por otro lado,

porque para desarrollar las iniciativas de negocios es preciso debilitar derechos y regulaciones laborales asociados a la docencia.

Así, tanto por motivos políticos como mercantiles, el sector docente es objeto de estrategias desplegadas desde los gobiernos y desde las empresas nacionales y transnacionales. Mientras tanto, desaparece el derecho a la educación y la igualdad como horizontes. Las palabras educación y derecho son reemplazadas por aprendizajes y oportunidades.

Garantizar el derecho a la educación como derecho social implica sostener una educación que, lejos de estar cifrada en el individuo, es concebida como proceso social transformador. Interpelar y concebir a las y los docentes como colectivo que desarrolla una tarea compartida, creativa y comprometida con lo público y el bien común es parte imprescindible. Esa es la potencia que entraña la educación y la docencia. Por eso, en tiempos de restauración conservadora y de primacía del poder económico, intentan colocarlas tras las rejas del mercado y del control. Y, sin embargo, la escuela sigue siendo un lugar de construcción y de promesa de un futuro distinto; de un futuro más justo.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. (2002). "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. En *Currículo sem Fronteiras*, vol. 2, núm. 1.
- Banco Mundial (1996). Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial. Washington D.C.
- (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. Washington D. C.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona, Anagrama.
- Bruns, B. y Luque, B. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D. C., Banco Mundial.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile, OREALC/Unesco.
- Decibe, S. (2000). "Argentina: una década sólo alcanzó para comenzar una reforma estructural de la educación". En Martinic, S. y Pardo, M., *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile, PREAL-CIDE.
- De la Garza, E. (1992). Neoliberalismo y Estado. En Laurell, A. C., *Estado y Políticas Sociales en el Neoliberalismo*. México, Fundación Friedrich Ebert.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? En *Educación y Sociedad*, vol. 25, núm. 87, pp. 423–460, Campinas.
- El Destape web* (16 de febrero de 2017). Bullrich, polémico: "debemos crear argentinos capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla". En línea: <<https://www.eldestapeweb.com/nota/bullrich-polemico-debemos-crear-argentinos-capaces-de-vivir-en-la-incertidumbre-y-disfrutarla-2017-2-16-12-59-0>> (consulta: 20–11–2017).
- Feldfeber, M. (1997). La propuesta educativa neoliberal. En *Revista Espacios*, núm. 22. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Feldfeber, M., Puiggros, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires, Internacional de la Educación y CTERA.

- Friedrich, D. (2016). ¿Qué enseña 'Enseñá por Argentina'?. En *Conversaciones Necesarias* [Blog]. (consulta: 10-12-2016).
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En Alvarez Uría *et al.* (comp.), *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid, La Piqueta.
- Lechner, N. (1982). El Proyecto Neoconservador y la democracia. En Rojas Aravena, F. *Autoritarismo y alternativas populares en América Latina*. San José de Costa Rica, FLACSO.
- Morduchowicz, A. (2011). *Diseños y experiencias de incentivos salariales docentes*. Santiago de Chile, PREAL.
- Morgenstern de Finkel, S. (1990). Crisis de acumulación y respuesta educativa de la "Nueva Derecha". En *Revista Argentina de Educación*, núm. 14. Buenos Aires, AGCE.
- Moreira, C., Raus, D. y Gomez Leyton, J.C. (coords.). (2008). *La nueva política en América Latina: rupturas y continuidades*. Montevideo, FLACSO, UNLA, UARCIS, TRILCE.
- Pearlman, M. *et al.* (2004). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile, PREAL-Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado: posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, CTA-CLACSO.
- Sisto, V. (2014). Rendición de cuentas, managerialismo y práctica local. Algunas pistas para su análisis. En *Estudios de la Economía*. En línea: < <https://estudiosdelaeconomia.com/2014/08/19/rendicion-de-cuentas-managerialismo-y-practica-local-algunas-pistas-para-su-analisis/> > (consulta: 20-05-2018).
- Thwaites Rey, M. (2010). Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?. En *OSAL*, núm. 27, pp. 19-43.
- (2012). *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*. Santiago de Chile, ARCIS-CLACSO.
- Torres, R. M. (2000). *Reformadores y docente: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Bogotá, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativo global. En *Educação & Sociedade*, vol. 36, núm. 132, pp. 599–622.

## Sitios web

REDUCA <https://www.reduca-al.net/> (consulta: 02-02-2018).



# Maestras/os y profesoras/es CEO. Nuevas subjetividades docentes en épocas de neocolonialidad

*Alicia Inés Villa*

## Presentación

Es intención de esta ponencia poder conversar acerca las nuevas condiciones que hacen al contexto donde se desarrolla el trabajo docente.

Algunas de esas condiciones no son tan nuevas, no son condiciones que se le puedan adjudicar solo al presente, más bien se trata de cambios epocales que atraviesan la acción educativa y la práctica docente.

Hablamos de condiciones, no de condicionantes. Porque si bien toda práctica docente tiene condicionantes, tiene sobre todo condiciones y la manera en que se leen o interpretan esas condiciones van a ser tal o cual el tenor de las prácticas.

Por eso me sería importante diferencias entre condiciones de “época” y sobre las condiciones “de contexto” entendiendo este último como el sustrato donde se ubican nuestras escuelas: el edificio, las condiciones de enseñanza, el barrio, las familias, la ubicación geográfica de la escuela, el territorio en el que habita la escuela.

También es importante diferenciar dos de las categorías que usamos para nombrar las acciones docentes: prácticas de enseñanza, por un lado; trabajo docente, por otro.

Asumir la categoría trabajo docente presume asumir una identidad: ubicarse como trabajadores y trabajadoras.

El desarrollo de la docencia ha supuesto identidades similares construidas en la intersección entre lo que se quiere ser y lo que se espera que se sea. Hay cuatro figuras identitarias que han atravesado a la docencia como colectivo a lo largo de la historia (Davini, 1995; Tenti Fanfani, 2007):

- » El docente apóstol,<sup>1</sup> el ejercicio del sacerdocio, propia del normalismo, con apelaciones vocacionalistas hacia las maestras (fines siglo IXX).
- » El docente técnico, propia de la década de 1950, un docente eficiente, productivo, ejecutor de planes diseñados desde la estructura central del Estado.
- » El docente obrero, más propia de los años 1970. Una forma identitaria que surge con el movimiento de sindicalización de los docentes y de la lucha por el reconocimiento social de la profesión.
- » El docente profesional, en los años 1990, entendiéndose por proceso de profesionalización la asimilación de la docencia a la definición más liberal de las profesiones (toma de decisiones, responsabilidad de juicio, autonomía, poder de colegiatura, carrera individual de ascensos profesionales).
- » El docente intelectual transformativo (Giroux, 1990), idea que se instala en los años 1970/80, se relaciona con la capacidad crítica de promover cambios en el mundo social en el

---

1 Sin desconocer la pauta sexista del lenguaje, el presente artículo adoptará el genérico masculino a fines de facilitar su lectura. El genérico femenino, usualmente hará referencia a la categoría "persona", que también utilizaremos. Y la referencia a "la maestra" o su plural "maestras", no intenta invisibilizar a los maestros, sino, más bien, aludir a un colectivo mayoritariamente conformado por mujeres.



que vive. La promoción de derechos de las niñas y los niños, la inclusión educativa, la jerarquización de la profesión entendida en términos más amplios que el salario: formación, capacitación, incidencia de los sindicatos en la política educativa, entre otros rasgos, conforman un posible modelo identitario que comenzó a desarrollarse entrando al siglo XXI.

Estas identidades conviven en cada docente. Son una especie de *Dr. Jekyll* y *Mr. Hyde* que se acomodan a los tiempos y a las heterodefiniciones que se hacen sobre su trabajo. Si bien las identidades se ubican aquí en una coordenada temporal, la apelación a ser otra cosa diferente de lo que se es no barre con lo que se es, ni con aquello de lo que se está hecho.

Así, los gobiernos, los medios de comunicación, cualquier persona pueden apelar a los elementos identitarios que desarrollamos con anterioridad para realizar demandas a los docentes, quienes al mismo tiempo pueden ampararse en dichos elementos frente a las exigencias societales.

Sería importante plantear una nueva forma apelativa, que si bien no constituye aun una identidad *estricto sensu* (en el sentido que no se observan aún fuertes identificaciones colectivas con ella) sí se viene demandando desde afuera un docente “empresarial”: el docente CEO. Este es un individuo emprendedor, se forma en liderazgo, construye solo con sus alumnos, compite por premios, se obsesiona con los resultados de las evaluaciones (las de él, las de sus alumnos) se obsesiona con la construcción de “una carrera” de ascensos, se desprende de las organizaciones colectivas. Se volverá más adelante sobre esta nueva configuración identitaria.

Volviendo a la categoría trabajo docente, esta no es intercambiable por la de práctica docente porque son de orden distinto. El trabajo siempre es una acción colectiva, relacionada con la fuerza de producción que cada sujeto aporta y desarrolla al resto y con el resto.

En cambio, *práctica docente* (Edelstein, 2015) alude a la mismidad, a la relación con lo cotidiano, con el conocimiento, con el contexto. Las prácticas son las disposiciones, los juicios, las decisiones sobre qué y cómo enseñar, las reacciones frente a la urgencia y a la incertidumbre que se juegan en el día a día, los pensamientos, sentimientos, percepciones sobre los chicos, las familias, el barrio. Los temores, certezas y pasiones.

## El docente CEO: de educador a *coach*

La nueva ideología sobre el trabajo docente, propone un desarrollo profesional a partir de nuevos parámetros de control y evaluación. Basta un recorrido por las propuestas del Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otras usinas de pensamiento como Gems Education o Tuech for all, para encontrar una nueva definición de la docencia que podría englobarse en tres significantes: *competencias, excelencia y liderazgo*.

Una definición frecuentemente utilizada sobre la competencia es aquella que la conceptualiza como “la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejo, movilizándolo y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno” (Ananiadou y Claro, 2009).

La competencia en lenguas extranjeras, la conciencia global y la comunicación intercultural están cada vez más reconocidas como aspectos esenciales de la participación productiva en el ámbito económico, cívico, político y social del siglo XXI tal como lo definen las mencionadas agencias. No solamente los docentes deben desarrollar competencias de este tipo, sino también organizaciones

transversales relacionadas con la educación, para una mejor “competitividad en la economía global” (American Council on Education, 2007; Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, 2009).

El perfil y el papel prefigurado de este “nuevo docente” ha terminado por configurar un largo listado de “competencias deseadas”, en el que confluyen contradictoriamente, postulados inspirados en la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, así como postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial (Torres, 2005). Una mirada atenta al Plan Maestro, es una muestra de la retórica a la que se elude.

El docente al que se aspira conformar es un individuo responsable, ético, comprometido con su organización, centrado en los niños, sus necesidades y su emocionalidad. Posee los conocimientos propios de su asignatura y los conocimientos pedagógicos necesarios para desarrollar prácticas eficientes. Solo que la pedagogía, en la actualidad, está siendo reemplazada por el discurso de la evaluación. Estándares, evaluación, medición, resultados, *ranking*, rendición de cuentas son los nuevos lexemas pedagógicos, que junto con la neurociencia o “el conocimiento de la mente del alumno” se constituyen en saberes contextuales de la formación docente. La política, la historia, la filosofía nada aportan a la conformación de este nuevo individuo en proceso de individuación: actúa solo con las niñas y los niños, sus familias, la comunidad, los directivos. No hay colectivo docente, no hay colegas, no ha compañeros, no hay saberes propios de la profesión contruidos al calor de otros compañeros, no hay memoria histórica de la docencia.

El CEO del aula ha introyectado tres procesos necesarios para que él haya llegado allí: el de reclutamiento, el de desarrollo profesional y el de la motivación (Banco Mundial, 2015), su permanencia lo torna un/a maestro/a excelente.

El diagnóstico que hace el Banco Mundial sobre la educación en América latina pone énfasis en la responsabilización de los docentes por los malos resultados obtenidos en evaluaciones como PISA (OECD, 2016) u otros operativos o investigaciones impulsadas desde el mismo organismo. A partir de tales diagnósticos propone tres pilares que organizan la perspectiva sobre la docencia: reclutamiento, incentivos y desarrollo profesional.

Respecto del reclutamiento de los profesores, basándose en pesquisas que demuestran que las personas que se inician en la formación docente son personas que tienen muy bajas competencias cognitivas, a pesar de los años de formación, se afirma que, quienes ejercen la docencia no se están reclutando entre los jóvenes que obtienen los mejores desempeños en la escuela secundaria. No se analiza si, como consecuencia de la desjerarquización de la profesión o los bajos salarios, los jóvenes con más oportunidades realizan otras elecciones. De hecho, se hace un análisis superficial de la condición salarial y de la jerarquización docente en América Latina, afirmando que el salario docente no es malo si se compara con otras profesiones y si se compara con en el tiempo que realmente se trabaja.

El BM propone mecanismos de incentivos para que jóvenes que terminan la escuela secundaria con mejores desempeños se sientan atraídos hacia la carrera docente, que obtengan una formación que dure menos tiempo, pero en instituciones de mayor prestigio como las universidades, descalificando los tradicionales institutos superiores. Y propone mecanismos de evaluación para los

egresados que permitan que, aun después de acontecido el proceso de inducción a la docencia, se reclute a los mejores para los puestos de trabajo.

Nuestro análisis sostiene que en una subjetivada arrastrada por las políticas neoliberales y la propaganda posverdad, sin duda la perspectiva de imaginarse como un individuo elegido entre varios sujetos para ocupar un lugar presentado como preponderante socialmente, puede ser un incentivo muy interesante para cualquier sujeto contenido en esa trama. Un sujeto subjetivado en una visión totalmente empresarial pos neoliberal, donde estos principios que tienen que ver con el reclutamiento y la selección serían afines con una subjetividad donde los individuos piensan que han sido seleccionados entre los más aptos y más óptimos para el puesto. Esto reforzaría una identidad que se relaciona con la posibilidad de ser identificado como uno de los mejores, un trabajador eficiente que generará una educación de calidad.

El BM establece que los profesores son cruciales para elevar el aprendizaje estudiantil. Estudiantes con mejores profesores van a aprender más que estudiantes con peores profesores, quienes sufrirán efectos nocivos en su aprendizaje, acumulativos y que después serán muy difíciles de superar. Las investigaciones del BM demuestran que los profesores menos efectivos se concentran en las escuelas con menos recursos, las que necesitan, contrariamente, de los mejores profesores. La estrategia sobre los docentes apunta a mejorar justamente los aprendizajes en esos sectores.

La construcción de la subjetividad de la maestra CEO la define como un sujeto de excelencia académica, que va a aceptar las reglas que le permiten ser definida y enmarcada en el discurso de la excelencia. Parte de esa excelencia va tener que ver con ser universitaria, con acceder a una preparación formal innovadora, con poder construir una

carrera que en pocos años la va a jerarquizar no solo salarialmente, sino también con la posibilidad de construir una carrera similar a la empresarial, con puestos de trabajo diferentes a solamente el hecho de estar frente al grado.

La carrera de ascenso que se propone y la subjetividad que se necesita crear para este tipo de carrera tiene que ver con la forma en que se propone crear las carreras empresariales: con procesos de selectividad para ingresar a las empresas, procesos de incentivos para ascender en la carrera empresarial, con procesos de jerarquización que tienen que ver con perspectivas de evaluación de puestos y con procesos de medición de resultados, donde la relación entre sujeto y trabajo, trabajo y producto, se mide a partir de la productividad y el cumplimiento de objetivos. Una lógica de cuasimercado que se está aplicando a la educación. Esto determina cuan eficiente es un sujeto para administrar el tiempo y así lograr los productos deseados: alumnos exitosos en las pruebas estandarizadas, poseedores de competencias afines al capitalismo. La subjetividad empresarial construye una estética del trabajo (Bauman, 2007) docente, una carrera y un carácter tan bien fue trabajada por Sennet (2001) en *La corrosión del carácter*.

Este educador, que no se reconoce como un sujeto que tiene derechos laborales, que tiene derechos colectivos, que forma parte de un grupo social, que tiene una memoria histórica, social, se vuelve un sujeto individual, experto, no relacional, que piensa solamente en sus propios incentivos acorde a sus méritos. Es muy poco posible que pueda reconocer en el otro (en este caso en los chicos) a un sujeto de derechos en la medida en que él no se asuma de esta manera. La subjetividad que tenderá a formar será la misma: la de estudiantes que se preparen para una carrera hacia el talento y a la excelencia desconsiderando las situaciones coyunturales sociales, culturales, económicas y políticas cada

vez más acuciantes a medida que vamos avanzando en este estadio de desarrollo del capitalismo.

Este nuevo CEO de la docencia es un administrador de los recursos pedagógicos de su aula, ha reemplazado el discurso de la pedagogía por el de la evaluación, ha desplazado la perspectiva de derecho de los niños por la neurociencia y va a sentirse absolutamente afín a un posicionamiento donde, para llegar a ser un profesor excelente, el pasaje por un proceso de reclutamiento, un proceso de preparación y un proceso de motivación le permitirán desarrollarse dentro de su carrera.

Es un sujeto que se siente orgulloso de haber pasado por procesos de selectividad para ingresar a la carrera docente porque le han dicho que él es mejor que otros para merecer el puesto. Va a participar de procesos de inducción al trabajo que lo van a someter a continuas pruebas y va a tener retos y oportunidades para construir como él quiera su carrera a partir de la adquisición de competencias, de tecnologías que le van a permitir ser mejor docente y manejar mejor los recursos cognitivos y los recursos emocionales en el aula. Va a participar activamente de procesos de evaluación de sus estudiantes y de sí mismo, procesos de evaluación que lo llevarán a ser reconocido entre los más aptos y distinguirse de aquellos docentes que van a ir quedando sin empleo y fuera del sistema por no poder demostrar que son idóneos para el puesto.

Se va formar para el liderazgo escolar, va a poder constituirse no solo en un líder de su escuela, sino también de su comunidad. Esta perspectiva del liderazgo le va a permitir ascender en su carrera, incluso ser director de un establecimiento (que es un líder con responsabilidades soberanas y absolutas sobre toda la escuela, quien por ejemplo puede decidir echar a un compañero del trabajo porque no ha pasado adecuadamente los mecanismos de evaluación y las

oportunidades consecuentes de mejorar que se le hayan dado). Pero, sobre todo, el profesor CEO es un profesor que se encuentra fuertemente motivado porque va a recibir recompensas profesionales, porque va a obtener incentivos financieros y porque la presión que se va a incidir sobre él para que rinda cuentas le va a permitir unos niveles de stress y de adrenalina que le construyen una carrera muy similar a la de cualquier mánager.

La formación docente de manera transversal va a adoptar las perspectivas que las agencias acreditadoras propongan como formato para mejorar los resultados en diversas pruebas. Lo más probable es que un docente CEO sienta que lo mejor que puede hacer para permanecer en su carrera abierta al talento sea adherir a dichas propuestas formativas, que no tienen que ver con saber más o enseñar mejor o incluir a más niños, sino con obtener mejores resultados en el mundo de las pruebas de sus estudiantes y de su carrera.

El BM propone para el docente excelente incentivos no solo materiales: va a participar en bancos de experiencias exitosas a nivel internacional, en intercambios entre docentes de diferentes países en desarrollo, va a impulsar innovaciones en educación básicamente tecnológicas, tendrá la posibilidad de que sus experiencias sean replicadas en tanto ejemplares. Tendrá la posibilidad de hacer un posgrado, no solo por saber, sino motivado por su desarrollo salarial y empresarial. Se convertirá en un sujeto cuya carrera estará fuertemente condicionada por factores externos que él no puede dominar de ninguna manera. Será un sujeto totalmente despojado del dominio y control de la toma de decisiones respecto de su profesión. Las únicas piezas que puede mover o avanzar son las que el sistema de control e incentivos le permitan.

Un día este docente tendrá problemas, se encontrará con situaciones áulicas que no puede resolver. Las sugerencias que encontrará solo le devolverán la cara de su



posible incompetencia y va a encontrarse con que está solo, no tiene con quien dialogar, ha sido despojado de sus saberes de experiencia y los de la memoria histórica de su profesión, de su capacidad de colectivización con otros colegas. Ha sido despojado de todo conocimiento sobre las cuestiones que enseña y los sujetos con los que comparte su cotidianeidad porque solo va a conocer los estándares que le evalúan. Un día este docente se va despertar y se va a encontrar con que fue pasando el tiempo, que los incentivos salariales no suman para su jubilación (que será magra) y que las políticas que defendía lo han alejado de otros compañeros. Porque la competencia y la rivalidad que se ha impuesto en las escuelas lo ha dejado solo y despojado de la posibilidad de encontrar en su lugar de trabajo una identidad colectiva, una forma de asociación, de construcción de lazos personales amistosos, que lo sostienen en la vida. Un día el docente CEO se va a encontrar con que ha sido un agente de la reproducción y un sujeto que ha contribuido muy poco a mejorar la vida de los niños (sobre todo los más vulnerables). Tal vez ha logrado niños y jóvenes más eficientes para la respuesta a múltiples ítems que lo evalúan en pruebas estandarizadas realizadas por organismos de comercio y por multinacionales de la educación. Pero perdió su rol crítico, su rol emancipatorio, el que alguna vez fue como sujeto de la docencia.

Probablemente este docente no se parezca a la “tía” que describe Paulo Freire (1994), pero mucho menos se va a parecer a aquel “intelectual crítico transformativo” que describía Giroux (1990). Tal vez cuando Freire habló de la educación bancaria, en el sentido de depositar conocimientos en otros, nunca se habrá imaginado que su metáfora economicista iba a ser llevada a tal extremo, que la educación iba a quedar en manos de organismos financieros que se

denominan, efectivamente bancos, convirtiendo la educación en un bien de mercado, a los sujetos pedagógicos en recursos humanos eficientes dentro de un engranaje lo suficientemente aceitado como para sostener el desarrollo de un capitalismo despiadado que concentra el capital en apenas un 3% de la población mundial (Piketty, 2014) cuando las políticas de neoimperialismo, despojo y espoliación extractivista son muy duras.

América Latina vivió una primavera la década pasada y ya entrada la presente. Se encontró con gobiernos populares que han sabido poner freno a una coyuntura compleja relacionada con el capitalismo global. Esos tiempos continentales parecen haberse ido y haber sido relevados (por mecanismos democráticos) por sujetos políticos más parecidos a ese 3% que a ese otro 97% absolutamente dispuestos a aceptar, asumir y perpetuar las desigualdades y no luchar contra ellas. En ese camino a la perpetuación de las desigualdades persistentes, los docentes cumplen un factor fundamental en la medida en que se convierten en CEO ejecutores de políticas educativas que tenderán a formar jóvenes afines a la economía capitalista, al trabajo flexibilizado, al mercado del consumo y a la construcción de un mundo fuertemente desigual y fragmentado como el que vivimos.

## **Contexto de trabajo y desarrollo docente**

Retomando el principio de la ponencia. Las nuevas y no tan nuevas condiciones que atraviesan el trabajo docente y las prácticas de enseñanza representan algunos factores que contribuyen a modificar el rol tradicional de los docentes. Son evidencias relacionadas con cambios en diversas esferas de la vida social.

De un modo esquemático, podemos distinguir una serie de factores que operan como elementos transformadores del trabajo y de las prácticas docentes. Como establecen Tedesco y Tenti Fanfani (2002) constituyen desafíos, pero al mismo tiempo, son también obstáculos significativos. “Las nuevas condiciones de vida plantean nuevos desafíos a las instituciones y roles tradicionales, pero las respuestas que se producen pueden tener signos opuestos y contradictorios que merecen ser tenidos en cuenta” (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Por ende, nos preguntamos ¿cómo se posiciona el docente CEO frente a estos cambios? Veamos algunas hipótesis.

Por un lado, observamos fuertes cambios en las *instituciones de socialización* que cambian la configuración del trabajo docente como un trabajo sobre los otros (Dubet, 2009). Las instituciones que acompañan los procesos de subjetividad son múltiples y variados, y ocupan diferentes lugares constituyendo una trama de instituciones y elencos socializadores, dentro de los cuales la escuela y los docentes apenas se distinguen. Sin embargo, no puede generalizarse esta afirmación. Aún en muchos lugares del país y del subcontinente latinoamericano, la presencia de la escuela y del magisterio sigue garantizando una presencia de lo común y de lo comunitario que resiste a los modelos de mercado, de individuación y de autoridad imperantes.

Pero las nuevas competencias docentes que se reclaman (capacidad de liderazgo, respuesta a estándares, flexibilidad y pedagogización de la incertidumbre) son absolutamente extemporáneas en contexto de marginalidad, informalidad y desinstitucionalización, donde el reemplazo de las instituciones tradicionales (como la familia), lejos de empobrecer el trabajo, implica nuevos saberes que la docencia puede desarrollar en comunidad, pero que no están previstos en la conformación del profesor CEO.

Los fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la educabilidad implican para el docente el desarrollo de saberes relacionados con realidades contradictorias de venidas de los disímiles procesos de desarrollo, de la convivencia de una economía capitalista con economía social informal, de un conocimiento fuertemente tecnificado en paralelo a un conocimiento todavía inserto en tradiciones comunitarias, de la persistencia de mundos desiguales, fragmentados e inconmensurables.

Estas realidades tienen efectos directos sobre el trabajo e identidad profesional de los docentes. Muchos de esos efectos son negativos en la medida en que los procesos de formación no den cuenta de la diversidad de situaciones por las cuales atraviesan los diferentes sectores sociales.

Por lo tanto, las competencias globales y estandarizadas de los docentes CEO, definidas desde su exterioridad, difícilmente puedan ser significativas y genuinas para parte de la población más vulnerable y excluida de los procesos productivos y de consumo hegemónicos.

La nueva especificidad profesional, asentada en competencias del *coaching*, se contrapone a una profesionalidad pedagógico-social capaz de enseñar saberes sustantivos, pero al mismo tiempo capaz de organizar y movilizar recursos sociales para la infancia en función de objetivos de aprendizaje y desarrollo de subjetividades solidarias.

Por otra parte, las innovaciones en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación pueden tener efectos contradictorios sobre trabajo docente. Mientras el CEO celebrará el advenimiento de las TIC como una oportunidad para completar su proceso de profesionalización, el maestro luchará por la distribución universal de las tecnologías a fin de evitar un nuevo *apartheid*, esta vez tecnológico.

Los docentes de hoy se encuentran en las aulas con nuevos alumnos que poseen características socioculturales inéditas.

Pero todo ello pasará inadvertido para el docente CEO quien interpretaría estas características como sofisticaciones de las cuales se ocuparán los neurocientíficos y la industria farmacéutica. Hoy los niños y adolescentes son considerados como sujetos de derecho. La incorporación prácticamente universal de la Convención Internacional de los derechos del niño es un indicador del grado de institucionalización alcanzado por estas nuevas relaciones de poder intergeneracional. Habrá que reconocer que los adolescentes y jóvenes tienen derechos específicos (a la identidad, a expresar sus opiniones, a acceder a la información, a participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia, a participar en la toma de decisiones, etcétera) y habrá que diseñar los mecanismos institucionales que garanticen su ejercicio (reglamentos, participación en cuerpos colegiados, recursos financieros, de tiempo y lugar, competencias, entre otros). Cabe preguntarse como construirá su legitimidad el docente CEO si no es a condición de resignar derechos conquistados por las nuevas generaciones y de reproducir en ellas su subjetividad colonizada por las nuevas reglas del capitalismo.

El contexto del trabajo docente está experimentando también transformaciones profundas, muchas de ellas como resultado de políticas educativas específicas. Los viejos sistemas centralizados, cerrados, jerárquicos, están transformándose en sistemas descentralizados, que alienan la autonomía de las instituciones, la participación de agentes extraescolares en todos los niveles y la interacción con otros ámbitos (productivos, culturales, científico-tecnológicos, artísticos, etcétera) de la vida social. Esto implicará nuevos modelos de organización y nuevos estilos de gestión. El docente CEO incorporará nuevas figuras profesionales (orientadores, animadores culturales, productores de texto, especialistas en evaluación, expertos en tecnologías

educativas, en bilingüismo, entre otras) e irá resignando la soberanía del aula. La capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, se convierten en competencias estratégicas que definen su nuevo rol profesional, pero cada vez será menos autónomo.

## Palabras finales

La competencia reemplaza la inteligencia y la gestión reemplaza la política en una lógica econométrica, decía Hugo Zemelman en una conferencia en México.

Recuperarse como personas, como sujetos implica —creemos— recuperar el pensamiento, la capacidad de leer las circunstancias y ver en ellas lo que se oculta, lo que se resta, lo que obtura el futuro.

Entender que no hay leyes naturales de competitividad, de excelencia, talentos naturales, sino voluntades, construcciones que pueden ser deconstruidas. El capitalismo no es la realidad natural de los seres humanos. Que haya triunfado en la economía no quiere decir que triunfe epistemológicamente ni subjetivamente ni pedagógicamente.

El docente debe recuperar la capacidad de construir realidades y de enseñar a hacerlo. En cambio, va sujetándose a modelos de pensamiento mecanicistas, deterministas y con ello, sujeta a quien educa. Los entrena para desarrollar capacidades y competencias, no para pensar. Así se convierten todos, docentes y estudiantes, en un *homo faber*, una persona que hace, pero que no es consciente de las causas y las consecuencias de lo que hace. Esto es, de su humanidad y de la capacidad de encontrarnos en ella.

## Referencias bibliográficas

- American Council on Education (2007). *A brief guide to U.S. higher education*. Washington D. C.
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, núm. 41. París, OECD. En línea: <[https://read.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries\\_218525261154#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154#page1)> (consulta: 20-03-2019).
- Banco Mundial (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D. C., Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento – Banco Mundial.
- Bauman, S. (2007). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Gedisa.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. En *Educación, Formación e Investigación*, vol. 1, núm. 1.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad de México, Siglo Veintiuno.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires, Paidós.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*, vol. 1. París, OECD. En línea: <<https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>> (consulta: 20-03-2019).
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *21st Century Skills, Education & Competitiveness: A Resource and Policy Guide*. En línea: <<https://eric.ed.gov/?id=ED519337>> (consulta: 20-03-2019).
- Piketty, T. (2014). *El capital en el Siglo XXI*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Sennet, R. (2001). *La corrosión del carácter*. Buenos Aires, Anagrama.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Trabajo presentado en Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América latina y el Caribe: Nuevas prioridades”. Brasilia, Unesco–BID–MEC–Brasil.

- Tenti Fanfani, E. (2007). *Consideraciones sociológicas sobre la formación docente*. En *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 99, pp. 335–353. Campinas.
- Torres, R. M. (2005). *12 tesis para el cambio educativo*. Instituto Phronesis – Fundación fe y alegría. En línea: <<https://www.entreculturas.org/es/publicaciones/12-tesis-para-el-cambio-educativo-justicia-educativa-y-justicia-econ-mica>> (consulta: 20-03-2019).
- Zemelman, H. (2008). *La formación de docentes como sujetos protagónicos en los procesos educativos*. Conferencia en el marco del Octavo encuentro Internacional de Educación. Ciudad de México, CIDHZ.



# Positiv@s y motivadx: una crítica a la educación emocional en la formación y el trabajo docente

*María Elena Martínez*

En los últimos tiempos hemos vivenciado como los discursos políticos y mediáticos de orientación neoliberal vienen produciendo distintas formas de estigmatización, desacreditación y reclamos de condena de todo tipo dirigidos de forma particular a algunos grupos sociales. Han enfocado su crítica de manera sistemática e insistente alrededor de la peligrosidad de las y los estudiantes que plantean demandas acerca de las oportunidades educativas o refutan las reglas escolares, otras veces los cuestionamientos se orientan a jóvenes que impulsan performativamente acciones de género y feministas, o frente a cada medida gremial vuelven a afirmar la amenaza que significan las y los docentes organizados sindicalmente luchando por sus derechos, o a calificar como farsa identitaria cuando se refieren a activistas indígenas y no indígenas que reclaman sus derechos culturales y territoriales.

Así, vidas como las de Santiago Maldonado —y su condición juvenil nómada sobre la que se aplica el término artesano de forma despreciativa— o de Rafael Nahuel —sobre el que pesa la pregunta reiterada desde el etnocentrismo

neocolonial ¿es mapuche o no?— son calificadas como deshecho, y mapuche como sin identidad, sin lugar social, transformándose en el nombre del sujeto amenazante.

Una preeminencia de mensajes focalizados sobre las vidas juveniles cuando se trata de la agenda de seguridad o del activismo social, interpretando de forma sesgada y estereotipada las prácticas políticas, culturales o sociales de las/los jóvenes o las movilizaciones, instalaciones, cantos y otras expresiones de grupos y organizaciones sindicales, cuando intervienen de múltiples formas creativas los espacios públicos y las redes de comunicación denunciando e impidiendo el cierre de programas, planes e instituciones educativas. Las visiones estereotipadas sobre quienes resisten las políticas neoliberales difunden imágenes de estudiantes descomprometidos o descripciones de jóvenes como violentos cuando participan en la defensa de comunidades indígenas o demandan activamente la despenalización del aborto y el acceso al aborto legal, seguro y gratuito.

Estas narrativas hegemónicas abonan a la presunción acerca de que niñas, niños y jóvenes provenientes de grupos económicamente desfavorecidos; integrantes de comunidades indígenas; migrantes; hijas e hijos de trabajadores rurales o provenientes de barrios populares; activistas de organizaciones sindicales, sociales y políticas, no solo se niegan a formar parte de “la sociedad”, sino que también constituyen una amenaza al resistirse a verse a sí mismos bajo la identidad integrada en el mercado.

La lógica mercadocéntrica impone una nueva forma de homogeneización inscrita en la globalización y centrada en la productividad y el consumo que apela a transformaciones de la subjetividad de los individuos, afectando la posibilidad de construir sociedades más justas e incluyentes. En la producción de subjetividad neoliberal advertimos renovadas prácticas de exclusión y estigmatización

social, *la expulsión de lo distinto* como lo denomina Han (2017). La pregunta es, entonces, ¿qué formas de subjetividad propician las políticas neoliberales, qué saberes son puestos en juego para producirlas y por qué el sistema educativo es clave para alcanzarlas? Lo decisivo —o crucial— es que la subjetividad, como punto de intersección entre el yo y el poder, se ha convertido en campo de batalla, como remarca Ball (2015).

La forma de mercado o empresarial se ha difundido como narrativa maestra definiendo las relaciones dentro del Estado y entre el Estado, la sociedad civil y la economía desde finales del siglo XX y se ha ido extendiendo hacia el campo de la formación y el trabajo docente, así como a la educación de niños, niñas y jóvenes bajo el principio de que cada uno “es protagonista y responsable de su propio aprendizaje” para lo cual debe “conectarse a sus propios recursos personales” (Ball, 2013).

La evaluación constituida en el eje de la política educativa trae aparejada, en lo que concierne a los individuos, la producción de una subjetividad en relación de competencia con otros. Evaluación significa rendir cuentas periódicamente acerca de sus capacidades poniéndose a disposición, sin cuestionar las herramientas de evaluación y, sobre todo, acatando el orden de los resultados como la verdad de sí mismo y de su acción (Martínez, 2017). Se debe ganar demostrando, una y otra vez, de forma adecuada a las regulaciones y tecnologías que controlan los resultados y la productividad y en los términos en que lo hacen, que se posee las cualidades para ocuparlo y más que otros “competidores”: esforzado, emprendedor, positivo. De este modo, la figura del emprendedor se convierte en una figura central de la política educativa neoliberal, reafirmando una organización de la vida social que entiende a los individuos como empresarios de sí mismos (Díez Gutiérrez, 2015).

El “desarrollo del espíritu emprendedor” —como refiere Duhalde y Feldfeber (2016: 99)— “constituye no solo un contenido específico de la formación, sino una aspiración más amplia” en educación y en el proyecto político neoliberal. Efectivamente lo que vemos a través de la difusión de la cultura emprendedora es que impulsa saberes que comienzan a tomar lugar en la formación docente y en la educación escolar, como aquellos ligados a lo que denominan competencias socioemocionales. El proyecto de la UNICABA es ejemplo, entre otras cosas, de esa tentativa de cambiar los saberes de referencia que van a ser transmitidos a las y los docentes en su formación.

Las políticas educativas neoliberales están asentadas en modelos educativos y de formación estandarizados, poco o nada sensibles a diferentes grupos culturales y a prácticas de pueblos indígenas, campesinos, migrantes, mujeres, jóvenes, niños y niñas, entre otros grupos, impugnando subjetividades otras. Un desempeño escolar con pobres resultados se explica, en la interpretación más ampliamente difundida por los medios hegemónicos, como una prueba palpable de la falta de adaptación social de esa parte del alumnado. La educación emocional y el clima escolar constituyen el abordaje elegido por las políticas neoliberales bajo el supuesto principal de que “el clima emocional en el aula es mejor en escuelas de más alto nivel sociocultural” porque “estos sectores tienen más desarrolladas las competencias socioemocionales” que los alumnos de niveles socioculturales más bajos, pero que estos mejoran su desempeño en “escuelas con buen clima emocional” dentro de su nivel social, argumento por el cual tienen que estar presentes tanto en las escuelas como en los programas de formación docente (Casassus Gutiérrez, 2008: 90).

Retomando la pregunta de Han (2014: 65), ¿de dónde viene este repentino interés por las emociones? Las llamadas psicologías positivas o de autoayuda combinadas con teorías

de aprendizaje se enfocan en los rasgos emocionales individuales que califican como positivos y en los aspectos motivacionales con el objetivo de buscar la “auténtica” felicidad. Estas corrientes de pensamiento dominan ampliamente la formación de recursos humanos en el ámbito empresarial y de negocios. Martin Seligman (1998) y Albert Ellis (2008), principales referentes de la psicología positiva y de la psicoterapia cognitiva llevan adelante un método de “entrenamiento optimista” (modelo ABCDE) que se aplica en escuelas no solo de Estados Unidos, sino también en países europeos. Se trata de incrementar el optimismo poniendo en práctica el rebatimiento de los pensamientos pesimistas o “irracionales”, aprendiendo a discutir con nosotros mismos y, de esa manera, reformulando las creencias para dar un giro positivo a la vida. La revitalización de las psicologías del yo, positivas o de autoayuda y de elementos ligados a ellas como la psicoterapia proponen como tópico central la responsabilidad que debe asumir la persona a la hora de diseñar o redefinir sus condiciones emocionales en particular y su proyecto de vida en general. Esta autorregulación se articula en torno a tres puntos básicos: *hacerse cargo de uno mismo, amarse a uno mismo y respetarse a uno mismo*. *Hacerse cargo de uno mismo* implica que la propia persona puede inscribirse en un proyecto de vida autorrealizado o en otro que no lo sea, haciéndose cargo de esa elección. La propia persona es responsable de su felicidad y de ningún modo debe trasladar dicha responsabilidad al entorno o hacerla depender de otros (Ampudia de Haro, 2006). Al igual que los manuales tradicionales de buenas maneras medievales, renacentistas, cortesanos o decimonónicos analizados por Norbert Elias, la literatura de autoayuda, desde la segunda mitad del siglo XX, desempeña en el proceso de la civilización una función similar. Estas son las de: “actuar como guías orientadoras del comportamiento y la afectividad;

como reguladores de la conducta y controladores de la espontaneidad, y la de afianzar el proceso de diferenciación social y la conformación de la identidad personal y social del individuo” (Ampudia de Haro, 2006: 51).

Quiero destacar que es importante identificar cómo contenidos de formación dirigido a quienes trabajan con relación al mundo de las empresas del sector privado y de los negocios desde hace unas décadas vienen siendo insistentemente divulgadas en el sistema educativo argentino a través de fundaciones y ONG y ahora propiciadas por el actual gobierno neoliberal (Martínez, 2017). Un ejemplo de la propagación del enfoque dirigido a la regulación de las emociones promoviendo emociones positivas puede verse en la iniciativa de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación denominada Red Escuelas de Aprendizaje a desarrollarse durante el año 2018. Aquí las escuelas de la jurisdicción *bonaerense se unen para trabajar colaborativamente en pos de la mejora escolar y el aprendizaje de los estudiantes* de forma voluntaria a fin de conformar y fortalecer Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Se proponen abordar la Educación Emocional y el Clima Escolar como innovación educativa para que tanto docentes como alumnas y alumnos conozcan y regulen sus propias emociones para lograr aulas felices. La propuesta resalta que el clima emocional es la variable de mayor peso en la vida escolar, más que cualquier otra y que determina todas las otras, puntualizando que cuestiones como la cantidad de libros en la biblioteca escolar o el número de alumnos a cargo de cada docente o la infraestructura escolar, están subordinadas a las emociones en juego y no depende de ninguna otra condición, de modo que el mundo escolar resulta entonces como un emprendimiento del yo (Red de Escuelas de Aprendizaje, 2018).

En los fundamentos señalan que “para poder enseñar a los niños a desarrollar capacidades emocionales, el docente deberá transitar el mismo camino de búsqueda genuina de autoconocimiento, regulación emocional, desarrollo de capacidades sociales, empatía, empatía en acción y comunicación asertiva”, entre cuyos objetivos están “vivenciar emociones positivas”, “brindar oportunidades para desarrollar acciones compasivas” y “comunicar emociones y necesidades en forma asertiva” (Red de Escuelas de Aprendizaje, 2018). Un docente emocionalmente educado aprende a ser “realista”, “positivo” y a “fluir” desarrollando un *autocontrol de las emociones*, automotivándose y ejerciendo un control sobre otros agentes escolares, no dando lugar a pensamientos negativos ni a conductas consideradas peligrosas.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etcétera. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etcétera) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. (Bisquerra Alzina, 2005: 97)

Cada docente como responsable de gestionar climas y emociones positivas, se convierte en un motivador. La emoción aquí “representa un medio muy eficiente para el control

psicopolítico del individuo” (Han, 2014: 75). La educación pública en el gobierno neoliberal tiene la tarea principal de producir subjetividades sumisas, reactualizando la dominación patriarcal, por medio del gerenciamiento personal y la inteligencia emocional con la meta de la optimización personal para el incremento del rendimiento, la productividad y el consumo. Un aspecto importante por destacar es que todos los discursos se justifican afirmando que la política educativa se sostiene siempre en las demandas de la sociedad, “en lo que la gente quiere”, que aparentemente no resulta de ningún tipo de imposición, de ninguna conminación social y que su construcción depende de cada persona. Así, no se le dice al sujeto que aumente la eficiencia, la rentabilidad y la competitividad, se apela a su emocionalidad, a la gestión de su propio yo (Ball, 2013; 2015). Se trata de *tecnologías del yo* que conducen a la persona a efectuar por sí misma una serie de operaciones sobre sus ideas, sentimientos y comportamientos, provocando una transformación conducente a la obtención de un cierto grado o estado de bienestar o felicidad. Estas tecnologías dirigidas al yo se proponen como una forma privilegiada para alcanzar la autenticidad del yo, de ser autor de sí mismo y creador de sí mismo, sin más obligación que consigo mismo. Las tareas son de autorregulación, autocuidado y autovigilancia, como resalta Han (2017), “el imperativo de la autenticidad fuerza al yo a *producirse a sí mismo*”, siendo la “forma neoliberal de producción del yo”, “el yo cómo empresario de sí mismo *se produce, se representa y se ofrece* como mercancía” (37–38).

Si la relación entre el yo y el poder es donde se produce la subjetividad, el actual proyecto de dominación trata de fabricar sujetos que vivan sus vidas como un emprendimiento del yo (Rose, 1989 citado por Ball, 2013: 112). La introducción de la educación emocional desde las tecnologías psi positivas y de autoayuda en las escuelas públicas



y la formación docente involucra un cambio de los objetivos educativos y de los contenidos de formación y orientación del trabajo docente (Martínez, 2017). Motivación, liderazgo, gestión, *emprendimiento*, *coaching*, comunicación asertiva, reprogramación positiva, indagación apreciativa, entre otras, suponen teorías y prácticas que no tiene nada de transparente, sino que, bien por el contrario, a través de narrativas que aluden a la felicidad, al bienestar y a la armonía, ocultan una concepción de sujeto humano que, finalmente, solo es visto y puede verse a sí mismo como *homo economicus* (Heffes, 2014; Martínez, 2017). La gestión de las emociones como mecanismo de control se dirige a engendrar la sumisión necesaria al aumento de la productividad de un cuerpo individual. Bajo esa presión del rendimiento y sin que el sujeto lo perciba como prohibición, coerción o sanción, se inhibe y caracteriza como negativa, irracional o pesimista cualquier expresión de crítica, malestar o disconformidad respecto de decisiones, contenidos o situaciones de trabajo en general, a fin de eliminar progresivamente las resistencias surgidas en un contexto político de vulneración de derechos y de pérdida de condiciones de trabajo de las y los docentes.

## Referencias bibliográficas

- Ampudia de Haro, F. (2006). Administrar el yo: literatura de autoayuda y gestión del comportamiento y los afectos. En *Reis. Revista española de investigaciones sociológicas*, núm. 113, pp. 49–72.
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. En *Pedagogía y Saberes*, vol 0, núm. 38, pp. 103–113.
- (2015). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? En *British Journal of Sociology of Education*.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Universidad de Zaragoza, vol. 19, núm. 3, pp. 95–114, Universidad de Zaragoza.
- Casassus Gutiérrez, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. En *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, año 7, núm. 6, pp. 81–95.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. En *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 68, pp. 157–172.
- Duhalde, M. A. y Feldfeber, M. (coord.). (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Buenos Aires, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Ellis, A. (2008). *Ser Feliz y vencer las preocupaciones*. Barcelona, Obelisco.
- Giménez, M. (2005). Optimismo y pesimismo. Variables asociadas en el contexto escolar. En *Pulso*, núm. 28, pp. 9–25.
- Han, B.–C. (2014). *Psicopolítica*. Buenos Aires, Herder.
- (2016). *Sobre el poder*. Buenos Aires, Herder.
- (2017). *La expulsión de lo distinto: percepción y comunicación en la sociedad actual*. Buenos Aires, Herder.
- Heffes, O. D. (2013). Biopolítica: entre el homo economicus neoliberal y la “sociedad del espectáculo”. En *El Banquete de los Dioses Revista de Filosofía y Teoría Política Contemporáneas*, vol. 1, núm. 1, pp. 66–68.

Martínez, Ma. E. (noviembre–diciembre de 2017). *La figura del docente emprendedor, el paradigma evaluativo y la escolarización en la lógica instrumental del neoliberalismo*. Trabajo presentado en IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Red de Escuelas de Aprendizaje (2018). *Primer Informe de Evaluación de Procesos. Diciembre 2018*. La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Seligman, M. (1998). *Aprenda optimismo*. Barcelona, Grijalbo.



# Gubernamentalidad neoliberal y cuerpo/s docente/s: historias de violencia y desposesión

*Viviana Isabel Seoane*

La noche del domingo 9 de abril del año 2017, la Policía Federal y la Policía Metropolitana reprimió con gas pimienta y encarceló a las/los docentes nucleados en la CTERA que intentaban instalar la carpa de la Escuela Itinerante frente al Congreso de la Nación como una forma pacífica de reclamar de la reapertura de la paritaria nacional y el cumplimiento de la Ley de Financiamiento Educativo. Este hecho puso de manifiesto dos cuestiones: una, un accionar policial desmedido ordenado por el poder político para impedir la aparición pública de una protesta social y; en segundo lugar, la resignificación de un espacio público que alberga historias de resistencia y lucha como fue la Carpa Blanca instalada en los años noventa durante la presidencia de Carlos Menem y la gestión de Susana Decibe a cargo del Ministerio de Educación de la Nación. La resistencia física del colectivo docente frente a la agresión policial y la denuncia pública de referentes sindicales y políticos hizo posible que dicho desalojo no se pudiera concretar y que la Escuela Itinerante, pensada como una modalidad de protesta para manifestar sin paro

ni suspensión de clases por apenas setenta y dos horas, permaneciera durante tres semanas en el Congreso y recorriera diferentes ciudades del país en los meses siguientes.

Existe una relación estrecha entre la orientación de las políticas públicas que promueve la derecha neoliberal y la violencia que ejerce sobre el/los cuerpo/s docente/s que resiste/n la pérdida de derechos y sostiene/n la protesta social. El gobierno de la Alianza Cambiemos ha puesto en marcha un proyecto neoliberal que asume características distintivas respecto del ciclo vivido en la década de 1990. ¿Cuáles son las diferencias entre ambos ciclos neoliberales? ¿De qué otros recursos se vale el actual gobierno para imponer el proyecto educativo neoliberal? ¿Por qué elige reprimir el/los cuerpo/s docentes/s? ¿Por qué necesita intervenir el sistema formador?

La actual reestructuración del Estado y el distanciamiento progresivo de aquellas políticas que permitieron consolidar nuevos derechos producen graves interrogantes respecto del futuro de la educación y del sistema formador. La privatización de la educación es el corolario de una nueva gubernamentalidad que produce subjetividades ajustadas a nuevas formas de sujeción al poder neoliberal.

El neoliberalismo necesita poner toda la atención en la formación de las/los docentes para que la educación en Argentina abandone el ideario universalista basado en los DD. HH. y avance hacia un modelo que consagra el individualismo y la meritocracia como un valor en sí para el desarrollo individual. El proyecto educativo neoliberal necesita de docentes que se piensen como sujetos emprendedores desposeídos de una trama social que tenga al Estado como garante de derechos, y subordinados a las condiciones que impone el poder respecto de las condiciones de trabajo, las propuestas de enseñanza y los contenidos a enseñar. La reforma de la formación docente no se limita al cambio de

planes o a la creación de nuevas instituciones en remplazo de las existentes. La estrategia para instalar nuevamente la idea de crisis de la educación y la necesidad de reformar el sistema educativo es desautorizar a las/los docentes en sus saberes y en sus prácticas. Si en los años del menemismo una lógica instrumental convirtió a las/los docentes en meros aplicadores de reformas producidas por externos al sistema escolar, en el presente existen experiencias donde jóvenes universitarios con alta calificación y sin preparación para el ejercicio de la docencia acompañan a las/los docentes en el aula. Estos jóvenes son seleccionados por fundaciones y empresas que ven a la educación como un ámbito de negocios de alta rentabilidad.

No resulta novedoso el hecho de que fundaciones y empresas participen del diseño de políticas públicas en la forma de una alianza público-privada (PPP). Sin embargo, lo nuevo en el contexto actual es la formidable influencia que adquiere ese vínculo en el desarrollo de contenidos escolares, en la provisión de infraestructura escolar, tecnología e insumos y, muy especialmente, en la formación y capacitación docente, ocultando un proceso de privatización de la educación. A través de sus investigaciones, suman temas a la agenda educativa y abonan la idea de la crisis de la educación siempre en comparación con experiencias internacionales que se presentan “exitosas” gracias a la incorporación de lógicas de mercado. La forma de participación de estas fundaciones son los convenios firmados con el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios de Educación provinciales, así como otros ministerios, entre ellos el Ministerio de Desarrollo Social (Duhalde y Feldfeber, 2016, 55–60). La reforma de la escuela y de la formación docente que se intenta imponer desde el gobierno presenta dinámicas privatizadoras que introducen en el campo de la educación lógicas

de mercado, y favorece la ampliación de los márgenes de rentabilidad de las fundaciones y empresas que ven en la educación un gran negocio.

Otra forma de desautorización hacia las y los docentes se aplica en la Ciudad de Buenos Aires con el proyecto de creación de la Universidad de Maestros (UNICABA), gestado a partir de la idea de cerrar los veintinueve Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), con el pretexto de actualizar la formación de los docentes y mejorar los indicadores de egreso de los profesorados. Ahora bien, si sumamos también el proyecto Secundaria del Futuro y la reforma sustantiva que el gobierno propone para que la escuela forme sujetos sometidos al emprendimiento, podemos deducir que resulta imprescindible formar docentes que respondan al sustrato ideológico del nuevo individualismo para que dicha reforma y proyecto educativo se consoliden, es decir, formar a los *docentes del futuro* con un perfil “flexible y con capacidad de adaptarse al cambio, abierto a la diversidad, un docente que usa las tecnologías, tiene habilidades de comunicación y actitud emprendedora, trabaja en equipo y comprende las culturas” (Fernández, 2017). La desautorización de las/los docentes en sus saberes avanza hacia una profesionalización que en el actual contexto significa convertirse en gestores de sí y potenciadores del talento individual de las/los estudiantes. Este nuevo individualismo en que se basan las propuestas formativas del actual proceso neoliberal produce sujetos ajustados a los requerimientos del mercado capaces de capitalizar sus recursos en beneficio propio, y rompe con la matriz societal basada en lazos de solidaridad y complementariedad.

El proyecto educativo neoliberal se afirma en una serie de acciones que operan como verdaderas tecnologías de control de la práctica de las/los docentes. Me refiero a la publicación de los resultados de las pruebas estandarizadas, la



política de incentivos económicos para premiar al buen docente, la evaluación entendida como medición. Todas estas acciones se corresponden con dinámicas endógenas de privatización de la educación (Ball y Youdell, 2008). Estas tecnologías de control reactualizan el poder disciplinario sobre el trabajo docente y, ante la resistencia y la aparición pública de la protesta social, el poder neoliberal utiliza la fuerza física para disciplinar los cuerpos. La represión sufrida por los docentes en la plaza frente al Congreso es una forma de disciplinamiento que toma al cuerpo como el medio para incidir en las mentalidades de quienes observan dicho accionar.

Siguiendo a Han (2014), el neoliberalismo hace foco en la normalización de la psique y para lograrlo utiliza la figura del Big Data. Este giro de la biopolítica a la psicopolítica se relaciona con las formas inmateriales de producción del capitalismo actual como informaciones y programas, y hace uso de tecnologías digitales (Twitter, Facebook, Instagram). Las campañas difamatorias en las redes sociales y medios hegemónicos contra dirigentes sindicales son una muestra de cómo opera esta tecnología que combina el poder sobre el cuerpo que resiste y sobre las mentes de quienes observan a través de los medios de comunicación. El poder neoliberal y los medios que los sustentan activan una pedagogía de la crueldad que, al decir de Rita Segato y en relación con los femicidios, no es solamente la “espectacularización de la noticia de los crímenes de género”, sino —y principalmente— la reiteración de la noticia porque incita y promueve “a la mimesis de ese crimen”. ¿Cómo actúa esa pedagogía? “No es que el ojo del público sea ya cruel, sea ya rapiñador, sea ya despojador, sino que se le enseña a rapiñar a despojar. Se enseña a usar los cuerpos hasta transformarlos en residuos”. (Segato, 2014: 70–71). La brutalidad con que el poder neoliberal avanza sobre el cuerpo docente puede resultar de la presunción que la educación es un campo más dócil, aun

cuando la historia de organización sindical en reiteradas oportunidades ha demostrado lo contrario, y aun cuando la pedagogía de la crueldad que activan los medios hegemónicos sobre dirigentes sindicales y opositores intente doblegar la resistencia e impedir que los cuerpos hagan su aparición pública. En el accionar autoritario del gobierno prevalece la imagen de las/los docentes como un cuerpo femenino de fácil sujeción.

El feminismo ha dado muestras suficientes de que el sistema capitalista y patriarcal ha hecho de las mujeres objeto de una explotación económica y de género por la transferencia de los resultados de nuestro trabajo a los hombres. Iris Young (2000), lo explica con claridad cuando señala que las mujeres consumimos nuestras energías y nuestro poder al liberar a los hombres del trabajo doméstico y de las tareas de cuidado, y al ofrecer nuestros servicios sexuales a través del matrimonio. Para Young, existe una opresión en virtud de la división social del trabajo —*explotación, carencia de poder y marginación*—, y otra que refiere a relaciones estructurales e institucionales que inciden en la vida de las personas —*imperialismo cultural y violencia*—.

Algunas de estas caras de la opresión propias del capitalismo patriarcal pueden tener lugar en el proceso que estamos analizando y que refiere a la construcción de un proyecto educativo neoliberal que tiene en la mira a la formación de las/los docentes. Me refiero al ataque a las instituciones de formación docente y a la pérdida de poder y autonomía de maestras/os y profesoras/es en nombre de una nueva “profesionalización” que tiene por base la precarización laboral. Así, la *carencia de poder* aleja al trabajador/a de la toma de decisiones que afecta sus condiciones de vida y, ligada a la división sexual del trabajo, ordena la distribución de tareas y funciones en el campo educativo. El neoliberalismo oprime también toda vez que hace uso de la *violencia*

—individual y como práctica social dirigida a un grupo—, para imponer un proyecto que presenta como ineludible la privación de derechos consagrados por ley como es el caso de la Paritaria Nacional.

Cuando Young (2000) pluraliza la categoría opresión consigue mostrar las múltiples exclusiones que viven ciertos grupos en las sociedades modernas. Volviendo a la situación que dio origen a esta reflexión y que narra la represión ejercida sobre las/los docentes, es posible pensar que la docencia, en tanto cuerpo feminizado, sufre exclusiones y discriminaciones de clase, de género, sexual, aun cuando maestras/os y profesoras/es resistimos la tendencia a ser desplazadas/os como sujeto político activo. Si cuando los cuerpos se congregan en el espacio público (la calle, la plaza) ejercen su “derecho plural y performativo a la aparición” (Butler, 2017), la violencia y la carencia de poder —dos formas de la opresión— retrotrae esos cuerpos a un espacio privado intentando expulsarlos del campo político para instalar en su lugar a organizaciones de la sociedad civil (fundaciones y ONG, preferentemente) y organismos internacionales que hacen efectivas las orientaciones de política pública del gobierno actual.

El neoliberalismo contemporáneo —siguiendo a Butler (2017)— enfrenta dos problemas: por un lado, mientras consagra la autonomía como ideal, barre con todas las condiciones que harían posible dicha autonomía porque precariza las condiciones de existencia y la posibilidad de una vida buena; por otro lado, a medida que aumenta la precariedad y se vuelve amenazante, aumenta el reclamo de una mayor regulación y control del espacio público y de los sujetos mientras se produce una mayor apertura y desregulación de los mercados. En este escenario económico y político, la asunción de la responsabilidad individual produce aislamiento social y una mayor conciencia de su

precariedad y la inevitabilidad de saber que nadie más que una/o misma/o tendrá que hacerse cargo de sí. Este “sentido individualizado de la angustia y el fracaso moral” (Butler, 2017: 23), se opone a una concepción solidaria de la dependencia mutua y a una forma corporeizada de reclamación política o de cuerpos aliados en asamblea. La angustia individualizada, la individualización de la responsabilidad nos impide por momentos forjar una alternativa al presente. En tiempos neoliberales y de pérdida de garantías constitucionales, el cuerpo (docente) se pone en riesgo cuando muestra todo su potencial en el mismo acto de la manifestación y recupera el derecho a la aparición. Así lo están demostrando esos cuerpos aliados resistentes y en lucha como son las/los estudiantes, las familias y las/los docentes.

Desposesión es una categoría que permite explicar el alcance y los efectos del neoliberalismo actual. Athena Athanasiou (Butler y Athanasiou, 2017) señala que vivimos en regímenes de desposesión en el que las personas son rechazadas, discriminadas por los poderes que ejercen un poder normalizador y que distribuyen la vulnerabilidad. Por desposesión entiende, por un lado, el efecto del encuentro con la alteridad donde somos movilizadas y sorprendidos por ese encuentro y, por otro, desposesión de aquello que garantiza nuestra supervivencia, del ambiente político y legal que hace posible nuestros derechos. Si en el neoliberalismo hablamos de desposesión es porque alguien ha sido privado de aquello que le corresponde por derecho. Sin embargo, el problema no se resuelve con restituir aquello de lo que ha sido despojado.

Ser desposeído se refiere a los procesos e ideologías a través de los cuales las personas son repudiadas y rechazadas por los poderes normativos y normalizadores que definen la inteligibilidad cultural y que

regulan la distribución de la vulnerabilidad: pérdida de tierra y comunidad; pertenencia del cuerpo por otra persona, como sucede en la historia de la esclavitud; sujeción a la violencia militar, imperial y económica; pobreza, regímenes securitarios, subjetivación biopolítica, individualismo liberal posesivo, gubernamentalidad neoliberal y precarización. (Butler y Athanasiou, 2017: 16)

Cuando las/los docentes tomamos la calle para protestar nos constituimos en un cuerpo político y una fuerza performativa que se hace presente de manera plural y pública. Como dice Butler (Butler y Athanasiou, 2017), “el ‘estamos aquí’ que traduce la presencia corporal colectiva puede ser releído como un ‘*aún* estamos aquí’, significando: ‘aún no hemos sido desechados’” (236). Si la performatividad de género presupone un campo de aparición donde los sujetos y el género sean reconocidos, la politicidad también está ligada a la aparición porque solo así los cuerpos reunidos en asamblea serán reconocidos como sujetos políticos. Se vuelve indispensable una política afectiva de lo performativo que remplace nuestra visión de esfera pública entendida como localización espacial de la vida política, por una representación vinculada a la idea performativa de “tomar lugar” conformando un cuerpo social plural cuyo sentido político de reunión es necesario desentrañar (Butler y Athanasiou, 2017).

La etapa histórico-política que vive la Argentina se asemeja a un régimen de desposesión que nos ha despojado del marco político y legal garante de nuestros derechos. Si la gubernamentalidad neoliberal establece una relación con el/los cuerpo/s docente/s basada en la violencia, vulnerando el derecho plural a la aparición, es porque la reunión de los cuerpos expone performativamente el alcance y los

efectos del neoliberalismo en las condiciones de vida de las personas. Con el neoliberalismo, la pérdida de poder opera sobre el/los cuerpo/s docente/s de manera que se autorepresenten como gestores (emprendedores) de su vida. Para lograrlo, es condición atacar toda construcción colectiva e inscripción a un colectivo que las/los represente, porque entiende que son los sindicatos los que ponen en riesgo el proyecto educativo neoliberal. La tarea, entonces, es actuar políticamente sin estar sometidos a ese orden económico, político y social que se nos presenta como ineludible y encontrar formas de hacer tangible nuestras presencias para invocar otro orden en el que prevalezca la solidaridad, la sororidad, la colaboración y el respeto mutuo.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Londres, Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires, Paidós.
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- Duhalde, M. y Feldfeber, M. (coord.). (2016). *Tendencias privatizadoras de y en educación argentina*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Secretaría de Educación – CTERA.
- Fernández, M. (22 de noviembre de 2017). Crearán la primera universidad para docentes en la Ciudad y desintegrarán los 29 institutos de formación. En *Infobae*. En línea: <<https://www.infobae.com/educacion/2017/11/22/crearan-la-primera-universidad-para-docentes-en-la-ciudad-y-desintegraran-los-29-institutos-de-formacion/>> (consulta: 04-04-2019).
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica*. Buenos Aires, Herder.
- Segato, R. (2014). [Entrevista con Rita Segato por Delmas, Flavia]. Disección de la violencia de género. En *Maíz*, núm. 4. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP. En línea: <[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53543/Documento\\_completo\\_..pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53543/Documento_completo_..pdf-PDFA.pdf?sequence=1)> (consulta: 20-02-2019).
- Young, I. (2000). *La justicia y las políticas de la diferencia*. Madrid, Cátedra.





# Neurociencias y educación. Una relación en disputa

*José Antonio Castorina*

## Introducción

Diferentes disciplinas han enfocado la transmisión y el aprendizaje de los conocimientos en la escuela, desde las psicologías del desarrollo y el aprendizaje, hasta la sociología de la educación y las didácticas disciplinares. Pero en muchísimas ocasiones se intentó transferir de manera directa al campo educativo, con una impronta fuertemente prescriptiva, los resultados de la investigación alcanzados en sus respectivos campos de investigación (Castorina y Sadovsky, 2016). Dicha transferencia elude considerar que el espacio social de la clase, en el que alumnos y docente interactúan a raíz de los saberes que se proponen, no se puede estudiar aislando sus componentes, con el costo de la reducción a una de sus dimensiones. Otro tanto podría decirse de cualquier intento de explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje que desconociera sus múltiples restricciones y condicionamientos. En general, podría decirse que el campo educativo ha sufrido

una serie innumerable de implementaciones, muchas de las cuáles desconocen la especificidad de la actividad educativa (Bronckart, 2007).

Justamente, nos ocuparemos de un tipo de aplicación distorsionadora de gran influencia en nuestros días y que proviene de la neurociencia educativa. De entrada, queremos aclarar que este campo disciplinar se ocupa legítimamente del estudio de la actividad neuronal que sustenta los progresos cognitivos estudiados por la psicología y las disciplinas didácticas (Szücs y Goswami, 2011). Se trata de una investigación básica, anterior e independiente de las propuestas pedagógicas para la escuela, y con un significativo potencial para intervenir, junto a otras disciplinas, en la actividad educativa (Ferrerres, China y Abusamra, 2012).

Ahora bien, entre los investigadores hay un amplio consenso en que las neurociencias han intervenido muy escasamente en la sala de clase (Battro y Cardinali, 2009), y hasta el momento no podemos afirmar que los métodos y técnicas de la neurociencia hayan modificado significativamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolares. Sin embargo, no pueden desdeñarse que algunos resultados de la investigación neurocientífica tienen eventuales consecuencias educativas: entre otras, los conocimientos sobre la plasticidad neuronal han permitido enfrentar con éxito a las concepciones de los centros neuronales como estables y definitivos, facilitando la comprensión de nuevos circuitos neuronales, que intervienen en actividades como la escritura o la música; o poder explicar los procesos subyacentes a las dificultades en simbolizar cantidades numéricas (discalculia), lo que abre posibilidades de remediación del trastorno neurológico, en el campo terapéutico; o los estudios cronobiológicos que han probado que la calidad del sueño juega un rol significativo en la consolidación de la memoria, lo que impacta sobre la conciencia escolar; los referidos a

la calidad del sueño, o los cronotipos de los alumnos, que permiten identificar los momentos óptimos para mejorar los aprendizajes (Battro, 2011).

Sin embargo, hay serias dificultades para pasar del saber neurocientífico a las prácticas educativas, convertir lo que no es más que una tesis programática en recomendaciones para la actividad didáctica (Hruby, 2012). Hasta se ha pensado (Purdy y Morrison, 2009) que las preguntas formuladas por los neurocientistas acerca de la educación eran erróneas, y que sobre todo era inaceptable vincular las funciones cerebrales con funciones mentales específicas. Tales críticas hacen dudar del potencial de las neurociencias respecto a la educación, lo que permite hablar de “un puente demasiado largo” (Bruer, 1997) entre ellas para poder transitarlo.

A este respecto, Dekker, Lee, Howard-Jones y Jolles (2012) creen que dicho tránsito se haría más corto si se eliminaran los neuromitos, es decir, las creencias de los profesores sobre el cerebro que deforman las hipótesis de la neurociencia, por malas interpretaciones o por citas equivocadas, y que se han elaborado fuera de la comunidad científica. Uno de los más conocidos, es la tajante distinción “cerebro izquierdo” y el “cerebro derecho”, que indujo a creer que se debía enseñar a los niños según hubieran nacido con una predominancia del hemisferio izquierdo o el derecho, para así facilitar el aprendizaje a través de las preferencias naturales de los alumnos. Sin embargo, el estudio de las imágenes del funcionamiento cerebral demuestra que ellos utilizan ambos hemisferios de modo integrado. El cerebro es único y existe una transferencia de información entre los dos hemisferios a través de las fibras nerviosas que constituyen el cuerpo calloso.

Aunque es importante, el estudio de los neuromitos no puede llegar a explicar las dificultades de la transferencia de las neurociencias a la educación. Hay que ir mucho

más lejos, hacia la filosofía que subyace al modo de concebir la implementación de cualquier campo disciplinario en la educación. En este caso, es preciso examinar las cuestiones conceptuales o metateóricas que subyacen a la aplicación de las neurociencias, especialmente las implementaciones directas que se proponen en la actualidad. Además, disponemos de estudios foucaultianos (Ortega, 2009), acerca de las pautas de normalidad y anormalidad, así como modalidades de “subjetivación” que han contribuido a la construcción social del alumno como “sujeto cerebral”; también, otros dedicados a las representaciones sociales de la neurociencia en la población, y en el ámbito público (O’ Connor y Joffe, 2015). No podemos aquí exponerlos, por razones de espacio.

Nuestro propósito es analizar cuestiones que no son de naturaleza empírica, como las referidas a los logros de los laboratorios de neuroimágenes, o a los paquetes de actividades basadas en “entrenamiento neuronal”, ni mucho menos queremos evaluar la calidad de las hipótesis de los neurocientistas sobre el funcionamiento cerebral, en cuanto tales. Vamos a plantear cuestiones lógico-filosóficas, atinentes al sentido de las afirmaciones que se hacen, a las concepciones del mundo que han orientado las interpretaciones de los neurocientistas sobre el modo de vincularse con la educación. En otras palabras, un análisis de la significación conceptual del aplicacionismo de las neurociencias a la educación (Castorina, 2016; Davis, 2004; Hruby, 2012).

Sin duda, no nos corresponde examinar a las neurociencias desde el punto de vista de la verdad o falsedad de sus afirmaciones empíricas, que es asunto de los neurocientistas, pero sí considerar cuestiones metateóricas, inevitable en toda disciplina científica, cualquiera sea su grado de avance teórico. Así, se puede identificar, por un lado, y en casi todas las propuestas, ciertas incoherencias en las argumentaciones,

o problemas conceptuales cuándo se quiere justificar aquella aplicación “directa” de las neurociencias al campo educativo; por otro lado, se trata de examinar la fecundidad de los presupuestos ontológicos y epistemológicos que la orientan hacia un presunto “sujeto cerebral”. Estos aspectos metateóricos afectan, de un modo relevante, al estudio de la neurociencia educativa, y son parte del ciclo metodológico de la producción de conocimiento.

En síntesis, nos proponemos examinar las razones de porqué, desde el punto de vista conceptual, buena parte de los ensayos para hacer rápido aquel tránsito entre neurociencia y educación, o acortarlo, son erróneos. Finalmente, vamos a explorar algunas de las condiciones que deberían satisfacerse para finalmente permitir una vinculación consistente entre neurociencias y educación.

Los temas y discusiones, en este trabajo, serán formulados en forma de preguntas:

### **¿Qué significa hablar de falacias en ciertos razonamientos de los neurocientistas?**

Desde un punto de vista lógico, se encuentran serias incoherencias en las argumentaciones que sostienen la aplicación “directa” de las neurociencias al campo educativo. En este sentido, se puede recurrir a la mereología, una teoría que estudia la relación entre el todo y las partes, formulada por el lógico polaco Lesniewski, de significativo valor para el examen lógico de los conocimientos científicos. Así, cuándo los neurocientíficos atribuyen lo que corresponde al todo de la vida psicológica, o a las interacciones significativas de los individuos con el mundo y la cultura, a una de sus partes, razonan en términos de la falacia mereológica, según Bennett y Hacker (2007). Esto quiere decir que

cuándo se atribuye a una parte de aquella totalidad (el funcionamiento cerebral) las propiedades características del todo (en este caso, la actividad intencional cognoscitiva, tanto individual como grupal, que se cumple durante los procesos de enseñanza y aprendizaje). En otros términos, los predicados psicológicos se aplican solamente a la totalidad de las relaciones significativas de los individuos con su mundo, pero no a sus partes, o sea no se puede decir que los ojos ven, sí que lo hacemos nosotros con nuestro cerebro. Y obviamente, no es lógicamente admisible afirmar que el “cerebro piensa” o “aprende”, o lo que aún es más caricatural, afirmar como se hace con frecuencia “que va a la escuela” Battro (2011).

Se puede mencionar otra falacia formal, común en las argumentaciones presentes en las exposiciones de los neurocientistas y de los educadores que les siguen: afirmar el consecuente de un enunciado condicional, de modo que la verdad de las premisas no garantiza la verdad de la conclusión. Es decir, podría ser que las premisas fueran todas verdaderas y la conclusión aun así sea falsa. Demos un ejemplo obvio de este tipo de falacia: “Si está nevando, entonces hace frío” y “Hace frío, por lo tanto, está nevando”. Claramente, aunque ambas premisas sean verdaderas, la conclusión podría ser falsa, porque no siempre que hace frío está nevando. Esta falacia, descubierta por los lógicos estoicos en la Grecia clásica, adopta la forma siguiente en la lógica contemporánea: si  $p$  entonces  $q$ , y se afirma  $q$ , luego se puede afirmar  $p$ . A pesar de que el ejemplo anterior es convincente, no parece tan obvio el argumento de los neurocientistas, pero se puede ver que tiene la misma estructura: “Si hay trastornos neurológicos de acalculia, entonces hay dificultades en el aprendizaje de las matemáticas” y “Hay dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, por lo tanto, hay trastornos de acalculia”.

Por otra parte, la principal dificultad reside en las confusiones y errores conceptuales de los neurocientistas, al proponer actividades educativas. De ahí la cuestión:

### **¿Por qué hay errores categoriales en los argumentos de los neurocientistas?**

La afirmación de que el cerebro “aprende” o es “esencialmente curioso y debe serlo para sobrevivir”, o “que va a la escuela”, plantea interrogantes filosóficos irresolubles apelando a la investigación empírica o a la construcción teórica, que son atinentes a su sentido o sinsentido. Recordemos a Wittgenstein (1986) defendiendo que únicamente de un ser humano se puede decir que ve o es ciego, que es consciente o inconsciente; o a Ricoeur (Changeux y Ricoeur, 2001) desde un enfoque fenomenológico, sosteniendo que no es legítimo hacer un tránsito desde un discurso sobre neuronas, a otro sobre pensamientos, acciones, vinculados a un cuerpo que somos, no que tenemos.

En nuestra opinión, es interesante la pregunta acerca de las razones que llevan a muchos neurocientíficos a insistir en que el cerebro admite esos predicados. A este respecto, Ryle (1967) consideró que buena parte de los problemas filosóficos son confusiones lingüísticas, las que se pueden aclarar si se abandonan los errores categoriales. Así, los hechos de la vida mental son representados como si pertenecieran a la misma categoría lógica que los de la materia, con el que tienen una relación de oposición. Quizás podamos aclarar esta idea con un ejemplo trivial de un error categorial que da el mismo autor. Sería el caso de un visitante extranjero que visita la Universidad de Oxford, y a quien se le muestran colegios, bibliotecas, campos de juego y departamentos científicos, a lo que dicho visitante añade: “Pero ¿dónde

está la Universidad?”, con lo que asume que esta última es un miembro adicional a la clase de la que son miembros a la que pertenecen las otras instituciones. De este modo, está asignando erróneamente a la Universidad la misma categoría que las otras instituciones.

En el caso del problema mente–cuerpo, hay un error fundamental originario, en la que caen muchos filósofos, ya que suponen la idea que los seres humanos se componen de un cuerpo y una mente, ambos de naturaleza radicalmente diferente, pero se los trata como equivalentes. Es lo que Ryle llama el “fantasma en la máquina”, una entidad misteriosa y enigmática, diferente del cuerpo mecánico que habita, pero unida íntimamente a él. De otra manera, afirmar el cuerpo y la mente en un mismo enunciado conjuntivo o disyuntivo, es erróneo porque el concepto del primero está implícito en el segundo, forma parte del conjunto cuerpo, no pueden entenderse por separado, ya que son lo mismo. Por tanto, es un error vincular al cuerpo y la mente, al no pertenecer estos a la misma categoría y, por lo tanto, no pueden interactuar.

Incluso, se puede considerar que los procesos neurológicos, los psicológicos y los educativos compartan ciertos aspectos, pero es discutible que la investigación del funcionamiento del cerebro se pueda aplicar directamente al mundo educativo (Hruby, 2012). Si bien la indagación neurológica ha inspirado a los estudios psicológicos sobre el aprendizaje o la instrucción en el campo educativo, es solo la investigación en estos últimos campos la que suministra las pruebas de su credibilidad. De lo contrario, se pasa injustificadamente de una categoría de fenómenos a otra. Otro tanto ocurre con la discusión ya clásica, entre el constructivismo psicogenético y la teoría de la conciencia fonológica, respecto de la adquisición de la lectoescritura. Los estudios neurológicos persiguen los correlatos de las



funciones psicológicas, pero no pueden verificar o refutar las hipótesis de cada corriente psicológica. La credibilidad de estas últimas dependerá de los criterios propios de la investigación psicológica. Del mismo modo, privilegiar aquellas correlaciones o los procesos neurológicos respecto de los procesos psicológicos, es otro caso de error categorial. El cerebro hace posible que pensemos y creemos significados, pero es equivocado afirmar que el cerebro piensa o aprende, cuándo se dice que la detección precoz de la sensibilidad fonológica en niños pequeños, prelectores, permite predecir sus futuras habilidades como lectores (Battro, 2011). Si se puede “predecir” estrictamente las habilidades lectoras desde aquella sensibilidad, quedan fuera de consideración los procesos psicológicos específicos involucrados en la producción de la lectura.

## **¿Las concepciones del mundo intervienen cuándo se aplican las neurociencias al mundo educativo?**

En la investigación de cualquier ciencia, sea natural o social, interviene alguna concepción del mundo, como un conjunto interconectado de principios, ya sean ontológicos referidos a lo que “hay”, a la índole de los objetos que se estudian (por ejemplo, la creencia de que el mundo está hecho de entidades solamente naturales, o que hay un dualismo de mente y cuerpo, o que se postula una interrelación de procesos culturales y naturales) y epistemológicos, referidos a una concepción del conocimiento que se quiere producir (por ejemplo, la suposición que el conocimiento se obtiene por inducción a partir de los datos inmediatos de la experiencia, o la tesis de que el conocimiento se produce en un sistema dialéctico de interacciones con lo real). Más aún, hay valores no epistémicos, sean morales o

políticos, que encarnan la concepción del mundo. Esta, finalmente, depende del contexto sociohistórico, con sus relaciones sociales de poder, en el cual los conceptos teóricos y los preceptos metodológicos de una disciplina científica se construyen.

En la historia de cualquier ciencia, dichos principios son opacos para los propios investigadores, en el sentido de que se les imponen como “su sentido común académico”, sin que sean reconocidas en la ciencia que se hace día a día; sin embargo, no es un nivel de abstracción de libre flotación por encima de la producción de conocimientos, ya que si bien sustenta la investigación no es seguido ciegamente, entre otras razones, porque las vicisitudes del proceso de investigación, o los cambios en los debates filosóficos, pueden promover su aceptación o su modificación. Claramente, una concepción del mundo (o marco epistémico) interviene sobre la neurociencia, no determinando los resultados de las investigaciones, pero condicionando el planteo de ciertos problemas, el recorte de los objetos de investigación, la elección de las unidades de análisis, los modelos de explicación, o el sentido y el alcance de sus resultados respecto de las prácticas de salud y las educativas (Castorina, 2015; García, 2002).

En lo referido a los supuestos ontológicos en las neurociencias contemporáneas, los únicos que vamos a considerar, tanto el dualismo cartesiano como el naturalismo subyacen a las tesis de muchos autores sobre la neurociencia educativa. Para el segundo, el más influyente hoy, todo lo que hay se puede reducir a los procesos bioquímicos, cualquier proceso —sea psicológico, educativo o social— se puede expresar en términos de algún mecanismo corporal. Básicamente, dicha ontología materialista de corte naturalista —sin argumentos explícitos, la mayoría de las veces— posibilita y limita la actividad de los neurocientistas.

En particular, y dicho brevemente, los estados, eventos y procesos mentales son de hecho estados, eventos y procesos neurales (Bennett, Dennet, Hacker y Searle, 2007).

Debe quedar claro, los estudios de neurociencia tienen un interés científico que solo los investigadores pueden evaluar, y que es posible hacer —habrá que ver cómo— una integración articulada de la actividad educativa, con la psicología cultural, el constructivismo renovado y las didácticas disciplinares. Lo que discutimos son las tesis reduccionistas, inherentes al naturalismo materialista y que han llegado a constituir un obstáculo epistemológico para ese tipo de estudio.

Entre otros intentos, se hace un pasaje entre niveles de análisis, de modo que el estudio psicológico del aprendizaje es planteado en términos del cerebro que aprende o que lee. Diríamos, un deslizamiento favorecido por la metáfora del computador, debido a la fuerte impronta de las ideas de la psicología cognitiva más clásica: si el pensamiento es una actividad simbólica abstracta, el cerebro es el procesador simbólico. De allí que el estudio del procesador sea equivalente al estudio de la actividad psicológica, abandonando la consideración del proceso educativo. Es decir, se impide considerar a la comprensión de los alumnos de un tema como emergente de sus interacciones con el mundo simbólico, como sería en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas o la escritura.

Insistimos, la mayoría de los neurocientistas adoptan el reduccionismo *ontológico*, al considerar que una clase de entidades (por ejemplo, la vida psicológica o los aprendizajes escolares) son otro tipo de entidades (por ejemplo, procesos neurológicos). Esto es, que se presume que la mente es cerebro, ya que diversas clases de conducta humanas —social, psicológica o moral— son reducidas a las estructuras y funciones del cerebro (particularmente las estructuras del

cerebro). Además, este reduccionismo es también *explicativo*, ya que se adopta en la neurociencia contemporánea la forma de una explicación de la vida mental por la vía de las interacciones de las células nerviosas, moléculas y otras estructuras cerebrales (Garza y Fisher Smith, 2009).

Un buen número de explicaciones reduccionistas dan lugar a propuestas de mejoramiento neuronal, de modo que los cambios en las conductas o en el yo se logran mediante las técnicas de intervención derivadas de la farmacología química, entre otras. De ahí que la experiencia humana subjetiva pierda significado, porque hay algo detrás de ella que la hace superflua. En verdad, solo importan los procesos neurobiológicos que gobiernan las conductas, y la experiencia cognoscitiva —de los alumnos respecto del saber o el significado que provoca la enseñanza, o los procesos de construcción de conocimientos— queda marginalizada, cuando no anulada. Así, la neurociencia determina la naturaleza de las representaciones mentales y cómo estas van cambiando en el desarrollo y la educación, estableciendo los mecanismos causales subyacentes a esos cambios. Entre las consecuencias de apelar a las explicaciones del comportamiento humano en términos neurológicos, se encuentra la eliminación de las intenciones o las elecciones en las decisiones que adoptan los actores del acto educativo.

Por el contrario, nos permitimos esbozar las consecuencias que derivan de adoptar una visión ontológica dialéctica, opuesta al marco epistémico del naturalismo o el dualismo, y que permite evitar el reduccionismo, así como rescatar la relevancia de la experiencia humana con los objetos, con los símbolos y con la cultura. Entre otras, mencionamos la perspectiva ontológica del *embodiment*, basada en las tesis de Merleau-Ponty (1949). Se sostiene una imagen del cuerpo en términos de una dimensión vibrante de la vida, no como una mera cosa orgánica, sino “siendo

un cuerpo que tiende hacia el mundo”, y que se constituye a sí mismo de acuerdo a sus actividades, estamos ante un ser enactivo respecto del mundo.

Otro tanto podría decirse de la neurociencia cultural (Kolstad, 2015), una aproximación al estudio de las interacciones bidireccionales entre cultura y biología, que supone otro marco epistémico para las neurociencias. Se propone un modelo integrativo entre cerebro–cultura y gen–cultura, en términos de un sistema de interacciones. La cultura se puede interpretar como “una condición de contorno” para los procesos biológicos, que siguen siendo bioquímicos, y conversamente, las neurociencias son condicionantes para la psicología cultural. Nada de estos desarrollos eliminan la relativa autonomía de cada disciplina, mientras se van dibujando las relaciones en la investigación.

En base a lo discutido hasta aquí:

## **¿Se pueden derivar prácticas pedagógicas desde las neurociencias?**

Se ha utilizado la medición de respuestas cerebrales ante la exposición de ciertos estímulos (por ejemplo, palabras) por resonancia magnética, según patrones de actividad en áreas del cerebro, para hacer su transferencia a fin de mejorar los programas educativos. Que tales mejoras se relacionen con tales estímulos y respuestas cerebrales (por ejemplo, para el aprendizaje de lenguas extranjeras) no ha sido confirmado, ni parece pertinente.

Es conocido que muchos autores (Keegan Ermon, 2005) ofrecen paquetes de medidas educativas fundadas en la investigación de las neurociencias, en una “aplicación” por momentos pueril. Hasta se ha recomendado a los educadores que esperen hasta que las neurociencias decidan el modo

en que sus indagaciones serán aplicadas. De este modo, se corre el riesgo de que las dificultades conceptuales se transfieran a la propia práctica educativa, al no reconocer que una dificultad en el aprendizaje de lectura o la resolución de ciertos problemas matemáticos, puede responder a razones no neurológicas, derivadas de la enseñanza o bien a conflictos vividos por los alumnos. Hay que distinguir rigurosamente cuándo una dificultad en la escritura es atribuida a un déficit neurológico, de cuándo depende de las prácticas educativas y de los contextos didácticos.

La pregunta misma de cómo pasar de la teoría e investigación del cerebro a la práctica del aula y a las políticas educacionales (Salas Silva, 2003) excluye la peculiaridad de estas últimas, objeto de las ciencias sociales, sea la didáctica o la política educacional. Tal “aplicación directa” de los resultados de la investigación neurológica a la educación, convierte a los neurocientíficos y los psicólogos cognitivos en los jueces de la eficacia o calidad de los procesos educativos. Ya hemos visto, estos intentos trascienden la calidad de su conocimiento científico y suponen una filosofía reduccionista. Por el contrario, si se asume una posición no reduccionista, los resultados de su investigación no se pueden transferir a la educación sin pasar por los procesos psicológicos, de interacción social y de especificidad de los contextos de las situaciones didácticas. Es preciso tomar en cuenta, fundamentalmente, a los saberes de docentes, pedagogos y didactas. Insistimos, los procesos cerebrales están mediatizados por los procesos señalados, los que deben ser examinados desde los enfoques propiamente educativos, para tener alguna chance de éxito (Hruby, 2012). Se puede dar un ejemplo, mencionado por Patricia Sadosky (2016) a propósito de las ideas del neurocientista cognitivo Stanislas Dehaene (2011), para quien es muy difícil aprender los números fraccionarios

porque la maquinaria cerebral de los alumnos resiste a un concepto que va contra el sentido común, en sus términos biológicos. Y aun aceptando esta tesis, ¿se está aportando algún instrumento para la actividad de un docente de matemática? La respuesta de Sadovsky es que cuando los niños entran en relación con las fracciones en la escuela, llevan años tratando con los números naturales, y han elaborado una serie de certezas que la introducción del tema de las fracciones perturba. Saber cuáles son las rupturas que deben hacer, y analizarlas permite al docente plantear problemas y discusiones con sus alumnos para alcanzar una diferenciación entre números naturales y fraccionarios. Es una cuestión propiamente educativa y didáctica. A este respecto, la circulación de “diagnósticos” sobre dificultades neurológicas no ayuda al maestro a formular problemas de enseñanza.

Sin duda, la especificidad de la actividad docente, con sus instrumentos didácticos, no requiere de las contribuciones de la neurociencia, si bien se puede decir que una dificultad neurológica como la discalculia (no poder simbolizar las cantidades) se puede remediar apelando a actividades asociadas con procesos neurológicos. Pero ello no nos dice cómo enseñar matemáticas, solo trabaja sobre una condición necesaria para adquirir los contenidos matemáticos, pero no suficiente.

Por otra parte, el naturalismo conlleva una medicalización de las prácticas educativas, limitando significativamente las decisiones de los educadores, como puede verse en el uso de medicamentos para evitar problemas de desatención de los alumnos, tratados invariablemente como el Síndrome de Déficit Atencional. No se puede pensar que tal dificultad tiene en muchísimos casos un origen en lo sucedido con sus relaciones respecto del saber y en relación a la actividad del docente. También, es necesario

diferenciar entre la dificultad para leer que puede resultar de un déficit neurológico, de cuándo resulta de una dificultad propiamente pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, las neurociencias pueden ocuparse del aprendizaje, incluso escolar, pero reconociendo que un maestro puede enseñar cualquier disciplina en la escuela sin recurrir a las neurociencias, empezando por los números positivos y continuando con los negativos, los naturales y los fraccionarios, tanto como diseñar situaciones de alfabetización. Dicho esto, no hay razones valederas para subestimar la relevancia educativa de los estudios referidos a los fenómenos patológicos (cuándo lo son la discalculia o la dislexia) y tampoco los trabajos antes mencionados sobre plasticidad cerebral o la cronotopía. Lo que cuestionamos son los criterios y modalidades de la “aplicación” de las investigaciones neurológicas a las prácticas educativas.

El neurocientífico buscará legítimamente, como se dijo, caracterizar los procesos cerebrales que intervienen en el cálculo de una simple diferencia, pero es filosóficamente cuestionable decir que el cerebro calcula “efectivamente”, desde aquel reduccionismo para el cual las diversas clases de conducta humanas —social, psicológica o moral— remiten a las estructuras y funciones del cerebro. Insistimos, el reduccionismo ontológico de la vida psicológica al “sujeto cerebral” obliga a los neurocientistas —por razones filosóficas— a pensar en una transferencia directa de conocimientos legítimos de las neurociencias al mundo educativo. Esto es así porque no se reconocen la especificidad de los estudios psicológicos sobre el aprendizaje y el desarrollo. Otra vez, las modalidades de entrenamiento mental de los alumnos, la creación de medios naturales compatibles al cerebro, desdeñan la actividad educativa y los procesos psicológicos que allí suceden.



Más aún, es ilusorio creer que la plasticidad cerebral puede permitir desarrollar estrategias de enseñanza en cualquier nivel de la enseñanza, que se desprenden de aquel conocimiento y son independientes cualquier factor social. De este modo, se evacúa o de desestima el rol de la política educativa, la cual, en una perspectiva dialéctica, debería ayudar a crear condiciones para el aprendizaje orientado por el docente. Es decir, el centramiento abusivo en el funcionamiento cerebral, junto con los paquetes educativos a cargo de neurocientistas, conduce a vaciar de significación a las disputas en el campo de la política educativa (Terigi, 2016).

## **Una conclusión: ¿es posible la colaboración entre las disciplinas?**

Hemos hablado de la potencialidad de la neurociencia para contribuir a la práctica educativa, pero evitando el aplicacionismo. Para ello, hay que comenzar por el reconocimiento —evidenciado por diversos especialistas— de las dificultades para superar “el largo puente” que habría que recorrer. Sin duda, se propone un diálogo con el mundo docente, y se promueven caminos de ida y de vuelta entre las disciplinas involucradas, desde las neurociencias hasta las didácticas y la propia reflexión pedagógica (Hruby, 2012). Incluso se ha planteado marchar hacia una especie de interdisciplina (Lipina y Sigman, 2011). Sin embargo, la propuesta de “unir” o de “conversar” entre los docentes y la comunidad neurocientífica, sugiriendo que los primeros adopten los procedimientos de esta última; o llevar los “laboratorios” de neurociencia a las escuelas, para que los maestros aprendan, dialogando con los científicos, a enseñar a sus alumnos, están muy lejos de una práctica

interdisciplinaria. Una cosa es la condescendencia hegemónica con los docentes, dándoles recomendaciones pedagógicas, y otra muy distinta, suscitar la colaboración, basada en un respeto irrestricto de las ciencias de la educación y las disciplinas y corrientes psicológicas.

En este sentido, una genuina articulación entre el nivel de estudios de neurociencias y de educación, específicamente en el área del aprendizaje, no puede suponer a la actividad de las redes neuronales como determinante causal de los procesos psicológicos y educativos. Por el contrario, al centrarse los educadores y psicólogos en el subsistema cognitivo y situado del aprendizaje escolar, el subsistema social o el neurobiológico lo regulan o condicionan, pero no lo determinan. Especialmente, el aprendizaje de la matemática puede ser estudiado por la psicología constructivista o sociohistórica, y por la didáctica disciplinar, pero bajo las condiciones de los procesos neurológicos, tan exitosos en nuestros días. Así, el desarrollo del cerebro de los niños es una de las condiciones necesarias para alcanzar la escritura (Hruby, 2012), pero no es suficiente.

En definitiva, se requiere de un acuerdo de base, de tipo ideológico, entre los investigadores de las diferentes disciplinas. Para iniciar una actividad colaborativa, en un horizonte de interdisciplinariedad, hay que compartir una misma concepción del mundo, relacional y dialéctica, al menos, en tanto se supongan procesos de interacción entre diversos subsistemas que producen el aprendizaje escolar, sin privilegios para ninguno. Es preciso que los distintos investigadores acuerden los valores “o cursos de acción” que se persiguen, ya que buscar el control de los comportamientos no contribuye al trabajo colaborativo, mientras aspirar a promover la autonomía intelectual y un espíritu crítico en los alumnos, si lo promueve. Así, se vuelve posible una vinculación aceptable y productiva entre las disciplinas

involucradas en la adquisición de los conocimientos escolares, y se daría lugar a trabajos multidimensionales.

En síntesis, postulamos que la investigación cooperativa elabora una representación, un recorte de la realidad (podría ser el proceso de aprendizaje escolar, entre otros) que es analizable como una totalidad organizada, con un funcionamiento característico. Esto último significa el conjunto de actividades que desempeñan sus partes constitutivas, en sus mutuas relaciones, como serían los procesos propiamente psicológicos, la práctica educativa, y sus condicionantes biológicos. Cada disciplina involucrada (neurociencia, psicología del aprendizaje, o didáctica disciplinar, entre otras) comienza una articulación con las otras, en un pie de igualdad. Por ahora estamos ante un proyecto, no todavía una actividad efectiva de investigación.

## Referencias bibliográficas

- Battro, A. (2011). Neuroeducación: El cerebro en la escuela. En Lipina, S. y Sigman, M. (eds.), *La Pizarra de Babel: Puentes entre neurociencia, psicología y educación*, pp. 25–70. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Battro, A. y Cardinali, D. P. (2009). El cerebro educado: Bases de la neuroeducación. En *Educación 5047*, pp. 1–12.
- Bennett, M. R. y Hacker, P. (2007). The Conceptual Presuppositions of Cognitive Neuroscience: A Reply to Critics. En Bennett, M. R., Dennett, D., Hacker, P. y Searle, J. *Neuroscience & Philosophy: Mind, Brain and language*. New York, Columbia University.
- Bronckart, P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bruer, J. T. (1997). Education and Brain: A Bridge Too Far. En *The Future of Children*, vol. 7, pp. 55–71.
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2016). El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. En *El significado de los Conocimientos en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Buenos Aires, UNICE.
- Castorina, J. A. (2015). La meta teoría y su intervención en la investigación psicológica de los conocimientos sociales. En *Trabajos Seleccionados del 8º Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Epistemología e Historia de la Ciencia*, pp. 40–48. Córdoba, UNC.
- Castorina, J. A. (2016). La relación problemática entre Neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. En *Revista Propuesta Educativa*, año. 25, núm. 46, pp. 26–41. Buenos Aires, FLACSO.
- Davis, A. (2004). The Credentials of Brain-Based Learning. En *Journal of Education*, vol. 28, núm. 1, pp. 21–35.
- Dekker, S., Lee, C. L., Howard-Jones, P. y Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: prevalence and predictors of misconceptions among teachers. En *Frontiers in Psychology*, núm. 3.
- Dehaene, S. (2011). *El cerebro matemático*. México. Siglo Veintiuno.

- Ferrerres, A., China, N. y Abusamra, V. (2012). Cerebro, desarrollo y educación. En Castorina J. A. y Carretero, M. (comps.), *Desarrollo Cognitivo y Educación*, núm. 1, pp. 113–136. Buenos Aires, Paidós.
- García, R. (2002). *El Conocimiento en Construcción*. Barcelona, Gedisa.
- Garza, G. y Fisher Smith, A. (2009). Beyond Neurobiological Reductionism; Recovering the intentional and Expressive Body. En *Theory & Psychology*, núm. 19, pp. 519–545.
- Hruby, G. G. (2012). Three requirements for justifying an educational neuroscience. En *British Journal of Educational Psychology*, núm. 81, pp.1–23.
- Keegan Ermon, M. (2005). Social–Demographic, School, Neighbourhood, and Parenting Influences on the Academic Achievement of Latin Young Adolescents. En *Journal of Youth And Adolescence*, núm. 34, pp. 163–174.
- Kolstad, A. (2015). How Culture Shapes Mind, Neurobiology and Behaviour. En *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, vol. 6, núm. 4, pp. 255–274.
- Lipina, S. y Sigman, M. (2011). Introducción. Oportunidades y desafíos en la articulación entre la neurociencia, la ciencia cognitiva y la educación. En *La Pizarra de Babel*, pp. 9–24. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Merleau-Ponty, M. (1949). *Phénoménologie de la Perception*. Paris, Gallimard.
- O' Connor, C. y Joffe, H. (2015). How the Public Engages with Brain Optimization: The Media–mind Relationship. En *Science, Technology & Human Values*, núm. 8, pp. 1–32.
- Ortega, F. (2009). Neurociencias, neurocultura y autoayuda cerebral. En *Interface*, núm. 13, pp. 240–260.
- Purdy, N. y Morrison, H. (2009). Cognitive neuroscience and education: unraveling the confusion. En *Oxford Review of Education*, vol. 35, núm. 1, pp. 99–109.
- Changeux, J. P. y Ricoeur, P. (2001). *La naturaleza y la norma*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Ryle, G. (1967). *El Concepto de lo Mental*. Buenos Aires, Paidós.
- Sadovsky, P. (2016). *Los atajos de la neurociencia para eludir problemas de la enseñanza*. [Entrevista a Patricia Sadovsky]. Buenos Aires, Secretaría de Cultura de SUTEBA.

- Salas Silva, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? En *Estudios Pedagógicos*, núm. 29, pp. 155–171.
- Szücs, D. y Goswami, U. (2011). Neurociencia educacional: Estudio de las representaciones mentales. En Lipina, S. y Sigman, M. (eds.), *La Pizarra de Babel*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencia. En *Propuesta Educativa*, núm. 46, pp. 50–64. FLACSO.
- Wittgenstein, L. (1986). *Investigaciones Filosóficas*, p. 237. México–Barcelona, Crítica.

**Parte III**  
**Igualdad, inclusión y democratización**  
**de la educación: debates desde y en el**  
**trabajo docente**

---





# ¿Igualdad, inclusión, democratización? Sentidos político-educativos en lucha

*Nora Gluz*

## Presentación

El presente trabajo se inscribe en el panel “Igualdad, inclusión y democratización de la educación: debates desde y en el trabajo docente”. A través del mismo propongo discutir los sentidos político-educativos en lucha que subyacen a distintas intervenciones sociales del Estado que bajo retóricas similares, despliegan líneas de acción diferentes para atender las desigualdades. Nos interesa analizar qué doxa se intenta imponer a través de las llamadas políticas “de inclusión”, qué regulaciones y qué tipo de institucionalidad promueven para avanzar hacia la igualdad como estrategia para la democratización. Pero también qué modos de apropiación, resignificación y resistencia a esas doxas se configura en la cotidianeidad de las escuelas.

Partimos de considerar que la lucha por el sentido tiene una relevancia central en tanto la perpetuación de las posiciones sociales desiguales se sostiene en procesos de dominación simbólica, de la imposición de una visión del mundo y de su articulación con la objetividad social asegurando la

adhesión de todos los sectores a las condiciones dadas. De allí que el análisis de qué sentidos de lo posible y de lo imposible, lo creíble y lo inverosímil en un determinado contexto histórico constituya parte de las luchas políticas por la construcción del mundo (Bourdieu, 2001; Bourdieu y Wacquant, 2008).

Las reflexiones aquí vertidas son producto de la investigación “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década”, que articuló el proyecto IDH–UNGS “Los sentidos sobre la inclusión escolar en las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires”, y el proyecto UBACyT “Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones, y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana”.<sup>1</sup>

Las discusiones aquí vertidas se nutren del trabajo de campo desarrollado a lo largo de los años 2014 y 2015 e involucró el análisis tanto de los textos de la política como de su recontextualización en cuatro instituciones pertenecientes a dos territorios de alta vulnerabilidad social de la provincia de Buenos Aires (Distrito A y B de aquí en adelante) e incluyó entrevistas a directivos, docentes y funcionarios involucrados en políticas de inclusión en la escuela secundaria de la cartera educativa y de otros organismos públicos que articulan con dicha política.<sup>2</sup> Se trata de la provincia

---

1 El primero se encuentra bajo la dirección de Nora Gluz y la codirección de Myriam Feldfeber. Esta última investigadora dirige, además, el proyecto UBACyT.

2 A lo largo de esos dos años se entrevistaron cinco inspectores de los distritos implicados en el estudio, con quienes se seleccionaron escuelas secundarias completas que recibieran población en condición de vulnerabilidad social. En las instituciones, se entrevistaron directivos, docentes, preceptores y Equipos de Orientación escolar (treinta y cuatro en total); se realizaron una entrevista grupal con estudiantes de cuarto año en cada escuela, diecisiete entrevistas a estudiantes y once a jóvenes de la zona de influencia de la escuela pero que no estuvieran asistiendo al momento de ser contactados. Esta presentación recoge sólo el análisis documental y de las entrevistas a docentes y funcionarios.

más poblada del país y por lo tanto con un peso político central en las elecciones, y representa el 40% del sistema educativo de todo el país.

Nos centraremos en cómo los gobiernos han pensado el oficio docente en el marco de los procesos de exclusión social, ya que este es un potente analizador de las concepciones más generales sobre el derecho a la educación, y a la vez, cómo las reglas y recursos de las políticas fueron apropiadas por estos en la especificidad de sus ámbitos laborales. El trabajo se estructura en tres ejes. En primer lugar, cómo en la fase posneoliberal que se expresó en el ascenso de gobiernos progresistas en Argentina, se avanzó sobre todo en los textos de la política en el reconocimiento de la multidimensionalidad de las desigualdades y en la revisión de los mecanismos de reproducción de las mismas con la consecuente transformación de las demandas hacia el oficio de enseñar. Se incorporó una crítica más de larga data a la configuración meritocrática de los sistemas educativos; y una más reciente a la mercantilización y desprotección producto del proyecto educativo neoliberal. Bajo esta lógica, distintas políticas pretendieron transformar centralmente el modelo institucional de la escuela secundaria, generar otras condiciones de trabajo docente bajo una mirada que revalorizara su profesión y se situó la responsabilidad estatal por las trayectorias educativas de los estudiantes. Un segundo eje de análisis remite a la heterogeneidad de los modos de apropiación de estas políticas por parte del profesorado, ligado tanto a las posiciones políticas, como a condiciones materiales de trabajo y de vida, intereses de los agentes involucrados, su localización territorial y su posición en las relaciones de fuerza en el campo escolar. Tal como pondremos en evidencia, la integración de jóvenes que históricamente estuvieron excluidos del sistema y la responsabilidad institucional por las

trayectorias es aún un tema polémico frente al que los profesores asumen posiciones diversas y hasta divergentes.

Por último y para terminar, mostraremos que así como las políticas de inclusión se articularon con algunas de las demandas históricas de los sindicatos docentes, quienes venían cuestionando la lógica individualizante del trabajo docente y la ausencia de espacios de trabajo colectivo —situación que se volvió más acuciante con la complejización del trabajo pedagógico a partir de las demandas de las nuevas regulaciones producto de la extensión de la obligatoriedad escolar a todo el secundario—, las nuevas derechas en cambio, desestructuran las instancias de articulación del trabajo y ponen nuevamente en cuestión la capacidad de los docentes ahora ya no en nombre del profesionalismo sino del emprendedurismo.

## **Políticas públicas y luchas por el sentido: entre reglas, recursos políticos y cotidianeidad escolar**

Nada más polisémico en los últimos tiempos que los términos que el panel engloba y frente a los cuales nos preguntamos: Igualdad, inclusión y democratización ¿son sinónimos, se complementan, se oponen?, ¿qué sentidos se estructuran en cada contexto social?

Nos proponemos dar esta discusión específicamente en el campo escolar, aunque el debate ha tenido paralelismos en el marco de todas las políticas sociales. La escuela, como ya los dijeron hace décadas los teóricos reproductivistas, es la institución que concentra el monopolio de la violencia simbólica legítima, es decir, tiene la atribución de nombramiento, la capacidad jurídica de decir quién sabe y quién no sabe, así como de definir qué es lo que es válido saber (Bourdieu, 1996; Bourdieu y Passeron, 1981).

Es por ello que la escuela constituye una arena privilegiada en las luchas por la dominación simbólica, pero también por la subversión de dicha dominación. En palabras de Bourdieu, la “acción propiamente política es posible porque los agentes, que forman parte del mundo social, tienen un conocimiento (más o menos adecuado) de ese mundo y que se puede obrar sobre el mundo social obrando sobre su conocimiento de este mundo” (Bourdieu, 2001: 96). Pero se trata de una “lucha ciertamente muy desigual, ya que los agentes tienen un dominio muy variable de los instrumentos de producción de la representación del mundo social” (Bourdieu, 2011: 187). Por eso los sistemas de enseñanza resultan estratégicos tanto para mejorar la distribución y apropiación de esos instrumentos —sobre todo de la capacidad de expresarse y expresarse para movilizar— como para producir e inculcar otros principios performativos de lo social que contribuyan a crear aquello que nombran. Lo que está en discusión es la palabra legítima, el emisor legítimo y la institución investida de autoridad para emitir el juicio de legitimidad.

Ello explica, entre otras cuestiones, la centralidad de la escuela en contextos de alta conflictividad por los proyectos políticos de sociedad. Baste recordar que el primer muerto de la dictadura fue el sindicalista docente Isauro Arancibia, o que entre las primeras represiones del actual gobierno de la Alianza Cambiemos fue al colectivo docente al intentar de instalar una escuela itinerante frente al Congreso de la Nación demandando por el incumplimiento del gobierno de convocar a paritarias.

La escuela está involucrada centralmente en luchas cognitivas, luchas que pueden ser calificadas como progresistas por su tendencia hacia la democratización, pero también pueden ser disputas tendientes a conservar privilegios lo que constituye un modo de restringir la ampliación de

derechos. De hecho, las luchas son un atributo de las relaciones sociales y no todos los contendientes en vistas a la igualdad o la democratización; ni todos ellos comparten los atributos que ellos debieran tener. Estos sentidos se enhebran en la vida cotidiana de las instituciones, allí donde las relaciones entre los sujetos tienen lugar y donde se ponen en acto juicios sociales que construyen y reactualizan tipificaciones y distinciones desde los que se interpretan el mundo social y se juzga a los otros.

Pero estas construcciones como producto de la vida social no se desarrollan en el vacío, sino en el marco de reglas y recursos sociales que desde las políticas organizan la distribución de bienes públicos, así como aquellas que configuran los argumentos de las instituciones, producto entre otras cuestiones de las categorías de demarcación que proponen las políticas y el modo como se arraigan en usos compartidos (Soldano, 2018).

Por ello, las luchas entre los actores por la configuración de la agenda de gobierno y la definición de los problemas sociales constituyen un nudo central en los procesos político educativos, así como su “desagregación” (Oszlak y O’Donnell, 1995) de acuerdo a condiciones, posibilidades, necesidades, obstáculos, que los operadores de los niveles intermedios y de los niveles básicos experimentan en relación a las decisiones políticas (Carranza, 1998) ya que cada uno de esos procesos materializa actos de nombramiento estatal de los problemas, de los afectados por esos problemas, así como de las potenciales soluciones que afectan la vida cotidiana. Esas políticas, además, exigen prácticas y modos de hacer como condición de acceso a esos bienes sociales. Es en este sentido que compartimos que cuando el Estado nombra y ordena la política pública, construye significados al tipificar grupos sociales, prescribir prácticas, asignar recursos, reconocer actores. Bourdieu (1996)

prefiere hablar de “acto de nombramiento estatal”, para dar cuenta del modo como las clasificaciones burocráticas generan un efecto *dóxico*, un capital simbólico que opera mediante efectos de *re-conocimiento* (o conocimiento compartido) y simultáneamente de desconocimiento (de las relaciones de poder en que dichos actos se inscriben y a las que contribuyen a reproducir ocultas bajo la supuesta neutralidad de los actos del funcionariado y en nombre del bien común).

Al mirar la escena educativa desde esta perspectiva analítica, se evidencia que los últimos treinta y cinco años han estado signados por una preocupación común: los llamados procesos de exclusión, nominación cuyo significado ha variado significativamente en el período. Las regulaciones e institucionalidades dispuestas desde la política educativa para atender esa cuestión social afectan el trabajo de enseñar, no solo por cómo normalizan lo que los docentes deben hacer, sino también por las preocupaciones y las preguntas que instalan.

Los años noventa colocaron como tópico central de la exclusión escolar, la pobreza extrema del estudiantado. Para solucionar este problema se llevaron adelante políticas de combate a la pobreza, a través de la asignación de recursos materiales que garantizaran un piso mínimo a los grupos más pobres y bajo condiciones de merecimiento vinculadas no solo a sus condiciones materiales, sino simultáneamente al rendimiento escolar. Estos requerimientos afectaron el trabajo de los docentes, quienes se encontraron involuntariamente involucrados en decisiones económicas a partir de sus definiciones pedagógicas: si el acceso a recursos materiales como las becas estudiantiles dependía del rendimiento, la alimentación de las familias fue un proceso mediado por las calificaciones docentes. Esta tensión entre lo que en la vida cotidiana fue

significado como “necesidades verdaderas y merecimientos legítimos” (Soldano, 2018), estructuró las experiencias docentes, entre enseñar, “aprobar”, asistir (Barreiro, 2001; Duschatzky y Redondo, 2000; Gluz, 2006), en condiciones en las que adicionalmente, la caída de su salario real y el deterioro de sus propias condiciones de vida los ponía en espejo con las condiciones de vida de una población de la que deseaban sostener la distancia (Birgin, 1999, Tenti Fanfani, 2008).

Lejos de estos dilemas de la vida cotidiana, la política hacia el sector docente se concentró paralelamente en una peculiar concepción de “profesionalización”, restringida a intensificar la duración de los estudios de la formación inicial al mismo tiempo se promovía “la reconversión” de los docentes en servicio para adecuarlos a un nuevo modelo escolar. Este nuevo modelo escolar al que debían adecuarse supuso cuestionar la homogeneización producto de la dependencia burocrática y resolverla mediante la “competencia” entre escuelas para diversificar la oferta y permitir la elección de escuela; y a la vez fomentar estrategias de selectividad para atraer a “los mejores” docentes (Birgin, 2000; Feldfeber, 2007). Doblemente responsables: por la calidad y por la sobrevivencia de los estudiantes.

La resistencia organizada impidió la desarticulación en nombre de la productividad de los principales resortes de la carrera profesional y se rearticuló con la lucha social más amplia de carácter antineoliberal (Nardacchione, 2012).

Sobre este plafón, en el período que se abre en nuestro país con la crisis 2001–2002 y que dará lugar a la emergencia de gobiernos progresistas comienza un giro en estas cuestiones. Si bien principales preocupaciones continúan, hay una reconfiguración de los sentidos que van estructurando un nuevo proyecto político. En primer lugar, los gobiernos progresistas también cuestionaron la organización burocrática



del sistema escolar, pero a diferencia del proyecto basado en la libertad individual y empresarial, lo que se discutió fue el modo en que el sistema escolar había superpuesto homogeneización con igualdad, cómo dicha homogeneidad generaba desigualdades, las que, además, se habían intensificado en contextos de exclusión social. Bajo nuevas perspectivas, se empiezan a ensayar nuevas respuestas a la exclusión a través de las llamadas “políticas de inclusión”.

## **¿Hacia una mirada multidimensional de las desigualdades? Transformaciones en las reglas y recursos de las políticas**

Lejos de la perspectiva meritocrática y economicista acerca de la exclusión y distantes de la responsabilización a los docentes de los problemas de la exclusión escolar, los gobiernos de “nuevo signo” (Moreira, Raus y Gómez Leyton, 2008) reconfigurarán la escena escolar.

Las políticas implementadas a partir de la denominada fase posneoliberal (Sader, 2008), si bien inicialmente se limitaron a ampliar la cobertura que la política neoliberal había desplegado para intervenir sobre la exclusión —centralmente los diversos mecanismos de transferencias condicionadas de ingresos—, progresivamente fueron complejizando y desplazando sus intervenciones desde una lógica dicotómica hacia otra multicausal que posibilitó una progresiva mutación de la agenda educativa que se consolidará con los planes para la educación obligatoria 2009 y 2012–2016 y que dará lugar a una ampliación del derecho a la educación de grupos históricamente excluidos del nivel secundario a través centralmente de una política estructurada en base a la responsabilización pública de las trayectorias en detrimento de las perspectivas meritocráticas constitutivas del dispositivo escolar.

El primer desplazamiento —y la primera política en orden cronológico— de sentido se expresa en el marco de políticas que aun operando bajo procedimientos focalizados incorporan principios de universalización. Se trata de una reconfiguración de otrora políticas focalizadas compensatorias que viran de la compensación de déficits hacia la priorización de poblaciones, aquellas más afectadas por los efectos de la crisis social. Una de las primeras intervenciones que avanzó en esta dirección fue el Programa Integral para la Igualdad Educativa dependiente de la Secretaría de Educación que propone dar respuesta al impacto sobre la escolarización de los procesos de pauperización de dicha crisis y lo hace en nombre de la “justicia social” en vistas a fortalecer el pleno ejercicio del derecho a la educación. Desmarcándose de la mirada sobre el déficit de sujetos o grupos sociales, instala la pregunta por la acción escolar como espacio público.

Esta situación favorece las desigualdades en el plano cultural y en la integración ciudadana. En este escenario de fragmentación e injusticia social, la población más desfavorecida encuentra en la escuela un lugar de posibilidades para sus hijos. Ampliar estas posibilidades exige fortalecer y repensar la escuela, las prácticas pedagógicas y las responsabilidades públicas. (PIIE, 2003)

Este “repensar” la escuela y sus prácticas operó de la mano de propuestas de desarrollo profesional docente como una de las condiciones para la construcción de políticas de igualdad desde un enfoque de derechos. La centralidad del trabajo pedagógico y la prioridad asignada a las y los docentes se articula con la concepción respecto de la responsabilidad pública por garantizar el ejercicio del

derecho a la educación de allí que las acciones se concentraron en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la generación de espacios de reflexión sobre las propuestas de enseñanza institucionales y de aula e instancias de formación a nivel de las instituciones o las regiones.

Un segundo desplazamiento lo constituye la creación en 2005 del Programa Nacional de Inclusión Educativa, que incluye becas estudiantiles, pero a diferencia del creado en los años noventa, erradicó los cupos para la asignación de recursos de apoyo a la escolarización, evitando la competencia entre los sectores más vulnerados para el acceso a los mismos y el requerimiento de rendimiento escolar que ponía a los docentes en un lugar protagónico en la definición de la continuidad del beneficio. Destinado a promover la reincorporación de alumnos y alumnas que abandonaron la escuela y la inclusión de aquellos que nunca asistieron incluye además el financiamiento de facilitadores pedagógicos que ofician de articuladores en espacios específicamente creados para los primeros pasos de la vuelta a la escuela y su inserción definitiva en la institución. Empieza aquí a reconocerse la incidencia del modelo organizacional de la escuela sobre la trayectoria.

Consolidando y articulando estas perspectivas en ciernes, en el año 2009 se lanzarán una serie de políticas que profundizan la orientación de los cambios. Por un lado, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. CFE 79/09) que articula las acciones de política en su conjunto proponiendo la revisión del modelo escolar no solo en términos de las trayectorias de los estudiantes, sino también en tanto ámbito de trabajo docente. Establece para ello la reconfiguración de los puestos de trabajo docente que permitan la integración de nuevas funciones y la conformación de equipos de trabajo con mayor estabilidad, lo que requiere

modificar “las condiciones estructurales que producen la fragmentación actual del trabajo docente, propiciando otras condiciones para la trayectoria laboral, que trascienda el aula y el propio espacio disciplinar” (Res. CFE 84/09, anexo 01). En función de este propósito se acuerda en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), el desarrollo de medidas para:

... el pasaje de un puesto de trabajo apoyado en asignación de horas institucionales para las nuevas funciones que se establezcan, mecanismos de concentración horaria con mayor estabilidad y progresivamente avanzar hacia un puesto de trabajo por cargo con diferentes tipos de dedicación horaria que posibilite el ejercicio de la enseñanza, de otras funciones que se acuerden y la participación en el gobierno institucional. (Res. CFE 84/09, anexo 01)

Por otro lado, la creación de una política de protección social a la infancia —la Asignación Universal por Hijo— consistente en una prestación monetaria no contributiva para menores cuyos padres estén desempleados o sean empleados informales por debajo del salario Mínimo Vital y Móvil, condicionada a controles de salud y asistencia escolar a los niveles obligatorios, que subsumirá las becas estudiantiles preexistentes extendiendo la lógica de un beneficio sin cupo y ahora también, pudiendo incorporarse en cualquier momento del ciclo lectivo.

En el campo de las políticas más específicamente destinadas a la cuestión docente, las desigualdades se constituyen en un tema de atención explícita, y se inician políticas de igualdad. En primer lugar, mediante el mecanismo de integración frente a la fragmentación a través de un piso salarial común a partir de la Ley de Financiamiento

Educativo (2006) en la que también se establecen paritarias docentes que los reconocen como actor político. Asimismo, a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) se consolida que la capacitación docente debe ser gratuita como obligación del Estado, contextualizada y ligada a procesos de reflexividad en función de las prácticas profesionales situadas.

La centralidad de la formación docente materializa en la creación en el año 2007 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como ámbito de coordinación nacional y que involucra en un órgano consultivo al propio sindicato docente. Desde allí se promovió la formación continua y desarrollo profesional, concebida como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, dando lugar a la creación de un programa específico en el año 2013 de formación en las escuelas y de programas de posgrado. Ello supuso hacer frente —desde concepciones renovadas— a la homogeneización desigualadora (que, aunque había sido criticada por el neoliberalismo para la organización del sistema escolar, no lo fue para los docentes que fueron “reciclados” mediante cursos masivos). La estrategia de formación fue propuesta dentro de los espacios y tiempos de la jornada laboral y en consenso con los sindicatos docentes, y como parte del horario de trabajo.

Estas políticas, sin embargo, se implementaron *a posteriori* de las iniciativas de inclusión escolar que en sí mismas reclamaban otro modo de ejercer la profesión, y más allá de los acuerdos del CFE respecto de la relevancia de transformar el modo de inserción institucional de los profesores en especial en el nivel secundario de modo de generar instancias de trabajo docente colectivo, las condiciones que estructuran el puesto de trabajo docente que es un potente

regulador de las prácticas y de las oportunidades de ganar *expertise*, se transformaron escasamente constituyendo una tensión inherente en las políticas del período.

## **Entre problemas sentidos y soluciones posibles: la apropiación de las llamadas políticas de inclusión en el contexto de las prácticas**

¿Qué trama de sentidos se fue tejiendo entre lo estructurado en el pasado y los significados difundidos por las políticas? ¿A través de qué fundamentaciones imaginarias los docentes fueron redefiniendo su tarea?

La “inclusión educativa” como nuevo concepto estelar, se constituyó como el eje vertebrador de las políticas y, como tal, como imperativo para el trabajo docente interpelando las prácticas cotidianas. Al igual que en los años noventa, la contraparte se encuentra en los procesos de exclusión, en los modos como la problematización de esa cuestión social ya ineludible opera evocando un antes y un después que escinde un romantizado pasado lejano (por cierto, las más de las veces no vivido) y un pasado reciente más o menos actualizado, más o menos cuestionado en función de las posiciones docentes, en las actuales orientaciones políticas.

Ese pasado reciente, el de la fase neoliberal, se reactualiza en la mayor parte de las experiencias, poniendo en tensión derecho y contención y dejando en evidencia cómo la capacidad de agencia de los sujetos se expresa en el proceso político decodificando los textos de la política (Ball, 2002) en función a sus posiciones, intereses y las relaciones de fuerza en el campo escolar.

Aunque de modo no lineal, muchas veces de forma más bien contradictoria, las perspectivas docentes pueden agruparse en tres modelos predominantes que expresan los modos

como conciben los procesos de exclusión y, concomitantemente, cuál es el lugar que le cabe a la escuela para mitigarlos y cómo operan en ese sentido, las llamadas políticas de inclusión.<sup>3</sup>

En primer lugar, aparece una perspectiva individualista sobre la exclusión, que se expresa en dos líneas diferentes, pero que abonan la despolitización de las posibles soluciones al personalizar las causas. Por un lado, aquellas expresiones que dan cuenta que la cuestión son las características personales, la debilidad o incapacidad de los mismo como la explicación sobre su situación, por lo que descreen de los mecanismos posibles de intervención política.

—Para mí ahora es como que los pibes vienen por terminar, [...] pero es como que ahora se les da más facilidad y los chicos no llegan a entender eso. Yo les digo a los chicos cuando están en hora libre “a ustedes ahora se les da miles de oportunidades, se les paga por estudiar”. Porque yo antes leía en lengua en cada trimestre dos o tres libros, ahora ustedes no leen un libro en todo el año... así y todo, se llevan materias. Como que tienen muchas posibilidades ahora y no las aprovechan. (preceptor, Distrito B)

Si bien podríamos decir que esto expresa la perspectiva clásica, meritocrática sobre las desigualdades, aparecen novedades que definen la otra manifestación del individualismo que tracciona hacia una psicologización de los resultados de los procesos de la exclusión. Se trata de concepciones sobre los problemas sociales que devienen en dificultades del aprendizaje vinculadas a lo afectivo. Se singulariza a los

---

3 Estos modos de apropiación fueron presentados en una versión preliminar en el XI Seminario Internacional de la Red Estrado 2016 (cfr. Gluz, N., Rodríguez Moyano, I. y Yapura, S., 2016).

que padecen la exclusión generando un modo de victimización y frente al cual “el lugar de escucha” aparece como método central de pacificación/control social. Impedidos de cambiar las condiciones por las que sufren, la escucha garantiza la proximidad con los sufrientes, los dota de legitimidad a la vez que psicologiza las relaciones sociales (Fassin, 1999). Se acompaña el sufrimiento frente a la imposibilidad de transformar las condiciones que lo provocan.

—Mirá, nosotros cuando detectamos alguna problemática el primer paso es tratar de charlar con el pibe, que el pibe se abra, porque siempre hay que ver el lado del chico, ¿no?, que el pibe se abra y nos comente qué le pasa y en qué medida nosotros lo podemos ayudar. Como gracias a Dios ahora contamos con un gabinete, entonces hay muchas de las problemáticas que se canalizan a través del gabinete [...] a nosotros nos demanda mucha energía física pero además de física mucha demanda intelectual porque nosotros para hacer todo este trabajo que yo te dije tenemos que estar con todas las pilas a full para detectarlo, después toda la energía que hay que poner para hablar con ese chico, para derivarlo, para hacerle el seguimiento, no se terminó acá en la conversación de hoy, mañana, pasado la semana que vienen, el mes que viene, el año que viene, seguimos sobre ese chico, nos vamos pasando los datos entre nosotros. (preceptora D, Distrito B)

Una segunda perspectiva tributaria de las primeras intervenciones sobre la exclusión se caracteriza por sostener una mirada dicotómica en la que la “inclusión” se juega en el ingreso a la institución (más que en la efectiva integración). Si bien esta segunda perspectiva no avanza sustancialmente en un cuestionamiento de los principales mecanismos



escolares que coadyuvan en la exclusión, la escuela aparece con cierta capacidad de acompañar las condiciones de vulnerabilidad de modo de mejorar la experiencia subjetiva, sin por ello, modificar las condiciones más estructurales que la determinan.

Aquí se superponen ideas de inclusión y obligatoriedad, cuando la terminalidad se instituye como un objetivo pedagógico, una posición pragmática del docente frente al imperativo de la inclusión donde la titulación es la estrategia privilegiada para garantizarla. Como evidencian los relatos, el profesorado despliega diversidad de estrategias para la promoción de las materias mediante prácticas de evaluación alternativas —algunas de las cuales dejan interrogantes respecto de la relevancia cultural y social de lo que allí se considera ya que no se integra a la totalidad de las prácticas pedagógicas, sino solo a las condiciones de acreditación—. Algunos de estos espacios no evalúan lo mismo que en las aulas convencionales, lo hacen grupalmente, etcétera. O establecen mecanismos para garantizar la permanencia como estrategia de protección, donde “estar adentro” es un modo de resguardar de un afuera cuya connotación es la peligrosidad: del barrio, de lxs jóvenes no escolarizados, etcétera.

—La titulación para nosotros es un placer, tener a todos titulados, la verdad. No tengo nadie que haya quedado colgado en sexto. Así que bueno, aspiramos a que este año siga igual. Y hacemos un seguimiento de los alumnos de sexto para que puedan recibir su título, y ahí dispongo de recursos, [...] para nosotros es importante que ellos pueden tener por lo menos en la familia chicos que puedan terminar la escuela secundaria, y bueno, entonces nosotros apuntamos a eso. (directora, Distrito B)

—Los planes nuevos que se proponen me parece que esa es la salida, darle oportunidad a ellos para que hagan cosas, es tan diferente a las que viven en la calle, que no sea juntarse en la esquina a tomar y fumar. (preceptora, Distrito A)

Una tercera perspectiva que aparece en los relatos docentes es más próxima a aquello que la política propone como perspectiva multicausal sobre las desigualdades, una mirada compleja y de reconocimiento de los diferentes procesos conducentes a la vulneración de derechos y la necesaria integralidad de las acciones necesarias para su superación. Acorde a esta perspectiva y tal como lo expresa Castel (2004), la exclusión no es un “estado” de los sujetos, los grupos o los territorios, sino una condición ligada a las relaciones sociales; tampoco es inmutable en sus expresiones ni en los sujetos/grupos que afecta y se manifiesta diferencialmente en distintas esferas sociales.

Para estxs docentes el estar dentro de la escuela es un paso necesario, pero no suficiente para garantizar la inclusión escolar. Garantizar el efectivo derecho a la educación requiere generar condiciones materiales y culturales específicas que:

—La inclusión me parece que no sirve si no está acompañada de otras cosas, porque yo le puedo decir a este chico que deja la escuela porque se va a trabajar, mira, la escuela es obligatoria, yo te obligo y tengo poder de policía como Estado, pero si yo no le ofrezco la posibilidad de que ese chico tenga garantizado las necesidades básicas, como le voy a pedir que deje de trabajar para que se inserte en la escuela, no lo puedo hacer, entonces desde ese punto de vista la inclusión no es tal [...] la inclusión no es “yo te abro la puertas y que vengan

todos”, también como docente si yo tengo cuarenta pibes adentro de esta aula, para mí como docente es muy difícil elaborar las estrategias, y si a eso le sumás que muchos chicos tienen problemáticas sociales, llámese violencia familiar, adicciones y demás, y los tenés todos en un contexto donde tenés tanta gente hacinada dentro de un aula es muy difícil dar clases, con lo cual, es muy difícil que el pibe aprenda también, a lo sumo [...] termina siendo más contenido el chico dentro de la escuela que educado, y la contención no es lo que le va a dar cultura general, no es algo que lo va a preparar. (preceptora, Distrito B)

—Hacemos mucho hincapié en la función que tiene nuestra escuela que es la de enseñar, educar y si queremos una inclusión, pero también queremos una inclusión de calidad, y que nuestros alumnos tengan posibilidades de seguir estudiando, de poder concretar sus proyectos de vida y darles todas las herramientas que necesiten para poder seguir cursando estudios superiores. En eso hacemos mucho hincapié, porque hay muchos que quieren seguir estudiando [...] [en relación a las dificultades en el trabajo] no es que vas a encontrar un curso donde yo tengo más del 50% desaprobado, hay cursos donde hay profes que sí, que tienen un alto porcentaje de alumnos desaprobados, bueno y quizás no tratan de ver todas estas cuestiones, de qué le pasó al chico, por qué no vino, si podía o no cumplir con la regularidad, y bueno, es lo que estamos tratando de trabajar y viendo si podemos ponernos de acuerdo. Para el año que viene habíamos charlado con los profes y la idea es ver si elaboramos algunos cuadernillos con los contenidos mínimos, con los temas específicos que se van a trabajar en el año, y que cada

uno tenga su cuadernillo, así venga o no por “x” motivo, si le pasó algo, que pueda tener y pueda seguir trabajando con ese cuadernillo [...] En primer y segundo año había veintiocho, y había cinco aprobados. Y en otro había treinta y dos y también tres aprobados. Pero bueno, hay que ver cuál es la realidad de ese curso, qué es lo que pasó, qué es lo que hizo cada uno de los profes. (profesora, Distrito A)

Esta perspectiva multicausal es la que estaba intentando instaurar la política, aquello que los propios funcionarios denominaban la batalla cultural. Una batalla cultural que requería una doble ruptura: una ruptura con los modos individualizantes de pensar las trayectorias educativas y una ruptura con los modos de pensar el trabajo docente como un proceso estandarizado, cuando las desigualdades son de tal magnitud que el trabajo pedagógico requiere replantearse para garantizar aprendizajes bajo condiciones específicas sin dejar de luchar por otros derechos asociados. El trabajo docente como trabajo colectivo es uno de ellos.

## **Desafíos para la democratización de la educación en el marco de las nuevas derechas**

El acceso al poder por elecciones de la alianza Cambiemos en Argentina, en concordancia con otros gobiernos de derecha en la región, implicó un retroceso en los derechos conquistados. Las profundas transformaciones del discurso público y de los dispositivos a través de los cuales se materializan las orientaciones políticas de los actuales gobiernos, ponen en evidencia la recomposición de una perspectiva meritocrática que suplanta la exigibilidad por

el merecimiento, las condiciones laborales y formativas docentes por el emprendimiento, la integralidad de los derechos por la capacidad de resiliencia de cada actor.

En el campo docente estas transformaciones suponen una reversión de las conquistas vinculadas a reconocer al profesorado como un actor colectivo, lo que explica adicionalmente la crudeza con la que los funcionarios y los medios masivos de comunicación construyeron prontamente una imagen desprestigiada del docente sindicalizado. Un discurso que han puesto en el escenario público y que sintetiza esta construcción es aquel que demoniza las medidas gremiales docentes de huelga interponiendo al estudiantado: “tienen de rehenes a los chicos”, dijo en la apertura de las sesiones legislativas 2017 la gobernadora de la Provincia de Buenos Aires y llamó a “dejar la política fuera de las aulas”.

Si el reconocimiento de los docentes como actor colectivo fue un avance de relevancia durante la fase posneoliberal que promovió una dinámica de democratización de la educación, su impugnación verifica un retroceso. Desde el 2003 en adelante fueron reconocidos como colectivo, por un lado, para negociar condiciones laborales en sentido amplio y reconocidos como colectivo en el ámbito cotidiano para atender a las trayectorias estudiantiles a través de la formación situada y sistemática en la que son simultáneamente concebidos como constructores de saber pedagógico en sus prácticas de aula. Asimismo, se valoró un trabajo pedagógico considerado como eminentemente político.

Ambas cuestiones fueron parte de una conquista producto de históricas luchas sindicales presentes ya en los orígenes de CTERA y sus sindicatos de base en Argentina. Entre las cosas que los gremios docentes reclamaban desde entonces y que Isauro Arancibia, primer asesinado en dictadura, integrante de la Agrupación de Trabajadores

de la Educación Provincial, expresó en términos que “... la escuela se sume a la renovación social y económica, creando una actividad democrática, que se meta en la comunidad, ayudando a vivir mejor y educando a los niños a colaborar en ella; que centre su programa en el estudio de los problemas sentidos por la comunidad. Que para eso se rodee de centros vecinales, comisiones agrícolas, cooperativas, centros culturales... que la riqueza se reparta de otra forma, que se incorpore a la vida nacional a la población indígena. Que los docentes vivan dignamente” (citado en Rosenzvaig, 1993).

Esta articulación entre política y trabajo pedagógico posibilita conquistar la democracia en su sentido pleno que implica la extendida existencia de otras ciudadanías: civil, social y cultural, no restringiendo la democracia al régimen político, o sea, al régimen que es la democracia formal (O'Donnell, 2008). Ello requiere generar las condiciones para la extensión de otras ciudadanías entendidas como autonomía para decidir, o sea, para participar, participación que lejos de la autonomía de cada sujeto, es un proceso colectivo de autodeterminación.

Desde esta óptica e intentando anudar los términos del título del panel: *Igualdad, inclusión y democratización de la educación*, la democracia es un proceso cuyo horizonte ético siempre puede ser ampliado, pero es a la vez un proceso reversible, de allí que sea preciso hablar de democratización como un proceso inacabado (Iazzeta, 2013). Y es un proceso que se juega en la conquista de nuevos derechos que necesitan del Estado —pero no de cualquier Estado— para ser inscriptos y exigidos.

En este nuevo escenario, la materialización del derecho a la educación y la ampliación del mismo a nuevos grupos sociales y a nuevas prácticas instituciones plantea desafíos decisivos.

En primer lugar, sostener la lógica colectiva del trabajo de enseñanza en tanto es la reflexividad colectiva sobre las prácticas pedagógicas lo que posibilita revisar críticamente “qué juego estamos jugando y de minimizar los modos en que somos manipulados por las fuerzas del campo en que nos desenvolvemos, así como por las fuerzas encarnadas que operan dentro de nosotros” (Bourdieu y Wacquant, 2008: 279). Desde esta perspectiva, es porque reconocemos cómo las prácticas pueden reproducir las desigualdades que tenemos oportunidad de minimizar su acción en la institución escolar. Y de eso se trata el trabajo colectivo de los docentes, luchas por la subversión cognitiva, por una escuela al servicio de la igualdad y la democratización.

Las políticas públicas hoy, en cambio, se resisten a reconocer a distintas poblaciones como sujetos de pleno derecho, lo que conduce al denominado “secuestro de la democracia” (Oxfam, 2014) por grupos sociales que se apropian de los beneficios de las políticas públicas para sostener sus privilegios. De allí nuestra crítica a cómo las derechas en la región, y en el campo escolar avanzan en mecanismos de privatización, individualización y restitución de dispositivos meritocráticos, debilitando las condiciones de materialización del derecho a la educación y retomando discursos que niegan el carácter eminentemente político del acto pedagógico y del profesorado como intelectual crítico.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Páginas*, vol. 2, núm. 2 y 3, pag. 19–33. Córdoba, UNC.
- Barreiro, G. (2001). *Estudio del Plan Social Educativo*. [Tesis de Maestría]. FLACSO Argentina – Mimeo.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*, Buenos Aires, Troquel.
- Birgin, A. (2000). Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma Argentina. En *Cadernos de Pesquisa*, núm. 111.
- Bourdieu, P. (2001). Describir es prescribir. En *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- Bourdieu, P. (1996). Espíritus de Estado. En *Revista Sociedad*, núm. 8, pp. 5–29. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Bourdieu, P. (2011). Una clase objeto. En *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Carranza, A. (1998). La administración educacional como campo de estudio de la implementación de las políticas. Ponencia presentada en Primer Encuentro de Cátedras de Administración de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires, Topia.
- Danani, C., Arias, A., Chiara, M. y Gluz, N. (2018). Instrumentos, estrategias, apoyo y oposición en la contra-reforma de política social. Argentina, 2002–2015. En *Revista MERCOSUR de políticas sociales*, vol. 2, pp. 132–150.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En Duschatzky, S. (ed.), *Tutelados y Asistidos*. Buenos Aires, Paidós.
- Fassin, D. (1999). "La patetización del mundo. Ensayo de Antropología política del sufrimiento". En: Viveros, M, y Garay, G. (comp), *Cuerpos, diferencias y desigualdades*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.



- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. En *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 99, pp. 444–465. Campinas.
- Gluz, N. (2006). *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires, IPE/Unesco.
- Gluz, N., Rodríguez Moyano, I. y Yapura, S. (2016). *Políticas de “inclusión”, condiciones de trabajo docente y construcción de sentidos: la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires*. En línea: <[http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo9/277.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo9/277.pdf)> (consulta: 20–03–2019).
- lazzeta, O. (2013). Democracia, calidad de la democracia y democratización. En *Revista Debates*, vol. 7, núm. 1, pp.139–150. Porto Alegre.
- Moreira, C., Raus, D. y Gómez Leyton, L. (coords.). (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo, FLACSO-Uruguay – UNLU – UnivArci – Trilce.
- Nardacchione, G. (2012). Las crisis provinciales y la nacionalización docente (1993–1997). En *Revista Pilquen*, núm. 15. Viedma.
- O’Donnell, G. (2008). *Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras*. Documento de Trabajo núm. 36. San Martín, Escuela de Gobierno, UNSAM.
- Oszlak, O. y O’Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En *Revista Redes*, año II, núm. 4. Quilmes, Centro de Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de Quilmes.
- Oxfam (2014). *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. En línea: <[https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file\\_attachments/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es\\_0\\_0.pdf](https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es_0_0.pdf)> (consulta: 20–03–2019).
- Rosenzvaig, E. (1993). *La oruga sobre el pizarrón*. Buenos Aires, Colihue.
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, CTA – CLACSO.
- Soldano, D. (2018). Experiencias del bienestar. Para una comprensión de la política social desde el sentido común. En *Ciudadanías*. En línea: <Disponible en: [http://ciudadanias.untref.edu.ar/n3\\_dossier\\_art9.php](http://ciudadanias.untref.edu.ar/n3_dossier_art9.php)> (consulta: 20–03–2019).

Tenti Fanfani, E. (2008). El oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición en la estructura social. En Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires, Noveduc.

## Normativa

CFE, Resolución 79/09. Anexo 01. Plan Nacional de Educación Obligatoria.

CFE, Resolución 84/09. Anexo 01. Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Congreso Nacional de Argentina. (9 de enero de 2006). Ley de Financiamiento Educativo. [Ley 26075 de 2006].

Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE), (2003). SITEAL. En línea: <[http://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_argentina\\_0892.pdf](http://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0892.pdf)> (consulta: 20-03-2019).

# La “nueva campaña del desierto”: políticas docentes, pedagogía y desigualdad en tiempos del macrismo

*Alejandro Vassiliades*

## Presentación

Este artículo se propone analizar una serie de núcleos de sentido, articulaciones y tensiones que atraviesan el diseño e implementación de las políticas docentes contemporáneas en Argentina, desde diciembre de 2015, en tanto procesos sociales de significación involucrados en la construcción de posiciones docentes. El trabajo se basa en una investigación en curso<sup>1</sup> sobre el discurso pedagógico oficial y las políticas de regulación de la formación y el trabajo docente, es decir, de los procesos de producción y circulación de sentidos impulsada por las instancias oficiales acerca del trabajo docente desde diciembre de 2015. El análisis se centrará en diversas intervenciones discursivas por parte del Ministerio de Educación de la Nación, deteniéndose especialmente en

---

1 Se trata del proyecto “Regulaciones del trabajo de enseñar en las políticas educativas contemporáneas: disputas de sentido en torno de la construcción de posiciones docentes”, que actualmente desarrolla en el marco de la carrera de Investigador Científico y Tecnológico del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

el Plan Nacional de Formación Docente 2016–2021 como exponente de algunas de las líneas de las políticas docentes que vienen siendo impulsadas por el macrismo desde su llegada al gobierno.

## Políticas docentes, intervenciones discursivas y campo pedagógico

El campo pedagógico no constituye un espacio geográficamente delimitable, ni un ámbito en el que los actores que lo integran se vinculan armónicamente o de modo fijo en torno de coordenadas preestablecidas. Por el contrario, es un territorio en permanente movimiento, en el que se configuran tramas de relaciones de saber y de poder<sup>2</sup> que disputan acerca de cómo debe ser pensados e interpretados el trabajo docente y los procesos de escolarización. Como territorio de lucha (epistemológica y política) por el conocimiento sobre la educación, constituye una arena de surcada por la circulación de diversos discursos que articulan sentidos acerca de la docencia y que pugnan por establecer cómo debe ser nombrada y problematizada (Southwell y Vassiliades, 2014; Suárez, 2008).

En el marco de coordenadas teórico–metodológicas que anclan en el giro posfundacional en las ciencias sociales, es posible señalar que las políticas docentes construyen interpelaciones, es decir, modos de convocar a los sujetos docentes de los que es posible dar cuenta para aproximarse a sus efectos político–pedagógicos y epistemológicos en

---

2 Esta definición de la categoría campo pedagógico ha venido siendo trabajada en los últimos años por quienes integramos el Proyecto UBACyT "La conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación", con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

la construcción de posiciones docentes: cómo debe verse, conocerse y pensarse acerca del trabajo de enseñar. Como argumentaran algunos referentes de esta perspectiva en el campo de la educación (Cherryholmes, 1999 Popkewitz, 2000), resulta necesario indagar la producción y puesta en circulación de los sentidos en el contexto de las políticas de regulación de la formación y del trabajo docente, como así también los múltiples modos de apropiación de la misma por los maestros y profesores. Estas regulaciones constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los sujetos docentes y en el modo en que estos juzgan e interpretan su trabajo y su lugar en la sociedad. Así, las prácticas sociales están sustentadas en disposiciones y regulaciones que las configuran.

La investigación en la que se enmarca este artículo se propone indagar acerca de los sentidos en torno del trabajo docente que son puestos a circular por el discurso oficial y que surcan el campo pedagógico atravesando las posiciones de los sujetos que lo integran. Este territorio constituye un espacio de disputa por los modos en que se nombra, se piensa y se conoce acerca del trabajo docente. Este artículo aspira a dar cuenta de un conjunto de dinámicas involucradas en este proceso de conformación del campo pedagógico en lo que refiere a las regulaciones de la formación y el trabajo docente, enfatizando las disputas y núcleos de sentido que lo surcan.

## La “campaña del desierto” del ministro Bullrich

Tiempo atrás, el ex ministro de Educación y Deportes de la Nación, Estaban Bullrich, planteó el encuadre de la política educativa del macrismo, emparentándola con la denominada *Campaña del Desierto*:

Hace muy poquito cumplimos doscientos años de nuestra independencia y planteábamos con el presidente, que no puede haber independencia sin educación, y tratando de pensar en el futuro, esta es la nueva campaña del desierto, pero no con la espada sino con la educación. (Esteban Bullrich, entonces ministro de Educación y Deportes del gobierno del presidente Macri, en Choele Choel, provincia de Río Negro, 15 de septiembre de 2016)

La equivalencia trazada por el exministro entre la política educativa de su gobierno y el mayor genocidio llevado a cabo sobre la Patagonia argentina a fines del siglo XIX no debería reducirse únicamente al señalamiento de esta proximidad —que también involucra a aquella que hay entre los sectores que perpetraron el genocidio y aquellos que integran el gobierno actual—. La aspiración relativa a impulsar una nueva “conquista del desierto” expresa también la empresa civilizatoria y “desertificadora” que ha venido construyendo el macrismo en el campo de la educación desde diciembre de 2015. Un interrogante central es, entonces, de qué “desierto” habla esa construcción discursiva, cuáles son los términos de su “campaña” y de qué modo operaron los movimientos que se articularon en torno de ella.

En efecto, parte de la “desertificación” promovida desde el discurso pedagógico oficial estuvo ligada al desarme de un conjunto de coordenadas político–pedagógicas que habían articulado las políticas educativas entre 2003 y 2015. Entre ellas, cabe mencionar la trama establecida entre las ideas de igualdad e inclusión educativa, que sostuvo el impulso de la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad estatal (Saforcada y Vassiliades, 2011), la restitución de lo común y la consideración de la diversidad; la idea de centralidad de la enseñanza como aspecto nodal

del trabajo docente sobre la base de fundamentos planteados desde el campo de la pedagogía, el trabajo con situaciones de “desigualdad educativa” —tales como la sobreedad y la repitencia— y de “vulnerabilidad social”, y la promoción de modos organizacionales alternativos para las instituciones escolares (Vassiliades, 2012).

Las intervenciones del macrismo para promover ese desarme han sido múltiples. Una de ellas, difundida ampliamente por funcionarios y analistas de medios de comunicación afines al gobierno, ha intentado consolidar la idea de que, en los años anteriores a 2015, la mayor incorporación de estudiantes que previamente no asistían a las instituciones escolares —producto del aumento de la obligatoriedad escolar en 2006, pero, sobre todo, de las políticas que intentaron acompañar este proceso— ha tenido como consecuencia un descenso de la “calidad educativa”. Así, se plantea que inclusión y calidad implican procesos contrapuestos, que mantienen una relación inversamente proporcional. Estas afirmaciones suelen sustentarse en el argumento de que las evaluaciones parcializadas y estandarizadas de los aprendizajes —como, por ejemplo, las pruebas PISA— demostrarían el descenso de la calidad educativa de los últimos años. La impugnación a las formas en que se tramó el vínculo escolarización–igualdad en los años previos a 2015 reside en el planteo de que las prácticas pedagógicas en las escuelas no estarían contribuyendo a la construcción de los aprendizajes. Las políticas ligadas a la producción de horizontes de mayor igualdad, según esa línea argumental, habrían lesionado gravemente la posibilidad de alcanzar una educación de calidad.

Por su parte, otras intervenciones se dirigieron a reposicionar la formación y el trabajo docente en términos de las expectativas, horizontes y coordinadas en las que se debe desarrollar. El Plan Nacional de Formación Docente

2016–2021,<sup>3</sup> elaborado en el actual gobierno del macrismo, es un exponente de estos desplazamientos. En el caso de cuáles son los principios que deben orientar la formación de profesores y profesoras, el plan establece:

La apuesta está centrada en la formación de docentes que acompañen a los estudiantes en la construcción de las capacidades para actuar en libertad en diferentes esferas de la vida social. Entre ellas, la creatividad, la comprensión, la regulación del propio aprendizaje, el trabajo colaborativo, la comunicación, la iniciativa, la apertura hacia el aprendizaje, el compromiso, la empatía y el pensamiento crítico. (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016: 3)

Los horizontes para la docencia quedan reducidos a formar capacidades para actuar “en libertad”, ubicando en ellas aspectos actitudinales inespecíficos (“la comprensión, la comunicación, el compromiso, la empatía”), elementos ligados a la regulación “del propio aprendizaje” —evitando involucrarlo con la enseñanza—, y la mención al “pensamiento crítico”. Como puede verse, la formación docente no aparece ligada ni al valor de la enseñanza, ni a las fundamentaciones de corte pedagógico, ni a la intervención en una sociedad atravesada por la desigualdad. La destitución de la enseñanza que opera el macrismo se observa también más allá del campo de la formación docente inicial: los cursos de respiración para el desarrollo de actitudes motivacionales y de “liderazgo educativo” en pocas semanas, la organización —por parte del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires— de una charla con la productora televisiva y teatral Cris Morena para

---

3 Resolución 286/16 del Consejo Federal de Educación.



“hablar” de la necesidad de renovar una educación obsoleta y sustituirla por una más moderna y entretenida, y la reforma a la educación secundaria orientada a los principios del mercado y a la autoadministración del aprendizaje en capacidades “flexibles”, son tres expresiones más de esa intervención.

En este marco, la única alusión relativa a lo justo que plantea el Plan Nacional de Formación Docente es el de la superación de las “brechas” entre los estudiantes que no construyen los mismos aprendizajes en sus trayectorias escolares:

Cuatro principios guían las políticas nacionales de formación docente orientadas al conjunto del sistema formador, que comprende tanto a los ISFD de gestión estatal y privada como a las universidades. El primero, vinculado con el concepto de justicia educativa, que exige formar docentes capaces de lograr que todos los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales comunes, tomando en cuenta a la vez los diferentes contextos, culturas y estilos de aprendizaje de los alumnos. A través de las políticas de formación docente y en articulación con otras políticas educativas y sociales, el Estado nacional y los estados provinciales asumen la responsabilidad de priorizar a los sectores más vulnerados y garantizar el derecho a un currículum compartido, para reducir las brechas de saberes entre los alumnos más y menos desfavorecidos. (CFE, Res. 286/16: 4)

La noción de justicia educativa sobre la que trabaja el plan descansa sobre el logro de “capacidades fundamentales comunes” tomando en cuenta —de forma inespecífica— culturas y estilos de aprendizaje de los alumnos. El derecho a un currículum compartido (que no es lo mismo que el

logro de capacidades fundamentales comunes) es el horizonte y el límite de la definición de lo justo, que no involucra un diagnóstico respecto de cuáles son las situaciones injustas o del ámbito de la desigualdad sobre las que sería necesario operar. Tampoco se establecen aquí cuáles son las posibilidades que la enseñanza tendría para el abordaje de estos escenarios.

La impugnación a la enseñanza se complementa con otro argumento igualmente invalidante de lo que docentes y profesores/as hacen en las escuelas: el trabajo docente sería “obsoleto”, estaría anclado en el pasado, ligado a una escuela y una sociedad que presuntamente ya “no existen”, y resulta imperioso acomodarlo a las demandas “del mundo contemporáneo”. En el caso del Plan Nacional de Formación Docente 2016–2021, la actividad de la enseñanza aparece planteada únicamente en términos de la necesidad de su “renovación” con vistas a poder ofrecer una preparación acorde a la “sociedad del conocimiento”. Estos planteos se articulan con el señalamiento de que es necesario “valorar” a los docentes, pero únicamente en términos de separar a quienes hacen uso de determinados derechos laborales o reprimir a quienes se embarcan en acciones de protesta por la condición salarial docente o por la ausencia de una paritaria nacional. La “valoración” docente, además, incluye componentes motivacionales:

El segundo principio sostiene la valoración de los docentes. Este plan busca el desarrollo de la profesión docente, partiendo de la experiencia y el conocimiento previos, pero apostando, además, a fortalecer la motivación en su tarea, sus capacidades y un vínculo más colaborativo entre integrantes de un mismo colectivo docente. Esto permitirá repositionar al docente en la escena pública, consolidar

el vínculo con las familias y construir lazos de confianza para favorecer la apropiación de los procesos de cambio con el apoyo continuo del Estado. (CFE, Res. 286/16: 4)

La valoración de los docentes y el presunto “reposicionamiento en la escena pública” quedan subsumidos a la apropiación de los procesos de cambio. Es decir, la docencia valiosa, y cuyo valor sea ubicado públicamente, será aquella que se inscriba en las reformas promovidas por el gobierno, que promete acompañarla. Fuera de ello queda una frontera, la de la docencia que resiste, que disputa las condiciones laborales, que lucha por la democratización de los procesos de reforma, que es ubicada en el ámbito del disvalor, el atraso, y la punición, el despido o la represión. La “valoración”, además, involucra el desarrollo de actitudes personales y motivacionales por parte de los docentes, desplazando las fundamentaciones y discusiones propias de la pedagogía que podrían involucrar estas definiciones.

La supuesta “valoración docente convive y se articula con movimientos contemporáneos de impugnación a la formación y el trabajo docente: los espacios que las políticas gubernamentales nacionales dan a ONG como Enseña por Argentina, que plantea un “entrenamiento” docente de cuatro meses basado en componentes vocacionales; la propuesta inconsulta del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires de cerrar los veintinueve Institutos Superiores de Formación Docente en favor de la creación de una universidad nueva (la UNICABA), con el argumento de que ello implicaría una jerarquización de la formación porque la trasladaría a un ámbito universitario; la extendida desfinanciación de las universidades públicas —en las que se forman docentes y en las que se investiga sobre el trabajo docente— y su desplazamiento

en las instancias de debate de las políticas públicas, a las que sectores empresariales son ampliamente convocados.

A estos movimientos debe agregarse la creciente impugnación de la pedagogía como campo de saber para el abordaje de los problemas de la formación y el trabajo docente, y para la definición de políticas públicas. De fuerte presencia en el discurso pedagógico oficial en el período 2003–2015, la pedagogía impulsó la introducción de una serie de preocupaciones y prioridades político–educativas en torno a la transmisión cultural, la cuestión de la igualdad, el trabajo con las diferencias, la especificidad de la formación y el trabajo docente, y la restitución del horizonte de lo común (Vassiliades, 2012). Esa composición, además, se nutrió de una fructífera producción de discursos sobre la formación y trabajo docente en la que confluyeron ámbitos gubernamentales y de política pública, universidades nacionales, sindicatos, movimientos sociales y docentes, entre otros actores que intervinieron en los mencionados campos de debate.

En la actualidad, la trama de problemas, desafíos, horizontes y utopías que podría proveer el campo de la pedagogía para la construcción de políticas docentes es desplazada por la mera intencionalidad de “renovar” la enseñanza para adecuarla a las necesidades de la llamada “sociedad del conocimiento”. En los saberes que se requerirían para esos movimientos, aparece únicamente destacado el campo de la didáctica como aquel que debe fortalecerse en la formación:

Tanto la formación docente inicial como la continua deben preparar a los docentes para los desafíos concretos de la enseñanza. Son los formadores quienes se encuentran comprometidos con la articulación de los aportes teóricos con los saberes de la práctica y el acompañamiento tanto de los docentes en formación

como de los docentes en ejercicio para una mejora sostenida de la enseñanza. Esto implica cuestiones tan diversas como potenciar e interpelar las prácticas profesionales a lo largo de toda la formación inicial, fortalecer la formación didáctica, o abrir el aula a otras miradas, para expandir la reflexión pedagógica sobre cómo construir una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social. Por último, [...] renovar la enseñanza. Es imperativo transformar las prácticas docentes para que sean eficaces y pertinentes con las demandas de la sociedad del conocimiento, en la cual los objetivos de la escuela son cada vez más ambiciosos y donde la autoridad tradicional de las instituciones está en permanente cuestionamiento. (CFE, Res. 286/16: 4–5)

El discurso pedagógico del macrismo ha venido articulando un desplazamiento del campo de la pedagogía en el diseño y definición de políticas públicas para la formación y el trabajo docente. En el marco de una restitución tecnocrática–particularista, los problemas de la educación son planteados como temas a resolver individualmente, con un impulso “emprendedor” y una puesta en juego de habilidades intrapersonales, a la vez que se diluye todo horizonte de lo común y de lo colectivo. No debería asumirse que estos movimientos son una reiteración de aquellos desplazamientos particularistas que tuvieron lugar en las políticas de reforma educativa en la década de 1990. Por el contrario, en aquella década, las principales directrices político–pedagógicas se orientaron a instalar la competencia interindividual e interinstitucional en el trabajo docente, y a modificar drásticamente las condiciones laborales (Birgin, 2000; Feldfeber y Gluz, 2011). En la actualidad, la lógica particularista parece transitar más por la instalación de la

noción de esfuerzo y realización personal en el campo educativo, la retecnificación del trabajo docente, la dilución de la pedagogía como saber específico, la cancelación de las instancias colectivas de debate pedagógico, el desmantelamiento de la igualdad y de lo común como horizonte, y la abierta represión a las movilizaciones de los trabajadores y trabajadoras de la educación.

La construcción de miradas deficitarias sobre la formación y el trabajo docente asiste a un nuevo fenómeno: la progresiva instalación, desde diciembre de 2015 al presente, de referentes de ONG y de diversos ámbitos empresariales en cargos oficiales, desde los que han profundizado la circulación de estas perspectivas. Estas miradas acerca de la presunta “imposibilidad” docente requieren ser debatidas desde perspectivas que puedan dar cuenta de los modos en que los trabajadores y trabajadoras de la educación construyen, en sus experiencias pedagógicas cotidianas, vínculos dinámicos entre escolarización e igualdad.

En efecto, la posibilidad de interrumpir esos discursos del déficit se abre en y desde el trabajo docente (Birgin, 2014), a partir de las experiencias pedagógicas escolares y de los procesos de construcción de conocimiento pedagógico que tienen lugar en ellas. Resulta imprescindible que el campo pedagógico mantenga abierta una discusión sobre los múltiples modos de hacer escuela frente a las desigualdades, sobre la base de perspectivas que se funden en el reconocimiento de los sujetos y de las experiencias que llevan adelante. Lejos de fundarse en un “buen uso” de una autonomía entendida en clave individual ni de constituir efectos de un presunto “emprendedurismo docente” que permite impulsar de modo particular alguna iniciativa como una “buena práctica docente”, las experiencias pedagógicas relevadas por el campo de la investigación dan cuenta de la importante presencia de la dimensión

colectiva y utópica, y de las articulaciones que mantienen con discursos pedagógicos de años previos (Redondo, 2016; Vassiliades, 2012).

## A modo de cierre

Este artículo se ha aproximado a una serie de núcleos de sentido que han atravesado el diseño e implementación de las políticas docentes contemporáneas en Argentina desde diciembre de 2015. Estas intervenciones han acarreado una serie de disputas por los modos de conocer e interpretar los problemas de la formación y el trabajo docente. Ellas han impulsado un marcado desplazamiento de articulaciones anteriores, desplegadas en el período 2003–2015, que ensayaron vínculos entre el trabajo docente, los procesos de escolarización y la cuestión de la igualdad. Un punto central de la intervención discursiva del macrismo ha sido el desplazamiento del lenguaje de la pedagogía como campo de saber para pensar la formación y el trabajo docente. Otro aspecto clave ha sido la construcción de interpelaciones fundadas en la imposibilidad o el déficit docente, producciones de sentido que cobraron más fuerza al encontrarse sus referentes en posiciones de los organismos oficiales.

Existe en la actualidad una disputa abierta por la fijación de sentidos acerca del trabajo docente. La “nueva campaña del desierto”, impulsada desde la administración macrista, supone una intervención en ese debate, y un intento por tornar “desertificables” y objetos de una “campaña” una serie de coordenadas centrales del campo de las políticas docentes entre 2003 y 2015. La lucha sindical y docente por las condiciones de trabajo y frente a las coordenadas político-pedagógicas de la reforma educativa impulsada por el macrismo son parte de esa disputa contemporánea.

En este marco, un análisis del derrotero de las políticas docentes recientes resulta clave para abrir una discusión que permita una discusión acerca de cómo se traman los vínculos entre escolarización, democratización e igualdad. Asimismo, resulta clave comprender cómo las intervenciones de la política macrista no solo han estado impulsadas de un modo inconsulto, sino que también han estado acompañadas de la puesta en circulación de nociones acerca del disvalor de la docencia, de la pedagogía, de la enseñanza y de los ámbitos públicos de producción de conocimiento. De este modo, es posible plantear que la democratización educativa es una democratización pedagógica, el reconocimiento de las experiencias y los aportes en y desde el trabajo docente. Así, los derechos también son del campo pedagógico: el derecho pedagógico a intervenir en la producción de conocimiento educativo sin que ello se vea invalidado por el impulso del discurso oficial a las miradas del déficit docente. Se trata, así, de un lugar de ampliación de lo posible (De Sousa Santos, 2008) para el que resultará necesario construir una perspectiva y una intervención que parta de afirmar el valor del conocimiento y de la experiencia de los trabajadores y trabajadoras docentes, como ámbitos fructíferos e indispensables de interrupción de los sentidos que la restauración conservadora y neoliberal pretende afianzar en el campo de la educación.



## Referencias bibliográficas

- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, CLACSO.
- (coord.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires, Teseo.
- De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, CLACSO.
- CFE, Resolución 286/16, Anexo.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona, Pomares–Corredor.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En *Educação e Sociedade*, vol. 32, pp. 339–356. Campinas, CEDES.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2016). *Plan Nacional de Formación Docente 2016–2021*. Buenos Aires, INFOD – Ministerio de Educación de la Nación.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, argentina.
- Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al Postconsenso de Washington en América del Sur. En *Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 115. Campinas, CEDES.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XI, núm. 11, pp. 163–187. General Pico, Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.
- Suárez, D. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Buenos Libros.
- Vassiliades, A. (2012). Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. [Tesis de Doctorado]. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.



## **Escuela secundaria y convivencia. El reconocimiento entre-generaciones como espacio de formación**

*Myriam Southwell*

En los últimos años se ha puesto en evidencia una nueva condición juvenil, por su diversificación de trayectorias biográficas y un aumento sustancial de reconocimiento de productividad y autonomía. El tramo vital de la juventud tiene determinantes de orden cultural, estructural, político e institucional que construyen distintos itinerarios y trayectorias sociales. La forma en que la juventud se vincula con las instituciones produce experiencias desiguales, comprobables tanto en jóvenes con diferentes biografías en una misma escuela y por estudiantes de similares biografías que asisten a distintas instituciones.

Esto ha tenido influencias paradójales en la escuela secundaria argentina que ha vivido una década de cambios destacados, además de las crisis y cuestionamientos de más larga data que también posee. Las transformaciones fueron en dirección a la ampliación de la escolaridad, cambios en el ingreso a la actividad laboral y las posibilidades de obtención de empleo, reconocimiento de la participación en las construcciones familiares, diversificación de las culturas juveniles, entre otros fenómenos que han signado la nueva condición

juvenil. Estos cambios fueron contemporáneos a una etapa que incluyó, por un lado, el incremento de la desigualdad social y, posteriormente, la expansión de políticas públicas para transformar la escolaridad y sostener las trayectorias de los y las jóvenes. Junto a las “viejas” desigualdades de clase del capitalismo industrial, se han reconocido “nuevas” desigualdades más móviles, flexibles y dinámicas, tales como aquellas asociadas al género, los aspectos regionales, las formas y estructuras de ingreso, el acceso a las prestaciones sociales y financieras, de educación, salud, entre otras (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). Nos interesa en este capítulo plantear algunos hallazgos acerca de la vivencia sobre lo que es justo en la escuela en relación a los vínculos intergeneracionales, a partir de un proyecto de investigación que venimos llevando adelante en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.<sup>1</sup> Pueden existir aquí percepciones opuestas acerca de lo considerado como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías y sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares.

Las investigaciones han hecho hincapié en que las transformaciones sociales ocurridas en el país en los últimos años repercuten notablemente en la forma en la que las y los jóvenes se vinculan con las distintas instituciones con las que toman contacto. La escuela secundaria no se encuentra indemne a este proceso. Sin embargo, tal como pudimos constatar en investigaciones anteriores<sup>2</sup> el tiempo

---

1 PICTO ANPCyT UNIPE n.o 0097, “Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana”.

2 Se trata del Proyecto “Intersecciones entre desigualdad y escuela media: Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social” que se realizó entre 2006 y 2009 –junto a equipos locales– en Salta, Neuquén, provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires PAV (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) y al Proyecto PIP/Conicet “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades” que contempló el trabajo en escuelas de la provincia de Buenos Aires.

transcurrido en la institución escolar es vivido por muchos jóvenes con una sensación de mayor protección que otros circuitos por los que transitan.

## **Cultura política: condiciones en relación a lo justo**

Por cultura política entendemos —siguiendo a Jacobsen y Aljovín de Losada (2005)— una perspectiva de cambio y continuidad que privilegia símbolos, discursos, rituales, costumbres, normas, valores y actitudes de individuos o grupos para entender la construcción, consolidación de los grupos de poder y las instituciones, pero también su desmantelamiento.

En cada institución educativa existe un conjunto de actitudes, normas y creencias compartidas más o menos ampliamente por sus miembros. Las mismas se expresan a través del conocimiento, las orientaciones —los niveles de confianza, los grados de tolerancia, cuestionamiento o indiferencia— los lenguajes y símbolos y las normas. Las instituciones escolares, al igual que otros espacios, producen una trama política, es decir un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias o manipuladoras (Ollier, 2005).

Pueden ser precisamente las dificultades para acordar acerca de cuáles serán las demandas aceptadas las que sea preciso explorar, tanto para indagar en aquellas cuestiones consensuadas y en otras donde hay mayores divergencias, así como en las diferencias de acuerdo a los espacios escolares. No pretendemos señalar que estas dificultades se expresen en todas las escuelas ni mucho menos en todos los espacios áulicos —ya que es precisamente en muchos de

ellos donde se establecen acuerdos tácitos sobre cómo se desarrollará la situación, aspecto que permite sostener expectativas compartidas más allá de los deseos específicos de cada quien—, pero sostenemos la necesidad de prestar atención a las diversas situaciones de interacción, quién define la misma y cuáles son los roles que se espera que cada uno desempeñe. La disímil importancia otorgada en cada escuela a la reciprocidad, al tratamiento de los conflictos, así como la disposición de lugares físicos para el encuentro y la sociabilidad, etcétera, configuran perfiles institucionales diferentes para la experiencia de los jóvenes de lo político, su capacidad por plantear transformaciones de lo que consideran injusto y aportar a modificar prácticas consolidadas.

Esa cultura política que plasma la escuela se manifiesta de múltiples maneras. Mencionaré aquí dos ejes generales y me extenderé en los apartados siguientes sobre los aspectos vinculados a las normas, la convivencia y las percepciones de justicia a partir de testimonios de la investigación. Los dos ejes que resultan cosmovisiones generales son las disputas por los significados sobre las “funciones de la escuela” y los distintos modos de vivir la “temporalidad”. En la escuela secundaria existen entre jóvenes y adultos percepciones opuestas acerca de lo considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares, significados divergentes sobre el modo de entender al respeto o de interpretar diferentes momentos de la vida escolar; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnos. Este diagnóstico también muestra que existen temporalidades diferentes que impactan en los vínculos que se construyen en la escuela secundaria. Este desacople tiene, al menos, efectos sobre dos aspectos. Por un lado, corroe los consensos para definir las situaciones

de interacción en la escuela media y surgen sentidos divergentes sobre lo que debiera pasar en la institución escolar, que se plasman en tensiones inter e intrageneracionales. En segundo lugar, opera como regulador de las expectativas sobre el futuro. Al disminuir la confianza en que la adquisición de conocimientos y prácticas moralizadoras implicarán una garantía de mejoramiento personal se reducen las expectativas en cuanto al porvenir.

### La formación ciudadana como formación política<sup>3</sup>

En la etapa de inicio del siglo XXI, a partir de la búsqueda de democratización, de promoción de la participación y mayor protagonismo de los estudiantes en las decisiones en las escuelas y en consonancia con la intención de generar mejores condiciones para la inclusión de sectores que antes se encontraban excluidos se comienzan a revisar los regímenes disciplinarios. En este marco se impulsa a cada escuela a elaborar sus propios Acuerdos de Convivencia y a que conformen Consejos de Convivencia. Las distintas instituciones se fueron apropiando de la discusión con diferentes grados de implicación y fueron elaborando así sus propios textos normativos (Southwell *et al.*, 2015). Los modos de tramitarse la convivencia en la escuela secundaria adquieren particularidades en cada institución, pero confluyen en características comunes de la matriz del nivel (Dussel, 2011). Por ello este nuevo escenario escolar descrito a nivel general, toma diversas dimensiones en las escuelas analizadas en función de las características institucionales específicas.

---

3 Retomo aquí el informe final del proyecto 0097 ya mencionado en el que hemos trabajado Myriam Southwell (dir.), Pedro Núñez, Lucía Litichever, Jaime Piracon Fajado, Luisa Vecino, Bárbara Guevara y Denise Fridman.

## Participación estudiantil en la redacción Acuerdo de Convivencia en porcentaje

Tabla 1. Porcentaje de alumnos participantes en la redacción del Acuerdo de Convivencia por escuela

	Escuela Técnica PBA	Colegio Secundario PBA	Escuela Media GBA	Colegio Secundario GBA	TOTAL
<b>Sí</b>	10	37,5	28	0	20,2
<b>No</b>	90	54,2	72	100	77,4
<b>Ns/Nc</b>	0	8,3	0	0	2,4
<b>Total</b>	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia

Ante este tipo de situaciones pareciera existir cierta desconfianza en la capacidad de los estudiantes de participar en el proceso de confección del Acuerdo a la vez que una forma de promoverlo por parte de la institución donde se lo impone como una tarea escolar más, perdiéndose de vista la oportunidad de generar espacios compartidos de reflexión acerca de las reglas que debieran organizar el espacio escolar. Sin embargo, el modo en que está planteada la construcción normativa en la reglamentación vigente supone que los acuerdos de convivencia se presentan como pactos racionales entre individuos libres y autónomos que eligen como conforman el orden escolar.

Existe una combinación entre la persistencia de formas tradicionales de regulación, la centralización de la confección de los acuerdos por parte de los adultos, pero también de los intentos por generar espacios intergeneracionales de discusión tal vez exprese como metáfora de los intentos de cambio y cierta continuidad de prácticas propias de la



gramática escolar. El relato de una de las docentes de la escuela transmite la ambigüedad entre la confianza en la autonomía de los estudiantes y la persistencia de la regulación en las formas de vestir, incluso como expresión de las dificultades de docentes de mayor antigüedad en la institución:

En cuanto a los chicos, por ejemplo, una de las cosas que los ordena y que es un aspecto que todavía se sanciona es el tema del régimen de asistencias. Y realmente sanciones respecto a la conducta no hay gran cosa, no hay más amonestaciones, cosa que me parece bien, apilar sellos no tenía ningún sentido. Están los consejos de aula y los consejos de profesores que me parece que como idea son buenos. Tenemos un acuerdo de convivencia un poco desactualizado, al que yo le hice un par de actualizaciones y se lo entregué a la directora [...] Hay una cosa muy graciosa acá y es que cuando llega la época de verano, con la vestimenta, que no se puede venir en musculosa, y empiezan a pasar las situaciones más insólitas que se te ocurran, donde las profesoras de antaño piden que vengan a buscar a un alumno porque tiene por ahí una remera. Entonces, yo cómo llamo a una casa a decirle que vengan a buscar a la chica porque tiene una remera, ¿con qué argumento enfrento eso? (Docente mujer, Escuela secundaria GBA)

En cuanto a las sanciones, según las entrevistas a los estudiantes, los mecanismos de aplicación como consecuencia de una falta no están tan claros y se vislumbra cierto estilo de *laissez faire* que conlleva el riesgo de decisiones arbitrarias y discrecionales por parte de los adultos de la escuela. Si bien los estudiantes hacen hincapié en la regulación sobre las formas de vestir, la misma pareciera ocurrir de manera

implícita, más como un llamado continuo de atención que plasmado en una sanción particular. De los 120 encuestados, al 69,2% no lo habían sancionado en la escuela donde cursa actualmente. Del 30% que fue sancionado, ratearse y pelearse con algún compañero constituyen las dos faltas más cometidas (19,4% cada una). Por su parte, tanto la firma de actas, amonestaciones y apercibimiento escrito son las sanciones más recibidas. Muchas normas parecieran negociarse en transacciones cotidianas que posibilitan el mantenimiento de cierto orden escolar, pero que desdibujan el sentido de la ley y la posibilidad de su construcción colectiva.

La investigación de Pablo Di Leo sobre las formas de subjetivación de los y las jóvenes en relación con las instituciones educativas —que abarcó dos escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires— planteó que los agentes escolares identificados por los estudiantes como “dignos de confianza” son aquellos que no se limitan a sus roles institucionales, sino que manifiestan disposición a la escucha y al vínculo intersubjetivo y habilitan situaciones de interacción relativamente abiertas, donde “ambas partes pueden operar elecciones selectivas que originan influencia mutua” y por ello se forma una confianza (Di Leo, 2010: 189). Asimismo, destaca a la confianza como una inversión riesgosa —la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, dice Laurence Cornu, una apuesta a futuro, no una deriva del pasado del individuo—, un compromiso mutuo en el que están involucradas ambas partes en una secuencia fija: primero el confiadador y luego el depositario (Di Leo, 2010). También el autor destaca que las relaciones de confianza se presentan en los relatos de las y los jóvenes como procesos en constante negociación, donde hay frecuentes impugnaciones por situaciones de injusticia tensionado por la búsqueda de reconocimiento como sujetos plenos, en lugar de formas políticas de ejercicio de poder (Di Leo, 2010).

En este punto cabe preguntarse por dos grandes grupos de cuestiones. Por un lado, por la extendida presencia de malestares e inconformismo tanto ante los modos de actuación del “otro” como respecto a la propuesta educativa. De allí que a veces se exprese “entre” los jóvenes —que no se aplican sanciones que merecen, multiplicidad de grupalidades, situaciones de discriminación— y otras en demandas mutuas docentes–alumnos —profesores que se quejan de cómo son sus estudiantes mientras estos demandan mayor presencia de sus docentes y que los traten con respeto—.

Tanto el qué se regula como quiénes son los sujetos de regulación estructuran un campo de posibles en el espacio escolar. La información recabada da cuenta de la actualización de regulaciones clásicas, vinculadas con otras nuevas:

1. La regulación de las temáticas tradicionales como apariencia y puntualidad
2. Las neotransgresiones

La relación entre nuevas tecnologías y regulaciones disciplinarias. En este aspecto es preciso indagar en cómo las relaciones entre estudiantes y docentes están mediadas por objetivos inanimados, cómo se regula su presencia, qué usos y funciones se imaginan, cómo alteran las interacciones entre los jóvenes y entre estos y los docentes. De acuerdo a Jenkins, el temor de los adultos en relación a lo que hacen los jóvenes con las tecnologías hace de la cultura popular uno de los principales campos de batalla de los que se valen los adolescentes para reclamar autonomía respecto de las generaciones adultas. Mientras muchos adultos piensan a internet y las redes sociales como socialmente aislantes, para muchos jóvenes es una red de apoyo alternativa que les ayuda a encontrar a alguien ahí afuera que no los considera ineptos.

## Vínculos y reconocimientos intergeneracionales

Detenernos a analizar las percepciones de los estudiantes —qué entienden por justicia o injusticia, qué toleran y qué no, cuáles son los criterios que consideran válidos para resolver determinada situación y cuáles para una diferente— nos brinda claves interpretativas de indagar en la socialización política juvenil (Núñez, 2013). El estudiante da cuenta de un proceso organizativo que —sin ser de la misma manera en todas las instituciones— integra sus sugerencias y va estableciendo acuerdos acerca del comportamiento de unos y otros. Este testimonio, además, muestra una experiencia que está mucho más avanzada en términos de convivencia de lo que lo estaban las primeras experiencias de Consejos y Acuerdos de Convivencia en sus primeras aplicaciones donde, tal como lo ha relevado nuestra propia investigación, se trataba (y en ocasiones, aún se trata) de una serie de conductas esperables por parte de los estudiantes y un listado de sanciones que solo se aplicaban a ellos. Es decir, que la idea de convivencia se reducía a lo que era esperable o no por parte de los estudiantes, lo que terminaba debilitando profundamente lo novedoso de la noción de convivencia y emparentándolo notoriamente con la vieja noción de los reglamentos de disciplina.

R: Y hacen unas pautas de convivencia entre alumnos y profesor, y la idea es que cada uno vaya tirando ideas. [...] Y la idea es que lo firmemos entre todos y en el transcurso del año eso se cumpla.

P: *¿Y se cumple? ¿Los chicos lo pactan...?*

Se cumple. Pero a veces pasa que no se cumple. Pero la idea también es que nosotros le demos pautas al profesor, porque nosotros también tenemos el mismo

derecho. Si vos nos pedís que no juguemos con el celular en clase, vos no atiendas un llamado a la media hora de clase. Ahí estás rompiendo la regla, cuando vos nos dijiste esa pauta que no la hagamos. Yo siempre digo, para mí, [...] tiene que ser igual para los dos, que porque sea mayor que nosotros o sea un profesor no tiene más derecho que nosotros. Eso siempre pasa, te dicen “vos [...] callate porque yo soy el profesor acá”, le digo, “no”. O sea, me puede decir “tranquilizate”, pero no me puede callar, “porque yo tengo el mismo derecho que vos y porque vos seas más grande o seas profesor no te hace que me vas a pasar por arriba”. Todos tenemos el mismo derecho. (Alumno 5.o año)

Como expresa el testimonio, las dificultades en contar con una paridad en la participación, el tenerlos en cuenta o no al momento de elaborar un Acuerdo de Convivencia, referenciados por la norma e incluso los límites entre la autoridad y la discrecionalidad en el trato, pueden generar situaciones que son vividas como injustas por parte de los alumnos. Ejercitarse en la práctica de discutir, argumentar y acordar perspectivas colectivas es de las prácticas más cercanas al ejercicio democrático y la convivencia en un mundo complejo de relaciones y de distintos roles. Contrariamente, la experiencia de la arbitrariedad y la imposibilidad de ser respetado en sus convicciones, también tiene un efecto formativo de largo plazo, en la comprensión y la vivencia de los efectos desigualadores del poder y de las ventajas para quien lo detente.

De acuerdo a Dubet (2006) el análisis de las injusticias sociales supone que las mismas se establecen en la articulación de las desigualdades objetivas y de los principios de justicia que establecen que tal situación y determinada conducta sean definidas como injustas. La persona aprende

progresivamente a asociar un resultado probable a una acción dada y estas expectativas se transforman en normas. Como afirma Núñez (2013), en la escuela conviven actores con diferentes recursos de poder, disparidades que se deben tanto a variables estructurales —clase, género, etnia, el componente etario— como a la construcción de oposiciones basadas en aspectos supuestamente más nimios, pero que, en tanto “marcadores sociales”, son útiles para establecer distinciones que funcionan como categorías morales al interior de una misma comunidad educativa. Esto implica que las opciones a las cuales los sujetos pueden apelar como principio a ser considerado en determinada situación son restringidas, ya que solo están disponibles aquellas consideradas legítimas en la cultura política local (Núñez, 2012). El autor plantea, incluso, dar un paso más para plantear la hipótesis que a nivel de cada institución los principios son consecuencia de la conjunción de aquellos promovidos por el sistema educativo, las características de la cultura política local y también de las prácticas a nivel institucional.

En un trabajo reciente Silvia Elizalde (2012) plantea, en relación al análisis de diversas leyes de igualdad de género y de salud sexual y reproductiva, que las nuevas generaciones habitan un marco social e histórico inédito. Efectivamente, al menos para el caso de la escuela secundaria, la existencia de un entramado legislativo novedoso, que se desplegó de manera concomitante a la expansión de la cobertura del nivel, devela la existencia de un nuevo encuadre institucional. Resta aún mucho camino por recorrer para estudiar las interrelaciones entre las políticas públicas que impulsan la participación estudiantil y las acciones políticas que estos despliegan en el espacio escolar. Posiblemente el lenguaje de los derechos, quizás en parte por la discusión y apropiación de contenidos por parte de docentes y estudiantes en las materias específicas, tal vez a

través de las charlas que tienen lugar en distintos momentos de la vida escolar donde se incorporan temas de la coyuntura política, o por el mayor conocimiento de la leyes —aspecto sobre el cual es preciso continuar indagando— circule de manera más amplia en la institución escolar y esto implique la oportunidad para el surgimiento de formas novedosas de ciudadanía por parte de los y las jóvenes. A la vez, queda pendiente el interrogante sobre cuánto de la propuesta escolar se ve efectivamente conmovida por el nuevo escenario, cuánto de la mirada y de la manera de pensar la política por parte de los adultos está dispuesta a alterarse para incorporar las voces de la heterogeneidad de formas de ser joven que se tornan visibles —o no— en la escuela secundaria (Southwell *et al.*, 2015).

## Reflexiones abiertas

Partimos aquí de la convicción de que la formación ciudadana es parte vital de la calidad educativa, no hay calidad sin formación ciudadana. Esa afirmación de necesidad de formación ciudadana para la educación democrática, se ha ido afianzando —no sin disputas ni altibajos— y se fue expresando en la incorporación más explícita al currículum, así como normativas y acciones impulsadas en el sentido de acompañar la experiencia, la convivencia democrática. Allí se ha venido propiciando un aprendizaje que está en proceso y donde existe una tensión —no resuelto y con altibajos en las distintas instituciones— referido a dejar de lado la vieja noción de enseñar como prescribir ciertos preceptos, y tender en mayor medida hacia la modificación de maneras de mirar, de significar, de comprender y desplegar ejercicios de reciprocidad, acentuando la importancia de cuestionar el propio sentido común (Grimson, 2015).

Asimismo, exploran nuevos modos de regulación, así como “neotransgresiones” —que incluyen faltas antes poco habituales o poco explicitadas en la escuela—, la falsificación de la identidad, la corrupción, el plagio. Retomaremos estos problemas en el apartado siguiente, pero solo puntualizaremos aquí que lejos de un esquema dicotómico “nada ha cambiado o ya nada es como antes” se analizan en esos estudios, maneras diferentes de regulación y a la vez como la búsqueda de transformación no llega a resolverse o plasmarse. Se ha hecho también evidente que entre los años 2005 y 2015, ha existido una búsqueda de que la escuela se emparente más con el reconocimiento de derechos, el respeto de los mismos, y también una construcción ciudadana que posea códigos vinculados a las nuevas tecnologías y saberes de la cultura global (Dussel, 2015).

En relación a la idea de la justicia, cuando los y las adolescentes/jóvenes llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. Los autores señalan que la protesta de los jóvenes no debe ser entendida tanto como gesto contra la autoridad, sino como la demanda de que se incorporen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. Resulta sugerente el análisis de una investigadora francesa, Valerie Caillet (2002), respecto del sentimiento de justicia en la escuela media. Para la autora, es preciso tomar conciencia de que el sentido de la justicia se forma en múltiples planos, individual y colectivo, superpuestos, donde no se discuten únicamente reglas generales o individuales aun cuando se enuncien de esas maneras. De acuerdo a sus hallazgos, durante su tiempo en la escuela los jóvenes pensaban a la justicia en estrecha relación con las injusticias vividas y experimentadas, lo cual dificultaba la conexión entre lo particular y lo colectivo.



Las instituciones escolares, en tanto establecen reglas que estructuran las relaciones entre los actores educativos, y mediante estas acciones, clasifican, delimitan y destacan los atributos de cada alumno/a pueden ser entendidas como escenarios donde se desarrollan luchas por la distribución y el reconocimiento, ya que establecen los criterios de pertenencia social (Fraser, 1997). ¿Cuáles son las situaciones escolares caracterizadas como injustas y en qué espacios ocurren? ¿Cómo conciben las personas jóvenes a las normas escolares, su validez y legitimidad? ¿Cuáles son las diferencias de clase, género, generacionales o geográficas que es posible observar en la definición acerca de la idea de la justicia en la escuela? ¿En qué medida son utilizados los mismos criterios para definir situaciones sociales generales y aquellas propias del ámbito escolar? Estas preguntas permiten comprender las comunidades políticas de referencia para la que valen las reglas.

Los modos en los que se entienda a los estudiantes, los lazos intergeneracionales en los cuales los incluyamos o las formas de extrañamiento con las que los concibamos a “ellos” generan caminos distintos para la potencialidad de las escuelas y los futuros que se abren. Estas líneas pueden contribuir a la ampliación de la mirada educativa a distintos espacios de lo social en donde los sujetos se encuentran desarrollando prácticas novedosas no solo en los espacios de visibilidad macro, sino también en la interacción constante con medios y lenguajes. Desarrollar una escuela más incluyente implica un autoexamen para volver a pensar sobre qué esperamos de nuestros alumnos y, sobre todo, albergarlos en vínculos de respeto que no desmerezcan ni subestimen el acceso a los saberes que necesitan para estar mejor en el mundo, más plenos, más felices, con acceso a más bienes y posibilidades y provistos de saberes vivenciales sobre la participación y la convivencia.

## Referencias bibliográficas

- Caillet, V. (2002). Les élèves face au sentiment d'injustice: les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle. *Cahiers de l'École*, núm. 2. París.
- Di Leo, P. (2010). Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre las luchas por reconocimiento y la confianza instituyente. En *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, vol. 56, núm. 3. Buenos Aires.
- Duru-Bellat, M. y Meuret, D. (2008). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles, de boeck.
- Dussel, I. (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*. Buenos Aires, Manantial.
- Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En Tedesco, J. C., *La educación Argentina hoy*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno – Fundación OSDE.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. España, Gedisa.
- Elizalde, S. (2012). La juventud en la mira de las ciencias sociales, los medios y las leyes. Preguntas y desafíos sobre las diferencias de género y sexualidad. En Kriger, M. (comp.), *Juventudes en América Latina. Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires, Caicyt – Conicet.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Santafé de Bogotá, Siglo del hombre – Universidad de los Andes.
- Grimson, A. (2015). La formación ciudadana en sociedades desiguales y fragmentadas. En Tedesco, J. C., *La educación Argentina hoy*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno – Fundación OSDE.
- Jacobsen, N. y Aljovín de Losada, C. (2005). How interests and values seldom come alone, or: the utility of a pragmatic perspective on political culture. En Jacobsen, N. y Aljovín de Losada, C., *Political cultures in the Andes 1750–1950*. Duke University.

- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, La Crujía.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires, Aula Taller.
- Ollier, M. (2005). *Golpe o revolución: la violencia legitimada, Argentina 1966-1973*. Buenos Aires, Eduntref.
- Reguillo, R. (2013). Jóvenes en la encrucijada contemporánea. En busca de un relato de futuro. En *Debate feminista*, año 24, vol. 48. México.
- Southwell, M.; Fridman, D.; Litichever, L. et al. (2015). Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de ciudadanía. En íd. et al., *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.



# La escuela pública: el lugar para educarse en el derecho a la política

*Germán Roberto Cantero*

## Presentación<sup>1</sup>

Agradezco a la Red Estrado y a sus coordinadores la invitación para intervenir en este Panel.

Como muchos aquí, vengo a este encuentro transido de dolor e indignación por las víctimas que ha comenzado a cobrarse este nuevo orden en nuestro país; un orden local inscripto en la lógica global dominante que no repara en daños colaterales y que busca legitimarse en discursos encubridores de sus verdaderas pretensiones; al menos para quienes no tengan las claves para decodificarlos.<sup>2</sup> No se trata solo de las víctimas a las que el sistema les provoca dolor subjetivo y social ni de sus muertes evitables por un goteo secular; se trata de muertos, heridos y encarcelados por la represión disciplinadora reciente.

- 
- 1 Para su publicación en línea, se ha decidido mantener el estilo coloquial que tuvo esta intervención.
  - 2 Lógica dominante que en momentos en que se escribe este texto parece ajustarse cada vez más a los intereses del sistema de especulación financiera mundial y subordinarse al monitoreo del *staff* político-técnico de este sistema: el FMI.

Las claves para que las grandes mayorías salgan de la perplejidad ante este nuevo acontecer y puedan darse cuenta las brinda la educación ciudadana y, más precisamente, la educación popular.

Estos son momentos históricos en los que muchos deploramos no haber hecho lo suficiente para viabilizar este tipo de educación; en que lamentamos que siempre haya habido razones para postergar procesos al respecto: el pretexto de la gobernabilidad en riesgo; los personalismos que confiaron en su poder para abrir brechas en la historia; brechas que luego demostraron haber sido efímeras, porque no se pudieron sostener en empoderamientos populares a través de la participación, la educación y la comunicación.

Sin procesos colectivos y masivos de lucha, no parece factible que tengan un principio de viabilidad los verdaderos cambios de rumbo de una historia que, en sus recurrencias, se percibe como previsible; al menos en lo medular de sus intereses en juego.

Esta afirmación no supone desconocer lo que, en consideración a las relaciones de fuerza actuales, debe ser destacado: el hecho de que, en varios países de la región sudamericana, desde fines del siglo pasado y hasta hace muy poco tiempo, millones de personas hayan dejado de morir prematuramente, que otros tantos comenzaran a vivir un poco mejor y que decenas de miles hayan vuelto a la vida en la memoria colectiva de sus pueblos, particularmente en Argentina. También de genuinos esfuerzos y algunos logros por una mayor autonomía política y económica, tanto de la región como de los países involucrados.

Gracias a aquellos procesos, la resistencia ante la marea neoliberal y neoconservadora actual por parte de los que se asumen como pueblo, tiene lugar hoy desde un escalón de saberes y expectativas un poco más alto. Pero es preciso advertir que, paralelamente, los mismos procesos

que permitieron a unos empoderarse un poco más, facilitaron a otros acumular saberes de otro cuño: los que se pusieron al servicio de resistencias distópicas desde una hegemonía cada vez más sofisticada. Eso sí, para unos y otros, las pujas de poder han tenido lugar en nuevos contextos, complejidades y hasta reordenamientos caóticos, semejantes a flujos y reflujos que los analistas diferencian con los prefijos post y neo. Prefijos para significantes que sirven a veces para dar vuelta la página de augustas construcciones cognitivas sin beneficio de inventario. Vueltas de página con las que se intenta abandonar categorías que luego la historia se encarga de reinstalar, enriquecidas y en contextos nuevos (como lucha de clase y explotación); prefijos para enmascarar ilusiones perdidas y disimular el duelo o para dar cuenta de fenómenos que se consideran novedosos por la crueldad de sus manifestaciones. En fin, reflexiones para una epistemología de obstinadas vigencias y, tal vez, de penosas claudicaciones. Tal vez estas últimas hayan contribuido a la emergencia de un nuevo fenómeno que se insinúa en paralelo con el deterioro de instituciones y garantías: las neodictaduras.

Dentro del campo de la educación y en lo que nos compete como responsabilidad específica, esta lucha es —en última instancia— entre dos modelos culturales, modelos entre los que media desde luego una diversidad de variantes y matices que desafía todo simplismo dicotómico. Pero sin caer en tentaciones reduccionistas, estos modelos culturales remiten a dos grandes referencias axiológicas. Entre ellas, nosotros optamos por la cooperación en vez de la competencia; por la convivencia democrática en vez del autoritarismo y la jerarquía; por la conciencia crítica en vez del conformismo, la docilidad y la sumisión; por la comprensión de las diferencias humanas en vez de las diversas categorías de prejuicio; por los valores de la solidaridad y la

convivencia humana en vez de aquellos de la acumulación y el consumismo; por los de la igualdad y la justicia en vez de los del poder, la dominación y el control (Da Silva, 1995). Ahondando más: optamos por una cultura del *vivir bien* frente a una cultura que corre detrás de los fetiches que dan la ilusión de *vivir mejor* (cultura que se sostiene en el culto a la diosa *productividad*; una diosa sobre la que —hace ya más de veinte años— Galeano nos urgía a preguntarnos si, en este Sur, no estábamos todavía a tiempo de decidir si ella merecía nuestras vidas (Galeano, 1992).

### Convicciones que alentaron un largo trayecto de investigación<sup>3</sup>

De qué quiero hablarles entonces ahora: de un trayecto de investigación recorrido desde la convicción que es indispensable y posible educar en el derecho a la política, para poder formularnos no solo estas preguntas de última instancia, sino comenzar a tomar decisiones individuales y colectivas al respecto. Una convicción que contradice la advertencia de “no avivar a los giles”; una expresión corriente entre los pillos de una cierta política vernácula que sigue dando continuidad a aquella actitud burlona con la que la elite ateniense se refería al pueblo hace ya más dos milenios; los incontables (mujeres, extranjeros y esclavos) a cuenta de los cuales gobernaba en Atenas un diez por ciento de los pobladores de aquella ciudad estado, haciendo de la política —entendida como litis entre desiguales— una excepción en la historia (Rancièrè, 2007).<sup>4</sup>

---

3 Esta investigación tuvo inicio efectivo hace quince años.

4 Mis coincidencias con este autor no van mucho más allá; pero la fuerza performativa de esta afirmación es mayúscula.



Educar en la política como el derecho que abre las puertas al reconocimiento de los demás atributos ciudadanos es uno de los requisitos para construir una democracia procedimental, sustantiva<sup>5</sup> y distributiva,<sup>6</sup> desde una ciudadanía individual y colectivamente protagónica.

Esto se plantea precisamente en momentos en que la más elemental de las democracias, la procedimental, está en riesgo (ergo, el voto electrónico como intento de reeditar por la vía tecnológica a nuestro “viejo y querido” fraude patriótico); para no hablar del mismo Estado de Derecho y de las instituciones de la República, las que hasta hace pocas décadas toleraba el capitalismo de la modernidad decimonónica y que ahora, en su fase neoliberal, condena porque deriva en excesos de democracia.

Pero ¿dónde educar en el derecho a la política, este derecho que es condición de los demás? La respuesta es en la escuela pública. ¿Cómo hacerlo? Mediante la educación popular.

Por muy valiosas que sean las experiencias de educación popular fuera de las escuelas públicas, estas no resuelven el problema de fondo “si el pueblo está ‘en otro lugar’” (Tamarit, 1992: 84). En la escuela pública se encuentran, precisamente, los millones de niños y jóvenes que pueden convertirse en la nueva la matriz cultural de un pueblo; un pueblo que no naturalice más sus padecimientos, que no los atribuya a la voluntad de un dios o a la fatalidad del destino. El problema de fondo a resolver entonces es el de comenzar a viabilizar que esos millones, desde un darse cuenta, puedan disputar aquello que les corresponde.

---

5 Como modo de convivencia social.

6 Que incorpore e instituya el debate sobre el reparto de los bienes socialmente producidos.

## Constataciones sobre una educación posible<sup>7</sup>

Desde un largo trayecto de investigación he podido constatar que esta educación es posible, que lo ha sido aún en los peores momentos de la historia de los últimos cuarenta años de la Argentina y que hoy sigue teniendo lugar en muchas experiencias escolares de nuestra amplia y diversa geografía.

Esta investigación abarcó tres casos estudiados originalmente desde el enfoque etnográfico<sup>8</sup> y ocho experiencias más allá de los casos (un total de once); comprendió a los tres grandes grupos de las clases subalternas: los marginados de las ciudades; los campesinos y los pueblos originarios. Incluyó tanto a escuelas aisladas y creadas por iniciativas de pequeños grupos, como a escuelas contenidas en organizaciones colectivas y movimientos sociales. Fueron ubicadas por informantes claves en cuatro regiones del país: el Litoral, el conurbano bonaerense, el Norte (Impenetrable chaqueño) y la Patagonia, y, fuera del país, en el sur de Brasil (MST).

Se trató de experiencias que no estuvieron libradas a voluntarismos ingenuos, sino a prácticas de gobierno escolar que fueron capaces de construir:

- a. Proyectos autónomos a la medida de sujetos populares concretos y diversos.
- b. Desde una inversión del enfoque pedagógico dominante, por la que los niños y jóvenes de clases populares dejaron de ser solo objetos de proyectos curri-

---

7 La investigación que sostiene estas constataciones está resumida en Cantero (2015).

8 Estudios de casos realizados en tres investigaciones coordinadas por el suscripto en compañía de la profesora Susana Celman y retomadas y prolongadas a través de sucesivas entrevistas en profundidad y el recurso a método de historias de vida, previa resignificación de sus objetos; *cfr.* Referencias bibliográficas, los sitios web donde estas investigaciones previas pueden ser consultadas.

culares previos, para ser sujetos cuyas necesidades fueron el punto de partida de estos proyectos. Esta inversión pedagógica surgió del empeño por conocer a estos sujetos y a sus situaciones específicas, apelando a prácticas de relevamiento permanente, investigaciones autogestionarias y revisiones de la propia formación.

- c. En consecuencia, estos proyectos surgieron de prácticas orientadas a que esos sujetos tomaran entre sus manos sus situaciones y comenzaran a mirarlas con ojos nuevos. Ojos que siguieron siendo de niños pero que, gradualmente y con la participación de los jóvenes y adultos de su entorno familiar y social, les permitieron comenzar a descubrir que en su mundo había realidades muy valiosas que merecían ser consolidadas y otras que, por generar sufrimiento (a ellos y/o a sus familiares), eran las evidencias empíricas de lo que debía ser transformado (Dussel, 2006). Obviamente, este trabajo pedagógico fue realizado con el cuidado, con la delicadeza que estos tratamientos requieren (acudiendo cuando fue necesario a diversos asesoramientos) y desmintiendo una suerte de verdad de sentido común instalada en cierta cultura docente: la que considera que desnaturalizar y problematizar lo vivido desde la cuna puede significar casi un ejercicio de violencia sobre la vulnerabilidad de las sensibilidades infantiles.
- d. A su vez, como por lo general los sufrimientos en estos territorios sociales estaban y están asociados —directa o indirectamente— con derechos conculcados, el descubrimiento de esta asociación fue el punto de partida para desnaturalizar padecimientos asumidos como parte del paisaje, como sentidos comunes incorporados a la cultura popular.

- e. Así se pudieron problematizar dichas situaciones; es decir, abordarlas como realidades que no solo fueron y son modificables, sino que corresponde que se modifiquen. La escuela pública, entonces, apareció ante ellos como una institución capaz de identificar lo que debe ser transformado, de generar conocimientos acerca de la legitimidad de esta pretensión y de organizar un proceso educativo en torno a ella.
- f. Este trabajo político–pedagógico culminó con el inicio de una práctica tendiente a recuperar desde la escuela el derecho afectado y, por ende, en un principio de ejercicio del derecho a la política. Un ejercicio en el saber peticionar y proponer en el obtuvieron sus primeros logros y que a muchos los llevó a disputar y protagonizar nuevas luchas en instancias y espacios cada vez más amplios, a medida que crecieron en edad y conciencia de su dignidad.

## Cuando el enfoque crítico no es suficiente

La reconstrucción de las historias de vida y de las biografías de los sujetos que alentaron estas prácticas permite afirmar que en ellos el enfoque crítico no fue suficiente para dar el paso de optar, reiteradas veces, por los niños más violentados de las clases subalternizadas. Fue preciso una sensibilidad a prueba de riesgos; una sensibilidad que deriva en una actitud militante. “Las educadoras y los educadores progresistas [deben] elaborar su miedo y crear con él el valor con el cual enfrentarse al abuso de poder de los dominadores” (Freire, 1996: 111).

Ahora bien, desde esta sensibilidad, desde esta pulsión de alteridad, estos requieren consolidar sus perspectivas críticas

para convertirse, utilizando una vieja categoría, en maestros pueblo (Nidelcoff, 1975); evitando así, desde una sensibilidad sin criticidad, ser involuntarios reproductores simbólicos de este sistema y gendarmes de sus fronteras.

Por ello, recuperando a Gramsci, los docentes debieron y deben asumirse como intelectuales que hacen de las ideas y el conocimiento la materia prima de su trabajo. Dicho en términos más actuales, asumirse como trabajadores de la cultura (Hillert, 2015).

¿Pero cómo propiciar la afloración de estas sensibilidades en muchos adultos que no las desarrollaron lo suficiente en sus socializaciones tempranas? Lo investigado hasta aquí sugiere que sea a través de procesos que los pongan en contacto con experiencias de lucha, con la pedagogía de la lucha y que les permita compartir al menos parte de las experiencias a que son sometidos los niños y jóvenes de sus prácticas. Experiencias que permiten conformar sujetos pedagógicos fuertemente articulados.<sup>9</sup>

Pero más allá de esta rica categoría sociológica y en términos subjetivos, he visto cómo algunos colegas caracterizan la relación educador–educando como una relación mediada por el conocimiento. Pienso en cambio que, desde esta perspectiva, el acto educativo es, ante todo, un vínculo humano a propósito, sí, del conocimiento, o más ampliamente de un intercambio de saberes. Vínculo que, si se construye desde la crítica, conduce a una praxis de pretensiones transformadoras; una praxis que nos implica moralmente (con las mismas exigencias de una ética revolucionaria). Entonces, si primariamente y en lo subjetivo, este es

---

9 Adhiriendo al concepto de sujeto pedagógico que propone Adriana Puiggrós (1995: 65): “las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes, tomando los términos “educador” y “educando” en un sentido amplio, referido a todos los sujetos sociales que enseñan y aprenden.

un vínculo humano con todo lo que ello significa, y si esos humanos son esos bajitos que se menean...; esos pequeños con los que tenemos tantas asimetrías y tantas empatías... tantas depositaciones y tantas expectativas... la escuela se convierte en un abrazo y el vínculo con ellos en un entrelazamiento de ternuras.

Ahora bien, la pregunta que surge a continuación es de índole eminentemente política: ¿qué sujetos históricos son capaces hoy de multiplicar masivamente las condiciones para desarrollar estas perspectivas críticas y, a la vez, estas sensibilidades? Al menos en la historia argentina, la respuesta está en una articulación de esfuerzos entre los sindicatos docentes combativos, los movimientos sociales y la emergencia y consolidación de un nuevo sujeto histórico: un movimiento pedagógico que, desde el ámbito nacional, vaya creciendo en forma arborescente e integrándose a otros, hasta conformar una gran red regional y global...

Sujetos históricos capaces insuflar la fuerza del colectivo y la experiencia pedagógica de sus luchas; la contención de sus organizaciones y, en lo posible, la omnilateralidad de lo convivencial; con momentos de reflexión profunda y existencial, y de autocrítica sin excusas.

Estas sugerencias han surgido de comparar la fragilidad de las experiencias de educación popular en escuelas aisladas y la sustentabilidad de aquellas que son parte movimientos o colectivos sociales.

Agregaría más: una pedagogía que mueva a una alteridad creadora-transformadora (Dussel, *ibíd.*) sin apelar a tradiciones y pulsiones sacrificiales que debiéramos superar. Una alteridad que en el cotidiano escolar legitime al otro como sujeto niño a ser respetado sin condiciones, sin otra exigencia que ser un otro digno de reconocimiento. Esto se ubica en el dominio de una emoción que llamamos amor; no un amor extraordinario, sino espontáneo, ordinario; el

que las maestras, reitero, llaman ternura. Un amor gestado al rescoldo de una cultura menos patriarcal que ya está en camino de recuperar sus orígenes matrísticos... (Maturana, 1997; Rozitchner, 2013).

En síntesis, en momentos en que se ensaya una formación docente para el éxito individual a través de la competencia y mediante el trabajo en equipo para someter a los otros como recursos, animarse a replantear profundamente la formación de docentes como una de las condiciones para la radicalización de la democracia; una democracia que nos torne a todos más sujetos que se resisten a ser sujetos, a ser objetos de explotación...

Esta es, en fin, una modesta propuesta que, como se ha afirmado, ya tiene principio de realización en múltiples experiencias y que, entendemos, debiera multiplicarse en el contexto de democracias en riesgo. Una propuesta que, sumada a otras miles, no se plantea plazos porque la lucha en defensa de la dignidad de lo humano y de los derechos de la tierra en que habitamos se vislumbra como una lucha cultural sin término. De los vaivenes de esta lucha, la política podrá dejar de ser una excepción en la historia porque tal vez tenga lugar como una litis entre sujetos menos desiguales en libertad y justicia.

## Referencias bibliográficas

- Cantero, G. (2015). Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en la escuela pública. En el horizonte de una educación pública y popular. En *Polifonías Revista de Educación*, año IV, núm. 7. Departamento de Educación, UNLu. En línea: <<https://docplayer.es/55027277-Issn-electronico.html>> (consulta: 20-01-2019).
- Da Silva, T. T. (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Dussel, E. (2006). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Ciudad de México, Siglo Veintiuno.
- Galeano, E. (1992). *Ser como ellos y otros artículos*. Buenos Aires, Catálogos.
- Hillert, F. (2015). Educación democrática y popular en la escuela pública. En Suárez, D. et al., *Pedagogías Críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires, Noveduc.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Dolmen.
- Nidelcoff, M. T. (1975). *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Rosario, Biblioteca.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a Educar*. Buenos Aires, Ariel.
- Rozitchner, L. (2013). *Levinas o la filosofía de la consolación*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional.
- Tamarit, José. (1992). *Poder y educación popular*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

## Bibliografía de consulta<sup>10</sup>

- Cantero, G. (dir.), Celman, S. (codir.). (1998). *La Gestión Escolar en Condiciones Adversas*. [Proyecto de investigación, Informe final]. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná, Argentina. En línea: <[http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos\\_investigacion/Cantero\\_Celman/proyectos.htm](http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm)> (consulta: 18-01-2019).

---

<sup>10</sup> Investigaciones que sirvieron de base para la selección de los casos resignificados en sus objetos.



- (dir), Celman, S. (codir.). (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Santillana.
- (2002). *Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía. Determinaciones y resistencias en tiempos de inflexión histórica*. [Proyecto de investigación, Informe final]. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná, Argentina. En línea: <[http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos\\_investigacion/Cantero\\_Celman/Reformas\\_educativas\\_y\\_nueva\\_ciudadania](http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/Reformas_educativas_y_nueva_ciudadania)> (consulta: 18-01-2019).
- (2008). *Educación y Ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social*. [Proyecto de investigación, Informe final]. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná, Argentina. En línea: <[http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos\\_investigacion/Cantero\\_Celman/proyectos.htm](http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm)> (consulta: 18-01-2019).



**Parte IV**  
**Formación docente: debates, disputas**  
**y perspectivas**

---



# La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de Unicaba

*Alejandra Birgin*

## Presentación

En el marco de tradiciones, configuraciones y territorios diferentes, la tensión universidad–normalismo atravesó la formación docente de distintos países de América Latina (Colombia y México, junto con Argentina son los más emblemáticos). En nuestro país, las tensiones institucionales y político–pedagógicas en la formación docente entre normalismo, institutos del profesorado secundario y universidades son históricas, aunque sus intensidades han sido muy diversas a lo largo del tiempo. El proyecto UNICABA, recientemente presentado por el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en un contexto de achicamiento del Estado y del espacio público, reactiva este debate. En el texto que sigue recorreremos este problema en términos históricos y en su urgente actualidad.

## La institucionalidad de la formación docente en Argentina

En nuestro país, cuando en las últimas décadas del siglo XIX el Estado asume que para erigir la nación necesita formar patriotas, toma para sí la responsabilidad de la construcción de un sistema educativo nacional, entendiendo que ello implica sembrar el territorio de escuelas y docentes diplomados, es decir, conformar un cuerpo de especialistas lo que exigirá un ámbito específico para su formación. En ese marco nace y se expande velozmente una red nacional de escuelas normales. A la vez, mientras se construye un sistema de educación primaria para el conjunto de la población, la educación media y la educación superior abonan la construcción de la elite argentina.

La emergencia del normalismo no puede desvincularse del proceso de conformación del Estado Nacional, de la creación de un aparato escolar y la formación de un cuerpo de especialistas tendiente a la homogenización cultural, la administración centralizada y la constitución de sujetos políticos. Por eso, el normalismo fue, a la vez que un movimiento pedagógico, una estrategia política fundante del sistema educativo argentino. Las Escuelas Normales, implantadas por Sarmiento a partir del modelo norteamericano, constituyeron una tradición valiosa de formación de maestros para el nivel primario, aunque fuertemente cuestionada por variados motivos: las disputas generadas al interior de las élites en torno a la conveniencia o no de impulsar la educación popular; las ofensivas clericales y conservadoras que inicialmente cuestionaron el modelo de la Escuela Normal; también, los movimientos pedagógicos que tempranamente resistieron a los rasgos centralizadores, ritualizados y homogeneizantes del normalismo, produciendo desde las primeras décadas del siglo XX distintas propuestas de reforma (Abratte, 2016; Coria, Abratte y Birgin, 2018).

En la historia de la escuela secundaria argentina, la disputa por los títulos de quienes en ella enseñaban es muy antigua: mientras los normalistas intentaron regular el campo de formación de profesores para el nivel aduciendo la especificidad de su formación pedagógica, los universitarios mantuvieron posiciones que priorizaban la formación disciplinar y cierto posicionamiento de clase —que se corresponde con el carácter elitista de los estudios preparatorios—.

Se conforman así dos redes: la formación para el magisterio fue muy diferente (desde su origen mismo) de la formación del profesorado. Para el magisterio, las escuelas normales (que eran posprimarias). Para los colegios nacionales, en cambio, los primeros profesores fueron generalmente funcionarios activamente articulados al proyecto nacional (jueces, profesionales universitarios e intelectuales con reconocimiento público en su área) (Pineau y Birgin, 2015; Pinkasz, 1992). Fuertes debates en el campo y la expansión de la educación secundaria (que se fortalece a mediados del siglo XX, con el consiguiente debilitamiento de su mandato excluyente) requirieron una formación específica para enseñar en el nivel que se configuró, por un lado, con carreras específicas en las escuelas normales e institutos del profesorado. Por el otro, las universidades construyeron profesorados propios. Los normalistas intentaron sin éxito regular el conjunto de la formación docente para el nivel secundario (Dussel, 1997). Es así que la disputa por los títulos atraviesa la formación de profesores desde aquellos tiempos hasta la actualidad.

En el caso de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), desarrollaron formatos institucionales diversos en función de su dependencia nacional, provincial o privada, con una extensión geográfica mayor y con capacidad de incorporar a sectores de la población más amplios, que veían dificultado su ingreso a las universidades.

Por otra parte, en el caso de la formación universitaria, sus componentes elitistas —más allá de las implicancias de la gratuidad de la educación superior, y su efectiva expansión matricular— preservaron para sí un modelo de formación diferencial, dificultando su integración en un único sistema. Son pocas las experiencias que dan cuenta de intercambios entre ambas institucionalidades.<sup>1</sup>

El pasaje de la formación docente de las escuelas normales (de nivel medio) al Nivel Superior en los setenta, implicó procesos de tercerización de la formación docente que, sin embargo, arrastraron la cultura institucional del normalismo. Allí mantuvieron casi sin modificaciones una gramática que diversas investigaciones nombran como isomórfica al nivel para el que forman, rasgos históricos que operaron como conservadores de los sistemas vigentes (Birgin, 2016 y Davini, 1989).

Ya en los años noventa tres leyes cristalizaron la política educativa de esa década y afectaron directamente a la formación docente: la Ley de Transferencia 24049/91 de servicios educativos a las provincias (entre ellos, los ISFD), la Ley Federal de Educación 24195/93 que reformó la estructura del sistema educativo vigente y la Ley de Educación Superior 24521/95 que involucró a los institutos denominados terciarios.<sup>2</sup>

- 
- 1 Entre las pocas experiencias escrituradas, vale destacar que en 1941 se genera una propuesta pedagógica alternativa con la creación de la Escuela Normal Superior de Córdoba y del Instituto Pedagógico Anexo dirigidos respectivamente por Antonio Sobral y Saúl Taborda quien desplegó una crítica profunda a la selección cultural que realizaban las universidades. Esta experiencia constituirá la materialización institucional de un proyecto político-pedagógico, que encontrará sus principios fundantes en los ideales democráticos de la Reforma Universitaria y en los desarrollos de corrientes pedagógicas alternativas (Coria, Abratte y Birgin, 2018).
  - 2 La LES fue la primera norma que planteó avanzar hacia un sistema único de Educación Superior regulando al conjunto de las instituciones que lo integran. Incluyó así a las instituciones terciarias de formación docente que, históricamente, habían constituido un circuito paralelo de menor prestigio y estatus frente al universitario (Feldfeber e Ivanier, 2003).



La formación docente no fue ajena al conjunto de los cambios que propusieron esas políticas y esas legislaciones en múltiples aspectos. Una transferencia “abrupta e inorgánica” de las instituciones de formación docente sin los recursos imprescindibles (materiales, normativos, de equipos técnicos, etcétera), que delegó en cada una de las provincias la gestión administrativa, académica y financiera de las instituciones de formación docente (Davini, 2005). La falta de planificación de la oferta, librada a las presiones del mercado y a la búsqueda o defensa de las fuentes de trabajo (de los docentes en ejercicio, de los que aspiraban a serlo) derivó en un crecimiento errático de las instituciones formadoras, profundamente desigual y disperso, con superposición y competencia en las ofertas de la mano de una de las políticas medulares para la formación docente: el desarrollo de un sistema nacional de acreditación de Institutos de Formación Docente (IFD) (que no abarcó a las universidades que formaban docentes), bajo el argumento que eran demasiados y de baja calidad.<sup>3</sup> El sistema de formación docente en su conjunto estuvo así atravesado por una situación paradójica: por un lado, se expandía (en condiciones heterogéneas), por el otro se precarizaba (Birgin, 2018).

Por supuesto, la expansión de la formación docente no ha sido ajena a la rápida masificación de la matrícula en el nivel inicial, secundario y superior en la región en el marco de transformaciones sociales, económicas y culturales.

El mapa institucional de la formación docente está fuertemente marcado por la heterogeneidad de instituciones en las que se desarrolla dicha formación con lógicas más académicas o más escolarizantes. Desde principios del siglo XXI,

---

3 La acreditación se basó en estándares de rendimiento y excelencia académica, además de una evaluación del movimiento matricular. Su monitoreo y el proyecto que presentaba cada institución para su evaluación definían el reconocimiento para su sobrevivencia (o no) dentro del sistema.

hay un proceso que denominamos reconfiguración del sistema formador y que tomó una forma no homogeneizante: institutos, universidades nacionales, universidades provinciales (UADER, UPC), creación de una universidad pedagógica (UNIPE), la creación de profesorados populares. Y la construcción del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), institución que modifica el modo de gobierno del conjunto de la formación docente del país (Birgin, 2018). La experiencia argentina muestra desde el 2007 que no es la heterogeneidad institucional lo que marca la desintegración del sistema, sino la voluntad política de producir lo común: allí se inscribe la capacidad del INFOD para producir trama común más allá de formatos diferentes y de la diversidad de instituciones que busca interpelar con resultados dispares.

El conjunto de estos cambios está atravesado por el debate acerca de si la formación docente debe ser universitaria o “terciaria”: se trata de una polémica contemporánea que tiene aristas potentes en relación (entre otros) con las responsabilidades del Nivel Superior y su vinculación con los territorios más inmediatos.

## **Una universidad para la formación docente en CABA**

El 22 de noviembre de 2017 se presentó en una reunión pública un proyecto de reforma de la formación docente como iniciativa del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: se propone la creación de una Universidad para la formación de docentes, proyecto que implica el cierre de todas las instituciones que hasta hoy tienen esa misión.

Se propone una universidad para la formación docente sin consultas, debates públicos ni convocatoria a gremios docentes o universidades. Tampoco una mesa de diálogo con los

veintinueve Institutos de Formación Docente existentes<sup>4</sup> que se enteraron del proyecto por los medios de comunicación. En cambio, el gobierno de CABA promovió una encuesta pública con una sola pregunta: ¿estás de acuerdo con que la formación docente pase de ser terciaria a universitaria? Se hizo vía encuestas telefónicas, campaña en el subte, en las oficinas públicas, siempre dirigida a los habitantes de CABA. Un modo de exhibir la idea de que un problema de esta envergadura y complejidad no requiere de saberes específicos (técnicos, académicos, de la práctica) para aportar perspectivas y vías de solución. Se manifiesta así un desprecio público por los saberes, tradiciones, experiencias y lazos que las instituciones formadoras han acumulado en décadas de existencia.

La propuesta se presenta como novedosa allí donde, como venimos de sostener, hay un viejo debate en Argentina que se resolvió (no sin tensiones y conflictos) con la convivencia institucional. Desde el origen de nuestro sistema educativo, instituciones diferentes se ocuparon simultáneamente de la formación de sus docentes. Por eso, la tensión entre Universidad y “normalismo” – IES (Institutos de Educación Superior) es una tensión que está presente desde los inicios del sistema formador mismo y se manifiesta en la disputa por el formato institucional de la formación. Ahora bien, este viejo debate ha ido cambiando su intensidad y sus sentidos. En general, estuvo regido por las tradiciones institucionales: la formación de profesores en el ámbito universitario aporta una fuerte tendencia disciplinar y escasa formación pedagógica, con profesorado para el nivel secundario y superior y por el otro los Institutos de Formación Docente, cuentan con mayor tradición en la formación pedagógica —de raíz normalista— y menor desarrollo de una formación disciplinar.

---

4 De las veintinueve unidades educativas estatales, dieciséis se fundaron entre 1880 y 1920.

En el debate que subyace podemos identificar y reconocer, entre otros ejes, la discusión pedagógica (qué docente proponemos, para qué escuela, qué saberes exige su formación, qué instituciones tienen más experticia en ellos), la discusión por el gobierno (los IES dependen de cada jurisdicción, las universidades son autónomas y dependen del Estado nacional) y también una discusión territorial (en general los IES se han expandido de modo que alcanzan una llegada territorial —y a las escuelas— que no tienen las universidades).

¿Una universidad es la salvación? Diversas experiencias internacionales muestran que las respuestas son diversas y llevan tiempo. En Finlandia tardaron casi una década en implementar el cambio en la formación docente a fines de los setenta. La experiencia francesa de formación de docentes fue variando la institución responsable: en 1990 se conformaron los Institutos Universitarios de Maestros (IUFM), en 2005 fueron reemplazados por masters universitarios, en 2012 se pasó a Escuelas Superiores de Profesorado y Educación (ESPE). En Argentina se crearon universidades provinciales a partir de otras instituciones de educación superior que formaban docentes (UADER en Entre Ríos, UPC en Córdoba): llevó años armar sus proyectos institucionales y lograr la validez nacional de sus títulos. En fin, la universitarización no es una solución lineal ni excluyente, en todo caso es un debate que debe resolverse en coordinadas situadas.

El proyecto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de cierre de veintinueve ISFD y apertura de una universidad para la formación docente es parte del proceso de reconfiguración del sistema formador. Más aun, desde la perspectiva del conjunto de las políticas de formación docente de nuestro país podemos considerarlo como caso testigo de una intencionalidad fuerte de modificar el panorama

en este campo. En los grandes anuncios de cambios en la formación docente (imprescindible pensarlos en el marco de la reforma laboral y previsional, y del ajuste del gasto público que merecen otro análisis), Jujuy y CABA parecen pioneras en un discurso que dice que lo que hay en formación docente, los ISFD, no sirve y por eso se inventa algo nuevo: una universidad (en CABA) o un nuevo instituto (el n.º 12, en Jujuy).

Lo recorrido hasta aquí buscó dar cuenta de que mejorar la formación docente es un tema complejo y de mediano plazo, que no tiene soluciones únicas. Por el contrario, son situadas en relación a las historias, tradiciones, saberes y conflictos específicos. Plantearlo como una antinomia universidades–ISFD es simplificador y falso.

La formación docente tiene un papel clave en la larga búsqueda de un horizonte emancipatorio e igualitario para nuestros pueblos. En ese sentido, las tensiones que hoy la atraviesan (en la Ciudad de Buenos Aires, en la Argentina, en nuestra Latinoamérica) también dan cuenta de la relevancia de esa disputa.

## Referencias bibliográficas

- Abratte, J. (octubre, 2016). *Formación docente: Política, políticas y prácticas en contexto*. Ponencia presentada en VII Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Birgin, A. (2016). Reprofesionalizar la docencia: un recorrido por la obra de Cecilia Braslavsky. En Dussel, I. y Pineau, P. (eds.), *Conocimiento, historia y política en la educación. El legado intelectual de Cecilia Braslavsky*, pp. 165–179. Buenos Aires, Santillana.
- (2018). Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: el INFD. En *Práxis Educativa*, vol. 14, núm. 28, pp. 41–63.
- Coria, A., Abratte, J. P. y Birgin, A. (2018). La formación docente en las universidades y los IFD. Huellas y tensiones a cien años de la Reforma universitaria. En Korsunsky, L., Del Valle, D., Miranda, E. y Suasnabar, C. (coords.), *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas*, pp. 189–202. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, IEC – CONADU, CLACSO.
- Davini, M. C. (1989). *Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones*. (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Río de Janeiro.
- (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863–1920)*. Buenos Aires, FLACSO, CBC.
- Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 18, pp. 421–445.
- Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. En *Teoria e Prática da Educação*, vol. 18, núm. 1, pp. 47–61.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.), *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*, pp. 59–82. Buenos Aires, FLACSO/CIID – Miño y Dávila.

# Investigación en y para la formación docente. Un debate de experiencias y vaivenes de la política educativa Argentina

*Ana Pereyra, Inés Cappellacci y Natalia Lucinda Fernández*

## Presentación

En el contexto de los primeros quince años del siglo XXI con marchas y contramarchas en la recuperación del rol del Estado se han delineado políticas educativas que han puesto la iniciativa en la democratización del campo educativo apuntando a recuperar la participación y revalorizar las prácticas de los distintos actores de la comunidad educativa, la formación de científicos, profesionales, docentes y técnicos, con compromiso con la sociedad de la que forman parte. Esto ha tenido como objetivo, favorecer la formación de ciudadanos comprometidos.

En los últimos treinta años los institutos de formación docente han sufrido cambios en las condiciones de su funcionamiento. En la década del noventa se ha producido la transferencia de las instituciones formadoras a la gestión y financiamiento de las jurisdicciones. Esto implicó no solo la descentralización administrativa desde el ámbito nacional hacia las direcciones provinciales, sino también la fragmentación y desarticulación del sistema formador

en el país. En el año 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior, que es la primera que regula el conjunto de instituciones de formación superior —docente y técnica— y universidades. Así, se incorpora al nivel superior de enseñanza a las instituciones de formación de docentes que pertenecían, a ese momento, al nivel terciario. Nivel educativo reconocido como un circuito de menor prestigio y estatus frente a las universidades. La terciarización nació entre 1969 y 1970, buscando la profesionalización de la formación docente desde la prolongación en el tiempo de la carrera y el desarrollo de una capacitación específica que brindarían los institutos de profesorado (Diker y Terigi, 2008).

En la Ley de Educación Superior la investigación aparece como una política a promover como así la articulación entre las distintas instituciones que conforman el nivel educativo superior del país. Así se prevé que las instituciones de formación docente deban garantizar el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales para promover el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras (LES 24195, art. 21). Por su parte la Ley Federal de Educación también estableció esta función como obligatoria para los institutos de formación docente, con la sospecha de ser esta función o, mejor dicho, el incumplimiento de esta función, la excusa para no acreditar los institutos. Esto significó un cambio de perspectiva que concibe a la investigación educativa como un eje de la formación docente y como función propia de los institutos superiores (Cappellacci *et al.*, 2015) frente al modelo universitario que son las instituciones con tradición en la construcción del pensamiento científico y el desarrollo de la investigación y la extensión en el país.



La etapa de reconstrucción del sistema educativo argentino fue abierta por la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Nacional y demás leyes provinciales a partir del año 2005. Dado que las instituciones formadoras pertenecen a los sistemas educativos provinciales, frente al fraccionamiento del sistema, ocurrido en los 90, el Estado nacional ha promovido la cohesión y unificación a lo largo de todo el territorio a través de acuerdos y resoluciones del Consejo Federal de Educación. Asimismo, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), en el año 2007 como organismo desconcentrado nacional. Este se inaugura en abril de ese año y significó el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina como coordinador nacional de las políticas educativas para las instituciones formadoras. A partir de la creación de este organismo las políticas de desarrollo y fortalecimiento de la función de investigación en el sistema formador cobraron un nuevo impulso, generando avances, logros y desafíos. (Cappellacci *et al.*, 2015).

En un contexto de reorientación de las iniciativas de política educativa y, en un fuerte clima de deslegitimación de las y los docentes y de sus organizaciones, a partir del año 2016, el INFD ha discontinuado las líneas de trabajo del área de Investigación Educativa. Se dieron de baja la convocatoria de proyectos concursables de investigación de institutos superiores de formación docente, las acciones de investigación evaluativa, la escritura en ciencias y la producción de documentos, que tenían incidencia en la actividad, creación y recreación de la investigación en el espacio del Sistema Formador.

Este trabajo se propone reponer lo planteado y puesto a discusión por los participantes, como analizar los emergentes durante el Foro de Debate 2 llevado a cabo durante el IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina en la

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el pasado 30 de noviembre del 2017. En este sentido, se recupera el contexto en que se sitúan las problemáticas, los desafíos, los logros y los retrocesos de las políticas educativas sobre la investigación y su relación con el sistema formador. Pretendemos llevar a cabo un análisis que presente el campo de discusión abierto y los emergentes, en la búsqueda de reconocer las experiencias, los sentidos que otorgan los sujetos en una coyuntura argentina y latinoamericana.

## **Debates y experiencias entre los vaivenes de la política pública**

Se ha inaugurado el encuentro con una serie de interrogantes que, por un lado, abordan las tensiones que permanecen frente a las tradiciones y las no tradiciones en el sistema formador compuesto por las universidades y los institutos superiores. Desde otro lugar, frente a un nuevo escenario que se delinea con la retracción de las políticas promotoras de la relación de la investigación con los institutos superiores de formación docente, el debate se resignifica. Es decir, ¿quién define que se puede o se debe investigar en el Sistema Formador? ¿Qué condiciones deben garantizarse para que se realice una producción de calidad y que aporte a la mejora de la educación? ¿Todos los Institutos Superiores de Formación Docente deben desarrollar acciones de investigación? ¿Cuáles son los puentes, tensiones y disputas que aparecen entre la investigación y el Sistema Formador? Se transforman, frente a la reorientación de las iniciativas políticas sobre el sistema formador a partir de diciembre de 2015.

En este foro hubo participantes de diversos orígenes: provenientes de los institutos y de universidades nacionales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de la provincia

de Buenos Aires, de Chaco, de Entre Ríos y una colega de Brasil. El intercambio estuvo centrado en la relación de las instituciones superiores de formación docente y la investigación. Relación que ha estado caracterizada con la escasez de tradición de los institutos superiores de formación docente en el desarrollo de investigaciones y la producción de conocimiento y los vaivenes de la política educativa frente a esto.

Se reconoce la falta de una continuidad en las políticas que han quedado rápidamente a la intemperie de los cambios en los procesos políticos y económicos del país. Se percibe como las líneas políticas de apoyo al desarrollo de la investigación en los institutos formadores, son las primeras en restringirse, anularse, perderse. Así fue, el caso del Plan de la Transformación de la Formación Docente<sup>1</sup> desarrollada entre 1991 y 1995 que impulsó una serie de modificaciones organizativas donde se agregó a las tradicionales funciones de formación inicial y en servicio, la función de investigación y se intentó institucionalizarla otorgándole un espacio diferenciado dentro de la estructura de las instituciones formadoras (Cappellacci *et al.*, 2015). Esta línea va quedando sin sentido a partir del año 1992 con la transferencia de los institutos a las provincias y en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación, que propuso otra lógica de trabajo. Inicialmente se dispusieron una gran cantidad de horas institucionales para el desarrollo de esta función, pero con la crisis económica, iniciada en 1998, comenzaron a desaparecer o reasignarse hacia la docencia. Tanto Ana Pereyra como Inés Cappellacci —ambas

---

1 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado "Las funciones de los IFD: se ha instalado el concepto de formación docente continua, incorporando las funciones de capacitación e investigación y desarrollo a las instituciones formadoras" (1998: 7).

coordinadoras del foro, junto con Natalia Fernández— manifiestan que en la Ley de Educación Nacional se establece que la investigación es una función del Sistema Formador, pero esto no significa que todas las instituciones deban necesariamente investigar.

La provincia de Buenos Aires incorpora, a través de una serie de resoluciones y disposiciones ministeriales,<sup>2</sup> el requisito de diagramar acciones que fortalezcan las actividades de formación, de investigación y de extensión de los institutos superiores en los proyectos de cátedra del nivel Superior. Esto no se ha traducido en un afianzamiento y desarrollo de la función investigativa en las instituciones superiores de la provincia. En muchas ocasiones se trata de un cumplimiento formal en la redacción de los proyectos de cátedra. Como plantea Inés Cappellacci la investigación se trata de tiempos y espacio para la dedicación por parte de estudiantes y docentes del sistema formador que no son las horas de clase y esto es una problemática.

## Viejas y nuevas problemáticas

La continuidad en los equipos de investigación y la creación de un espacio institucional de investigación en los institutos superiores es una problemática vigente que se enfrenta

---

2 Se han reconocido en este orden, en la provincia de Buenos Aires, la Resolución 5886/03 de la Dirección General de Cultura y Educación, que establece el mecanismo de selección por evaluación de títulos, antecedentes y oposición, para la cobertura en los Institutos del Nivel Terciario, de la totalidad de los módulos u horas provisionales y cargos de Encargado de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico; la Resolución 3121/04 en su artículo 1 aprueba la estructura de la cátedra en las carreras de formación docente del Nivel Superior; la Disposición 30/05 de los contenidos mínimos los proyectos de cátedra a ser presentados por los docentes que se desempeñan en el nivel superior y la Disposición 198/05 de los contenidos mínimos los proyectos de cátedra a ser presentados por los docentes que se desempeñan en el nivel superior de gestión privada.

a un escenario que reorienta las políticas educativas y no muestra concentrarse en la función de la investigación del sistema formador. En los discursos se reconocen cuestiones como, la falta de espacio institucional asignado, los tiempos disponibles, la encrucijada del recambio de integrantes, la falta de difusión que reconozca y visibilice la función, la problemática de sostener los grupos de tarea que hacen de la investigación una función voluntaria, fraccionada con dificultad para sostener las trayectorias de los grupos de investigación y más aún institucionalizarlos. Estas dificultades no se tratan de algo novedoso, podemos recuperar las mismas cuestiones en la encuesta realizada por parte de la Coordinación de Investigación Educativa del INFD,<sup>3</sup> a formadores que han transitado la experiencia de investigar en las instituciones de formación docente. Donde se replica la necesidad de mejorar las condiciones institucionales que promuevan la función de investigación como una tarea específica y sistemática que promueva una cultura sobre la tarea, habilitar espacios institucionales, fortalecer la estabilidad y continuidad de los equipos, continuidad de los proyectos que permita ir más allá de estudios exploratorios, el compromiso y apoyo de las autoridades, la difusión de los resultados, la articulación de la función de investigación con las restantes funciones de los institutos formadores, la mejora de las condiciones laborales, el reconocimiento profesional, generar ámbitos de intercambio, etcétera.

Algunos aspectos que compartieron participantes del foro, dan cuenta de las complejas condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación en la formación docente.

---

3 Los resultados de la encuesta se extraen del trabajo publicado de Cappellacci *et al.* (2015) en la revista digital *Educación, Formación e Investigación*.

—Estoy en Pilar en el profesorado en educación inicial, además, soy docente del nivel y tengo la Licenciatura en Educación. Me entusiasma la investigación, pero sin piernas porque siempre se hace lo justo. El perfil del instituto, muy parecido a lo que decía ella, cuando se propone se ve el entusiasmo, pero luego se pierde. Se había iniciado un proyecto de escritura, pero ahí quedó, la profesora se jubiló. (docente)

—La institución de la cual formo parte como docente ha participado en las distintas líneas promocionadas por el Instituto Nacional de Formación Docente, tanto de investigación como de extensión, dando nacimiento a diferentes equipos. Ahora está todo desdibujado, tal vez porque no hay líneas fuertes de financiamiento. (docente)

Sin embargo, estar frente a problemáticas que se reiteran y que aparecen como parte del proceso de la inclusión de la función de investigación en el sistema formador de los institutos superiores, en un escenario donde se reorientan las políticas educativas y la función de investigación pierde impulso como programa nacional promovido por el INFD previamente delimitado por el Consejo Federal de Educación<sup>4</sup> que ha promovido para los años 2012–2015 generar entornos formativos institucionales e interinstitucionales vinculados al desarrollo profesional de los docentes y a la investigación educativa, que consoliden las funciones del sistema formador, nos lleva al retroceso en el debate. En este sentido, nos vemos obligados a volver a las preguntas iniciales sobre si es función de los institutos

---

4 Cfr. Resolución CFE 167/12, anexo I.

formadores la investigación, frente a un terreno que se ha desarrollado, con tensiones y conflictos, pero habiendo obtenido logros. Se pudieron construir puentes.

Esto ha quitado espacio a preguntas como ¿Para qué investigar en las instituciones formadoras? ¿Para qué sirve? ¿Qué investigar? ¿Cuál es la relación, el impacto o no en la práctica docente, en los procesos de enseñanza? Interrogantes que dibujan un avance en el campo de discusión pero que una vez más quedan al costado en los vaivenes de la política educativa.

## Reflexiones finales

Hay una relación que debe seguir presente en las instituciones superiores entre la investigación y la formación docente que requiere precisar nociones, debates que permita reconocer la complejidad de ambos campos. Se trata de avanzar sobre las experiencias para recuperar las huellas, como dice Achilli (2006) que son el fundamento de las prácticas de investigación, que permita poner en cuestión estrategias metodológicas, la simplificación de la cotidianidad escolar, los procesos pedagógicos, el rol docente y la propia función de investigación en el sistema formador. Estamos frente a la misión de profundizar y legitimar una relación que se debe abordar en la premisa de trabajar entre dos campos específicos que requieren condiciones propias para el encuentro y el abordaje de problemáticas distintas. Así, la política educativa no es un mero instrumento, sino que es la posibilidad de establecer nexos, se trata sobre el reconocimiento de los actores, la celebración de consensos y de disensos, y en esto, está la participación como posibilidad y responsabilidad que es la ética profesional.

En este sentido, porque la formación docente, como plantea Cullen (2016) es un momento de la política educativa. Es decir, una parte del sistema educativo donde se edifica la tarea docente. Tarea que para Hanna Arendt (Cullen, 2016) se trata de la pedagogía de la natalidad “el docente tiene que aprender a mediar y es un mediador entre el mundo, el saber y la coyuntura; y los recién llegados”. Entonces, se hace fundamental aumentar la potencia de actuar porque el docente no es un mero transmisor (Spinoza citado por Cullen, 2016).



## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2006). *Investigación y Formación Docente*. Buenos Aires, Laborde.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Cullen, C. (Octubre de 2016). El sentido ético político de la educación como escenario de la vida democrática y el rol de la investigación en la formación docente. [Archivo de audio]. Conferencia realizada en el Instituto de Formación Docente y Técnica n.º 35, Monte Grande, Argentina.
- Cappellacci, I., Briscioli, B., Foglino, A., Gild, M., Lara, L. y Slatman, R. (2015). Institucionalizar la función de investigación en la formación docente. En *Educación, Formación e Investigación*, vol. 1, núm. 1, pp. 1–12. En línea: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/6311/5699>> (consulta: 10–02–2019).
- Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. En *Linhas Críticas*, vol. 15, núm. 28, pp. 25–43.
- Feldfeber, M. y Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en la Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. En *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 8, núm. 18, pp. 421–445.

## Bibliografía de consulta

### Documentos

- República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Políticas Estudiantiles. Documento Marco*. Buenos Aires. Fecha de extracción 01/04/2018, de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89791>.
- República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado (1998). *La Formación Docente en Argentina: Tradiciones y Transformaciones Actuales*. Buenos Aires, Decibe, S. Fecha de extracción 01/04/2018, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004500.pdf>

## ***Normativa***

CFE, Resolución 23/07. Plan Nacional de Formación Docente.

CFE, Resolución 72/08. Instituto Nacional de Formación Docente.

CFE, Resolución 167/12, Anexo I. Plan Nacional de Formación Docente 2012–2015.

Congreso de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. (10 de julio de 2007). Ley Provincial de Educación. [Ley 13688 de 2007].

Congreso Nacional de Argentina. (7 de agosto de 1995). Ley de Educación Superior. [Ley 24591 de 1995].

Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

DGCyE, Resolución 4043/09. Reglamento Marco para los Institutos de Educación Superior no Universitaria.

DGCyE, Disposición 30/05 de los contenidos mínimos los proyectos de cátedra a ser presentados por los docentes que se desempeñan en el nivel superior.

DGCyE, Disposición 198/05 de los contenidos mínimos los proyectos de cátedra a ser presentados por los docentes que se desempeñan en el nivel superior de gestión privada.

# ¿Cómo se forma un profesor? Las propuestas de formación de profesores de la Universidad Nacional de General Sarmiento a lo largo del tiempo. Cambios y nuevos desafíos

*Graciela Krichesky*

## Presentación

¿Cómo se forma un profesor? Es una pregunta que requiere volver a mirar y a analizar críticamente propuestas que a menudo son pensadas como cuestiones cerradas, dadas o hasta obvias.

He sido convocada (y agradezco esta invitación, que me honra) a integrar este panel para contar como formamos docentes en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). En mi exposición, haré referencia a las dos propuestas para la formación docente que hemos desarrollado desde la UNGS: la primera data del año 2000, y la segunda, tuvo lugar en 2012. También haré referencia a los complejos procesos de reforma que llevaron al cambio curricular.

## Un poco de historia...

La UNGS creó sus profesorados en el año 1998. Desde su fundación en 1994, organizó sus áreas de investigación, docencia y servicios a la comunidad atendiendo a los problemas de la realidad local y regional. La complejidad de la tarea de enseñar dio lugar a que, desde la universidad, se lleven a cabo diseños curriculares que planteen formas innovadoras de integrar el conocimiento en la formación docente.

Desde sus orígenes ha *diseñado* su oferta curricular organizada en dos ciclos: El Primer Ciclo Universitario (PCU) y Segundo Ciclo Universitario (SCU). El PCU se propone dar una formación general en cinco menciones: exactas, humanas, administración, tecnología y sociales. El estudiante que completa este ciclo, obtenía, en esta primera etapa, un Diploma de Estudios Generales en alguna de estas menciones según haya sido su elección de trayectoria. Con este diploma los estudiantes tenían opción de elegir entre varias alternativas en el Segundo Ciclo: diferentes licenciaturas y siete profesorados: matemática, historia, filosofía, física, geografía, letras y economía.

En el año 2000 concluyó un proceso de reforma curricular<sup>1</sup> de toda la Universidad que involucró también a las carreras de profesorado, con una propuesta que intentó responder a las siguientes preguntas:

- » ¿Qué debe aprender quién va a enseñar?
- » ¿Cómo articulamos desde la enseñanza la relación entre teoría y práctica?

---

1 Propuesta para la Reforma curricular de los Profesorados de la UNGS. Documento de circulación interna coordinado por la licenciada Paula Pogré, elaborado con la participación de la licenciada Karina Forcinito, doctor Leopoldo Kulesz, licenciado Jorge Cernadas, doctor José Pablo Martín, licenciado Rodolfo Echarri y el profesor José María Beltrame. San Miguel, Pcia de Buenos Aires, 2000.

- » ¿Qué tipo de diseño es consistente con el modelo de Universidad que los estatutos de la UNGS proponen?

Teniendo en cuenta estos criterios se propuso una formación profesional docente organizada en *núcleos de problematización* que articularan los espacios curriculares a los que se denominó Educación I, II y III (Trabajo Final) con las residencias y con la formación “disciplinar específica” adquirida en tanto en el PCU como en el SCU.

En el SCU, los núcleos problemáticos, integrados con el trabajo que se realizaba en las residencias, conformaban el eje articulador de la formación docente.

Los saberes “pedagógicos” se integraban en núcleos asociados a los desempeños esperados para los futuros profesores y desde allí definimos los contenidos a trabajar, *en equipos docentes interdisciplinarios* que se hacían cargo del diseño e implementación de cada módulo.

El cambio fue estructural. En términos de Bernstein, se pasó de un currículum “de colección” a un currículum “integrado”. Las materias que estaban incluidas en la propuesta que fue modificada eran las que tradicionalmente conforman la “formación pedagógica” de los profesorado.

En la tradición de la oferta universitaria para la formación de profesores, la disciplina puede ser reconocida como un eje organizador, dando por resultado planes de estudio con una estructura de colección, con una clasificación fuerte, centrada en la lógica de los campos disciplinares de referencia de las materias escolares. Asimismo, las escuelas secundarias han adoptado tradicionalmente una organización que ha agrupado a los profesores también siguiendo criterios disciplinarios, siendo el modo paradigmático de organización el llamado “Departamento de materias afines”.

En parte por espejamiento de esta estructura y en parte también por la presencia fundante de la universidad como institución formadora de profesores para este nivel, la formación de docentes de nivel medio ha generado ofertas de formación centradas en las disciplinas.

Un aspecto clave y complejo de la implementación de una propuesta multidisciplinar en la formación de profesores, radica en que esta rompe en muchos sentidos con aspectos constitutivos de la organización curricular e institucional de la formación de profesores del nivel medio.

La introducción de propuestas de articulación multidisciplinarias constituye un elemento de ruptura en la tradición curricular de la formación de profesores para el nivel medio, que supone cambios no solo en el nivel de las prescripciones, sino también, y quizás principalmente, en la cultura de las instituciones formadoras.

## **¿Que implicó el trabajo multidisciplinar? Resultados de una investigación**

Durante los años 2003–2006 los docentes involucrados en la propuesta multidisciplinar para la formación de docentes llevamos a cabo una investigación, que nos permitió profundizar nuestra comprensión de lo que implica un trabajo multidisciplinar: pudimos entender que este tipo de diseño requiere de una construcción que se optimiza a lo largo del tiempo y que necesita del trabajo cooperativo en equipo de docentes que acuerden con esta propuesta. Requiere, además, de una estructura institucional y curricular abierta y, consecuentemente, del debilitamiento de los límites entre disciplinas. Este último punto pone en evidencia que las dificultades de la constitución de la interdisciplina tienen obviamente una dimensión política (es

decir relacionada con cuestiones de poder), en la medida en que aquella perturba y cuestiona la hegemonía vigente de determinada disciplina. El concepto de “campo”, elaborado por Pierre Bourdieu, permite profundizar y comprender esta dimensión de análisis.

Asimismo, el trabajo multidisciplinar resulta enriquecedor para los docentes que participan de la experiencia. El intercambio entre las disciplinas y cómo los saberes disciplinares se modifican y acomodan a las necesidades de la formación docente para una práctica compleja, constituyen un producto que supera la agregación de saberes.

Los resultados a los que hemos arribado en nuestra investigación, nos alientan a pensar que las propuestas multidisciplinarias en la enseñanza podrían contribuir al desarrollo de líneas en la formación docente que superen el modelo vigente en la mayoría de las instituciones que forman docentes. En ese sentido, la interdisciplinariedad se vincularía y expresaría como una reformulación superadora del modo de acceder al conocimiento de la práctica docente. No obstante, por motivos que se explicitan más adelante, este plan que implicaba el trabajo multidisciplinar en algunas asignaturas, se discontinuó a partir del año 2012, cuando en la UNGS se puso en funcionamiento una nueva propuesta curricular, luego de un prolongado e intenso debate en el que participaron estudiantes, profesores y graduados.

## **Nuevo proceso de revisión de la oferta: año 2009**

En el año 2009, la UNGS se propuso un proceso de revisión de propuesta de formación y producir los cambios que garantizaran su actualización y continuidad. Este proceso, que finalizó con la modificación de los planes de estudios

de todas las carreras de la universidad en el año 2012, contempló dos momentos y dos tareas principales:

- a. Una tarea concentrada de revisión de la estructura y de las áreas de desarrollo de la Universidad. Los resultados de este trabajo crean el marco y las condiciones necesarias para la revisión y ampliación continua de la oferta.
- b. Una tarea distribuida de investigación y desarrollo de nueva oferta en todos los niveles de formación manteniendo los criterios de evaluación vertical y horizontal.

El proceso se planteó en base a una combinación de instancias de producción, de consulta y de decisión. La tarea de producción y síntesis recaería en una comisión formada para ese fin; la de consulta, en los Consejos de Institutos y Coordinaciones de carreras, áreas y Posgrados; y la toma de decisiones, en el Consejo Superior.

La comisión identificó y consideró los problemas existentes en relación a la matrícula, perfiles y destinatarios y planes de estudio. Compartimos aquí algunos de ellos:

- a. Baja matrícula en la UNGS en términos absolutos y desbalance en su distribución horizontal y vertical. Alta concentración de estudiantes en el PCU y en la pertenencia a los profesorados de la mitad de la matrícula de los SCUs.
- b. Problemas de avance de los alumnos en sus trayectos académicos unidos a importantes índices de abandono de los estudios y bajas tasas de graduación.
- c. Tensiones vinculadas con la duración de los ciclos y su balance, el flujo de la matrícula y las trayectorias reales de los alumnos.



- d. Dificultad para resolver la formación específica correspondiente a los distintos perfiles de carrera en los segundos ciclos sobre la base de la hipótesis de una formación orientada independiente que constituía la hipótesis inicial del PCU (el primer ciclo había sido pensado con cierta independencia del segundo ciclo, asumiendo que un diplomado estaría en condiciones de adquirir la formación específica en el segundo ciclo sobre la base de un conjunto amplio de capacidades y de saberes generales, supuesto que había entrado en discusión).
- e. Rigidez de la estructura curricular, fundamentalmente entre el primero y el segundo ciclo.
- f. Excesiva cantidad de requisitos en los planes de estudio.
- g. Distancia entre el objeto de interés que orienta la elección de carrera de los estudiantes y su presentación en los planes de estudio.

A partir de esta definición inicial, los espacios de discusión que se habilitaron fueron muchos, y las discusiones arduas.

En lo que respecta a la formación de profesores, los nuevos planes de estudios que comenzaron a implementarse a partir de 2012 diluyeron el carácter general del primer ciclo de estudios y atendieron a una organización por troncos disciplinares que integran cada una de las carreras de profesorado.

Por su parte, la nueva propuesta de las asignaturas que integrarían el Trayecto de Formación Pedagógica ha sido el producto de la articulación entre:

- » Los parámetros establecidos a nivel nacional para la acreditación de carreras de profesorado universitario (2860 horas reloj, 5 años).
- » Los criterios considerados en las agrupaciones de carreras con formación de profesorado universitario (ANFHE, CUCEN).

- » Los parámetros aprobados en la UNGS para los profesores, los acuerdos alcanzados en reuniones de trabajo durante el 2010–2011 con los profesores involucrados en las asignaturas de formación pedagógica, los aportes y sugerencias de los claustros de graduados y estudiantes y de los consejeros y representantes en las comisiones de reforma de cada profesorado. Fueron especialmente arduas las discusiones sostenidas en estos espacios de discusión y debate. Nuevamente, la lucha por el campo (ya puesta en juego en la primera reforma curricular) se puso en evidencia. Una de las discusiones más intensas fue la mantenida entre los representantes de las asignaturas “disciplinares” y “pedagógicas”, respecto del tiempo asignado a estas materias, que para muchos de los disciplinares, siempre resultaba excesivo...

Finalmente, los cambios en el trayecto pedagógico se fundaron en:

- » Que la asignatura Aprendizaje (materia que inauguraba el Trayecto Pedagógico para todos los profesorados, la única que integraba el Primer Ciclo) era una materia demasiado específica y que no cumplía por tanto una función introductoria al campo profesional, por lo cual debe pasarse al SCU. Y que, en su lugar, la asignatura Educación I (aunque no necesariamente con ese nombre ni exactamente con los mismos contenidos, aunque sí conservando sus propósitos actuales), podría cumplir aquellas funciones y por lo tanto pasar al PCU.
- » Que era necesario “desarmar” la estructura multidisciplinar de Educación II, al menos por dos razones: a. porque el crecimiento de la matrícula y por lo tanto de los equipos docentes, hacen muy difícil su gestión interna; b. porque es necesario destinar más tiempo a los contenidos y pro-

pósitos que incluye. Esto dio por resultado la generación de espacios específicos para el abordaje de: conocimientos acerca de la enseñanza de contenidos específicos; conocimientos acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza en la escuela media en particular; conocimientos acerca del aprendizaje y los alumnos (en particular, los referidos a las llamadas nuevas adolescencias y juventudes).

- » Pensar las dos residencias como un trayecto más articulado internamente y con clara especificación de los contenidos que deben abordarse en cada una.

## La nueva propuesta para los profesorados

La nueva propuesta (actualmente vigente) consiste en ofrecer a los futuros profesores un recorrido articulado que acompañe su formación en las disciplinas para cuya enseñanza se están preparando.

Este recorrido comienza por una primera asignatura dedicada a la introducción en las características principales de la educación escolar desde la dimensión pedagógica, sociológica, histórica y política de los procesos educativos. Esta unidad abre a temas y problemas de la enseñanza que se desarrollan en las unidades siguientes. El Trayecto continúa con Instituciones Educativas (residencia 1), en la que los estudiantes trabajan sobre tres dimensiones: sistema educativo, escuela y aula e incluye una estadía en la escuela en la que se retoman las herramientas conceptuales para pensar la educación y la enseñanza desarrolladas en estas dos asignaturas.

Se avanza luego con las unidades destinadas a pensar a los sujetos del aprendizaje, las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza. Los estudiantes avanzan aquí sobre el objeto enseñanza escolar desde la perspectiva del que

enseña y el que aprende, y utilizan como insumo el material de campo relevado en Institución Educativa. La última asignatura, Enseñanza de, sirve de nexo para el momento de la residencia.

El Trayecto finaliza con dos espacios simultáneos: el de Residencia en la escuela y el de Desafíos sobre la profesión docente. Este último apunta a analizar desde una perspectiva contemporánea los problemas para el ejercicio de la enseñanza en la escuela secundaria (coincide con la preparación de la residencia) a la vez que introduce a los estudiantes en las características y problemas del nivel superior (con una instancia de práctica en dicho nivel). El cierre del Trayecto Pedagógico se realiza cuando los estudiantes concluyen su residencia.

## **Lo que se ganó, lo que se perdió...**

Como todo cambio, el realizado generó ganancias y pérdidas. Según han manifestado docentes y estudiantes, se perdió una posibilidad de articular contenidos y propuestas, en particular entre la didáctica general y las didácticas específicas. El plan de estudios había generado un encuentro bien interesante y también inusitado entre estos campos del conocimiento habitualmente en disputa. Varios años de trabajo continuo entre los integrantes del equipo multidisciplinar generando proyectos, acordando tiempos y espacios diferenciados y también compartidos fueron fructíferos, entre otros aspectos, respecto de lo que cada integrante pudo aprender de sus pares docentes e incorporar a sus propuestas. Y también respecto de la confianza ganada en los pares docentes de otros campos disciplinares. Por otro lado, con el cambio curricular, las materias pensadas desde sus respectivas disciplinas ganaron en tiempos

de clase específicos para trabajar con los estudiantes y para desarrollar las propuestas específicas.

Asimismo, el conocimiento de los otros contenidos vinculados a la enseñanza (más generales, o más específicos, según el caso) permitió a los docentes tenerlos en cuenta en sus planificaciones.

## Los asuntos pendientes

Todo cambio de plan de estudios, en su nueva propuesta, actualiza o modifica aquellas instancias que, en el momento de su realización y a partir de las discusiones y negociaciones entre los actores involucrados, son las que logran adquirir mayor relevancia. No obstante, en ese proceso van quedando de lado, inevitablemente, otras propuestas o necesidades pedagógicas. O con el paso del tiempo, van surgiendo o se van haciendo visibles nuevas demandas con las que el nuevo diseño no alcanza a dialogar.

Los cambios en los planes de estudio de los Profesorados de 2012 han dado lugar, por una parte, a la definición o actualización de los saberes disciplinares nodales, a la vez que han generado mejores condiciones de formación de los futuros profesores.

Expongo aquí algunos de los pendientes, en particular vinculados con los saberes pedagógicos y didácticos que se ofrecen desde la formación en relación con las actuales condiciones de la escolarización en la educación secundaria, y de las derivaciones prácticas de los recorridos teóricos en torno a los diversos objetos de conocimiento:<sup>2</sup>

---

2 Algunos de ellos han sido propuestos por "Espacio Abierto", una de las líneas políticas que disputan en la actualidad la conducción de uno de los Institutos de la UNGS.

- » En primer lugar, hace tiempo que en nuestra y también en otras universidades nos enfrentamos a la tensión entre selectividad y derecho a la formación que, en la educación universitaria y en la educación superior en general, aún no se ha logrado resolver. ¿Cómo pensar un plan de estudios que asegure a todos sus estudiantes de profesorado, a partir de sus trayectorias educativas previas, las experiencias formativas que les permitan tomar decisiones respecto de sus carreras y apropiarse de la cultura profesional de la carrera de profesorado elegida?
- » Ofrecer seminarios y asignaturas optativas interprofesados que permitan enriquecer la formación para la docencia y la investigación, por ejemplo: leer y escribir en las asignaturas de la escuela secundaria.
- » Proponer seminarios optativos con ejes transversales que favorezcan la formación por carrera y, a la vez, aporten otros recursos culturales, propendiendo a la formación de los estudiantes como espectadores activos de los lenguajes artísticos y como actores de las prácticas interculturales.
- » Proponer espacios curriculares que focalicen en brindar formación pedagógico–didáctica específicamente para el nivel superior de enseñanza.
- » Incluir contenidos de tecnología educativa en el trabajo usual de las asignaturas, de modo que se facilite una apropiación del lugar que aquella puede tener en la enseñanza.
- » Fomentar la formación en Educación Sexual Integral y la adopción de la perspectiva de género en el tratamiento de los contenidos de formación de los futuros profesores.
- » Habilitar espacios curriculares que focalicen en la capacitación de los profesores para el trabajo con alumnos que presentan discapacidad.

Sin duda, se trata de propuestas que, en algunos casos y de manera incipiente, ya comienzan a incluirse en diversos espacios curriculares.

Desde mi condición de investigadora–docente de la UNGS, valoro enormemente que quienes tenemos la responsabilidad de tener a cargo espacios de formación, también tengamos el privilegio de seguir protagonizando, junto a nuestros estudiantes, espacios de debate y de decisión relacionados con la mejora de la formación ofrecida, que les permita a los estudiantes ejercer el derecho a la educación superior, garantizando la puerta de entrada a una formación completa y pertinente con proyección hacia la vida académica, docente y profesional.





# Políticas de alfabetización digital y formación docente, disputa de sentidos

*Mónica Pini*

Este texto intenta articular algunos campos de estudio que suelen aparecer por líneas separadas. La política educativa y la mercantilización de la educación, con los vínculos entre comunicación y educación, las tecnologías digitales y los medios masivos en relación con la formación docente. Es importante comprender estas relaciones ya que en el estudio de políticas educativas y la formación docente se incluye poco el tema de los medios, y escasas investigaciones en comunicación analizan las políticas en ese terreno en relación con la educación.

Este trabajo se realiza en el marco de un proyecto iniciado en 2015, orientado a analizar las políticas y estrategias educacionales provenientes de diferentes ámbitos, en relación con la alfabetización digital —desde una concepción integral y crítica—, y se basa en las siguientes premisas:

Las políticas de alfabetización digital abarcan mucho más que el uso de las TIC y los medios en los ámbitos educativos, ya que involucran dimensiones sociales, económicas y culturales.

La tendencia a la mercantilización de la educación resulta particularmente visible y creciente en lo referido a las tecnologías digitales porque son parte de las actividades comerciales de grandes corporaciones multinacionales y nacionales, con alta penetración en los jóvenes porque abarcan TIC, medios, videojuegos y casi todo desarrollo tecnológico relativo a lo visual y sonoro.

Los conceptos de alfabetización digital que circulan son variados. Por un lado, se encuentran definiciones operacionales referidas centralmente a habilidades técnicas de carácter instrumental concentradas en los usos y manejos de las TIC que, si bien en el transcurso de los años se han ido complejizando, subsisten en los discursos cotidianos en distintos ámbitos educativos y no educativos. La definición de alfabetización digital que adoptamos involucra los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura críticas, también de TIC y medios, y la interpretación, selección, producción, creatividad, capacidad de análisis, relación con la emotividad, e incluye habilidades operativas con dispositivos digitales, así como capacidad para aprovechar y recrear los recursos disponibles (Armando, 2011). La alfabetización digital, entonces, se compone de todos los elementos de la alfabetización que conocemos, con el agregado del adjetivo digital, que la sitúa en el mundo de los dispositivos y medios en el que en especial los estudiantes se encuentran inmersos, sin considerar que se refiere solamente a habilidades tecnológicas.

Adoptar una u otra definición y perspectiva tiene implicancias para pensar el abordaje de las políticas educativas. En tanto los significados dominantes se vinculan con el uso instrumental, la neutralidad técnica y la idea de beneficios inherentes al acceso a las tecnologías digitales, se requiere ampliar el terreno de disputa de sentidos en lo que se refiere a la formación docente, desde una perspectiva histórica y

cultural, en particular porque a través de los medios digitales cada vez más el neoliberalismo construye sujetos y sentidos. Las vías principales de esta construcción de sentido neoliberal son los medios masivos y la cultura popular, de las que las empresas se apropian para convertirlas en recursos educativo/publicitarios dirigidos principalmente hacia los niños y jóvenes, al mismo tiempo que en su mayor parte el sistema educativo las ignora, tanto en su carácter de contexto y contenido cultural como en tanto objeto de estudio.

Por otra parte, la idealización con respecto a la innovación tecnológica y sus efectos educativos ejerce una presión sobre los docentes que, sumada a la culpabilización sobre los déficits y a la desinversión desde el gobierno, favorece los espacios para la intervención privada, con ofertas gratuitas y atractivas.

## Políticas educativas nacionales

Desde las ciencias políticas y sociales se ha estudiado y caracterizado el período 2003–2015 en Argentina como “posneoliberal”, fundamentalmente debido a la recuperación de la política como dinámica de la vida ciudadana, a la oposición al consenso de Washington y la reforma neoliberal de los noventa, y a la recuperación de la centralidad del Estado en las políticas públicas. Un importante número de leyes sancionadas confluyeron para posibilitar la ampliación efectiva de derechos tanto en lo social como en lo educativo y lo cultural (Pini, 2011; Pini y Mihal, 2017).

En ese contexto, el Ministerio de Educación dio prioridad a la concreción de políticas y programas destinados a combatir la desigualdad. No sin contradicciones y falencias, las políticas se orientaban a la universalidad y a promover una mayor justicia social y educativa. La Ley de Educación

Nacional 26206/2006 (LEN) afirma la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la educación, que en las últimas décadas del siglo XX favoreció más a los sectores privados y redujo la escuela pública prácticamente a la atención de los sectores más desfavorecidos. Algunas de las estrategias más importantes fueron la obligatoriedad y la reforma de la educación secundaria, el énfasis en la construcción de ciudadanía, la revalorización de la formación y la carrera docente, el impulso a la educación técnica, el reconocimiento de la diversidad cultural, la perspectiva de género y la educación sexual, y las propuestas de integración pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Dentro del período de gobierno en el que nos situamos, el año 2010 representa un hito en lo que se refiere a las iniciativas de la LEN con respecto a la introducción de las TIC en la escuela secundaria, ya que se crea el “Programa Conectar Igualdad” (PCI) (Decreto 459/10), una de las políticas educativas que constituyeron los procesos de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político en nuestro país (Huergo, 2011; Llimós, Hamada, Palmero y Yeremian, 2011). El PCI se proponía —y se desarrolló durante cinco años— “proporcionar una computadora a alumnos, alumnas y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas con el objeto de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Decreto 459/10, art. 1).

Por otra parte, la LEN colocaba bajo la órbita del Ministerio de Educación el portal educativo Educ.ar Sociedad del Estado, responsable tanto de elaborar y desarrollar contenidos como de “contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean

incluidos en el Portal Educativo...” (art. 101), así como de la “realización de actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación, en el marco de las políticas generales del Ministerio”, a través de la señal educativa “Encuentro” u otras que pudieran generarse en el futuro (art. 102).

La nueva Ley Nacional, además de promover la autonomía y la profesionalización docente, establece como derecho de los docentes la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera, y cuatro años de duración para las carreras de Nivel Inicial y Primaria. También crea el Instituto Nacional de Formación Docente, encargado de establecer, con el asesoramiento de los sectores involucrados, políticas y criterios para la regulación del sistema de formación docente. De toda la normativa emana la orientación a sostener y fortalecer los ámbitos del sistema educativo en todos sus niveles, en función de ese derecho.

A partir del cambio de gobierno en 2015 —presidencia Macri—, en que el estado vuelve a adoptar políticas neoliberales aún más drásticas que en los noventa sin modificar gran parte del marco regulatorio vigente, vuelve a ponerse en valor, por un lado, la importancia del proyecto político y del modelo de estado para la definición y el cumplimiento de las normas que garantizan derechos, y por otro, la necesidad de la batalla cultural por el sentido democrático de las políticas.

Desde el comienzo del nuevo período, las políticas públicas realizan una enorme transferencia de ingresos a sectores concentrados y apertura de la economía, generando un sostenido aumento de la desigualdad y del desempleo. De acuerdo con García Delgado y Gradín (2017), lo novedoso

con respecto a los noventa resulta la fuerte conjunción de los poderes mediático, judicial y económico en la defensa del modelo político empresarial. En el nivel nacional estas acciones reducen la institucionalidad y la seguridad jurídica, y en el nivel regional busca desestructurar los procesos de integración desarrollados en la etapa anterior.

En el plano educacional, junto con la priorización de las pruebas para evaluar la calidad, se construye una imagen de estudiantes, docentes y escuelas “deficitarios” al mismo tiempo que se cierran programas socioeducativos y de capacitación de alcance nacional, se sobrevalora el “emprendedorismo” individualista, y se reprime y estigmatiza a los gremios docentes. El presupuesto, que había ido en aumento hasta 2015, no solamente se reduce, sino que se observa la subejecución en gran parte de los programas educativos y científicos.

## Educación y mercantilización

Los conflictos de interés que caracterizan los cruces entre lo público y lo privado en el gobierno de la educación a partir de 2016 diluyen la responsabilidad del Estado, ya sea a través de la extracción de rentas privadas, la desresponsabilización del rol educador del Estado, de formas de discriminación que se pueden derivar de las dinámicas de segmentación del mercado, o de la vulneración de principios democráticos como el de laicidad e igualdad (CLADE, 2014), sumado al ajuste en los salarios de los trabajadores y el desfinanciamiento de la educación pública.

Se profundiza una tendencia privatizadora que ha diversificado sus modos de concreción, a partir de diferentes formas de gerenciamiento, formas de asociación, concesiones e involucramiento de ONG y fundaciones que pasan

a cumplir funciones propias del Estado. Este fenómeno involucra procesos complejos constituidos por diferentes modos de construcción de una ideología favorable al mercado, el establecimiento de la agenda educativa por parte de la prensa y los medios masivos en general, potenciados por Internet, la colonización simbólica del discurso educativo por categorías y criterios económicos, y las apropiaciones privadas de la esfera de lo público. Así se ha instalado otra vez la gestión por resultados, el modelo de calidad reducida a indicadores numéricos, la primacía del criterio de eficiencia, el uso competitivo y punitivo de la evaluación de la calidad y los intentos de reformas en los sistemas de retribución de los y las docentes.

La cultura mercantil que se ha naturalizado en el funcionamiento de las instituciones públicas, opera política y pedagógicamente para producir consumidores en lugar de ciudadanos. Exalta el individualismo, la competitividad, la propiedad privada, la renovación permanente de la oferta de objetos y envoltorios, la asociación de ciertos bienes con la pertenencia a ciertos grupos sociales o con el éxito. El éxito entendido solo como espectáculo o posesión individual y no como producto del esfuerzo colectivo. La instalación de los valores de mercado amenaza uno de los principios básicos de los servicios públicos que es el respeto por las personas, que no deben ser tratadas como mercancía ni como instrumentos para el provecho de otros (Gewirtz, 2002). Es más, se ignora totalmente el carácter de “públicos” de servicios indispensables para la población como la salud, la educación, el transporte, la luz, el agua.

El estado actual deja intencionalmente espacios para que intervengan las corporaciones porque su ideología es que hay que ofrecer buenos negocios a los privados para que inviertan en el país, y porque forman parte del mismo

sector de poder. Uno de los terrenos más atractivos para este tipo de empresas es el de las tecnologías y los medios, y la educación se le ofrece como un campo de oportunidades.

## Sentidos en disputa en la formación docente

Muchos/as docentes manifiestan que su formación no los/las prepara respecto de las nuevas situaciones, producto de los cambios culturales, sociales y tecnológicos. No ha habido en forma suficiente, ni en la dimensión curricular ni en la de las prácticas en los diferentes niveles, una articulación de contenidos que permita comprender acabadamente y disputar sentidos a lo que viene dado. A su vez, si bien están entre los principales actores de los procesos educacionales, históricamente los/las educadores/as han tenido pocas oportunidades de participar en las iniciativas de reforma. Sin embargo, se vuelven elementos clave cuando se trata de culpabilizar por la llamada “crisis o decadencia de la escuela”, de criticar, descalificar, intentar controlar y evaluar. Se ponen en tela de juicio los saberes y el lugar del/ de la docente con respecto a lxs alumnxs. Se plantea la necesidad de abrir la formación de los educadores a la multiplicidad de lenguajes y medios en los que están inmersos los educandos, en tanto los dispositivos electrónicos y los medios operan pedagógicamente con intensidad a la par de la escuela, con ventaja de recursos.

Como respuesta eficiente del mercado, se multiplican las actividades y ofertas educativas virtuales y gratuitas, en particular hacia maestros/as y profesores/as, de corporaciones como Microsoft, Intel, Telefónica, Santillana, especialmente a través de sus fundaciones: Noble, Evolución, Telefónica, Conciencia, Cimientos.



Estas fundaciones tienen en común:

- » Un manifiesto interés por intervenir en el mejoramiento de la educación, el desarrollo de programas y propuestas educativas
- » Ofertas atractivas de capacitación docente, en varios casos continua o de cierta duración
- » La vinculación con temas y la provisión de recursos en relación con los medios y la cultura digital
- » Proyectos de “innovación”
- » Especialistas formados que generan las propuestas
- » Oferta totalmente gratuita que incluye recursos diversos

La gratuidad es de fundamental importancia para los docentes. De esta manera las compañías complementan o reemplazan las iniciativas oficiales al mismo tiempo que hacen publicidad a bajo costo, venden buena imagen corporativa y reducen impuestos. Estos sectores empresariales son algunos de los beneficiarios de la reestructuración del estado y de la devaluación de los sentidos de lo público. Otras propuestas no menos difundidas desde los organismos oficiales y no oficiales son programas como Enseñar por Argentina, Educar 2050 o MB10, todos patrocinados por empresarios y empresas que no tienen relación con la educación, pero se muestran dispuestos a “salvarla”. En la línea bien conocida de que lo público es ineficiente, burocratizante y deficiente, todas estas propuestas se colocan, explícitamente o no, en el lugar de “lo privado es mejor” y “lo que hay no sirve”, sin atender a diagnósticos complejos ni a explorar las causas que el mismo modelo económico que defienden contribuye a provocar.

Como decíamos al inicio, en los discursos circulantes sobre alfabetización digital encontramos concepciones de

carácter fundamentalmente instrumental, y aquellas otras que, desde una perspectiva sociocultural, enfatizan los aspectos cognitivos, emocionales y contextuales que se ponen en juego en un ambiente digital.

Actualmente las corporaciones promueven agendas políticas en las que se valen de ambas concepciones en su objetivo de vender, tanto al generar necesidades de aparatos tecnológicos y su renovación permanente, como a través de la promoción de modelos de comportamiento y existencia, lo cual se potencia en la capacitación docente.

No es una novedad que el neoliberalismo “produce subjetividad”, un cierto tipo de subjetividad más permeable a la lógica individualista competitiva, lo cual conlleva consecuencias profundas, no solo en lo material, sino también en aspectos intangibles como los valores, preferencias, elecciones y prejuicios. De acuerdo con Alemán (2017), el neoliberalismo, a través de distintos dispositivos, ha sabido construir un “imaginario” atractivo y promotor. Ha introducido una lógica de rendimiento y de “autovaloración de sí” donde el sujeto solo es una voluntad de acumulación del propio valor, a la que no se le ha podido contraponer un mundo alternativo aparte de la crítica a sus políticas y mecanismos. Uno de los motivos es que los medios masivos ocupan un papel fundamental en esta “colonización de la subjetividad” para el disciplinamiento (Merlin, 2017).

Necesitamos una educación que prepare ciudadanos que puedan interpretar y contestar las poderosas estrategias de que hoy disponen los medios masivos para camuflar los intereses de los grupos de poder y disfrazarlos de interés común. En el marco de la búsqueda de una sociedad más justa, de mejorar la democracia y el efectivo ejercicio de los derechos, los docentes, en diálogo con otros

actores sociales, deberíamos poder redefinir los objetivos sociales de las prácticas educativas en general, y de incluir la reflexión sobre las tecnologías en el marco más abarcativo de pensar qué, a quién, cómo y para qué enseñar.

Cómo se cambia esta lógica es “un problema político de primer orden” para cualquier proyecto colectivo orientado a la justicia social, y esta disputa de sentidos es la que tenemos que llevar en las aulas, principalmente en la formación docente.

## Referencias bibliográficas

- Alamán, J. (5 de junio de 2017) ¿Qué es la subjetivación neoliberal? En *Página12*. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/42162queeslasubjetivacionneoliberal/>> (consulta: 08-06-2017).
- Armando, J. (2011). “Las “nuevas alfabetizaciones” en la formación docente inicial. Cartografía de las perspectivas teóricas dominantes en el contexto internacional”. Trabajo presentado en XXII Encuentro del estado de la investigación educativa, CIFE. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) (2014). *Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe*.
- García Delgado D. y Gradín A. (comps.). (2017). *Documento de Trabajo n.o 5. El neoliberalismo tardío. Teoría y praxis*. Buenos Aires, FLACSO. En línea: <[http://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/produccion-academica/el-neoliberalismo-tardio\\_102](http://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/produccion-academica/el-neoliberalismo-tardio_102)> (consulta: 08-6-2017).
- Gewirtz, S. (2002) *The Managerial School: Post-welfarism and Social Justice in Education*. London, Routledge.
- Huergo, J. (2011). Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado. En Da Porta, E. (comp.), *Comunicación y educación; debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Llimós, G., Hamada, P., Palmero, M. y Yeremian, G. (2011). TIC, políticas educativas y mercado: reflexiones desde y hacia el campo comunicación y educación. En Da Porta, E. (comp.), *Comunicación y educación; debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Merlin, N. (2017). *Colonización de la subjetividad. Los medios masivos en la época del biomercado*. Buenos Aires, Letra Viva.
- Pini, M. E. (2011). ¿Post neoliberalismo? Políticas educativas recientes en Argentina. En Montané, A, y Beltrán, J. (coords.), *Miradas en movimiento. Textos y contextos de políticas de educación*. Valencia, Germania.
- Pini M. E. y Mihal I. (2017). Alfabetización digital y política educativa democrática en dos normativas de Argentina. En *Diálogos de la Comunicación*, núm. 93. En línea: <<http://dialogosfelafacs.net/edicion-93-comunicacion-y-educacion-en-la-era-digital/>> (consulta: 04-04-2019).

# Llorar cuando está leyendo, reírte sin parar cuando está leyendo [...] eso es la felicidad. La enseñanza terapéutica en la educación docente

*Luis Porta y Braian Marchetti*

## Introducción

Presentaremos este trabajo a modo de la definición arqueológica de *palimpsesto*, entendida esta como un yacimiento que presenta mezcla de estratos, impidiendo a los arqueólogos saber cuál es el superior y cuál es el interior. La clase como palimpsesto. La potencia reside, precisamente en la indisolubilidad de esa trama que nos permite dejarnos llevar, sentir, afectarnos. En esta idea arqueológica y palimpsestica alrededor de lo narrativo–biográfico en la enseñanza, metaforizaremos con la Chuwa del cielo, plato andino que nos permite introducirnos en el multirreferencial e intertextual mundo andino. En el plato encontramos los animales celestiales y el ciclo anual altiplánico donde cada cosa es particular, pero podemos encontrar en cada cosa una propiedad que la vinculará a otra, y esta otra a otra más, de modo que partes enteras de la experiencia del mundo se encuentran así tejidas por la cadena de la analogía. Así como, la chuwa del cielo invita a un recorrido por un entramado de tiempos y espacios andinos desde momentos

prehispánicos hasta la actualidad, entre ideologías en pugna, entre constelaciones, entre sentidos múltiples, entre humedades y sequías, chamanes y jaguares, entre todas y cada una de las singularidades posibles, asumamos que cada momento es multitemporal y un palimpsesto de componentes originados en épocas distintas. Como nuestras narrativas.

Nuestra labor en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) en los últimos quince años ha consolidado un acervo particular de categorías nativas, anidadas en los relatos de profesores que se narran y narran sus experiencias docentes, construyendo y reconstruyendo la realidad en sus historias.<sup>1</sup> El método biográfico–narrativo ha constituido un enfoque doblemente potente, como método de indagación del mundo simbólico y sus oblicuas relaciones con lo “real”, y como forma de intervención en la configuración de las identidades (Fernández Cruz, 2012). Esta metodología de corte cualitativa ha renunciado a las ambiciones racionalistas radicales que sostuvieran la confianza en la posibilidad de universalización, generalización y definición de leyes con capacidad de predictibilidad y aplicación masiva. En su lugar, ha enfatizado la profundidad en la comprensión de lo humano, con fe en la posibilidad de trascender el mundo de la observación del otro para ingresar al universo de la observación con el otro, para el otro. El equipo ha establecido, por tanto, una particular y respetuosa vigilancia de las palabras de los entrevistados y los sentidos que claman para las mismas, un trabajo que nos ha situado como testigos y *guardianes* de los testimonios de grandes maestros.

---

1 Para ampliar, se recomienda el artículo donde explicitamos desde una perspectiva biográfico–narrativa la labor y la producción del equipo de investigación. Cfr.: Porta, L., Alvarez, Z. y Yedaide, M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la Formación docente. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 63, vol. XIX, pp. 1175–1193. En línea: <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART63007>> (consulta: 20–07–2018).

Hemos ya, en numerosas ocasiones, cartografiado el camino recorrido, desde el relevamiento de los atributos de los profesores memorables a través de encuestas a alumnos avanzados, hasta la indagación profunda de las narrativas y relatos de estos docentes implicados en entrevistas, grupos focales, relatos cruzados, registros etnográficos y encuestas. Como anticipáramos al comienzo, escuchar a los grandes maestros, elegidos por sus estudiantes, ha llevado a la construcción de un acervo de experiencias, y al hallazgo y confirmación por saturación de los datos de ciertas categorías omnipresentes en las narrativas.

Gran parte de las categorías *in situ*, recurrentes en los relatos, pero además constatada en los registros sensoriales de los entrevistados —los gestos, la inflexión de sus voces, los ademanes— han tenido que ver con dimensiones afectivas, emocionales, perceptivas en lo que hace al vínculo entre la enseñanza, la vida y la disciplina enseñada. Y si bien han surgido muchas otras categorías nativas dignas de ser custodiadas y estudiadas en profundidad, el interés generado particularmente por estas parece radicar, en parte, en la frecuente ausencia de consideraciones de tipo emocional en la formación docente. Nuestra indagación nos ha llevado a concluir que los grandes maestros son apasionados, afectivos y amorosos casi siempre manifiestamente. Aman lo que enseñan, aman la docencia o aman a sus estudiantes, con grandes diferencias en sus creencias y argumentos respecto de las formas, los fines y las modalidades de la enseñanza afectiva. Ellos se definen como afectivos y apasionados, sus estudiantes los recuerdan de la misma manera. No es extraño ni caprichoso, entonces, indagar sobre estas cuestiones, sobre todo aquellos que queremos comprender mejor la naturaleza de la buena enseñanza. Este artículo se ocupará, a partir de los registros obtenidos en entrevistas biográficas realizadas

a dos profesoras consignados como memorables por sus estudiantes y de relatos cruzados a graduados resultantes de grupos focales de dos categorías nativas: el humor en la enseñanza y la enseñanza terapéutica como moción sensible que irrumpe en la matriz clásica y moderna de las aulas universitarias y en contextos de educación docente.<sup>2</sup> Este ejercicio lo realizaremos a través de lo que denominamos cinco irrupciones. Estas significan aquellos relatos que rompen la matriz didáctica moderna de educabilidad y permiten, a través de las narrativas y prácticas de los y las profesores/as potenciar una educación docente que apueste por un mundo sensible en los contextos en que aprendemos a ser profesorxs.

## Primera irrupción: el compromiso existencial indisoluble

En la profesora C que es en quien nos centraremos, el enfoque de la enseñanza expresa un *compromiso existencial*. Coincidimos con Day (2006) en que el compromiso de los buenos docentes involucra factores que ponen de manifiesto un posicionamiento reflexivo sobre el campo disciplinar que enseñan y sobre la enseñanza en particular. La

---

2 Proponemos la categoría "educación docente" puesto que creemos que el vocablo "formación" evoca el rol de un artesano que opera sobre la materia y entonces colabora como metáfora en la sobredimensión de ciertos sujetos y sus prácticas en detrimento del agenciamiento de los maestros y profesores en formación, que se vuelven objeto de la acción de los otros (Yedaide, 2016: 143). De la misma manera, optamos conscientemente por sublevarnos contra la repetición de la palabra "formación" porque *sentimos* adultera la representación más aguda de las condiciones del proceso de construcción de la subjetividad de los profesores. Lo que ocurre cuando nos disponemos a la profesión docente –sostenemos– está situado a lo largo de la vida y alimentado por todo tipo de experiencias vitales paralelas o contestatarias a los currículos formales. ... Existe, sin lugar a dudas, la intención de "formar", pero tal vocación no debería confundirse con el alcance de sus ambiciones: la educación docente es ubicua, múltiplemente condicionada y porosa a los afectos, las emociones y la experiencia sensible (Yedaide y Porta, 2017: 6).



profesora, además de rechazar los enfoques minimalistas de la enseñanza que consisten en limitarse a cumplir con el trabajo, es portadora de un compromiso ético-político que conlleva su implicación intelectual y emocional.

Según la voz de la profesora memorable C:

La educación como hecho ético-político se inscribe en una tarea imperiosa: repensar el propio lugar de instalación, repensar el *compromiso existencial* de sostener una praxis de altísimo impacto social como es el hecho docente; repensar el saber y la acción como resistencia al modelo desubjetivante, individualista y narcotizante, que suele atravesar la actual coyuntura antropológica, a partir de la vulnerabilidad del colectivo, en el que estamos todos inmersos. (EFC1)

Más adelante, en esa misma entrevista aclara que “la praxis de enseñanza como hecho político” demanda un tipo de “instalación” que requiere que el docente realice una elección entre distintos modos posibles, porque: “La instalación constituye una decisión, una resolución por parte del sujeto responsable, una forma de instalarse éticamente al interior de una experiencia de saber-poder, tal como de ello parece dar cuenta la praxis de enseñanza”. Esta indisociabilidad de las dimensiones ética y política se clarifican en sus palabras:

En esta posibilidad de propiciar desde la enseñanza de la Filosofía un nuevo modelo de instalación en la práctica, tanto desde el propio rol docente como desde el lugar del alumno, la tarea pasa por el *modelo del reconocimiento*: poder ver al otro en ese redireccionamiento de la mirada, en esa línea de lo que Foucault llama una “arqueología de la mirada”. Hay

que aprender a mirar, me parece, porque estamos mirando poco. La tarea pasa por el modelo de reconocimiento: poder ver al otro, atender su palabra devenida en presencia, escuchar su reclamo, confiar en sus posibilidades poéticas, esto es confiar en sus posibilidades de acción. (EFC1)

La profesora muestra su disposición permanente a reflexionar sobre la experiencia y el contexto donde se desarrollan las prácticas de enseñanza y actuar en consonancia. Al respecto, C en la entrevista focalizada expresa:

A nuestro criterio, la clave del fuerte proceso de desubjetivación se debe al retiro de la palabra como bien común e hilván resistencial, y a la ausencia del sentido como núcleo cohesionante. Son quizás estos dos elementos en retirada: la palabra y el sentido, los que han determinado ese paisaje de *vulnerabilidad antropológica*. (EFC1)

En esa desubjetivación que fragmenta, anonimiza y despotencia a los sujetos volviéndolos vulnerables, es posible intervenir participando en una empresa colectiva donde la metáfora del tejido es potente para expresar el sentido ético político de una enseñanza comprometida:

En el actual paisaje de vulnerabilidad antropológica, hay que sacarse una buena cantidad de prejuicios en torno a las capacidades poéticas de esos jóvenes, con los cuales entramos en esa red, en esa metáfora del tejido a construir, que siempre son posibilidades resistenciales de poder, de ser coautor de un nuevo modelo de instalación. (EFC1)

## Segunda irrupción: generar la trama vincular para que el otro se incorpore

Generar la trama vincular que permita, a modo de red, una urdimbre para que el otro se incorpore a la experiencia de aprendizaje. Este es el sentido empático que implica reconocer y reconocerse en el otro como parte de sí y donde la enseñanza adquiere el sentido ético-político fundamental. En otra oportunidad se le preguntó si podía explicar cuál sería la relación entre su posicionamiento ético-político y la metáfora del tejido que mencionara en la entrevista focalizada, entonces nos dijo:

Esa trama cultural constituye un sostén y un abrigo. Un abrigo que protege de la intemperie, desde esta perspectiva es un cobijo. Yo creo que teniendo en cuenta todo esto referido a la cultura, *la praxis educativa se puede leer desde la metáfora del tejido* porque lo que se hace es tejer una trama, una urdimbre, una red que se teje entre artesanos, con valores, creencias, palabras, gestos. Esa experiencia educativa vivida desde esa dimensión de la trama, eso que se va construyendo, es del orden del abrigo. Salva de la intemperie que produce la primera experiencia de tomar contacto con objetos que uno no conoce. La primera experiencia suele ser conmocionante, desasosegante, sobre todo en cátedras introductorias, hay dinámicas y objetos desasosegantes. La trama ofrece suelo y cobijo para esa intemperie, por eso es un hecho cultural. (EC)

Ese hecho educativo como hecho cultural que ofrece “suelo y cobijo” para la intemperie y el desasosiego de estudiantes recién ingresantes al nivel universitario, requiere la presencia de lo afectivo. Como decía en otro lugar “Una

educación que recupere el lazo con el otro implica un modelo educativo que *priorice la relación afectiva* como modo de constituir el espacio adecuado para la transmisión, recepción y circulación de los saberes” (Colombani, 2014: 138).<sup>3</sup>

### Tercera irrupción: el humor en la clase

De esta manera, el compromiso existencial, la dimensionalidad ética, el modelo de reconocimiento y la trama afectiva que ofrece suelo y cobijo ofrecen las condiciones que permiten bifurcar en la acción la matriz tecnocrática y clásica de la razón colonial moderna. Para que ocupe un lugar central la apuesta sensible de lo bello en lo cotidiano de las aulas. Veamos en dos de sus clases. En medio de una explicación en torno a la noción de inmortalidad en el pensamiento mítico, inesperadamente C levanta una bolsita con caramelos que una alumna tiene en su banco e inicia un relato de su propia vida familiar:

—Estos come mi nieta [risas]. Ahora veo lo que es. El otro día me dijo: “C, vos que acá tenes de todo... ¿no tendrías un caramelo blando?”. Ahora veo que es esto. Voy a comprar para darle. Es adorable esa niñita [risas]. Tres años tiene. Yo la cuido poco, pero... Yo no me parezco demasiado a una abuela tradicional, yo creo que no sabría cuidar mucho a un chico... [risas]. Entonces ella viene, y me ve siempre escribiendo, entonces toca, todas las letras, me tira todo lo que yo escribo... [risas]. Y yo no le digo nada, no la reto, nada. La madre le dice: “La abuela está escribiendo, dejala”. Bueno, entonces se queda... por ahí... me tira

---

3 La cursiva es nuestra.

los libros...Cuando era chiquita me tiraba siempre a Homero, que le quedaba a la mano... [risas]. Me tiraba la *Iliada*, siempre estaba en el suelo... Y ahora me dice: “C, ¿estás escribiendo un libro o para un congreso?” (risas). Adorable. Adorable. Pero, le preguntan, mis hijas... ¿Cocina rico la abuelita? “No. Inmundo” (risas). ¡Inmundo! Una palabra mía... Es chiquita, pero no idiota [se ríe]. No... ¡Inmundo, dice! (risas).

—Un alumno acota: Cocina ideas la abuela...

—C dice: ¡Cocina ideas! [risas]. ¡Le voy a decir! Le voy a decir... [se ríe]. El tema va a ser cuando me pregunte qué es una idea... [risas]. (R4)

En otra clase, refiriéndose a los marcadores, porque quiere escribir conceptos vinculados con la temática que está exponiendo, dice:

Estos se están muriendo, tengo que efectuar un nuevo robo a la universidad... porque: o he robado mal... de entrada... a ver... o... escribo mucho y tengo que seguir con la conducta delictiva... Bueno. Muy bien. Yo, suelo robar cosas ¿eh? Esto a la universidad... y... irresistiblemente... pan [risas]. Porque en mi casa nunca hay nada para comer, una mujer que escribe todo el día, la heladera es como una imagen... de Garbarino... [risas]. Entonces, para que haya algo siempre le llevo a mi hija menor, que es la que sigue viviendo conmigo, le llevo pan de los restaurantes y le hago tostadas... Como si yo hubiera ido a la panadería. (Risas) Por supuesto ella no cree... ella sabe que es un robo. (Risas). (R5)

C demuestra su “tacto pedagógico” (Day, 2006) que involucra ciertas capacidades de los docentes como: “sensibilidad”, que en este contexto es la capacidad de interpretar los pensamientos, sentimientos e ideas de los alumnos a partir de evidencias indirectas como gestos y actitudes, y de interpretar la significación psicológica del interés o la dificultad e “intuición moral”, que consiste en “sentir” qué es mejor hacer en distintas situaciones, basándose en la comprensión pedagógica de la naturaleza y circunstancias de los alumnos (Day, 2006: 99).

## Cuarta irrupción: la enseñanza terapéutica

En este caso, dejaremos hablar al relato. La potencia de su definición da cuenta de su posición, del planteo vincular y de la dimensionalidad puesta en el cuidado. Ante la pregunta sobre la necesidad de que amplíe lo que en su entrevista biográfica, la profesora memorable había definido como “enseñanza terapéutica”, la docente respondió:

Está [asociada al] verbo *therapeuo*. La dimensión del verbo *therapeuo* que tiene que ver con lo terapéutico. [...] El verbo queda de aquel campo lexical griego, [...] asociado a la cura. A la cura. Al verbo curar como en el marco de una tensión entre la salud y la enfermedad. Pero el verbo es también cuidar, velar por el otro, velar al otro, cuidar al otro. Cuidarlo y cuidarse. Me parece que en el acto educativo hay elementos de toda la dimensión. Primero en esa cura mutua, cura de cuidarse, porque si es un hecho afectivo, [...] los afectos son terapéuticos. [...] Si hay algo que nos puede proteger y cuidar, son los afectos. El encuentro con el otro. Entonces desde esa perspectiva hay dimensión terapéutica. [...]

Esto me ha pasado a lo largo del ejercicio docente. Hay gente [...] grande que padece la vida. Pero duramente. Acercarse a los claustros, acercarse a estudiar resulta una dimensión terapéutica, en el sentido de la cura, de curarse del dolor, de tristeza, de una vida dura. [...] Hay gente que se cura estudiando. Entonces, sí, definitivamente es terapéutico. [...] Acá querría asociarlo con otro elemento [que] se pone en circulación en el propio hecho educativo: la *palabra*. La palabra cura. Hay una dimensión terapéutica de la palabra. Y nuestro ejercicio tiene que ver con esa dinámica de la palabra.

Querría aludir a dos conceptos que están en griego, pero que en el juego de las transferencias y los legados [son centrales]. Se vuelven imprescindibles. Uno es el concepto de *epimeleia*, el otro es el concepto es *epístrofe*. Son dos palabras griegas que [nos llevan a pensar] qué le podemos dejar a los alumnos. Yo creo que hay huellas por dejar. Estos dos conceptos. El primero de ellos quiere decir, cuidado de uno mismo, cuidado de sí, atención de sí. La dimensión del verbo *epimeleo*, significa atenderse, cuidarse, tomarse bajo la dirección de uno mismo. Mientras que el segundo concepto *epístrofe*, es retornar sobre uno mismo. Es el giro sobre uno mismo, la vuelta sobre uno mismo. Me parece que ahí está el gran legado, que es en última instancia un legado ético y político. Enseñe lo que uno esté enseñando [...] el gran legado es hacerse cargo de uno mismo, porque si uno no lo hace, algún otro lo hará por uno. Con lo cual la diada que pone en juego esta pareja de vocablos es la de la libertad, la de ser libre. De construirse como sujeto. Me parece que allí hay una punta para pensar la transferencia, para pensar lo que uno deja como marca. Cuidarse, atenderse, hacerse

cargo. Somos los únicos que nos podemos hacer cargo. [...]Es retornar para estar mejor equipado para salir al encuentro del otro. Sí, es claramente terapéutico este arte de enseñar para vincular las ideas. Este arte de enseñar que supone una *tecné*, una técnica, una idoneidad, abraza el concepto de lo terapéutico en el doble sentido de cuidar, y de curar y desde la perspectiva del curar, abraza esos dos conceptos que puse a jugar *epimeleia* y *epístrofe*. [EB3–Cecilia]

### Quinta irrupción: llorar cuando estás leyendo, reírte sin parar cuando estás leyendo...

Hemos seleccionado para esta viñeta narrativa la voz de una graduada reciente. Al fundamentar su aprecio por un espacio de formación en la carrera, una asignatura a la que vuelve como adscripta:

A mí, sí, es lo mejor que me pasó. Yo venía con una búsqueda del tema... estudié canción... interpretación... Después me recibí... ¿Hago filosofía?, ¿hago historia?... Y digo: “Es Letras”. Y tenía todo esto latente, todo lo que me da la cátedra y Cristina... el feminismo, la filosofía, el psicoanálisis, todo lo amo [...] Para mí cada clase era un momento de satisfacción y realización personal increíble, no podía creer que se me diera esto, lo encontré. [GF1A–Cristina]

Para esta graduada, las clases de literatura implicaban, “llorar cuando está leyendo, reírte sin parar cuando está leyendo (...) eso es la felicidad” [GF1A–Cristina]. “Eso” está vivo, es humano, compromete al cuerpo y a los sentimientos, se recuerda y se añora, educa.



## Experimentar el mundo

Las afecciones nos ponen en la encrucijada y el desafío de experimentar el mundo de nuevo, una y otra vez. Las clases universitarias como relato, como narrativa que elegimos para decir lo que decimos, concebidas como espacio de libertad, con la fidelidad reservada para la afección del otro. Estos relatos intentan abrir reflexiones en relación a una institución que se caracteriza por la reproducción de una matriz colonial. Estos relatos ofrecen la audibilidad de las voces bajas: las cinco irrupciones rupturizan esa matriz, ponen en el centro de la escena la potencia afectiva y emocional de los grandes maestros. Ante la pregunta, ¿cuándo se convierte el aula en algo sensual?,<sup>4</sup> la respuesta puede ser breve: en el momento en el que nos emociona, sobre todo en secreto, como una clase, la dimensión biográfica a flor de piel, terapéutica y bella, decimos. Sólo en la vida sensible se da el mundo, y sólo como vida sensible somos en el mundo: ese es el sentido de la investigación narrativa: confabular vida sensible y habitacionalidad en el mundo

Yo tengo 60 años cumplidos al 1 de enero de este 2016. ¿Cómo me veo en el viaje? ¿Qué aprendí? Me veo menos rígida, me veo menos autoritaria, cada vez más amigable. Me veo cada vez más querida. Yo he luchado durante muchos años con una imagen que

---

4 Esta pregunta parte de la inicial: ¿Cuándo se convierte la arquitectura en algo sensual? Los autores responden: "Lo que está oculto siempre resulta tentador, y a menudo encantador. Cuando las paredes y las aberturas crean un ritmo de resguardo y apertura, la arquitectura se convierte en algo irresistible. No tiene nada que ver con el estilo. La fascinación de no ser capaz de verlo todo de una vez puede tener tanto poder en un pabellón como en un apartamento. Una pared de cristal que muestra el contenido a alguien con interés puede resultar impresionante, pero no puede compararse a la emoción de un destello a través de unos huecos. La interacción entre abierto y cerrado es la esencia que subyace en la arquitectura (Wern y Wingardh, 2006: 5).

me devolvía mi mamá que era que era tan dura, tan perfeccionista, que nadie me iba a querer. Ha sido una cosa que me ha marcado enormemente en la vida y el retorno del viaje yo me he pasado la vida viajando y alejándome de esos estigmas de mi madre que me devolvía. Ese retorno me devuelve una Cecilia como muy humanizada y muy querida. Querida por sus colegas, por sus alumnos y me hace muy bien. Con capacidad de tener amigos. Yo he sido muy solitaria en mi vida con infancia muy dura, una adolescencia también dura, en este viaje para atrás, por cuestiones familiares, por cuestiones del propio carácter, por ciertas obsesiones por la perfección que a uno lo ponían en un lugar de otredad y el viaje me ha reconciliado conmigo misma. Yo estoy contenta conmigo. Yo me veo una buena persona, y sobre todo hago lo que quiero, y creo que lo hago bien. Vivo bien, me llevo bien conmigo. Yo tengo una cabeza muy atormentada, con algunos fantasmas y con algunos monstruos no me llevo bien, muy internos, como muy arqueológicos. Pero con la carrera, con todo el mundo de la carrera me llevo muy bien. [E Focalizada 3]

La belleza encontrada en todas partes, la belleza encontrada en una clase nos tienta a viajar, a viajar circular y palimpsesticamente alrededor de la chuwa, descubriendo la belleza de los animales celestiales y el ciclo anual altiplánico. La enseñanza terapéutica y el compromiso existencial puestos en juego en las prácticas de enseñanza en las aulas de educación docente y en los relatos de las profesoras. La afectación sensible convirtiendo a la vida [y a la docencia] en un objeto bello. En palabras de la profesora memorable.

[...] La docencia tiene que ver con hacer de la vida un objeto bello. Un objeto que responda a ciertos valores, a ciertos principios. Hecho artístico y teatral. Vamos a algún aspecto de la teatralidad. Uno podría imaginar una clase en el sentido de un espectáculo teatral. Primero porque implica una estación performativa, esto que acontece con el cuerpo y con la cabeza en la medida que es una puesta en escena de ideas, ideas encarnadas en un cuerpo. [EB3–Cecilia]

## Referencias bibliográficas

- Colombani, C. (2014). La construcción del “entre” en el espacio educativo. En *Revista Entramados. Educación y sociedad*, año 1, núm. 1, pp. 137–144. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea.
- Fernández Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico–narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. En *Revista de Educación*, año 3, núm. 4. EUDEM–CIMED, Mar del Plata.
- Wern, R. y Wingardh, G. (2016). *¿Qué es la arquitectura? Y 100 preguntas más*. Barcelona, Blume.
- Yedaide, M. M. (2016). *El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP*. [Tesis doctoral]. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
- Yedaide M. M. y Porta L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. En *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, vol. 19, pp. 1–13.

# Cuerpos/saberes significantes en la formación docente en Letras

*Valeria Sardi*

"La noción de cuerpos significantes busca destacar el entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes de toda praxis sociocultural..."

Silvia Citro, 2009

## Introducción

¿Cómo habitamos nuestro cuerpo en el espacio del aula? ¿Cómo estamos ahí, con y en nuestra corporalidad, con otros cuerpos? ¿Cómo podemos dar cuenta de nuestra propia conciencia corporal? ¿Es posible hablar de nuestro propio cuerpo? ¿Qué significantes se construyen acerca del cuerpo y las corporalidades en el espacio de la formación docente? ¿Qué relaciones se establecen entre los cuerpos y los saberes específicos en la formación docente? Estos interrogantes guían este trabajo a partir de reflexiones que surgen de los primeros hallazgos de la investigación en curso en el marco del proyecto "La formación docente en Letras desde un abordaje de género: ¿una deuda pendiente?" que dirijo, radicado en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, en el que participan investigadores formados y en formación con una inscripción transdisciplinar. Me interesa detenerme en el análisis de cómo los

cuerpos se visibilizan o invisibilizan en la formación docente en Letras en el ámbito universitario, en tanto corporalidades en las que se asientan las prácticas y los saberes específicos. Es decir, se trata de indagar cómo en el recorrido de la formación docente, y específicamente durante el tránsito por la residencia docente, se generan discursos, saberes y prácticas donde los cuerpos se presentan en una dialéctica significativa, entre la visibilización y el ocultamiento, que genera tensiones en la práctica docente en terreno. Asimismo, cómo los cuerpos significan en relación con los saberes disciplinares y con las prácticas docentes, tanto en relación con los/as profesores/as en formación como con los/as formadores/as.

Para ello, en este trabajo partiremos del análisis de fragmentos de entrevistas a docentes y profesores y profesoras en formación como así también de autoregistros de mi práctica docente como profesora a cargo de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II en el profesorado en Letras universitario, que forman parte de la recogida de datos en el campo de la muestra considerada en la investigación, desde una metodología cualitativa de corte etnográfico.

Si el objeto de indagación de este trabajo son los cuerpos en la formación docente en Letras, partiré de una autoetnografía (Irwin, 2007) de mi propia corporalidad como docente e investigadora universitaria. Podría empezar diciendo “este es mi cuerpo”. O, como escribí en un poema, “Habitó en mi cuerpo liviano/sin peso/aire, /invisible esqueleto/desnuda materia/cuerpo sin presencia/nada./Cuerpo nadie” (Sardi, 2016: 23). Mi cuerpo es liviano, flexible, gana y pierde peso, siempre cambiante, alimentado a conciencia, fuerte y frágil. También podría decir que este cuerpo tiene una historia donde su densidad empieza a cobrar presencia con la inmovilidad de la escritura, la ligazón a la silla y a la computadora que me tiene esclava, pero a la vez me ata al goce de escribir. Ese es el cuerpo “bueno para pensar” dirá Citro

(2014: 11); pero también ese cuerpo es tensión, anudamiento que se hace presente en los dolores de espalda, de brazos, de manos, de cintura. Contracturas que duelen el cuerpo y lo hacen presente en mi conciencia corporal. Cuerpo que se hace sensible y visible en mi propia experiencia a partir de la necesidad de moverlo, de mantenerlo en movimiento, descubriendo fibras, músculos, superficies corporales inexploradas hasta el momento. Cuerpo que está presente, también, en la mirada de los/as otros/as en las clases en la universidad; clases donde mi cuerpo se yergue o encoge, en la silla o parado, caminando, en el escritorio, quieto o en movimiento. Cuerpo que se hace visible con mi propia voz en la clase, a veces con una voz con mucha proyección y otras, con poca. Cuerpo cansado después de cuatro horas de clase, dolor en las piernas, en la cintura. Cuerpo cansado en el trabajo intelectual. Mente y cuerpo que necesitan reposo. Soy en mi propio cuerpo complejo y significativo, que tiene una historia y construye, día a día, en la experiencia cotidiana del hacer docente, una corporalidad compleja y multiforme tensionada entre las regulaciones del deber ser y la libertad de escapar del destino prefijado por el orden patriarcal. Una historia corporizada y generizada, en tanto cuerpo de mujer docente e investigadora. Y desde ese cuerpo de mujer escribo, en tanto “sustancia de inscripción” (Cixous, 2015: 45), carne que piensa, reflexiona, escribe, enseña.

## Cuerpos y saberes

¿De qué otros modos se habita la corporalidad en el espacio universitario? ¿Cómo otrxs docentes dan cuenta de su propia corporalidad en el aula? ¿Cómo somos miradas/os las/os docentes por las representaciones que los/as estudiantes tienen acerca del cuerpo desde patrones corporales

determinados? En una entrevista a una docente del profesorado en Letras, observamos ciertas tensiones en relación con las corporalidades y los saberes a partir de la percepción de la profesora y de los/as estudiantes:

Entrevistadora: Me decías que acá [en la universidad] hay un reglamento de género más cerrado y establecido, y que hay poca posibilidad de movimientos...

Profesora: Es lo que yo percibo... Sí, en mis clases. Desde una cosa tan sencilla, incluso en la mirada de los alumnos que a veces parece como tan abierta con los otros alumnos, porque tuve hasta hace no mucho una alumna que era muy particular en su aspecto, ella se hacía notar, pero, digamos, a mí no me cambió en nada, charlé bastante con ella, pero sí notaba la mirada tan fuerte de los otros... yo me daba cuenta de que estaba explicando en el pizarrón, ella entraba y de repente todo el mundo estaba mirando para ahí, o todo el mundo estaba mirando cómo yo me acercaba a ella, digamos, eso lo percibo. Como así también habría uno o dos que nada, no pasaba nada, pero la mayoría era como muy fuerte la mirada...

Entrevistadora: Claro, claro.

Profesora: Una mirada muy tendenciosa...

Entrevistadora: Y muy puesta en la dimensión del cuerpo, de los cuerpos, como también ahí sentís que hay como ciertas pautas de cómo hay que ser o cómo debieran ser los cuerpos acá en Letras.

Profesora: Creo que sí, yo desde mi experiencia...



Entrevistadora: Si, si, esto es todo desde tu experiencia...

Profesora: Pero bueno yo lo entendí cuando empecé a dar clases, entendí que la movilidad de mi cuerpo no tenía que ver con el llevarse adelante, sino con un cuerpo que estaba ahí, que estaba siendo observado, que estaba siendo mirado, que no siempre la mirada... o sea que la mayoría de las veces esa mirada es negativa, que era un cuerpo que yo no podía ver, digamos, todas esas cosas, por eso las percibo tal vez de esa manera... (entrevista a una docente, 12-09-2017)

Una primera dimensión a analizar en esta entrevista es cómo la profesora da cuenta de la percepción de la mirada de los/as estudiantes sobre el cuerpo de una compañera, el cuerpo de la estudiante es modelado por la mirada de lxs otrxs y construido desde una representación “tendenciosa”, reglada, normativa que sanciona al cuerpo considerado otro, abyecto, que no daría cuenta de lo que es esperable en términos corporales en la carrera. Esa mirada sobre el cuerpo de la estudiante configura su corporalidad fuera de la norma, perturba al grupo de estudiantes en tanto, como señala Alejandra Castillo (2015) se presenta como “la alteración de las coordenadas que rigen nuestro sentido común” (65) y, de esa manera, constituye lo impropio, lo monstruoso en tanto aquello que rompe con las corporalidades instituidas según la producción de conocimientos corporales patriarcales que establece unos patrones hegemónicos para, en este caso, las corporalidades en la comunidad de estudiantes de Letras en la universidad.

Asimismo, vale la pena detenerse en la última parte de la entrevista citada donde la profesora analiza cómo ese juego ajeno de miradas se posa sobre su propio cuerpo profesoral, a partir de la rememoración de sus primeras experiencias

de clases en la universidad. Y es ahí donde ella toma conciencia de su propia corporalidad en tanto reflejo de la mirada de lxs otrxs. O, como dice Franco Rella, “... puedo decir ‘yo’ en la medida en que me encuentro en medio de los demás, expuesto a sus miradas: objeto de sus miradas. Con toda la inseguridad, la vergüenza y la angustia, y algunas veces la alegría, que esto siempre comporta” (Rella, 2004: 28).

En este sentido, la construcción de la propia identidad como profesora se configura a partir de cómo es afectada por la mirada de los/as estudiantes y, desde su percepción, su experiencia –como enfatiza en distintas partes de la entrevista– es vista como negativa. La profesora recuerda sus primeros desempeños con una identidad corporal autopercebida donde su cuerpo es considerado por la mirada ajena por fuera de los patrones corporales instituidos y es objeto de una percepción condenatoria –como comenta en otro momento de la entrevista donde relata también cómo sus cambios corporales implicaron un cambio en su auto-percepción y una transformación identitaria profesoral a partir de la mutación de su propio cuerpo y su reapropiación subjetiva. Asimismo, en relación con su corporalidad en el aula universitaria es interesante cómo se detiene en la cuestión del movimiento de su cuerpo, en cómo es ahí donde la materialidad se hace visible ya no en el sentido de moverlo, sino porque es observado, focalizado, estudiado, configurado por la mirada ajena. Y, en ese sentido, en otro momento de la entrevista, establece una comparación con su experiencia en la misma materia en un instituto de formación docente:

... Creo que tiene que ver con una familiaridad más de entre el grupo de gente que hay ahí. Los alumnos valoran muchísimo que uno esté ahí dándoles clases entonces yo nunca... yo con el mismo cuerpo con el

que estaba acá, con el que estaba en la escuela y con el que iba al 9 nunca me sentí expuesta en ese sentido, es decir, yo me podía sentar arriba de una mesa y sabía que no iba a pasar nada porque en realidad estaban valorando otra cosa que tenía que ver con el momento de compartir con ellos, de bueno contarles, contarnos entre todos qué era lo que habíamos leído, esas cosas ¿no? ... [sic] (entrevista 12-9-2017)

Aquí se hace evidente cómo la profesora reflexiona sobre su estar ahí en el aula universitaria y en el aula del profesorado terciario, estableciendo una diferencia en cómo es observada por los/as estudiantes en un territorio y en otro y, en esa distinción, es interesante cómo señala los efectos que produce su cuerpo en un grupo y en otro. En el espacio de construcción de conocimiento universitario se observa como si su corporalidad fuera más importante que lo que puede enseñar, que los modos en que habilita la construcción de saberes, como si su cuerpo cobrara más importancia que su experticia, dando cuenta así de “un orden de la desigualdad” (Castillo, 2015: 64) respecto del grupo que establece que el cuerpo de la profesora está por fuera de la norma, se distancia de cierta idea de “humanidad” a la que pertenecen los/as estudiantes y se configura como una alteridad corporal. Mientras, en el instituto de formación docente, hay otro vínculo en la copresencialidad (Nancy, 2011) de su cuerpo con los cuerpos de los/as estudiantes en el aula, se construye una idea de comunidad, de construcción colectiva del conocimiento, de cercanía corporal y epistemológica, dando cuenta de los saberes en términos relacionales e intersubjetivos (Charlot, 2008). Y en esa construcción comunitaria de los cuerpos y los saberes se construye una idea de lo común que rompe el impulso a la inmunidad corporal, al individualismo, a lo privado (Esposito, 2016).

En el espacio del profesorado universitario se construyen múltiples miradas sobre las corporalidades profesoras en las aulas, como dan cuenta otros datos recogidos en el campo. Lucía, una estudiante del profesorado de Letras, comenta:

Hay profesores que están detrás del escritorio grande, como si fuera una barrera, que hablan como cansados, en voz baja y casi no se les escucha. Están ahí como si estuvieran diciendo “hacé un esfuerzo si querés saber”. Hablan de manera monocorde. Y sentís que te explota una bomba de aburrimiento en el cerebro. No sé, yo me siento cansada después de estar sentada cuatro horas, necesito moverme. (Diario de clase 3-4-18)

Aquí podríamos establecer una relación entre cómo se presentan los saberes en un cuerpo ausente, inaudible o casi invisible en su corporalidad en el aula —como sería la de los profesores que caracteriza Lucía— en tanto saberes cerrados sobre sí mismos, transmitidos de manera unidireccional, sin interpelar al sujeto estudiante ni habilitar la construcción de un conocimiento relacional del sujeto pedagógico —en tanto vínculo docente/estudiante— (Puiggrós, 1990). El profesor aparece en este testimonio presente en relación con la razón, pero ausente en su vínculo con la corporalidad, como si se tratara de un sujeto escindido de su propio cuerpo, separado de su experiencia sensoriomotriz y emocional, y toda su atención estuviera puesta en la mente, en el trabajo intelectual, en la exposición de sus ideas. Un cuerpo inmóvil, una cabeza parlante con una voz inaudible, distante de los oídos de los/as estudiantes en contraposición con el cuerpo de la estudiante que, según expresa, necesita moverse. El cuerpo del profesor, aquí, se configura como un instrumento,

como un aparato controlado a distancia que, a su vez, desde la percepción de la estudiante, se presenta oculto en la materialidad de una cosa, el escritorio, que funciona, según ella, como una barrera que separa al profesor de los/as estudiantes. Y, podríamos decir, separa su cuerpo de las otras corporalidades que están en el aula, niega la posibilidad de un estar ahí con otros, de habitar el aula como un espacio compartido, comunitario, de contacto. En el caso de Lucía, la experiencia de estar cuatro horas escuchando a un profesor —tratando de oír su voz— sentada en una silla le genera una sensación de hastío y aburrimiento que expresa con una metáfora que indica expansión, explosión, reacción frente a la inmovilidad. De allí que, en la estudiante, esa experiencia se constituye en una “inscripción sensorio-emotiva” (Citro, 2009: 75), en tanto situación en que la dimensión sensorial y emotiva es registrada por ella en tanto cuerpo presente en el aula que deja una huella en su experiencia como profesora en formación, que recupera en una clase de Didáctica de la Lengua y la Literatura II cuando se estaba reflexionando sobre las corporalidades en las aulas de la escuela secundaria y la universidad.

Por último, otra dimensión a detenerse, en relación con este testimonio, es que Lucía refiere a profesores varones, a cargo de las clases teóricas de distintas materias, estableciendo allí una especificidad sexo-genérica que coloca ese cuerpo profesoral varón dentro de un orden simbólico androcéntrico que se vincula con “un orden disociado razón-emoción” (Hernando, 2014:28) donde el docente es el poseedor del saber, de la verdad científica que será transmitida a los/as estudiantes.

En relación con esta escena, recuperamos un grafiti encontrado en un baño del edificio de la Facultad (Figura 1) donde se encuentran las aulas donde los/as estudiantes cursan:

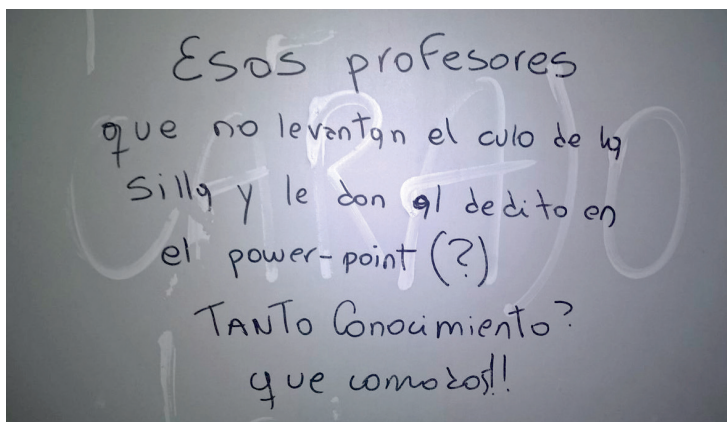


Figura 1. Graffiti encontrado en un baño del edificio de la Facultad

En este graffiti, un/a estudiante expresa su opinión respecto de una práctica habitual en la universidad que es la de utilizar la proyección de una presentación *PowerPoint* para organizar la exposición en las clases teóricas y, algunas veces, también prácticas. Esta escritura expuesta (Petrucci, 1999) introduce una nueva percepción corporal de los docentes que está dada por la representación metonímica del cuerpo profesoral, la parte por el todo, en tanto y en cuanto se refiere a este como “culo en la silla” y “dedito en el PowerPoint”. El cuerpo de los profesores deviene fragmentario, partes que accionan casi mecánicamente en la clase como un cuerpo escindido o, aún más, protésico; es decir, el cuerpo de los profesores aparece aquí como una anatomía injertada por la tecnología de la computadora, el dedo en el teclado para hacer avanzar la presentación digital, donde se rompe el límite entre cuerpo y máquina para transformarse en un cuerpo profesoral interpenetrado por la cosa digital. Cuerpo-máquina, cuerpo-prótesis, dos imágenes que configuran la corporalidad profesoral desde esta mirada estudiantil. A su vez, en esta

representación de la corporalidad docente aparece la referencia a la comodidad de ese cuerpo inmóvil, presente en su corporalidad solo en el movimiento mecánico del dedo, como si de esa manera los saberes estuvieran regidos por objetos técnicos y no por la relación que establecen los sujetos —docente y estudiantes— con ellos, como si el saber estuviera fuera de los sujetos.

Asimismo, esta escritura estudiantil es interesante desde el punto de vista discursivo ya que incluye dos interrogantes retóricos que interpelan a quien lee el grafiti. La primera pregunta pareciera más de sorpresa por esa situación: “(?)”, y la segunda —“tanto conocimiento?”— se presenta como irónica, dando cuenta de que la *hexis* corporal profesoral pareciera que se vincula con la “sabiduría” del docente, en un claro guiño a lxs lectorxs del grafiti. Y esa posición enunciativa se subraya con la expresión “carajo” escrita en la superficie en letras impresas mayúsculas —como si fuera un grito—; en esa superposición escrituraria se construye un palimpsesto de escrituras expuestas en la pared que da cuenta de la subjetividad de quien escribe.

## Autopercepciones corporales en formación

La entrada al campo escolar durante la residencia docente constituye un momento particular en la trayectoria de los/as profesores y profesoras en formación en Letras. En esa instancia no solo se presentan los interrogantes acerca de los saberes disciplinares y cómo ponerlos en circulación, sino también dimensiones identitarias, en tanto en ese período siguen siendo estudiantes, pero toman la responsabilidad de un curso en la escuela secundaria que les genera interrogantes y angustias acerca de su propia subjetividad profesoral. Y, ya en las prácticas en terreno, se enfatizan

las interpelaciones subjetivas acerca de la propia identidad sexo-genérica encarnada en sus corporalidades en el aula, en diálogo o en tensión con los cuerpos de los/as estudiantes. Es decir, las prácticas docentes en terreno se constituyen en una experiencia que se vive, también, en los cuerpos, en tanto y en cuanto los/as profesores/as en formación habitan el espacio con una corporalidad presente o ausente que tensiona, muchas veces, con los cuerpos abiertos, desbordantes y festivos (Diez, 2012) de los y las jóvenes de escuelas secundarias. Esta dimensión resulta, a veces problemática, al momento de pensarse como docentes interviniendo didácticamente en un aula de secundaria.

En relación con esta dimensión, me interesa detenerme aquí en el autoregistro de una clase teórica de Didáctica de la Lengua y la Literatura II en el profesorado universitario donde me propuse analizar la dimensión de los cuerpos en el aula, a partir de las experiencias de los/as profesores/as en formación durante la residencia docente. Para ello, seleccioné fotografías de distintos/as fotógrafos/as reconocidos/as como Mapplethorpe, Abramovic, Chen, Mendieta, Woodman, entre otros, y les pedí a los/as estudiantes que eligieran una o dos fotos que funcionaran, de algún modo, como metáfora de cómo se habían sentido en sus cuerpos y corporalidades en el aula durante sus prácticas docentes. Algunos estudiantes rápidamente comentaron cuáles eran sus preferencias; otros, en cambio, prefirieron el silencio.

Elián, uno de los profesores en formación eligió dos fotografías. Primero, el retrato del artista Weiwei por Cathy Carver y, luego, la foto “Cover Story” de Marina Abramovic:

... eligió la foto del oriental porque le parecía que tenía que ver con su intención de ver más allá. Pero también seleccionó la foto de la mujer con los bloques de hielo en los pies porque sintió parálisis frente a, por



ejemplo, las peleas entre lxs estudiantes y también en relación con cómo intervenir de acuerdo al emergente... (Autoregistro clase 17–10–17)

En el caso de Elián observamos cómo necesitó asociar con diferentes fotografías las distintas situaciones que lo interpelaron subjetivamente durante las prácticas docentes, aquellos momentos en que los emergentes de la práctica se presentaron como incidentes críticos (Perrenoud, 1995), situaciones inesperadas que lo colocaban en posición de alerta, atento a cada intercambio como si quisiera “ver más allá”, anticipar lo que podía pasar; o bien, en otro momento de su práctica, paralizado frente a la irrupción de la movilidad expansiva de los cuerpos de los/as estudiantes. En este sentido, en la experiencia de Elián vemos cómo las corporalidades se presentan tensionadas entre el cuerpo del profesor y los cuerpos de los/as estudiantes en tanto dialéctica entre cuerpos (Citro, 2014) que habitan el terreno de la práctica de modos diversos; el movimiento de los cuerpos de los/as estudiantes frente a un borramiento o inmovilidad del cuerpo del profesor en formación que se presenta, desde su mirada, fragmentariamente. Es decir, el cuerpo de Elián está representado por los ojos y los pies, en tanto partes de un todo —que en su relato está ausente—; solo aparecen fragmentos de su cuerpo frente a la totalidad de los cuerpos de los/as estudiantes secundarios y los emergentes de la práctica.

El tránsito de Elián en el aula de la escuela secundaria durante su residencia docente se presenta como una experiencia corporizada, en tanto en la puesta en escena de la intervención didáctica se hacen presentes los *habitus* corporales del profesor en formación, el vínculo de su cuerpo con los otros cuerpos en el mundo, la autoconciencia corporal o su ausencia. En otras palabras, la práctica docente

en terreno se presenta, a partir de este ejercicio de autoconciencia y autopercepción corporal que trabajamos en la clase, como una experiencia que pasa por el cuerpo, que atraviesa la corporalidad y que se entrama con las dimensiones afectivas, sensoriales, sensibles del sujeto. Es decir, para Elián tomar conciencia de su corporalidad, prestar atención a su cuerpo en el aula y en la relación intersubjetiva con los cuerpos de los/as estudiantes, constituye la posibilidad de reflexionar acerca de cómo el cuerpo está involucrado en la producción y circulación del conocimiento en el aula, no es un ente separado de la mente, sino más bien existe un nexo indisoluble entre razón y emoción, entre trabajo intelectual y corporalidad, entre mediación didáctica y cuerpo.

En los cuerpos de los/as estudiantes que se pelean o deambulan en el aula, como relata Elián, están presentes otros patrones corporales, diferentes a los del profesor en formación, que dan cuenta de saberes locales (Palermo, 2014) en tanto y en cuanto representan otras experiencias socioculturales, trayectorias de vida, formas de vivir el cuerpo, modos de vinculación intersubjetiva, historias de vida, etcétera, que se representan corporeizados.

La experiencia de Elián en la residencia docente da cuenta de cómo el profesor en formación percibe su propio cuerpo y los de los/as estudiantes en el aula, construye un discurso en relación con ello y toma conciencia de que el cuerpo forma parte de sí mismo y de su mediación docente. Es decir, cómo la residencia se constituye en una instancia en la trayectoria de la formación docente inicial donde el cuerpo cobra importancia, se hace consciente y es ahí donde se va conformando una identidad profesoral corpórea, atravesada por sentimientos, sensaciones, emociones, gestos, percepciones.

## Algunas conclusiones posibles

A lo largo de este trabajo nos hemos interrogado acerca de cómo los cuerpos se vinculan con los saberes en el espacio de la formación docente en Letras, desde la experiencia de formadorxs de formadorxs y desde la mirada y vivencias de profesores y profesoras en formación. Ese relevamiento nos muestra una figura multiforme, diversa, cambiante donde las corporalidades están atravesadas por historias personales, experiencias socioculturales, formas de comportamiento, valores, racionalidades, prácticas, trayectorias educativas y profesionales que moldean sus modos de estar en el mundo, en el aula universitaria y en la escuela secundaria.

Cuerpos en movimiento, quietos, en expansión, replegados; cuerpos que piensan y hablan, cuerpos que reciben los saberes, cuerpos que resisten lo instituido; cuerpos variados que dan cuenta de cómo en la formación docente en Letras, en el espacio universitario, se configuran e instituyen modos de habitar la corporalidad donde se observa una disociación entre el trabajo intelectual y la dimensión sensible de la apropiación y circulación de saberes, donde el cuerpo se presenta invisibilizado y se prioriza la razón.

¿Cómo recuperar la centralidad de los cuerpos en la formación docente en Letras? ¿De qué modo como formadora de formadores/as puedo dar lugar a la dimensión corporal en relación con la apropiación de saberes específicos en la formación docente inicial? ¿Cómo promover la autoconciencia corporal en tanto dimensión central en los modos de intervenir en los contextos de la práctica?

La noción de cuerpos significantes que recuperamos de la antropología de los cuerpos (Citro, 2009) y que planteamos desde el inicio de este trabajo nos propone, justamente, volver a mirar los cuerpos en tanto cruce o entramado de

dimensiones subjetivas, sensorio–motrices, afectivas en la experiencia de la formación docente y durante la residencia docente como elementos constitutivos de la mediación docente en terreno; en tanto y en cuanto, este concepto nos permite establecer relaciones entre la dimensión material del cuerpo y las prácticas docentes. Es decir, las gestualidades, las representaciones corporales, las percepciones, los movimientos o ausencia de ellos en el aula son productores de sentidos en relación con cómo pensamos la enseñanza de la lengua y la literatura, con cómo imaginamos la intervención didáctica en terreno y configuramos los saberes específicos en la mediación docente.

Por todo ello, estas primeras indagaciones en torno a los cuerpos y saberes significantes en la formación docente en Letras se inscriben en la búsqueda de modos de superar la dicotomía cuerpo–mente en la formación docente inicial para dar lugar a una trama donde los cuerpos se visibilicen y se problematicen las relaciones con los saberes, las prácticas socioculturales, la afectividad y la agencia de los/as profesores y profesoras en formación.

## Referencias bibliográficas

- Castillo, A. (2015). *Imagen, cuerpo*. Buenos Aires, Palinodia–La Cebra.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cixous, H. (2015). *La llegada a la escritura*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes*. Buenos Aires, Biblos.
- (2014). Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas. En *Corpografías*, vol. 1, núm. 1, pp. 10–41. Universidad Distrital Francisco José Caldas.
- Diez, P. (2012). *Ni caretas ni quemados, rescatados. Usos del cuerpo y adscripciones identitarias de jóvenes de Bajo Flores Ciudad de Buenos Aires*. Académica Española.
- Espósito, R. (2016). *Las personas y las cosas*. Buenos Aires, Katz–Eudeba.
- Hernando, A. (2014). *La fantasía de la individualidad*. Buenos Aires, Katz.
- Irwin, K. (2007). En el oscuro corazón de la etnografía. Ética y desigualdades en las relaciones íntimas al interior del campo. En *Apuntes de investigación. Oficios y prácticas*, núm. 12, pp. 133–163. CECYP, UBA.
- Nancy, J.–L. (2011). *58 indicios sobre el cuerpo*. Buenos Aires, La cebra.
- Palermo, Z. (ed.). (2014). Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia colonial”. En *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires, Del signo.
- Perrenoud, P. (1995). El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay, L. (coord.), *La formación profesional del maestro estrategias y competencias*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum*. Buenos Aires, Corregidor.
- Rella, F. (2004). *En los confines del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Sardi, V. (2016). Habito en mi cuerpo liviano. En *Las formas del día*. Buenos Aires, Del dock.



**Parte V**  
**Memoria, resistencia y alternativas**  
**transformadoras**

---





# ¿Desde arriba o desde abajo? Los procesos de institucionalización de las políticas de memoria en la escuela

*Sandra Raggio*

## Presentación

La emergencia del movimiento de derechos humanos a mediados de los años setenta implicó la aparición de un discurso político novedoso para enmarcar agravios, violencias e injusticias. Esta forma de mirar y nominar la realidad vino acompañada de nuevos repertorios de acción y logró influir en la agenda política de la propia dictadura y los gobiernos democráticos postransición. (Crenzel, 2008; Jelin, 2017).

Esta presencia de los derechos humanos en la agenda política ha estado en relación con la definición de los límites y posibilidades de las democracias, definiendo sus mínimos —como reaseguro de las garantías y libertades individuales— como así también del horizonte de expectativas de más conquistas de derechos. Como tal, ha ido transitando por diversos estados en relación a los distintos gobiernos y periodos. Lo cierto que las hoy llamadas “políticas de la memoria” —ese conjunto de iniciativas estatales que tienen como objetivo generar procesos de elaboración y transmisión de las

experiencias ligadas el terrorismo de Estado— han estado presentes desde la transición hasta hoy. Todas han pretendido consolidar ideas y proyectos de democracia marcando sus diferencias con el periodo dictatorial.

La escuela, como espacio público ligado a la formación de las nuevas generaciones, ha sido uno de los espacios institucionales donde esta dinámica se ha expresado a través de normativas y cambios curriculares que acompañaron los diferentes momentos en el cambiante itinerario de la sociedad argentina hacia su democratización.

Lo que intentaremos en lo que sigue es explorar la evolución de este marco normativo que expresa la voluntad política de las instituciones estatales, los distintos poderes y gobiernos de asignarle un nuevo mandato a la escuela: el deber de recordar. Este marco normativo ha logrado institucionalizar la memoria como parte de la dinámica de las instituciones escolares, ya sea por la vía de las efemérides y sus rituales, como en los contenidos curriculares. Este proceso puede denominarse como “institucionalización desde arriba” cuyo pilar fundamental es fijar las prescripciones como garantía de la efectiva puesta en marcha de la voluntad política que emana de la norma.

Al mismo tiempo analizaremos una experiencia que ya lleva más de diecisiete años y que se ha desarrollado en los márgenes de esta normatividad. Como tal, ha sido sostenida por actores del sistema educativo que se ubican en sus eslabones jerárquicos más bajos: los docentes en el aula. Se trata del *Programa Jóvenes y Memoria, Recordamos para el futuro* que lleva adelante la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires desde el año 2002 a la fecha, de manera ininterrumpida. El Programa no fue dispuesto por ninguna normativa. Se desarrolló como una propuesta formulada a los docentes de manera abierta y voluntaria. Como tal logró mantenerse en el tiempo a pesar de los

cambios de gobierno provincial y nacional adquiriendo una alta masividad en la provincia. Se trata de una experiencia de “institucionalización desde abajo”.

Lo que sostenemos es que estos procesos desde abajo son posibles. Lo cual no implica ni requiere que se consagren en una nueva normativa que los vuelva prescriptivos. Por el contrario, esta institucionalización se consagra en la capacidad para consolidarse como un espacio autónomo ligado a la dinámica de cada escuela y comunidad, donde no solo definen y deciden los docentes, sino sobre todo los estudiantes. En este sentido, las políticas de la memoria en la escuela ligadas a este tipo de experiencia, que luego describiremos, impactan en la política educativa problematizando el sistema y cuestionando formas de gestión poco democráticas, jerárquicas y burocratizadas.

## **La memoria en la escuela. Una apelación a lo instituido: efemérides y contenidos curriculares**

Repasemos normativas ligadas a este rol de la escuela de los distintos gobiernos democráticos. Como veremos, aún con sus diferencias todas concuerdan en que la escuela tiene un rol fundamental en la superación del pasado dictatorial pues tiene en sus manos la tarea de formar a los nuevos ciudadanos. Haremos referencia a ciertas normativas en la provincia de Buenos Aires pues, como veremos, fueron señeras en relación con las nacionales.

En los primeros años ochenta pueden encontrarse resoluciones ministeriales del gobierno de la transición donde a la escuela se le asigna un papel clave en la formación de las nuevas generaciones para la vida democrática. Los contenidos del espacio curricular condensados en la materia Educación Ciudadana y la definición de los derechos humanos como

contenido transversal marcan la orientación del gobierno de Raúl Alfonsín en relación a cómo se pensaba que la democracia debía consolidarse: formar sujetos responsables, democráticos y conscientes de sus derechos. El *Nunca Más* se asentaba más en esto que en el recuerdo de los hechos pasados o su enseñanza como contenido de la historia. Sin embargo, se trataba igualmente de una política de memoria pues tomaba de aquel pasado un legado que emergía de los significados e interpretaciones que se le asignaban. La dictadura y la historia anterior de inestabilidad política eran producto de una ciudadanía débil y un estado poco afecto por el respeto de la ley y sobre todo de la Constitución Nacional.

La resolución 1649/84 avanza en los diseños curriculares de la educación primaria incorporando “los contenidos de la Constitución Nacional, la Declaración de los Derechos Humanos y la Declaración de los Derechos del Niño”. En sus considerandos se da cuenta de que “la realidad histórica nacional ha demostrado la trascendental importancia que reviste para el desarrollo integral del país y la sana y pacífica convivencia de la población, el precepto de los derechos constitucionales y los principios elementales inherentes a toda condición humana”.

Más allá de esta retórica democrática que no podía concitar en aquellos tiempos disensos importantes, lo cierto es que el pasado estaba atravesado por fuertes tensiones. Esto puede advertirse en el tratamiento legislativo de la ley que introdujo el acontecimiento *La Noche de los Lápices* en el calendario escolar en la provincia de Buenos Aires.

A mediados de 1988, se sancionó la Ley Provincial 10671. En ella se estableció al 16 de septiembre como el día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios en alusión al acontecimiento conocido como *La Noche de los Lápices*. Esta es la primera fecha asociada con el tema que se introdujo en el calendario escolar (Lorenz, 2004).

Los autores del proyecto fueron los diputados Fernando Acedo, Marcelo Elías y Horacio Ravenna de la Unión Cívica Radical. Los mismos habían presentado en sesiones anteriores un proyecto de declaración en que se instaba al gobierno nacional a tomar la iniciativa, lo cual no prosperó. En aquella oportunidad había estallado un intenso debate en torno al sentido que debía tener la fecha. Los diputados peronistas consideraban que su significado más importante estaba asociado al golpe de Estado de 1955. En síntesis, desconfiaban de la propuesta radical desde su identidad de peronistas en tanto la asociación del 16 de septiembre con un acontecimiento ocurrido durante la dictadura de alguna manera operaba “desperonizando” el calendario. Lo que expresaba aquel debate bastante virulento sobre una ley de apenas dos artículos, era una disputa en torno al pasado que ponía en juego las identidades políticas, tanto para los radicales, pero sobre todo a los peronistas, ya que actualizaba, ahora en el terreno de la memoria, las confrontaciones entre los distintos sectores que habían tenido lugar pocos años antes.

El acuerdo sobrevino cuando lograron una redacción que dejaba tranquilos a todos: al texto original donde se instituía al 16 de septiembre como Día del Estudiante Secundario, se agregó la referencia al año, es decir, se aclaró que se refería al 16 de septiembre *de 1976*, lo que condujo a una redacción equívoca en tanto limitaba la institucionalización del día a esa fecha particular, es decir sería una ley con efecto retroactivo. El senado la aprobó sin cambios dos meses más tarde. Casi una década después volvería a sufrir modificaciones.

Como adelantábamos, la discusión que hemos reconstruido da cuenta de las tensiones políticas que han atravesado los procesos de significación del pasado y los intentos de institucionalización de las denominadas “políticas de la memoria”. Estas tensiones explican en gran medida

también las que se despliegan en los procesos de transmisión, es decir en la dimensión pragmática de las normas que revelan los diferentes estados de la memoria social.

Entre 1991 y 1995 no hubo iniciativas gubernamentales relevantes en torno al tratamiento del pasado reciente en la escuela. Las reformas neoliberales concentraron parte de la agenda en las definiciones macroeconómicas y una reforma estructural del estado que alcanzó a la educación en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación 24195. La nueva norma, entre otras cuestiones, modificó la currícula incorporando el pasado reciente a los contenidos del área de ciencias sociales. Lo cual implicó una renovación importante de los libros escolares. Muchos de ellos incluyeron en sus contenidos la dictadura militar produciendo los primeros materiales para facilitar su tratamiento en las aulas.<sup>1</sup>

El año 1995 marca un clivaje (Da Silva Catela, 2001; Feld, 2002). Las llamadas confesiones del integrante de la Marina, el capitán de corbeta retirado, Adolfo Scilingo, son vistas como una bisagra que permitió en la Argentina reabrir el pasado.

En la provincia de Buenos Aires, el “retorno del pasado” al ámbito legislativo vino de la mano de la nueva fuerza política que emergió en estos años en oposición a menemismo: el FREPASO (Frente País Solidario).<sup>2</sup>

---

1 Pueden citarse a mi criterio los más interesantes e innovadores que se editaron por entonces: Finocchio, S., Dussel, I. y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*; y Vazquez, R. y Alonso, E. (1997). *Historia Argentina del Siglo XX*.

2 Nucleaba, entre otros, a algunos de los diputados nacionales que se habían separado del bloque de justicialista en 1990 en disidencia, entre otras cuestiones, con los Indultos, formando lo que se conoció como el “Grupo de los Ocho”. Las figuras más notorias fueron Carlos “Chacho” Álvarez, Germán Abdala y Juan Pablo Cafiero. Más tarde constituyeron el Frente junto a partidos de izquierda y también a referentes sociales que comenzaron allí su carrera política como, por ejemplo, Graciela Fernández Meijide, una reconocida dirigente del movimiento de derechos humanos y miembro de la CONADEP.

El 13 de marzo de 1996, días antes de la marcha en conmemoración del golpe de estado que convocó en Buenos Aires a miles de personas como no lo hacía desde varios años atrás (Lorenz, 2002) la legislatura bonaerense sancionó la Ley 11782 donde se dispone que deben realizarse en todos los establecimientos educativos “actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento por parte de los educandos, del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976”. En el artículo segundo de la ley se deja explícitamente dicho que las actividades deben realizarse en la semana del aniversario y que su sentido será la de repudiar la dictadura, recordar los crímenes sucedidos, difundir la sentencia a los excomandantes y afianzar los valores democráticos. Fue tratado sobre tablas en ambas cámaras y aprobado por la mayoría de los bloques, con excepción del MODIN (Movimiento por la Dignidad y la Independencia) cuyo referente era Aldo Rico. Se opusieron por considerarlo “parcial e incompleto por omitir una referencia a todo tipo de violencia generada en esa época”. El diputado José Hemersindo María, informante de la posición en el recinto agregó, además, que tal como estaba formulado podía “llevar a que docentes ideologizados conduzcan al alumnado a una falsa versión de los hechos”. No obstante, aclaraba que condenaban “el golpe de Estado y la metodología usada para la represión de la subversión” (Legislatura bonaerense, 1996: 119). Esta cuestión de la “parcialidad” también fue esgrimida por un diputado del Partido Azul y Blanco —una escisión del anterior— que si bien votó la propuesta insistió en que era necesario condenar “la violencia, provenga de donde proviniere, aun cuando asumamos que la violencia del Estado es mucho más grave que la violencia de los habitantes o de las organizaciones irregulares. Ahora, no por ser menos grave no debe ser condenada” (Legislatura bonaerense, 1996: 118).

El legislador agregó otro elemento: la necesidad de repudiar todos los golpes de Estado y también a aquellos que “colaboraron con” ellos.

En 1998 por medio del Decreto del Poder Ejecutivo Nacional 314/98, firmado el 23 de marzo de ese año, se dispuso “la realización anual del análisis crítico del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976”. En el artículo primero se destaca el sentido de la conmemoración: “recordar a las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal”. En los considerandos se incluye tanto la reivindicación del sistema democrático, el repudio de los golpes de Estado, como así también la necesidad de la “pacificación nacional”. La norma nacional prescribe un sentido muy diferente de la provincial recogiendo las perspectivas que a nivel provincial objetaron la iniciativa.

Con motivo del 25° aniversario del golpe de Estado, durante el gobierno de Fernando De La Rúa (1999–2001), mediante la resolución ministerial 160/01, se convocó a los estudiantes secundarios a un concurso para realizar monografías sobre la dictadura militar para así “promover la conmemoración de acontecimientos históricos a través de la investigación, el análisis crítico y la interpretación de los hechos ocurridos, en este caso, durante la dictadura militar iniciada el 24 de marzo de 1976 y, de este modo, contribuir a confirmar el acuerdo básico de la sociedad argentina en relación con el respeto y defensa de los derechos humanos y del sistema democrático”.

La Ley 25633, sancionada el 1 de agosto de 2002, durante el gobierno de Eduardo Luis Duhalde, se instituyó al 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976”. En el Art. 2 se dispuso que las respectivas autoridades educativas



de las distintas jurisdicciones acordaran “la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas [...], que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”.

En la nueva Ley de Educación Nacional del año 2006, sancionada durante el gobierno de Néstor Kirchner, forman parte de los contenidos curriculares: “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”.

Este breve repaso de marcos normativos que prescriben de una u otra manera el tratamiento del pasado reciente en la escuela, permite dar cuenta del lugar que ocupa la escuela en las formas de gestión del pasado que se proponen para el estado. La escuela es el ámbito donde contar la historia y de esta manera afianzar los valores cívicos democráticos. Esto no encierra ninguna novedad, remite a los tiempos de la formación del Estado y la construcción de la identidad nacional (Romero, 2004). No obstante, las variaciones que sufrieron y los debates que generaron dan cuenta que del mismo modo en que el estado nacional se configuró atravesado por disputas políticas y procesos de violencia que duraron décadas, las políticas de memoria también se inscriben en las luchas sociales y políticas por el proyecto de nación y de sociedad. Aunque podamos reconocer acuerdos generales (repudio a la dictadura, insistencia en el Nunca Más, valoración de la escuela como transmisora de los valores democráticos a las nuevas generaciones) las tensiones están. Lo cual pone en cuestión la fuerza de los marcos normativos

como formas de institucionalización desde “arriba” del tratamiento de la dictadura en la escuela, en tanto se inscriben en este campo de disputa. Vale preguntarse cómo se gestionan desde la prescripción estas disidencias: ¿las consiente? ¿las anula? ¿las margina? ¿las sanciona?

¿Es posible “institucionalizar” una política de memoria que no se sostenga sobre el principio de la prescripción y la normatividad? Sino por el contrario, que se legitima como en acto consentido y elegido por los actores que lo llevan a cabo y de esta manera admite la disidencia, aunque la ponga en entredicho.

## **El Programa Jóvenes y Memoria. Un ejemplo de institucionalización desde abajo**

Cuando en 1999 se constituyó la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) una de las preguntas que se formulaban quienes habían sido convocados por el poder legislativo para integrarla, era cuál debía ser el rol del Estado en estos procesos de memoria.

La experiencia vivida en Argentina desde los organismos de derechos humanos, como actores claves que habían promovido los trabajos de memoria, estaba orientada básicamente para demandar al Estado. Pues el campo de los derechos humanos emerge y se constituye precisamente como una forma de resistencia, de lucha contra la dictadura militar. Luego, en la larga transición, derechos humanos y memoria se funden y se inscriben en un mismo territorio de disputa ligada a la construcción de la democracia pos terrorismo de Estado.

Para la CPM recién constituida, el desafío más fuerte fue la cuestión de pensar el Estado no solo desde fuera —para interpelarlo, demandarlo, cuestionarlo, denunciarlo por sus

actos de violencia mientras los perpetraba y luego para que asumiera la reparación de los daños provocados a las víctimas y a la sociedad en general—, sino en este rol de gestor de políticas de memoria; que no solo repara, sino que denuncia desde las víctimas, que hace, que resignifica, que ocupa, que denuncia. Esto es lo que por ley debía hacer la CPM desde el Estado y por mandato de los representantes del pueblo, los legisladores.

El desafío se exponía en tanto la Comisión es un organismo público —o sea es parte del Estado—, pero está conformado y dirigido por algunos de los miembros de estas organizaciones. La tensión se resolvió construyendo una frontera clara entre gobierno y Estado que permitió establecer un modo de funcionamiento autónomo dentro del aparato estatal, pero con una modalidad de gestión ligada a la dinámica de las organizaciones no gubernamentales.

Frente al desafío de la transmisión la cuestión central fue definir cuál era el rol del organismo. Una primera opción era proponer un relato desde una perspectiva histórica y transmitirle herramientas a los docentes para que lo pasaran a sus estudiantes. Es decir, hacer uso de la posición privilegiada y legitimada por ser parte del Estado y estar mandatados a hacerlo por ley, y difundir la propia perspectiva por considerarla la más adecuada para alcanzar el objetivo de afianzar la democracia y formar buenos ciudadanos comprometidos con los derechos humanos.

Pero en qué medida esta perspectiva anulaba las dinámicas propias de la memoria social, al cerrar la transmisión a una versión cristalizada del pasado que perdiera el nexo con el presente y futuro. El camino elegido fue otro: entender a la escuela como otro territorio de memoria donde sus luchas se expresan de manera múltiple y compleja y que el objetivo era activar la participación de las nuevas generaciones como actores en este campo de disputas. Al mismo

tiempo, este trabajo de memoria en la escuela no podía dejar de cuestionar a los dispositivos escolares que fueron parte de las condiciones de posibilidad de lo que ocurrió y también de las injusticias que hoy ocurren. Porque en democracia, el mismo Estado que impulsa políticas de memoria y despliega desde la escuela el deber de recordar, defender los derechos humanos y la democracia, también viola los derechos humanos. Es decir, el dilema es como poner en marcha una política de Estado, cuyo objetivo es el cuestionamiento del propio Estado. En este sentido, la dirección tomada implicó promover espacios abiertos de participación donde lo prescriptivo quedara en los márgenes de la apuesta de institucionalización.

En tanto, a pesar de su aparente potencia, las propuestas generadas desde “arriba” pueden generar resistencias producto de la desconfianza por un uso cuyo objetivo sería la imposición de ideas y argumentos predefinidos por las autoridades. En esta clave, la CPM propuso el Programa Jóvenes y Memoria.

La idea del programa fue abrir un espacio donde las nuevas generaciones pudieran interrogarse por el pasado reciente y su presente, y también para que construyeran sus propias respuestas. La propuesta es muy simple: se convoca a la conformación de grupos de investigación sobre la historia de sus comunidades pensada desde la perspectiva de los derechos humanos. La participación es voluntaria tanto para los docentes como para los estudiantes, y toda tarea extra es *ad honorem*. La propuesta dura todo el año lectivo. Primero presentan un proyecto de investigación, luego lo ponen en marcha y finalmente presentan las conclusiones. El formato es libre: un corto audiovisual, una obra de teatro, una página web, un mural, un periódico, un libro, entre otros.

En la convocatoria no se define un periodo particular, el sentido de la palabra “memoria” queda abierta a la

intervención y reinterpretación de las nuevas generaciones: qué entra y qué no es una decisión que deben tomar los grupos cuando eligen los temas de investigación. Para muchas generaciones la dictadura tiene un peso particular, es un pasado que pesa. Pero para las nuevas generaciones la idea de ese pasado se ensancha mucho más: hacia atrás, pero sobre todo hacia adelante. No solo se amplía su alcance en el periodo temporal, también se amplía la noción de lo que fue la dictadura militar.

El Programa se lanzó en el 2002. En esa primera convocatoria se inscribieron alrededor de veinticinco equipos. En todo este tiempo la convocatoria no ha dejado de crecer. En 2018 el número de grupos ascendió a más de mil trescientos diez. De los casi quinientos jóvenes que participaron aquella primera vez, la cifra se incrementó hasta llegar a casi veinte mil por año. Esto corresponde solo a la provincia de Buenos Aires, pero la iniciativa se ha replicado en Santiago del Estero, Entre Ríos, Córdoba, ciudad de Buenos Aires, Rosario, que convocan a miles más. También hubo experiencias en Chaco, Chubut y Misiones que hoy no continúan.

En los primeros años la mayoría de las investigaciones estaban asociadas con la última dictadura militar y en particular con la represión y la historia de los desaparecidos.

La figura de los desaparecidos era un núcleo central en los procesos de interrogación de las nuevas generaciones. Corría el año 2002, estábamos atravesando la crisis del modelo neoliberal, a nivel nacional había un gobierno provisional. Una oleada de protestas muy fuerte se extendía por todo el país y también una fuerte represión estatal que significó decenas de muertos. El programa nace en ese momento de alta incertidumbre. De allí que volver a la dictadura y a su núcleo más duro, como fue la represión, puede pensarse como un modo o necesidad de reafirmar

el sentido de hacia dónde debíamos ir como sociedad: salir del modelo neoliberal y profundizar la democracia.

Con el paso del tiempo, la dictadura comenzó a transformarse para las nuevas generaciones, a ensancharse más allá de la dimensión siempre presente de los desaparecidos y del terrorismo de Estado incorporando también otros temas y a otros sujetos dentro de esa experiencia. La dimensión económica, social y cultural, por ejemplo, el impacto que tuvieron las políticas de la dictadura en las comunidades: el cierre de un ramal de ferrocarril, de una fábrica, la censura de un grupo de teatro, la formación de bandas de rock como parte de la resistencia, la solidaridad, pero también la indiferencia de los vecinos frente a hechos represivos, la complicidad y colaboración. Los implicados en el proceso histórico se fueron ampliando más allá de los que fueron víctimas y los que fueron victimarios.

La salida de los esquemas binarios para pensar el pasado y la historia, no solo atañe a una mejor comprensión de los procesos, sino que impacta sobre la subjetividad de quien se formula la pregunta de por qué pasó lo que pasó. Pues esa pregunta se reitera sobre el presente para preguntarse por qué pasa lo que pasa y qué grado de implicancia tiene el propio sujeto que se interroga.

Es una pregunta que remite al presente y a las nuevas generaciones, como sujetos políticos hoy, es decir, como ciudadanos. Como interrogante tiene el efecto de incomodar: en qué medida como sujetos políticos estamos implicados en la generación de condiciones de posibilidad de violaciones a los derechos humanos y las injusticias y violencias de hoy. Si no se alcanza esta interrogación, auto reflexiva, la transmisión no será una transmisión “lograda” (Hassoun, 1996).

Para ello, es imprescindible, como advierte Hassoun, que las nuevas generaciones abandonen el pasado para “más bien reencontrarlo”. Esta relación pasado presente se

activa al reconocer a las nuevas generaciones como un actor importante en los procesos de construcción de memoria y brindando condiciones de libertad y de ejercicio de su autonomía.

Esto se ha expresado en las transformaciones que fue transitando el Programa. Hoy de los más de mil trabajos de investigación que se realizan por año, el sesenta por ciento es sobre temas del presente que se enlazan con el pasado de múltiples maneras. La experiencia de la dictadura no desaparece de esos trabajos, pero ya no como parte de la interrogación central, sino como referencia, como *tropos*, diríamos, para poder pensar en perspectiva este presente y sus problemas. La dictadura es una cita que permite visibilizar y desnaturalizar las violencias e injusticias de hoy. Es la mirada sobre el presente la que permite reencontrar el pasado.

De esta manera las nuevas generaciones se pueden incorporar a los procesos de memoria como activadores y constructores de nuevos significados y también como activadores en los procesos de construcción de ciudadanía. No como destinatarios de esas políticas, sino como *emprendedores* de las mismas (Jelin, 2002; 2017).

Uno de los requisitos del programa es que las investigaciones deben basarse en fuentes primarias, deben ir a los archivos, producir entrevistas, realizar encuestas, observaciones etnográficas, lo que definan. Eso implica salir a territorio, tomar contacto con el problema a través de fuentes directas, y también, en el momento de la síntesis y las conclusiones, esforzarse por producir un discurso propio.

En este proceso de la investigación se generan distintos encuentros y conversaciones con las viejas generaciones como también con los afectados o responsables de los problemas de hoy. Es decir, se produce una conexión entre experiencias múltiples que puede dar lugar a la emergencia de una nueva.

Estos encuentros no son necesariamente armoniosos ni fáciles, muchas veces están atravesados por conflictos profundos, por contradicciones, por enfrentamientos. Este conflicto en realidad es lo revelado, lo que en el proceso de investigación emerge y que en la mayoría de los casos es lo que incentiva a los estudiantes a seguir avanzando. Pues el conflicto no es un problema o un obstáculo, sino que es parte de la dinámica de las sociedades humanas y, en mayor grado, de aquellas profundamente desiguales e injustas.

El problema o el obstáculo, en todo caso, es cómo se aborda el conflicto. La formación de ciudadanía no puede sostenerse sobre una idea de democracia de consenso donde solo se admiten los acuerdos y los desacuerdos son considerados como disfunciones del sistema.

La “institucionalidad desde abajo” en definitiva es apostar a la formación de una ciudadanía que ejerce sus derechos. Derechos que no se limitan a elegir su representación para que desde allí se construyan nuevas institucionalidades “desde arriba”.

No es desconocer la relevancia de estas transformaciones normativas que en su progresividad garantizan derechos, sino de señalar que son posibles otros modos y que estas alternativas no están relegadas a los márgenes, sino que pueden adquirir un status estable dentro del sistema educativo, incluso con mayor capacidad de resistencia a políticas que las pongan en riesgo. Su modo de institucionalización radica en su capacidad para transformar prácticas, poniendo en tensión lo instituido sobre la base de jerarquías consagradas y versiones hegemónicas.

A modo de conclusión provisoria, podríamos aventurar que la institucionalidad más lograda es aquella que logra poner en tela de juicio la dominante y afianzarse en sus debilidades por la decisión y persistencia de los propios actores sobre los que las políticas “desde arriba” despliegan sus acciones.



## Referencias bibliográficas

- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Da Silva Catela, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. Reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata, Al Margen.
- Feld, C. (2002). *Del estrado a la pantalla: Las imágenes del juicio a los excomandantes en Argentina*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Finocchio, S., Dussel, I. y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires, Eudeba.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, De La Flor.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Lorenz, F. (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976. En Jelin, E. (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "infelices"*, pp. 53–101. Madrid, Siglo Veintiuno.
- (2004). Tomala a vos, dámela a mí. La noche de los lápices en el deber de memoria y las escuelas. En Jelin, E. y Lorenz, F., *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Romero, L. A. (coord.). (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Vazquez, R. y Alonso, E. (1997). *Historia Argentina del Siglo XX*. Buenos Aires, Aique.
- Legislatura bonaerense. (13 de marzo de 1996). *Diario de Sesiones de Cámara de Diputados*, pp. 119.



# Memoria y política educativa: cruces y tensiones entre historia y política educativa

Juan Pablo Abratte

*“Si el político es un historiador (no solo en el sentido de que hace la historia, sino en el sentido de que operando en el presente interpreta el pasado), [...] la historia es siempre historia contemporánea, es decir, política”*

Antonio Gramsci (2001: 140)

## Presentación

Las reflexiones que aquí se presentan se inscriben en el campo de la historia de la educación y la política educacional argentina; esta inscripción disciplinar, implica mucho más que el recorte temporal de un pasado que contribuye a la comprensión de complejos procesos que todavía hoy operan en las instituciones y los sujetos educacionales. El cruce entre ambas disciplinas es en primer lugar un cruce de temporalidades. Mientras la historia (de la educación) es siempre interrogada desde el presente, lo que habilita nuevas aproximaciones tanto teóricas como metodológicas y también necesariamente éticas y políticas sobre los procesos del pasado, la política educativa requiere de una historicidad que reconozca las trayectorias de los agentes, las instituciones y las prácticas. Al decir de Stephen Ball (2002) los textos de la política tienen historia, las políticas en tanto que producciones textuales tienen autores —nunca solo individuales— que pretenden imponerles sentidos. Los autores tienen historia, al igual que el propio texto de la política y su irrupción en

los espacios institucionales también tienen una historicidad desde la cual el texto es leído, interpretado y reinterpretado. Estas perspectivas que reconocen la historicidad de las políticas como intervenciones textuales, pero también como formaciones discursivas y prácticas destacan las trayectorias como una de sus dimensiones centrales. Indagar la historia de la educación reciente desde esta perspectiva supone entonces comprender su historicidad. La apelación a la historia refiere, entonces, a la afirmación gramsciana con la que iniciamos nuestra reflexión: el político es historiador porque obrando en el presente interpreta el pasado. Las políticas educativas son interpretaciones de un pasado que se pretende transformar, negar, reactualizar o recuperar del olvido.

Si muchas de las políticas se han presentado y aún se presentan como “refundaciones”, como intentos de instaurar nuevos sistemas educacionales, en escenarios generalmente caracterizados como inéditos, la operación discursiva que los constituye como tales negando sus vínculos con la historia, es también y fundamentalmente, una operación política. Si hoy se pretende refundar el sistema sobre la base de principios meritocráticos, sobre la descalificación de lo público, sobre la revisión de la intervención del Estado potenciando su carácter de evaluación y control y desresponsabilizándolo de sus funciones sustantivas; si se pretende reconfigurar el campo pedagógico sobre nuevos modos de clasificación, selección y disciplinamiento social —de pretendida base neurocientífica— si se pretende desmontar ciertas representaciones político pedagógicas que conciben a la educación como un derecho, es porque —más allá de los elementos “novedosos” en estas perspectivas— hay una trayectoria que puede remontarse a debates históricos, a períodos concretos y a modelos que se postularon desde los orígenes del sistema y se profundizaron en la historia reciente —por ejemplo en la dictadura cívico militar y en las políticas neoliberales—.

Un análisis de la política educativa en la coyuntura del presente histórico, no puede negar esas continuidades, esas trayectorias, esas marcas que configuran mucho más que “antecedentes” en el sentido tradicional del término. Constituyen imaginarios, representaciones, posicionamientos de los actores y especialmente prácticas que siguen presentes en la cotidianeidad de la escuela, y que constituyen enclaves desde los cuales las políticas son interpretadas.

En estos últimos tiempos desplegamos como educadores un conjunto de luchas que explicitadas como estrategia gubernamental nos enfrentan cotidianamente a múltiples polos de un antagonismo que no ha logrado articularse políticamente. Mientras defendemos el lugar de la memoria en el sistema educativo llevando a extremos insospechados la capacidad de disciplinamiento y control ideológico de la enseñanza, como ha venido sucediendo con la inclusión de la desaparición forzada de Santiago Maldonado, hasta las luchas en torno a planes y programas de incierta implementación e incluso de dudosa capacidad regulatoria, pasando por anuncios como el cierre de carreras de formación docente en Jujuy o la fusión de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en una Universidad de formación docente o la implementación de la denominada Secundaria del Futuro nos enfrenta a operaciones de sistemática negación de la memoria histórica. Incluso de incapacidad de reconocer actores y estrategias que participaron en diversas instancias políticas en el campo educativo desde la recuperación democrática a la fecha. Es evidente que el cambio cultural que se pretende imponer entra en disputa no solo con tradiciones políticas, académicas, sindicales, etcétera, entramadas en largos años de lucha democrática. También está claro que esas operaciones políticas y mediáticas están apelando a un sentido común construido a lo largo de décadas con la

poderosa intervención de los medios masivos de comunicación para desprestigiar la escuela pública, al propio discurso pedagógico crítico, a los modos de organización del trabajo docente y legitimar modelos en los que estratégicamente se configuran nuevas tecnologías de gubernamentalidad, de confirmación de subjetividades, de control sobre el currículum, de configuración de redes y circuitos escolares diferenciados, de empobrecimiento pedagógico de la oferta estatal en términos de programas culturales y socioeducativos. Frente a esa especie de hidra de tantas cabezas que con diferente intensidad de modos sutiles o explícitos constituyen un embate a la actividad pedagógica. Es imprescindible consolidar una memoria histórica que permita reconocer las tramas que articulan estas políticas con las del pasado, pero también las que articulan los modos de lucha y las experiencias pedagógicas significativas que pueden recuperarse hoy sobre la base de trayectorias políticas anteriores. Hay que poner carnadura histórica a las experiencias inclusivas de la última década, también recuperar propuestas alternativas, redes, discusiones y estrategias construidas en escenarios dictatoriales o en los noventa. Es imprescindible, además, encontrar un discurso que pueda articular posiciones críticas y a la vez interpelar a la sociedad y a los propios actores de la escuela.

No se trata de desconocer que las transformaciones sociales recientes tienen dimensiones que a veces parecen abismales respecto del pasado, de ignorar que los cambios en el Estado, la sociedad, la cultura y la subjetividad, se presentan como cambios epocales de envergadura y requieren de transformaciones inéditas en los sistemas educativos. Se trata de reconocer también que cada una de estas esferas está constituida por una historicidad, que atraviesa también los proyectos político pedagógicos. Una historicidad que, aunque sea negada, constituye a los sujetos, las

instituciones y las prácticas; una historicidad que también debe atravesar los modos en que intentamos capturar las políticas recientes.

Pero tampoco la apelación a la política es una derivación mecánica de un objeto de estudio. Los interrogantes que se nos plantean en el marco de las políticas refieren a una historia reciente, aunque también alcanzan horizontes pretéritos, y nos llevan a rastrear sus huellas en la historia educativa. Por ejemplo, interrogantes sobre la actualización y reactualización de imaginarios restrictivos que atraviesa la historia educacional desde la etapa fundante; preguntas acerca de los modos en que el Estado interpela a los sujetos educativos para articularlos a un proyecto político pedagógico, sobre las formas en que el poder atraviesa los procesos de formulación e implementación de las políticas —en tanto que regulaciones— y los modos en que lo político, configura antagonismos, sobre las formas en que los antagonismos se estructuran como relaciones adversariales o como negación y eliminación del otro, preguntas referidas a los rasgos del orden democrático en la historia educativa reciente, son todos interrogantes que operan desde el presente y que enfatizan su carácter político. Nuevamente, al decir de Gramsci, toda historia es contemporánea y, por ende, política, es en ese sentido profundo que intentamos interrogarla y construirla.

El político es siempre historiador —incluso cuando pretende negar la historia, desconocerla, ocultarla o desvirtuarla, cuando procura, a través de recursos discursivos, mediáticos, técnicos, teóricos y prácticos modular las subjetividades, producir sentido común, transmitir ideologías a veces pretendidamente “desideologizadas”—, el político intenta articular pasado, presente y futuro. Reconstruye un pasado aun negándolo y lo proyecta hacia futuros “de-seables”. Obrando en el presente “interpreta” el pasado,

configurando incluso categorías “etnográficas” solo interpretables en contextos históricos concretos; construye “memoria” y también “olvidos” y el historiador es siempre político porque su interpretación del pasado, sus recortes, sus aproximaciones teóricas y metodológicas carecen de neutralidad y tienen efectos políticos.

Y también apelando a una perspectiva Gramsciana, todo proceso social es pedagógico. Esta dimensión nos enfrenta al desafío de la enseñanza, no solo entendida como una práctica intelectual propia de quienes trabajamos en el campo académico, sino en una perspectiva más amplia que excede el plano estrictamente escolar y se proyecta a otros espacios y prácticas sociales. Las preguntas acerca de la enseñanza de la historia (educativa) reciente, a la producción de textos escolares, a los sentidos que configuran nuestras prácticas cotidianas en espacios educativos, a los modos en que el conocimiento del pasado reciente se transmite y se construye, a las formas en que se entrecruzan en la enseñanza contenidos disciplinares con la propia trayectoria de los sujetos —tanto docentes como estudiantes— con los modos en que el pasado reciente ha sido procesado, incorporado a la memoria (individual y colectiva) es también objeto de reflexión en este encuentro.

Quienes nos dedicamos a enseñar historia reciente, en mi caso historia reciente de la educación, enfrentamos cotidianamente y de un modo palpable estas tensiones. Las trayectorias individuales, familiares y grupales, las prácticas hegemónicas en el espacio escolar, los modos en que la enseñanza —no solo de los conocimientos históricos, sino incluso de otras esferas del conocimiento escolar— se han constituido en la trayectoria educacional de los sujetos, constituye el espacio concreto en el que la enseñanza del pasado reciente encuentra carnadura histórica. Esas trayectorias se ponen en juego en los procesos pedagógicos,



los determinan fuertemente, los interpelan en sus dimensiones éticas y políticas, los tensionan en una práctica intelectual siempre develadora —tanto para quienes enseñamos como para quienes aprenden— de los modos en que el pasado nos ha configurado como sujetos sociales, políticos y pedagógicos.

En una entrevista que hizo Eduardo Remedi a María Saleme de Burnichón en México, ella comentaba que una de sus más relevantes experiencias como pedagoga se produjo en tiempos de la dictadura cuando —en el marco de su participación en el movimiento ecuménico y su trabajo por los derechos humanos— ella decidió trabajar con los hijos de desaparecidos. Comenta María:

Primero hice recolección de datos y después prensa; así que ahí hay dos oficios. Trabajando testimonios, ordenando los testimonios de familiares de desaparecidos, muertos o detenidos, saqué un ítem aparte: el número de hijos con sus edades. Ahí me di cuenta [de] que había una cantidad de chicos que tenían su escuela suspendida, una cantidad enorme de chicos. Empecé a trabajar sobre esos chicos y es como nacen los talleres para hijos de desaparecidos, que entonces no se llamaban así, porque no se podían llamar así. Se llamaban talleres de ayuda escolar, porque casi todos eran repitentes o no habían ido a la escuela. Ese fue otro aprendizaje muy fuerte en lo que hace a enseñanza... Muy fuerte porque eran chicos que tenían dentro de ellos la negación de lo que les pasaba y la duda sobre qué les estaba pasando. Las dos cosas. Chicos que tenían un problema gravísimo porque todos somatizaban... o en olvido, o en cegueras provisionarias. Quedaban ciegos, volvía la vista, volvía, tartamudeo, asma... ¿cómo trabajar con esos chicos?

Había, realmente, que darles escuela porque eran re-  
petidores los más grandes, pero ¿Cómo trabajar con  
esos inconvenientes? ¿Con que no se acordaban? ¿Con  
que no les quedaba nada? Entonces pensé que lo fun-  
damental antes de empezar a enseñarles era destrab-  
arlos. ¿Cómo los destrabábamos? Ahí es cuando em-  
piezo a pensar en la recuperación real del significado  
de cada palabra. Papá no está, se fue de viaje, eso les  
decían las madres, las abuelas. Había que decirles que  
no era el viaje... tampoco había que ser muy crudo.  
Pero de alguna manera creo que los chicos siempre  
sabían. Entonces, había que ver cómo ellos aceptaban  
lo que sabían y decían que no sabían. Ahí cambia la  
base o el objetivo inicial de la enseñanza y de ahí es,  
creo, que empiezo a planteármelo. Hay una distan-  
cia en los que enseñamos, entre el conocimiento para  
que sea propio, o para que el otro se apropie del co-  
nocimiento y el saber para qué es ese conocimiento.  
(Saleme de Burnichon, 1997: 30–31)

La experiencia que relata María Saleme tiene en su cru-  
deza histórica una amalgama de categorías teóricas y prác-  
ticas, éticas y políticas. Dar escuela (como derecho y aún  
fuera de la escuela) interpretar el fracaso escolar en sus de-  
terminantes históricas y subjetivas; el olvido y la ceguera la  
negación y la necesidad de “destrabarla” para poder ense-  
ñar; la enseñanza en el sentido más profundo interrogan-  
do no solo al conocimiento, sino al saber y la recuperación  
del sentido real de la palabra como condición necesaria  
para una práctica pedagógica. Ese fragmento nos enfren-  
ta —creo— con una tensión siempre presente. Todos nos  
enfrentamos a ciertas cegueras, negaciones, interpretacio-  
nes del pasado que requieren modos de ser destrabadas si  
pensamos no solo en producir y transmitir conocimientos,

sino construir un saber. En esa operación tan brillantemente descrita por María se encuentra a mi juicio el principal desafío de la memoria y la política educativa: defender hoy más que nunca el sentido de las prácticas pedagógicas como prácticas histórico-políticas.

## Referencias bibliográficas

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la Teoría Estratégica. En *Revista Páginas*, núms. 2 y 3. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.

Gramsci, A. (2001). *Cuadernos de la cárcel. Tomo 4*. México D. F., Era.

Saleme de Burnichon, M. (1997). *Decires*. Córdoba, Narvaja.

# Trayectorias, biografías y narrativas docentes. Una aproximación desde la biografía escolar de quienes hoy se dedican a enseñar

*Andrea Alliaud*

## Introducción

Quienes somos docentes en el presente contamos con una particularidad que nos distingue de aquellos que se dedican a otras cuestiones: nuestro oficio (la enseñanza) se ejerce en una institución (la escuela) que hemos recorrido y frecuentado durante muchos años seguidos y en épocas decisivas de nuestras vidas mientras fuimos alumnos. Efectivamente, a diferencia de otras profesiones u ocupaciones con las que pudimos haber tenido aproximaciones puntuales y esporádicas, la docencia nos devuelve a la vida escolar y a todo lo que en ella vivimos y experimentamos. Varios autores (Lortie, 1975; Jackson, 2002) han reparado en esta particularidad para dar cuenta de la conformación de “creencias firmes y perdurables”, de “modelos incorporados” acerca de lo que es enseñar y aprender o vincularse con el saber y la cultura en el seno de la institución escolar. Y redoblan la apuesta afirmando que ese caudal de “experiencia vivida” parece imponerse en el desempeño profesional de los docentes, sobre todo en los primeros años, siendo

su influencia superlativa frente a lo que pudo haber aportado el período de preparación formal o formación inicial.

Movida por estas inquietudes y posicionada en el campo de la formación docente, me interesó indagar sistemáticamente la biografía escolar de quienes son maestros/as en el presente con la intencionalidad de conocer y comprender, desde la voz de sus protagonistas, la experiencia por ellos/as vivida, protagonizada y narrada a lo largo de una trayectoria o recorrido que partió de la escuela y terminó en ella con un cambio de posición significativo: de alumno/a a maestro/a.

En esta oportunidad me detendré entonces a compartir con ustedes algunos hallazgos de esta investigación que constituyó finalmente mi tesis de doctorado, defendida y aprobada en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, allá por el año 2004. Si bien retomaré y desarrollaré las principales líneas de aquel estudio sistemático, relacionadas con la temática de este panel, algunas de las cuestiones que aquí serán planteadas fueron reconsideradas o reelaboradas en función de los marcos de referencia e inquietudes que hoy nos atraviesan, producto de nuestro propio recorrido de formación tanto en el campo profesional como académico.

## **La investigación: “La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles”**

Tal fue el título original de mi estudio. No muy feliz, por cierto, actualmente lo plantearía de otro modo, pero nos puede ser de utilidad para avanzar hacia la definición del “objeto” de estudio, el marco teórico, la metodología de abordaje y algunos de los principales resultados e hipótesis a las que he arribado.

La investigación se orientó a indagar en la historia protagonizada en la institución escolar por un colectivo particular cuyos integrantes son hoy maestros/as. Concretamente, se propuso estudiar la “biografía escolar” de docentes noveles que se desempeñan en el nivel primario, reconociendo que sus resultados podían aportar insumos que contribuyeran a comprender *el oficio de enseñar* y, a la vez, alienten la intervención en los ámbitos de *formación profesional*. ¿Por qué entrar por la biografía escolar para producir conocimiento acerca de la práctica docente? ¿Por qué apelar a los procesos de formación profesional?

Como hemos anticipado, la docencia, a diferencia de otras ocupaciones, presenta la particularidad de concretarse en un ámbito muy transitado y conocido, a saber, la escuela. Efectivamente, quienes se dedican a enseñar lo hacen en una institución que han frecuentado cotidianamente y durante muchos años siendo alumnos. Fueron varios y variados los autores que han señalado la importancia formativa de esas vivencias, de esas experiencias escolares vividas, precisamente porque “nos” han pasado; quizás las hemos padecido o en otras ocasiones pudimos haberlas disfrutado, pero lo cierto es que mucho de lo que hoy sabemos sobre la escuela es producto de lo que allí hemos aprendido por lo que nos ha pasado y no por haberlo leído o porque otros nos lo hayan contado. El concepto de “experiencia formativa” (Larrosa, 2000) da cuenta de todo aquello que se aprende de la experiencia mientras “nos” pasa y nos atraviesa como sujetos, por oposición a lo que simplemente pasa. Sería entonces el carácter, práctico, vivencial, experiencial o implícito (Quiroga, 1985) de esos aprendizajes escolares lo que favorecería, desde estas posturas, su actualización en el desempeño profesional de los docentes, sobre todo en los primeros años, cuando ante situaciones de premura, incertidumbre o dificultad parecen

resucitar esas creencias, esos modelos incorporados, esas ideas que fuimos forjando acerca de la enseñanza y sus componentes aledaños.

Será por eso que Philip Jackson (1999) nos alerta acerca de la importancia de indagar no tanto en cómo enseñan los docentes, sino en cómo fueron/fuimos enseñados con una esperanza no menor: “Tal vez si una cantidad suficiente de nosotros se dedicara a considerar estas cuestiones, alcanzaríamos una mejor comprensión de lo que todos los docentes, para bien o para mal, dejan en sus alumnos y hacen por ellos” (*ibíd.*: 37).

La influencia atribuida al ámbito escolar, llevó a concebir *la formación de los docentes como un proceso de largo alcance* que atraviesa distintas “fases” o “trayectos”. La *biografía escolar* se reconoce como un tramo decisivo de un proceso de formación que trasciende las instancias de preparación específica. Principalmente, también hay que señalarlo, cuando esa preparación específica no contempla lo que se aprendió durante el recorrido escolar previo y no trabaja los conocimientos formalizados poniéndolos a dialogar con los saberes de la experiencia escolar vivida por quienes se están preparando para enseñar. En el momento que elaboraba la tesis se aludía al “bajo impacto” que tenía entre los docentes la formación inicial, frente a la fortaleza de la biografía escolar (Terhart, 1987; Zeichiner y Tabachnick, 1981) a la que se consideraba una fuente inagotable de experiencia personal. Actualmente se sigue señalando la distancia entre lo aprendido por los futuros docentes en los profesorados y lo que hacen en las escuelas cuando comienzan a trabajar. Los mismos docentes de esta investigación asumen “responsablemente” el proyecto de educar, aunque se reconocen debilitados a la hora de enseñar. Todo lo cual, nos lleva a sostener la hipótesis del “bajo impacto”, aunque “remixada”: pareciera ser que esos modelos incorporados,



esas creencias firmes y perdurables, esas ideas construidas acerca de lo que es enseñar y aprender, esos saberes que se han forjado durante el recorrido escolar previo (muchas veces reforzados por la misma preparación profesional), tienden a funcionar como idealizaciones de lo que “debe” o “debería ser” una clase, un grupo de alumnos, una escuela y, de este modo, chocan bruscamente con los escenarios educativos del presente (Alliaud, 2017).

De allí la importancia, entonces, de indagar desde el presente, ese recorrido biográfico o *trayectoria escolar común* que todos los/as maestros/as han vivido, en tanto todos partieron de la escuela y a ella llegaron, reparando no tanto en el contenido de lo que “verdaderamente” aconteció, sino más bien en las maneras en que los actuales maestros rehacen, reconstruyen y repiensan (Larrosa, *op. cit.*) con imágenes de hoy sus experiencias escolares protagonizadas como alumnos. En términos de Ricoeur (1999) nos preocupa menos el contenido del pasado escolar vivido que el significado que los/as maestros/as les atribuyen desde sus preocupaciones actuales.

El interés por estudiar cómo los sujetos que hoy comparten una misma profesión recuperan y significan la experiencia vivida en el seno de una institución por la que todos pasaron y a la que todos vuelven para enseñar, nos llevó a reparar en las “condiciones objetivas” en las que se desarrollaron las biografías particulares. La escuela constituye el lugar “común” por el que pasaron los maestros y al que todos volvieron. La construcción de los esquemas de percepción y de apreciación que organizan las prácticas de los sujetos (*habitus*) como las visiones y significaciones por ellos/as producidas, se asocia con las condiciones objetivas que las produjeron y las producen, la escuela en nuestro caso. Esta aproximación nos condujo a caracterizar a los docentes como socializados, “formados”/“formateados” por la

experiencia escolar que han vivido y protagonizado en el curso de una trayectoria determinada.

Ahora bien, al contemplar las condiciones de producción de los esquemas que organizan las percepciones, visiones y prácticas de los sujetos en el presente, tuvimos en cuenta además de ese recorrido escolar “común”, los caminos diferentes que las maestras y los maestros han atravesado para llegar de nuevo a la escuela, es decir, las *trayectorias diferenciales* por las que han transitado. Ello significa que, si bien todos han pasado por la escuela, no todos han ido a las mismas escuelas ni han recorrido un mismo camino de formación: se trata de un recorrido compartido transitado por caminos diferentes. Estas diferencias entre las distintas trayectorias (asociadas con variables, sociales, educativas y culturales) fueron, asimismo, tenidas en cuenta a la hora de analizar las significaciones producidas por los sujetos. Tanto las características sociales del grupo familiar, como las aspiraciones y valoraciones hacia los estudios, y las peculiaridades de las instituciones educativas por las que cada uno atravesó, se consideraron en este trabajo a la hora de interpretar las historias individuales. En este sentido, si bien las opciones de cada sujeto para emprender un camino determinado son múltiples, se hallan limitadas dentro de un abanico posible que, de cierta manera, las condiciona o las explica. “¿Quién soñaría con evocar un viaje sin tener una idea del paisaje en el que se realiza?” (Bourdieu, 1995: 12).

Comprender una trayectoria, significa para Bourdieu (1997), elaborar los estados sucesivos en los que esta se ha desarrollado, uniendo al agente considerado al conjunto de los demás agentes comprometidos en un campo determinado. Situar socialmente las trayectorias implica, precisamente, reconocer la existencia de una *variedad de caminos posibles* por los que pudo haberse realizado *un mismo trayecto*

(escolar). Los diferentes recorridos educativos traen aparejadas diferencias sociales y culturales, es decir, posicionamientos que muchas veces explican no solo las significaciones que se producen en el presente, sino también, por ejemplo, las colocaciones laborales actuales. Desde esta perspectiva, el colectivo profesional docente constituye una “configuración” (Elias, 1996) integrada por sujetos que, si bien comparten una misma actividad, provienen y ocupan posiciones sociales bien distintas.

Al tratar cuestiones de significado, esta investigación se encuadra metodológicamente dentro del paradigma *cualitativo* y ha utilizado para su desarrollo el *método biográfico narrativo* en tanto posibilita abordar la experiencia vivida por individuos o grupos a lo largo del tiempo y acceder a los procesos por los cuales los sujetos se construyen y se presentan a sí mismos. Esta forma de abordaje promueve *su visión y su versión de los hechos* sobre la experiencia protagonizada, antes que lo que “verdaderamente” aconteció (Arfuch, 2002; Bolívar Botía, 2002; Sautu, 1999). Otra particularidad de la investigación biográfica, radica en la importancia de ubicar al sujeto “productor” de ciertos sucesos o experiencias, en el *contexto histórico y social* a partir del que producirá el relato. De esta manera, los sujetos se hallan inscriptos doblemente en un contexto socio-histórico particular: el del momento enunciativo y el que es objeto de rememoración.

Mediante *producciones autobiográficas y entrevistas* fueron las maestras y los maestros que participaron de esta investigación, quienes recuperaron aquello que han vivido durante el trayecto escolar que los condujo de nuevo a la escuela. Particularmente se han utilizado *autobiografías* como instrumentos que resultan válidos para recuperar el pasado escolar vivido, tal como lo interpretan quienes hoy son maestros. Las interpretaciones se han elaborado

desde sus propios planteamientos, desde relatos o historias escolares que puestas a dialogar entre sí producen una *nueva trama* que contempla tanto las diferencias individuales como la impronta del colectivo profesional.

En términos generales podemos decir que la autobiografía es una descripción espontánea y en *primera persona* que un individuo hace de sus propias *acciones y experiencias*, las que, indefectiblemente, están ligadas a sus *sensaciones y creencias*. De acuerdo con el aporte de distintos autores podemos precisar que: La autobiografía es una *elaboración personal*, que atañe a la selección de eventos y a la manera de expresarlos: *qué* decimos y *cómo* lo decimos. Expresan “realidades experimentadas”, acontecimientos y situaciones vividas, cosas que “les” pasaron a personas concretas y no simplemente “experiencias con independencia del sujeto que las ha llevado a cabo”. Para Bruner (2002) la representación autobiográfica es una representación de la memoria, a través de la cual es posible transmitir el pasado, según los intereses y actitudes que estén actualmente en juego.

Quienes realizan una autobiografía asumen la posición de decir “yo” y, al hacerlo, se produce un reconocimiento de sí mismo en aquello que se cuenta. El yo está en el lenguaje, no por detrás, afirma Larrosa (*op. cit.*); solo escribiendo o hablando se hace el yo, se deshace y se rehace. Al tiempo que cuentan las historias sobre sus vidas, las personas reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás (Connelly y Clandinin, 1995), como si se tratara de transmitir algo significativo a alguien que no ha tenido la misma experiencia.

El protocolo diseñado para la realización de las autobiografías escolares, comenzó por situar a las maestras y maestros en el colectivo al cual pertenecen para, desde allí, referir o recrear su experiencia escolar pasada. Este estudio partió de una actividad compartida y se dirigió hacia el

seguimiento de las huellas o marcas que ha dejado el pasaje por el contexto escolar. Los procesos de análisis e interpretación posteriores se desarrollaron considerando las condiciones sociales en que las vivencias evocadas se produjeron y se producen (las entrevistas se realizaron con la finalidad de rastrear este tipo de información).

Si bien las experiencias vividas por quienes hoy son maestros son individuales y únicas, tanto las condiciones de su producción (pasadas) en una institución común (la escuela), como la profesión que los une en el presente, fueron contempladas por su aporte a la constitución de un colectivo social, integrado por sujetos que transitaron caminos diversos dentro de un recorrido común que los condujo de nuevo a la escuela.

En síntesis, en esta investigación nos propusimos indagar en el principio de producción de la práctica docente, teniendo en cuenta la experiencia escolar que los maestros han vivido y protagonizado a lo largo de un recorrido (escolar) determinado, que parte de la escuela y vuelve a ella. Específicamente, intentamos analizar *cómo conviven* en los relatos de maestros noveles en actividad las *regularidades y recurrencias* asociadas con una experiencia (escolar) y una pertenencia profesional compartidas, con las *diferenciaciones* ligadas a trayectorias sociales y colocaciones laborales diferenciales. Desde allí, intentamos avanzar en la producción de conocimiento que nos permita comprender la práctica docente y favorecer los procesos de formación. Elementos asociados a tales regularidades y diferenciaciones (orígenes de la profesión, tradiciones, problemática de los noveles, peculiaridades que atraviesa la profesión docente en el presente, trayectorias educativas, posiciones sociales y colocaciones laborales), fueron tenidos en cuenta para interpretar los esquemas de apreciación y significación puestos en juego en la producción de cada historia individual.

Hemos trabajado con nueve maestras y tres maestros “noveles”, “novatos” o principiantes ya que son ellos quienes, ante la escasa experiencia profesional, suelen recurrir a la experiencia que han vivido como alumnos. Pero, además, se han elegido maestros que presentaran *variaciones en su trayectoria educativa*. Trabajamos con maestras y maestros que *solo habían cursado la carrera docente* y otros que *además contaban con estudios universitarios*. En la mayoría de los casos, esa diferencia “inicial” trajo aparejadas otras variaciones referidas a la clase social de procedencia, a la trayectoria escolar vivida y a las escuelas en las que actualmente trabajan. Las variaciones “objetivas” se corresponden, de este modo, con distintas visiones y representaciones que conviven, a su vez, con formas y rasgos comunes que comparte el colectivo profesional gestadas en la propia biografía escolar y reactualizadas en las escuelas a las que estos sujetos regresaron para enseñar.

## A modo de conclusión

Una vez definido el problema de la investigación, estamos en condiciones de presentar los avances del estudio realizado. En esta etapa, nos detuvimos a analizar los *temas* que abordan los maestros al referirse a su pasado escolar y cómo se caracterizan a sí mismos a partir del recorrido autobiográfico realizado; se retoman aquí las preguntas centrales planteadas en la investigación. La organización de los resultados responde a dos tendencias que, antes de contrapuestas, resultan complementarias para analizar los relatos de los sujetos dentro de la tradición biográfico-narrativa. Se trata de lo que Bolívar Botía (*op. cit.*) denomina un “análisis narrativo propiamente dicho” basado en casos particulares, mediante los cuales se abordan

en profundidad los aspectos constitutivos de historias singulares (se tomaron en este estudio dos historias muy diferentes a través de las cuales se pudieron detectar las singularidades y semejanzas entre sujetos que conforman un colectivo profesional) y un “análisis paradigmático” que contempla los “núcleos comunes” que unen las distintas historias relatadas, doce en nuestro caso.

Siguiendo las dos tendencias analíticas expuestas, consideramos importante rastrear en las historias individuales los temas estructurantes de cada relato para trabajarlos en profundidad, de manera tal de poder integrar los significados que adquiere cada categoría en la totalidad de la trama de cada historia relatada. El *análisis transversal que contempla la totalidad de los relatos*, retoma las principales categorías surgidas del análisis por caso, focalizando en los “núcleos comunes” que surgen al relacionar las historias de los sujetos. En este movimiento, prestamos especial atención a los aspectos centrales y recurrentes, aunque atendimos a la variedad de sentidos o significados que las constituyen.

Al tomar como referencia la organización de las autobiografías producidas por los propios maestros/as, el análisis se desarrolla a partir de diferentes etapas, correspondientes a los distintos niveles de enseñanza transitados como alumnos y llega hasta los primeros desempeños docentes. Modelos de maestros buenos y malos, experiencias significativas (positivas y negativas) protagonizadas siendo alumnos. Malos y buenos profesores, situaciones de enseñanza y aprendizaje, los conocimientos, los afectos y las relaciones personales, son algunos de los elementos del “guion escolar” que todos construyen. Rasgos de “la” cultura escolar y de la historia de la profesión que se transmiten en el seno de la escuela, permiten comprender la vigencia de ciertos modos de ver, percibir y valorar “comunes” que se conjugan con experiencias individuales encarnadas en trayectorias

sociales de sujetos que hoy comparten una misma actividad y conforman un colectivo profesional, perteneciendo dentro del mismo a la categoría de novatos.

La mirada sobre sí mismos como docentes, se conforma desde la experiencia narrada acerca del recorrido transitado que parte de la escuela y vuelve a ella. Nuestros maestros/as se perciben formados, “formateados”, “modelados”, “influenciados” por su experiencia escolar y especialmente por sus maestros y profesores. Si bien expresan preocupaciones explicables por su condición de “novatos” (la percepción de sus incompetencias técnicas, el refugio en el afecto y la ayuda a los niños/as) y por determinadas problemáticas que distintos trabajos han reconocido como propias del oficio de enseñar en el presente (individualización, sobredimensionamiento de la responsabilidad, imposibilidad, etcétera), el personaje que todos construyen sobre sí mismos resulta del entrecruzamiento de distintos dichos y miradas que se remontan a sus docentes y alcanzan a sus alumnos. La imagen que cada uno de estos maestros novatos ha ido produciendo y que es reflejo de este juego especular, denota nuevamente algunos rasgos comunes y ciertas diferencias. Las variaciones en estas maneras de concebirse, de mirar y mirarse nos coloca nuevamente ante sujetos con diferentes experiencias formativas producidas en el curso de trayectorias diversas.

Finalmente, en las conclusiones de este estudio, recuperamos la preocupación principal referida a la producción de conocimiento sobre el oficio docente y las instancias de formación profesional que expresamos en dos hipótesis principales surgen del análisis realizado:

*1. Hipótesis de transparencia:* El profesorado ya no homogeneiza, sino que actúa como un barniz que deja transparentar las diferencias escolares/sociales entre los distintos maestros/as. Tales diferencias se corresponden, a su vez,



con colocaciones laborales actuales distintas entre quienes pudieron elegir y eligen (escuelas) siendo también “elegidos” (por las escuelas), y aquellos que concurren y concurren a la institución que pudieron o les quedaba más cerca. De este modo, llegan a los profesorados públicos y privados, individuos que han transitado trayectorias educativas muy diferentes, aunque no todos representados en la misma proporción. Allí confluyen distintas matrices culturales que se expresan en formas variadas de valoración y lógicas de apropiación. Teniendo como referencia la distribución de los maestros en el mercado laboral, pareciera que el pasaje por las instancias de formación opera como un barniz que deja traslucir las diferencias educativas y sociales previas a la formación propiamente dicha. En términos sociales, los profesorados ya no homogeneizan, sino, por el contrario, legitiman simbólicamente para el ejercicio profesional a sujetos que portan trayectorias educativas y sociales cada vez más diferenciadas.

El análisis previo confirma que el magisterio no puede caracterizarse como un colectivo uniforme, de allí que para nombrarlo hemos elegido el concepto de “configuración” que nos permite dar cuenta de las diferencias sociales de los individuos que lo integran. Ahora bien, no siendo un colectivo uniforme, sí es portador de algunos elementos de “la” “cultura escolar” uniformante y homogeneizadora que quienes lo integran fueron incorporando a lo largo de su recorrido escolar.

2. *Hipótesis de grandeza*: Los maestros/as asumen responsablemente el proyecto de educar, aunque confían bastante poco en sí mismos a la hora de enseñar. Asumen “el” proyecto educativo originario en un contexto muy diferente, y pretender desarrollarlo en el micro-territorio del aula mediante prácticas que tienen a la individualización. Si bien el trabajo mismo de educar parece basarse en una

desproporción, en la medida que aspira modificar o producir cambios en otros, ciertas condiciones políticas, sociales e institucionales parecen más o menos propicias para concretarlo. Nuestros maestros se autoperciben incapaces o incompetentes a la hora de enseñar y suelen sobrevalorar (como todos los principiantes) las cualidades afectivas y relacionales de su labor, las que utilizan como “estrategias” (a falta de otras), que les permitirán, además de lavar culpas, crear las condiciones para poder enseñar. Proyectada en el tiempo, esa desproporción asumida desde la individualidad en condiciones institucionales y sociales que no favorecen su despliegue o concreción, podría acarrear (pasado el entusiasmo inicial) desgano, decepción, impotencia o frustración (características que los principiantes le atribuyen a sus colegas más experimentados).

Los hallazgos de esta investigación conducen a concluir que parece prevalecer una transmisión de “la” cultura escolar entre las generaciones que perdura en el tiempo y se materializa en el recorrido que conduce de nuevo a la escuela. Esa transmisión que se produce sin rupturas ni conflictos pareciera reeditarse, según las circunstancias vividas y las que se tienen que enfrentar. Nuestros maestros/as se presentan como portadores “responsables” de ese legado escolar que adaptan a las circunstancias, siendo muy pocos los que recrean aquello que han aprendido implícitamente en su paso por las instituciones escolares. Arriesgamos que estos posicionamientos dejan a los actuales docentes “debilitados” para sumir los desafíos que el oficio presenta en las escuelas de hoy. De allí la importancia de repensar las prácticas formativas, las condiciones institucionales de ejercicio y las políticas de educativas en un marco que recupere los saberes y las experiencias vividas por lo sujetos en pos de la mejora de la educación.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico–narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1.
- Bourdieu, P. (1995). La ilusión biográfica. En *Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales*, núm. 23. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Elias, N. (1996). *La sociedad cortesana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago, The University of Chicago.
- Quiroga, A. (1985). El sujeto en el proceso de conocimiento. En *Proceso educativo en Paulo Freire y Pichon Riviere*. San Pablo
- Ricoeur, P. (1999). *Teoría de la interpretación*, 3ª ed. México, Siglo Veintiuno.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? En *Revista de Educación*, núm. 284. Madrid, MEC.
- Zeichner, K. y Tabachnick, R. (1981). Are the effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience? En *Journal of Teacher Education*, vol. 32, núm. 3.



# Los docentes compañeros de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC. Aportes para pensar la docencia y la formación

*Anahi Guelman*

## Presentación

Este artículo busca poner a disposición los análisis de praxis pedagógicas de una experiencia de formación alternativa: la de la Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC). Es producto de la revisión de una tesis de doctorado.

El MOCASE-VC es un movimiento campesino que se organiza para defender la tierra ante la embestida del modelo de los agronegocios.<sup>1</sup> Es una organización social colectiva y horizontal, que desarrolla emprendimientos productivos, espacios de formación y pelea por la construcción de

---

1 El modelo de los agronegocios consiste en la expansión de los monocultivos como parte de los grandes negocios de la globalización, particularmente de la expansión sojera como modo de trabajar a "gran escala" por parte del negocio de empresas transnacionales y grupos locales a partir del cual se produce un proceso de empobrecimiento del campesinado en Argentina y Latino América: concentración de tierras, degradación ecológica, control y apropiación por parte de los capitales de la tierra y la naturaleza, expansión de la actividad extractivista: forestal, sojera, ganadera, minera, desalojos de las familias y desarmado de las unidades de producción familiar, arrinconamiento de comunidades, reducción del empleo rural.

una nueva sociedad bajo las premisas de la reforma agraria integral y la soberanía alimentaria (Entrevista a miembro del área de formación, en Prensa Rural, 2009).

Nace en 1990 en la provincia de Santiago del Estero, caracterizada por tener importante cantidad de población rural,<sup>2</sup> altos índices de pobreza y una historia política teñida por fuertes rasgos caudillistas y feudales durante casi cincuenta años (entre 1949 y 2004).

En el proceso de organización y lucha ponen a la luz la existencia del derecho a la tierra. En la lucha por la tierra elabora en conjunto con las organizaciones de pertenencia una metodología de trabajo agrícola basada en la agroecología y maneras de producir ancladas en el ideal de la soberanía alimentaria. Por lo que la discusión sobre la problemática del derecho a la tierra está articulada a la problemática ecológica, ambiental, alimentaria, formando parte de la cuestión de la soberanía.

Ante la continuidad y profundización del latifundio y del modelo extractivista que representa el agronegocio, el Movimiento Campesino de Santiago del Estero recupera y hace resurgir las luchas por la tierra y en esa lucha renueva el impulso de la identidad campesina. Se encuadra a nivel nacional en el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), a nivel latinoamericano en la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Campesinas (CLOC) y a nivel internacional en la Vía Campesina (VC).

Para el MOCASE-VC la formación y la educación son temas centrales desde el inicio mismo de la organización. La *educación popular* constituye desde ese momento una

---

2 No se disponen datos de ruralidad del censo 2010. Los datos de ruralidad disponibles corresponden al 2004 y fueron elaborados por CGECSE/SsCA/MECYT a partir del censo 2001 del INDEC y SIEMPRO/EPH/INDEC: el 33,9% de la población es población rural. Este índice es el más alto del país.

toma de posición explícita. Los espacios educativos que se desarrollan en el movimiento serán pensados desde la pedagogía de la liberación.

En el año 2007 el Movimiento puso en marcha una Escuela de Agroecología, proyecto educativo que apunta a la formación de los jóvenes de sus comunidades de forma inclusiva, respetando y promoviendo la forma de vida y producción campesino indígena. La Escuela de Agroecología fue pensada como modo de formación de los jóvenes campesinos en una dirección coherente con los principios de la agroecología, la soberanía alimentaria y la reforma agraria integral, que delinean el proyecto de sociedad que buscan y construyen. El origen de la escuela se funda en la necesidad de suplir al Estado, por un lado, y por el otro, de generar una respuesta política ante la embestida del agronegocio.

Se trata de una escuela de alternancia —una semana de trabajo presencial en la Escuela en Quimilí y tres semanas de trabajo en las comunidades de origen—, durante tres años, para la formación en la producción campesina y agroecológica. En ella los jóvenes conviven durante una semana en la que tienen materias, horas de campo en las que desarrollan tareas productivas y tiempo de convivencia y sostenimiento de la escuela.

## **Las relaciones sociales en la escuela**

Las relaciones sociales que se establecen en el aula son claves en la conformación de sujetos.

La literatura pedagógica ha desarrollado históricamente y ha debatido acerca del papel del disciplinamiento y de la socialización, a través de la experiencia de la sumisión, la obediencia, el poder, la legitimidad del conocimiento escolar y la desvalorización e ilegitimidad de los saberes

populares, y la conformación que a través de estos mecanismos se produce de la reproducción de clases. A estas aseveraciones vale la pena sumarles la historia de exclusión que opera la educación rural y las experiencias concretas de los jóvenes campesinos de la Escuela de Agroecología de Santiago del Estero. También vale la pena colocar en los debates las posturas que miran de manera dialéctica la construcción hegemónica, ubicando mecanismos de movilidad, de resistencia y oposición, de apropiación, por parte de las clases populares en la escuela, a pesar de lo cual no pueden descalificar los mecanismos anteriores, sino debatirlos y confrontarlos con miradas menos lineales y más complejas.

El establecimiento de relaciones sociales, tendrá que ver con las posibilidades de establecer vínculos en los que los sujetos se consideren tales, portadores de voz, capaces en primer lugar de aprender, pero también de enseñar, iguales en términos de derechos y en términos de validez de sus diferencias. Uno de los aspectos más importantes y al mismo tiempo más difíciles de la pedagogía de la liberación, si no el central, es el del establecimiento de las relaciones de poder en las situaciones educativas, el del vínculo educador–educando. Tal como lo plantea Adriana Puiggrós (1993) ninguna de las versiones libertarias de las pedagogías latinoamericanas previas a Freire logró romper el nudo de la escuela moderna: el papel del docente poseedor del saber transfiriéndolo al pueblo ignorante en una relación bancaria. Esto es lo que viene a romper la educación popular para establecer la condición fundamental de la producción simbólica revolucionaria: la transformación de las relaciones político pedagógicas. Esto es lo que sucede también en la Escuela de Agroecología del MOCASE–VC: la relación entre coordinadores educadores y jóvenes educandos es una relación entre compañeros en la que “nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo— los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”



(Freire, 1970 [2002]: 69). La ruptura de la lógica de poder bancaria sucede en las clases de la escuela. Uno de los aspectos centrales que permiten definir a la educación popular como tal en la escuela, es precisamente el papel de los sujetos, que en virtud de la relación dialógica se tornan tales.

Los espacios de participación, la voz de los jóvenes, el lugar de poder de los educadores que son compañeros del Movimiento, la promoción de las actividades grupales y colectivas en las clases, resultan claves para pensar en un espacio educativo democrático que pueda formar sujetos también democráticos en vínculos horizontales.

... Y aquí viniendo, que la escuela la construimos entre todos, que el que está coordinando las materias no es un profesor digamos, para nosotros es un compañero más, y que aprendemos entre ambos, entre el que está coordinando y entre nosotros, porque nosotros también, digamos, tenemos un saber de esta materia. El saber se construye cada vez más. Así es el aporte entre uno y el otro. Para mí eso que más me encantó, y poder trabajar si alguien por ahí no entienda, entonces el otro compañero entendió y le puede explicar... (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Los educadores o coordinadores utilizan preguntas, recuperan respuestas, repreguntan, apelando a la experiencia. Los jóvenes toman la palabra, aunque en el comienzo de cada año escolar y de cada semana presencial, la participación es reticente y con el correr de los días y el año, va habiendo cada vez más diálogo, participación y comunicación. Las relaciones sociales que se proponen en el aula a través de las decisiones pedagógicas promueven relaciones de respeto, de participación, de indagación en lo que les pasa a los sujetos con el contenido aprendido.

Sin embargo, esta frase de Freire “nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—” (Freire, 1970 [2002]: 69), se presta a muchas confusiones en las propuestas de educación popular, que a menudo desdibujan el rol de los educadores diluyéndolo y vaciando de contenido a las situaciones educativas. En la Escuela de Agroecología, además de las relaciones de compañerismo y de respeto, de valoración del saber del otro, existe claramente el papel de un educador que acompaña direccionando con pautas claras los procesos de los jóvenes. El acompañamiento, la direccionalidad para que se comprenda en términos históricos y no individuales las causas de los procesos históricos y en ese mismo acto se construya conciencia y proyecto, es parte del papel de un educador acompañando a los jóvenes en procesos subjetivos de recomposición identitaria y de concientización, un educador que da lugar a “procesos emocionales, cognitivos, volitivos, y lúdicos como dimensiones subjetivas que se generan en las acciones de educación popular para lograr los propósitos” (Torres Carrillo, 2008: 92) y que comprende que la formación de conciencia no es un proceso lineal, discursivo y racional. Involucra el deseo y el anhelo personal, las actitudes, la mística, la esperanza.

Resulta elocuente una clase de la materia *Bosques* porque da cuenta de uno de los retos más desafiantes de la educación popular o de una pedagogía liberadora: des aprender esquemas heredados, esquemas de interpretación profundos del mundo, con la misma profundidad con la que están inscriptos. No se trata de aprender nuevos discursos, sino de tocar la sensibilidad y la manera de interpretar lo que fue un modo de vida, un modo de subsistencia, sin generar por esto más que nuevas, reparadoras y transformadoras respuestas. En *Bosques* se aborda la historia económica productiva de Santiago del Estero, que es la historia de destrucción del monte/bosque y de la que las

familias participaron en la medida en que trabajaron en el monte para sobrevivir, aún sin saber las implicancias que esto tenía para la vida allí. Los jóvenes se ven confrontados y tienen que asumirse incluso, posturas autocríticas, que podrían generar culpabilización y que, sin embargo, son trabajadas desde la comprensión de las lógicas históricas, económico-productivas que trocan la posibilidad de culpa por proyección de nuevas formas de relación con el monte, de nuevas estrategias de reproducción y producción de la vida. En esta materia se problematiza la historia económico-productiva de Santiago del Estero y la destrucción del monte a través de la producción de carbón y de postes para alambrado, de la que las familias participaron y en esta tarea se observa el papel del educador con toda claridad: La búsqueda de autocrítica sin apelar a la culpa resulta dignificante. Es la creación de la posibilidad de reparar algo, que en rigor no se puede reparar materialmente a corto plazo (el bosque). Es la historia productiva la que se intenta entender, comprender, para saber que participaron de ella porque esto era parte de las condiciones de existencia, de las necesidades de supervivencia, que paradójicamente, a su vez, dificultaron la misma supervivencia. Esta revisión puede permitir que se vean otras posibilidades de producir la vida que no atenten contra la misma por atentar contra el “hábitat”. Se trae la historia pasada y se la ubica en el tiempo, para comprenderla con sus modos de producir el presente, pero también aparece el presente tratando de dignificarse, de ser otro, entendiendo y transformando. Finalmente, esto también se traduce a futuro en términos de proyecto. Este caso da cuenta de cómo puede ser puesta en cuestión la propia experiencia, el propio saber, de cómo opera entonces la problematización, apelando a contenidos históricos que permiten comprender los motivos de esa experiencia, al mismo tiempo acompañando

emocionalmente a los sujetos que participaron de la situación. Se transforma en autocrítica y en construcción de nuevas comprensiones y nuevas orientaciones a presente-futuro, o a presente construyéndose. Hay un cuestionamiento en la identidad que va de la mano a la deconstrucción de las condiciones, relaciones y modos de pensar contrapuestos a una comprensión y acción críticas. Pero hay también una predisposición del educador a la comprensión colectiva, afectiva, emocional, y hay por último herramientas que permiten rearticular una identidad nueva con otros, superadora, reparadora, utópica, transformadora, que además se acompaña. Un educador presente otorgando dirección al proceso en tanto aprende.

La clase de Bosques resulta paradigmática de la problematización de las relaciones con el mundo. Allí se relata el trabajo de los hacheros y sus nociones acerca de la relación de su oficio y la hombría: “El que no sabe hachar no es hombre” trae como frase que ejemplifica el coordinador y que los jóvenes reconocen. Pero allí aparecen las preguntas que permiten revisar tanto el modelo productivo para el que había que hachar, su relación con la destrucción del monte y el bosque, como los prejuicios que rodean la frase: “¿Cómo se defiende el bosque?, ¿qué pasa con ser hombre en su defensa?”.

Nos interesa plantear, que el vínculo dialógico que rompe con las prácticas bancarias y de depositación, no rompe con la riqueza de la transmisión. La transmisión supone seres mortales, (Cornu, 2004) y entonces sucesión, finitud, reconocimiento del otro. No hay sujeto sin enunciación dirigida, sin palabra, sin lenguaje y por lo tanto sin lazo social. Así entendidos, no como depositación, sino más bien como lazo, los procesos de transmisión revisten una gran importancia cultural, pedagógica y política porque implican procesos de conservación, asimilación e

incorporación del medio, como así también dinámicas de transformación o cambio. Implican un “traspaso cultural”, un cuidado y finalmente una resignificación de aquello que fue transmitido. En este sentido Diker asegura que la naturaleza política de la transmisión radica en la “responsabilidad política que nos cabe a la sociedad adulta de asegurar el traspaso y de habilitar al mismo tiempo que se haga con lo traspasado otra cosa” (Diker, 2004). La transmisión así entendida es vínculo, encuentro, construcción del sujeto, es decir, de proceso de la formación humana. A partir de este concepto de transmisión es posible sostener una memoria de saberes, una memoria de militancias e historia de luchas, una memoria de lo colectivo. Esto es lo que se observa en la clase de Bosques.

Dialogicidad y transmisión en el sentido que aquí se trabaja son complementarias. Por un lado, porque la problematización requiere ser trabajada con transmisión de saberes. Por otro lado, porque los propios jóvenes son portadores de saberes legítimos y legitimados por la escuela, que también transmiten. Por último, porque la reconstrucción y mantenimiento de la memoria histórica para el Movimiento es central en su propio desarrollo y en el de sus militantes.<sup>3</sup>

Una estudiante nos habla en una entrevista de la identidad como trabajadora del campo y la vincula con un “renacimiento” y resurgimiento. El sentimiento de inclusión, de pertenencia, de reconocimiento de su capacidad de saber, de construir con otros, de enseñar, constituyen un renacimiento para ella.

---

3 Una de las instancias de formación del MNCI de la que el MOCASE-VC participa es la Escuela de la Memoria (cfr. Capítulo 5). Por otra parte, en el MOCASE-VC funciona un grupo en el que participan investigadores universitarios junto a los campesinos en la reconstrucción de la memoria histórica de las distintas centrales del Movimiento, que ya ha producido dos libros en las centrales de Pinto y de Quimilí, y un libro que reconstruyen la historia de uno de los militantes fundadores del Movimiento al que consideran uno de los “Viejos Sabios del Monte”; Raimundo Gómez.

A veces yo decía, yo no sé, no entiendo nada, no sé nada, ¿qué puedo aportar? Y después poniéndome y haciendo las cosas veía que sabía un montón de cosas, que algo no sé y algo sabía el compañero y compartíamos ese saber y se construye algo. Conocer la organización fue como vivir de nuevo. Yo por eso les digo siempre a mis compañeros que la organización me parió de nuevo, porque mi vida antes era de la casa a cuidar los animales y de los animales a la casa y así. Cuando conocí la organización, no sé, como que abrí los ojos, era. Empecé a salir a un montón de lugares. Jamás en la vida me hubiera imaginado salir del país, por ejemplo. Esa es una de las cosas que yo siempre rescato. (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

En otro estudiante sobresale el orgullo y la alegría. Manifiesta orgullo por haber recuperado la oportunidad de aprender y por el hecho de que sea en el seno del Movimiento, ya que su otro orgullo es precisamente, el avance del Movimiento en términos de organización en la defensa de la tierra y de los derechos de los campesinos.

Así que ando orgulloso de volver a aprender, yo pensaba que me quedé en eso nomás, aparte orgulloso de esta escuela y de que pude aprender. Todas las materias que estoy aprendiendo. No pensaba nunca eso. Estoy orgulloso que la organización dentro del Movimiento que logramos esto. (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

La educación dialógica torna sujeto al educando, que tiene una realidad y un saber, que se trata de hombres y mujeres en sus relaciones con el mundo y que esas relaciones con el mundo aparecen en la Escuela de Agroecología como

relato recuperado y profundizado, como individuo activo y responsable de la constitución de su propia subjetividad en un contexto. Sin este reconocimiento, es decir, sin sujeto, no hay posibilidad de comprender el mundo, sino imposición de nociones. El reconocimiento del sujeto en ese vínculo es lo que detectamos en las materias de la escuela.

Los educadores de la Escuela de Agroecología son compañeros del Movimiento. Sin embargo, no son uno más en la clase. Tienen claramente un papel directriz en el proceso que lleva adelante la recuperación de saberes, la problematización, el estímulo y las propuestas de trabajo, el estímulo a la participación de los jóvenes y al diálogo, la propuesta de la dinámica de trabajo de la clase y el desarrollo de contenidos.

A pesar de lo dicho, la participación es en ocasiones costosa, el silencio, aún entre compañeros, suele dominar la escena de los primeros minutos de las clases, sobre todo las de comienzo de ciclo lectivo. Las invitaciones a participar en formato de preguntas no son contestadas con rapidez en el primer momento de las clases, pero el espacio de la participación está abierto y se va trabajando y logrando. Hay un silencio probablemente característico del campo y otro que hay que romper: El del temor a la desaprobación que los alumnos de cualquier escuela pueden tener y que probablemente esté reforzado por las experiencias escolares previas de los jóvenes. El miedo se va disipando a lo largo de la semana escolar.

Aparte también lo que tiene la escuela que es muy diferente a las otras con el tema de la exposición en el aula ¿no? A veces en la escuela estatal uno está atrás de otro viéndole la nuca, pero acá estamos todos en ronda, preguntamos, participamos. Son los mismos compañeros que nos están formando ¿no? (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

De lo que se trata, en síntesis, es de la coherencia en la direccionalidad política, ya no solo del saber y su construcción, sino de la experiencia pedagógica del aula toda. La construcción de una “realidad” coherente con el mundo que se busca construir, al interior del aula, es condición necesaria para la formación de sujetos que puedan formarse y vivir de acuerdo a los valores que sostienen. No se trata de aprendizajes discursivos, sino de la coherencia en la materialidad de los actos, del ejercicio de relaciones de poder democráticas, de respeto por el otro, de espacio para la voz, la palabra, la opinión y por lo tanto para el derecho y su defensa.

## Los coordinadores educadores de la escuela

Para llevar adelante esos procesos es central el papel de los educadores coordinadores de las materias. Estos, como en toda escuela son diferentes, tienen estilos personales, formaciones de origen y modos de trabajar diferentes. Algunos son campesinos y otros vienen de la ciudad, replicando el encuentro originario del MOCASE-VC. Algunos de los coordinadores de las materias son docentes (de diferentes niveles del sistema educativo), pero la mayoría no tiene experiencia docente anterior y menos aún formación específica en el campo de la pedagogía o la enseñanza. Tampoco destacaron haber realizado alguna formación en educación popular.

Aquí, desde que empecé acá, no, no hice nada sobre educación popular, es la dinámica de los compañeros más viejos de la organización, y las discusiones de cómo encarar algunas cosas. Es por contagio. (Entrevista a coordinador de Matemática).



Sin embargo, son casi todos militantes del Movimiento, están consustanciados con él, con sus valores y sus posiciones. Sus praxis pedagógicas tienen una misma dirección política. Algunas características del trabajo, son compartidas: el contenido político, el trabajo con la realidad de los jóvenes, el valor de la experiencia, la pregunta, la apelación a la participación, aun cuando los estilos personales y las prácticas pedagógicas sean diferentes y eclécticas.

Asumen explícitamente a la educación popular como concepción y la ponen de manifiesto en las clases en la tarea como educadores, compañeros, acompañantes, direccionadores, escuchadores y portadores de saberes que ponen a disposición. Para ello hacen uso de preguntas, problemas, desafíos prácticos, transmisiones orales, materiales de lectura, etcétera.

Dussel (2012) plantea, precisamente, que el compromiso militante es lo que ha permitido crecer a los maestros liberadores porque la pedagogía de la liberación depende de la existencia de un proyecto liberador. Se trata de un nuevo tipo de rol, de una responsabilidad que de algún modo está asignada o refrendada por el Movimiento, de otra figura “docente”, con un compromiso personal, militante, ético, ligado a un proyecto:

... los que nos hemos hecho cargo, somos también compañeros militantes del Movimiento, que de alguna manera hemos tenido algún paso por lo académico, o por algún estudio universitario o terciario, y bueno, lo que tratamos de hacer es integrar otros compañeros del Movimiento que no tienen una trayectoria académica, pero que tienen adentro suyo mucho saber, entonces, por ejemplo, traer a la compañera Beata para que veamos el tema del quichua o traer al compañero Santillán de la COPAL para que hable el tema de

la producción ganadera porque es muy buen productor ganadero, o traer a Pochito para la producción de cabras, o traer a Ramón de Lomitas para el tema de los yuyos del monte ¿no?, con todo ese saber que ellos tienen que lo puedan compartir, y que los chicos puedan ver que el saber no está en la escuela y no está en la universidad o no está en el que viene de la ciudad, sino que el conocimiento lo construimos entre todos, y que tenemos que rescatar de todos lados y volverlo a construir juntos. (Coordinadora de Lengua, miembro del área de Formación)

Entonces todo ese tipo de cosas a veces te hacen pensar que pones por ahí el esfuerzo en trabajar en algo en donde no te da dinero, pero si te da la satisfacción de estar..., de saber que lo que estás haciendo es lo correcto. [...] Ese es el motivo de por qué había entrado yo a dar energías renovables. Era justamente esto, es el espacio en el que yo puedo devolverle a la organización lo que la organización me ha dado. (Coordinador de Energías Renovables)

No todo depende de los métodos pedagógicos. Más bien depende del proyecto pedagógico. Su eticidad significa considerar si la meta es negar o afirmar al pueblo en su propia exterioridad. Por eso los educadores del Movimiento se definen así:

Una persona que transmite herramientas para que otros aprendan a conocer la realidad del mundo, aprendan a ver que una cosa es lo que nos dice el sistema actual en el que estamos viviendo, y es otra la realidad que estamos viviendo; una cosa es lo que nos hacen entrar por la vista, lo que nos hacen creer,

que aquel que tiene plata es el que sirve, el que vale, y que no es tan así, que todas las personas tendrían que tener igualdad de oportunidades, igualdad de capacidades tienen, lo que no tienen es igualdad de oportunidades a poder estudiar o a poder, este..., no sé, capacitarse en algo que les guste. (Entrevista a coordinador de Energías Renovables)

Cuando el coordinador de una materia no forma parte del Movimiento, se evidencia esa falta de consustanciación, los contenidos no se trabajan con la misma coherencia y los modos de abordaje pedagógicos son también diferentes. Por el contrario, cuando se trata de coordinadores que vienen de las universidades, de las ciudades y han decidido trasladarse y unirse al Movimiento, los niveles de compromiso se reflejan en la coherencia de la propuesta pedagógica que llevan adelante.

La superación de la teoría aprendida e irreal y la teoría que nace del seno del pueblo y la historia, se lleva a cabo en la militancia, en el compromiso concreto. La praxis de la liberación pedagógica permite a maestro–discípulo crecer mutuamente y devenir así en hermano–hermano (Dussel, 2012). Lo interesante en esta experiencia es que la hermandad es previa, un *a priori* desde el que se construye una relación de saber con espacio para aprender.

Los coordinadores son entonces en primer lugar compañeros de los educandos por militancia y por compartir el Movimiento. Esto facilita el establecimiento de una confianza básica, el coordinador es una persona accesible. Pero además al participar de las concepciones de la educación popular en la que nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, la consideración de la horizontalidad y el compañerismo se tornan aún más importantes.

Los profes son totalmente diferentes. Aquí se comparte, aquí el aprendizaje lo tienen los profesores como los alumnos, porque algunas cosas por ahí los profesores no saben y aquí aprenden también. Es muy colectiva la participación de los profesores con los alumnos. Nada que ver con la escuela primaria. (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Para Freire el “maestro liberador” no puede permitir que su diferencia con los alumnos se transforme en antagonismo, dado que no se trata de una relación dicotómica del tipo sabe/no sabe.

Que los educadores escuchen, acompañen y pongan a disposición, no es un dato menor si se tienen en cuenta las experiencias de fracaso y exclusión de los adolescentes participantes de la escuela en sus experiencias previas. Los coordinadores les reconocen sus saberes de origen y desde allí les facilitan la construcción de unos nuevos. Para Dussel, las experiencias previas de los jóvenes, nos muestran como ellos, la juventud, “el hijo”, lo otro, o lo nuevo, son negados en las prácticas pedagógicas tradicionales. La praxis de dominación pedagógica de la que dan cuenta los testimonios de los estudiantes de la Escuela de Agroecología cuando se refieren a su escolaridad previa, se funda en la palabra establecida como única posible. El educador es quien sabe y por lo tanto educa; el educando no sabe. El educador tiene una “profunda desconfianza en su discípulo” (Dussel, 2012).

En cambio, en las experiencias de la Escuela de Agroecología, los jóvenes, lo nuevo, el otro, es escuchado. El educador permite el despliegue de ese otro y eso implica en primer lugar escuchar su voz.

En la clase de Agroecología de 2° año los jóvenes trabajan un texto y plantean cuáles son las palabras que no entienden. Allí ya hay un espacio de apertura para la escucha del

otro. Parece un ejemplo trivial, pero no es habitual en el recuerdo y en el registro de la escolaridad previa de estos jóvenes. Algunas de las preguntas devuelven la distancia con las culturas urbanas desde la que fueron escritos los materiales que se trabajan y requieren reposicionamientos de los coordenares: Los jóvenes preguntan por ejemplo que es “latifundio”, “patriarcado”, estandarización” y “eme ce donalds”.

En segundo lugar, la escucha restituye la confianza de ese otro en sí mismo.

Parece evidente en los testimonios de los estudiantes el proceso de restitución de la confianza que imprime la experiencia de la escuela que permite acceder por un lado a los saberes básicos que la escuela no permitía: leer, escribir, calcular, etcétera. Pero a esto es necesario agregar la confianza que significa el reconocimiento de los jóvenes como tales. Como sujetos, con derechos, y con capacidades para defenderlos. El testimonio del que dábamos cuenta del joven orgulloso de haber podido volver a aprender de cuenta de eso.

Hay un discurso que revaloriza los saberes previos, los saberes del campo, los saberes de las lenguas que algunos conocen, los saberes ancestrales y populares. Hay también unas prácticas que los toman y levantan en términos operativos, en la formación de promotores de salud, por ejemplo. Y hay finalmente una direccionalidad que le imprimen los coordinadores–docentes al proceso de aprender que implica la apuesta por una construcción–articulación, a partir de los saberes previos y de su problematización, de nuevos saberes en los que se materializa el encuentro de saberes y la construcción cultural.

En tercer lugar, esa escucha hace crecer al educador: “El que será enseñado enseña primero al que será su maestro” (Dussel, 2012: 638), porque por esa escucha del otro y sus condiciones surge el educador capaz de desarrollar su tarea pedagógica: enseñar a criticar al discípulo lo que ya

es (problematizar). La clase de Bosques resulta un ejemplo claro: Los jóvenes pueden relatar acerca de la producción de madera y carbón porque fue y hasta es parte de su modo de producir y reproducir la vida. El coordinador los escucha, conoce la historia y la realidad, la vive y la ha trabajado en el Movimiento. Está la confianza, el conocimiento, pero también el espacio de la palabra y el educador escucha una historia que aun cuando es conocida por él, es habitada por los sujetos que se encuentran en esa clase, es encarnada en la experiencia de cada uno de ellos. Aun cuando la historia sea la historia productiva del monte santiagueño, el educador abre el espacio y aprende la experiencia vivida de los jóvenes.

Esta escucha del otro y aprendizaje del otro se pone de manifiesto tanto en las clases de la escuela como en los testimonios de los educadores:

... nunca me gustó pararme adelante de alguien en el rol de, por más que yo sepa algo que el otro no sepa, en el rol de yo soy el que sabe y vos no, me tenés que hacer caso. Por ahí eso en el ámbito un poco más formal. En este que no es tan formal soy más de sentarme a dialogar con las personas y no de imponer límites, sino decir: a ver, pongámonos de acuerdo, que es lo vas a hacer y que no, nos ponemos de acuerdo en qué es lo que se puede hacer, y ahí sí, bueno, hacer respetar los acuerdos, pero no es imponer un límite. Y aquí lo que es tratar ¿no?, aquí no trato de imponer un límite, simplemente acá ya sabemos por acuerdo general de cómo trabajamos en la organización, ya sabemos cuál es el rol que cada uno tiene. Y el mío es este, compartir todo lo que yo haya aprendido, para que otra persona se forme y esa persona a su vez pueda formar a otra. (Entrevista a coordinador de Energías Renovables)

Pero para construir desde allí, y como plantea este coordinador, compartir lo que él ya sabe, para que otro se forme, antes hay que desarmar lo que el sistema había impuesto. “El maestro crítico colabora en el proceso” (Dussel, 2012: 640): advirtiendo sobre lo que el sistema impuso; mostrar esa imposición-introyección es mostrar la negación de la exterioridad del discípulo para recuperarla. Lo que ahora enseña el maestro es devuelto por el discípulo como objeción, crítica, pregunta, derivación, sugerencia, innovación, etcétera. El maestro aprende, entonces, continuamente del discípulo; el discípulo enseña continuamente.

En este aprendizaje, los docentes no pierden su condición de adulto con responsabilidades educativas, que coordinan a jóvenes, y que además son compañeros. El acompañamiento de los jóvenes tanto en los aspectos intelectuales como afectivos de sus procesos de aprender, los límites que se ponen una vez hechos los acuerdos iniciales (como se convoca a comenzar la tarea, cómo se dan las consignas de trabajo, la apelación a cumplir las responsabilidades), son parte de las tareas y de la dinámica observadas en el cotidiano de la semana presencial de clases. En estos procesos en los que los jóvenes restituyen la confianza en sí mismos y en sus propios procesos de aprendizaje y construcción de saber, se desafía una práctica institucionalizada y hegemónica de desconocimiento de identidades, de exclusión/expulsión del saber y de afirmación de la imposibilidad de acceder a esos saberes.

La autoridad no se constituye como tal en términos formales, sino como vínculo de respeto y reconocimiento entre compañeros. Por otra parte, la expectativa no es un implícito, en general se trabaja y explícita qué se espera de los jóvenes del Movimiento en su pasaje por la escuela y la expectativa se plasma en el discurso de los jóvenes. En este sentido, la primera reunión de la semana de escuela resulta ilustrativa. En ella se ve claramente el papel de los adultos,

coordinadores, docentes, miembros del Movimiento, proponiendo lo que han planificado, contando lo que han pensado y sometiéndolo a la consideración de los adolescentes. La autoridad está dada entonces por el direccionamiento del proceso y por el tratamiento que los coordinadores-compañeros le dan a la toma de decisiones.

Llama la atención la mirada global de la escuela que tienen muchos de los coordinadores, aun cuando no forman parte del área de formación del Movimiento, dando cuenta del compromiso con un proyecto y sobre el proceso de los jóvenes:

Terminan las clases y seguimos hablando todo el tiempo de los pibes. Uno está enamorado del proceso de los pibes y del proceso propio. No es muy formal, pero hacemos un seguimiento. Siempre estamos comentando. Nos contamos lo que pasa en las clases. Hasta yo sé lo que pasa en Biodiversidad, como le va a cada pibe, lo que nos pasa a nosotros, cómo va la materia, y si hacemos tal salida al pueblo... Todo eso pasa por fuera de las clases. Por ahí no es un seguimiento regularizado que decimos Pepito no vino por tal cosa. Pero lo sabemos. Y si es algo muy importante, un caso particular lo vamos conversando. (Entrevista colectiva a miembros del área de Formación)

## **Aportes para revisar la docencia y su formación**

Esta rica experiencia alternativa, por fuera del sistema educativo formal, ¿puede aportarnos algo para revisar las praxis pedagógicas de la docencia y de la formación docente? ¿Qué de esta praxis podemos tomar para repensar prácticas posibles en nuestras escuelas y espacios de formación docente?



Lo primero que tenemos que señalar es la diferencia. Hay una diferencia que parece insalvable: no podemos pretender o imaginar compartir con colegas y alumnos un ámbito político, ideológico, militancias, ser parte de un mismo movimiento social. Sin embargo, es ahí, en esa diferencia que parece insalvable en donde creo que está la clave de todo lo posible: en el colectivo. Ahí creo que se dirime la posibilidad de que estas interpelaciones puedan tener alguna posibilidad: Por supuesto ya no se trataría de un movimiento social, pero si estoy convencida de que no es posible desde la soledad: Se tratará de los y las compañeros y compañeras de trabajo, de los del sindicato, de los amigos/as docentes... No importa el ámbito de lo colectivo, solo en colectivo pueden plantearse y repensarse las formas de ser y hacer educación y de construir proyecto.

La otra línea de continuidad parece también obvia, pero es importante remarcarla: el reconocimiento de la naturaleza política de la formación.

En el marco de concepciones políticas, éticas y colectivas, vale la pena enumerar algunos aspectos que esta experiencia nos aporta:

- » La mirada sobre el otro, el encuentro sensible, el respeto por sus saberes y su experiencia, la construcción problematizadora, desde allí.
- » El establecimiento de vínculos democráticos, la confianza y hasta el compañerismo.
- » El direccionamiento, la escucha y la puesta a disposición de saberes. Los docentes son adultos frente a lo nuevo, lo otro.
- » El reconocimiento de los sujetos como tales: de sus saberes y la escucha porque son valiosos, el reconocimiento de su posibilidad de aprender, y también el reconocimiento como sujeto de derechos en el plano más político.
- » En la escucha es el docente el que aprende.

Queremos recuperar a Puiggrós (1993) cuando plantea que las corrientes doctrinaristas que centran la atención en el contenido, y no reparan en que la “condición fundamental para la producción simbólica revolucionaria es la transformación de las relaciones político–pedagógicas. En este sentido, en los espacios visitados para aprender algo de ellos, el contenido pasa de ser discursivo a material en virtud de cuatro condiciones:

- » La coherencia con las prácticas políticas, que son al mismo tiempo, proyecto.
- » La recuperación de la experiencia para que sea revisada y problematizada.
- » La posibilidad que esto da de bucear en la biografía histórica individual y social haciéndole lugar a componentes emocionales y culturales y no solo a los componentes cognitivos en el proceso de aprender, contribuyendo de este modo a aprender con sentido.
- » La coherencia con las prácticas pedagógicas que también son políticas, pero que en su especificidad requieren tocar, romper, la posición del docente poseedor del saber y el pueblo ignorante, la posición bancaria.

Estos aportes que nos brinda esta experiencia particular y específica se tornan importantes en el momento histórico en que la formación docente crítica, con sentido ético y político, pretende ser borrada de la escena local. Son aportes también para comprender caminos posibles en el momento en que los docentes también podemos ser sustituidos por las pantallas, los programas, los líderes, lejos de la escucha, de la problematización y la enseñanza.

## Referencias bibliográficas

- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva lacandona de Chiapas, México*. Quito, Abya Yala.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio G. y Diker G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa, ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio G. y Diker G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Dussel, I. (2012). *Erótica y Pedagógica. Para una ética de la liberación Latinoamericana. Obras selectas VIII*. 1a. ed. Buenos Aires, Docencia.
- Freire, P. (1970 [2002]). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo Veintiuno.
- Guelman, A. (2015). *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología de MOCASE-V (2009-2012)*. En línea: <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2973>> (consulta: 20-03-2019).
- Prensa Rural (2009). *Entrevista a la Flaca Goncalvez del MOCASE-VC. Escuela de Agroecología*. En línea: <<http://www.youtube.com/watch?v=K51uJLdJwNo>> (consulta: 15-08-2019)
- Puiggrós, A. (1993). Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. En *Educación popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). Escuela y Clases Subalternas. En *Cuadernos políticos*, núm. 37. México, Era.
- Torres Carrillo, A. (2008). La sistematización de experiencias: aporte de la educación popular para una nueva universidad. En *Diálogo de saberes*, núm. 2. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela.



# Profesorado popular en educación primaria “Dora Acosta”. Un proyecto colectivo para la inclusión educativa

## *Docentes y estudiantes del ISFD “Dora Acosta” - El Hormiguero*

—Pero ¿por qué nombres propios? ¿Acaso la historia no está hecha de procesos colectivos?

—Sí, pero muchas veces hay líderes en cuyo nombre podemos vislumbrar la lucha y la felicidad del pueblo.

—¿Y si entonces le ponemos Hugo Chávez? ¿Paulo Freire?

—No. Que sea una mujer. Muchas maestras mujeres, sin embargo, los profesorados llevan nombres de varón.

—A mí me gusta Juana Azurduy.

—¿Y si le ponemos Dorita Acosta?

(Fragmentos de la reflexión de la Asamblea toro a la elección del nombre del profesorado)

## Introducción

La organización política El Hormiguero se propone luchar y contribuir a la justicia social. En el 2014, El Hormiguero empieza a construir el Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” en la Villa 31 bis, CABA, Argentina, institución destinada a formar maestros y maestras. A partir de allí empezamos a transitar un camino de construcción colectiva e inclusión educativa.

El Profesorado en Educación Primaria es la primera carrera que tiene nuestra institución. La decisión de implementar esta carrera fue mediante una asamblea de compañeros/as de la organización, en la misma se planteó la necesidad de

la continuidad educativa. El barrio contaba en el 2014, con varias oportunidades de terminalidad del nivel medio: FinEs, CENS, Bachillerato Popular y Secundarias Públicas, por lo tanto, nos propusimos ampliar el sistema educativo público del nivel terciario, generando la oportunidad de que aquellos vecinos/as del barrio que quieran ser maestros/as pudieran serlo. Se persiguen objetivos de índole social y política que no solo remiten a la transformación de la realidad diaria de las personas, sino que significan un (re)planteo sobre capitalismo y patriarcado como estructuras sociales hegemónicas, que condicionan las vidas imponiendo violencias, vulneraciones y opresiones. El trabajo comunitario y colectivo, así como la educación popular, funcionan como postulados básicos para desarrollar nuestras prácticas. Estos ejes son articuladores principales para los posicionamientos diversos y discusiones en torno al desarrollo del profesorado en aspectos como los posicionamientos didácticos en las clases, hacia las y los estudiantes, sobre las problemáticas que van surgiendo y sobre las evaluaciones. La educación pública y popular como uno de los ejes de trabajo principales, entonces, brinda la posibilidad y ejercicio constante de borrar los etiquetamientos propios de la educación bancaral, para pasar a ser todas/os parte de un mismo grupo de discusión con responsabilidad y obligaciones éticas a la hora de forjar conocimiento construido histórica y contextualmente. De esa manera, aparece el deseo de aprender desde la incorporación de temas claves propios del barrio que surgen como problemáticas o fortalezas para trabajar en relación a posicionamientos pedagógicos fuera y dentro de las instituciones educativas que lo componen.

La villa 31 es una de las más antiguas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, su origen data de los años treinta, al calor de procesos migratorios internos y las promesas

de “ascenso social” de la gran ciudad, frente a la crisis del modelo agroexportador.

Su población se vio afectada en gran medida por las topadoras de los setenta, reduciendo su número de habitantes a solo doscientas familias para fin de esa década. El neoliberalismo en democracia amplió considerablemente su población y en la actualidad posee cerca de treinta mil habitantes y continúa en expansión. La Villa 31 bis se encuentra ubicada en el barrio de Retiro, la Comuna 1 (la más poblada de la Ciudad) y forma parte del Distrito Escolar n° 1. Según datos del Censo del 2009 del Ministerio de Hacienda de GCBA, en la Villa 31 y 31 bis viven alrededor de 26.403 personas en 7.950 hogares. Ambas villas ocupan 0,32 km<sup>2</sup> de territorio y comprenden una densidad poblacional de 85.171 habitantes por km<sup>2</sup>. Datos de la Dirección General de Estadísticas y Censos del año 2014 afirman que la Comuna 1 presenta la condición de hacinamiento más crítica de la Ciudad, el 18,8% de hacinamiento no crítico (2 a 3 personas por cuarto) y 4,3% hacinamiento crítico (más de 3 personas por cuarto), en ambos casos más del doble del hacinamiento promedio de la ciudad. Además, presenta los números más bajos en relación a los ingresos, y el deterioro de las condiciones socio-ambientales. Según el Anuario Estadístico del GCBA del año 2014, la matrícula de Institutos de Educación Superior de Formación Docente dependientes de la Dirección de Formación Docente es de 145 personas (104 mujeres y 44 varones), y de Institutos Educativos Incorporados a la Enseñanza Oficial dependientes de Dirección General de Educación de Gestión Privada, cuentan con una matrícula de 2.591 (1.321 mujeres y 1.270 varones). A partir de estos datos que reflejan la constante invisibilidad hacia el barrio, desde el profesorado nos planteamos como propósito reconocer las trayectorias de vida de las y los estudiantes como una primera

herramienta para posicionarnos contextualmente y desarrollar prácticas que respondan, se desarrollen y resuenen como cajas de resonancia a las que (ir y) volver para generar herramientas de desarrollo personal y profesional en el ámbito educativo y en la vida.

¿Por qué Dora Acosta? Dora es desaparecida de la última dictadura militar, estudió la Licenciatura de Filosofía en la UBA, y militaba en el peronismo de base. Dora había sido maestra, militante y formaba parte de una generación que creyó en que el cambio social podía avenirse.

Poco se sabe de su historia. Luego de su desaparición su padre se convirtió en un gran luchador por los derechos humanos, pero tanto él como su madre fallecieron. Ningún sobreviviente declaró haber visto a Dora en algún centro de detención clandestino, por lo que no hay indicios de su destino, como del de muchas/os otras/os. Cuando una compañera planteó la opción de que el profesorado lleve su nombre, y después de muchos meses de discusión, el consenso fue absoluto. Después de que decidimos el nombre de nuestra institución nos encontramos con María (hermana de Dorita), ella se había exiliado a Francia en 1977. María había vuelto a vivir a Argentina el mismo año que nació el profesorado. La encontramos, nos encontró, nos abrazamos para siempre, sabiendo que esta institución era la síntesis y la continuidad de una historia de luchas por los derechos que no pudo ser destruida.

El Dorita —como le decimos los/as que habitamos el profesorado— es memoria y presencia de las luchas de Dora Acosta como de los treinta mil compañeros y compañeras detenidos desaparecidos que soñaron una patria más justa. Es la visibilización de las mujeres como referentes políticos y públicos, características que el patriarcado niega e invisibiliza.

Así fue como, en una asamblea, le pusimos el nombre a un proceso colectivo de construcción que continúa. Las decisiones en el profesorado se toman en asambleas: ahí



se plantean los temas centrales que nos preocupan y allí se establecen los consensos sobre los que vamos avanzando y sosteniendo nuestras experiencias. La asamblea se realiza cada quince días y funciona como espacio único de toma de decisiones colectivas y directivas, profesores y alumnas nos reunimos para discutir y articular propósitos, deseos, intenciones, objetivos y exigencias personales y colectivas con las posibilidades que la vida diaria nos brinda para desarrollarnos dentro y fuera del profesorado. En este espacio de fortalecimiento, nos reconocemos, apoyamos y construimos desde las riquezas que las vivencias particulares dentro y fuera del sistema educativo nos han brindado para seguir construyendo el profesorado como una herramienta más de cambio social.

En asamblea también decidimos que teníamos que ser reconocidos oficialmente como Instituto de Formación Docente por el Estado y empezamos una lucha burocrática y política para que así sea. A fines de 2015 nuestro título fue reconocido por gestión privada, única ventanilla habilitada para nuestra experiencia. Sin embargo, la lucha continúa para ser reconocidos como una experiencia pública estatal. En la Ciudad de Buenos Aires, existimos —por ahora— como la única experiencia que se propone la formación terciaria de docentes bajo perspectivas diferentes a las existentes. Si bien somos reconocidos como una institución privada, nuestras intenciones, deseos y propuestas políticas apuntan y promueven reivindicaciones relativas a escuelas públicas, inclusivas y populares.

Nos proponemos reflexionar sobre los aprendizajes y desafíos que atravesamos desde el 2014, año en el que iniciamos el Profesorado Dora Acosta. Actualmente, funcionan cuatro años, asistiendo alrededor de cincuenta estudiantes que junto a docentes hacemos que el sueño colectivo e individual se concrete cada día.

Los desafíos, obstáculos, aciertos y estrategias son y fueron muchos. En esta oportunidad queremos compartir nuestras reflexiones en torno a tres ejes. En primer lugar, considerando que la mayoría son estudiantes mujeres, la cuestión de género adquiere un gran protagonismo. ¿Cómo ser estudiante y mujer, en una sociedad patriarcal? En segundo lugar, el desafío de construir una comunidad de aprendizaje poniendo en valor la interculturalidad presente en el aula que traen las/os estudiantes de diferentes nacionalidades. En tercer lugar, indagamos sobre los desafíos didácticos y pedagógicos con los que nos encontramos día a día para lograr una educación de calidad superando las dificultades en el aprendizaje y sin tropezar con prácticas excluyentes.

Las reflexiones aquí presentes son construidas desde la mirada de docentes y estudiantes poniendo en valor la comunidad de aprendizaje y el valor de la palabra, los sentires y pensamientos.

## **Mujeres. Lo personal es político.**

El profesorado se encuentra formado, en un noventa y cinco por ciento, por estudiantes mujeres de entre 18 y 45 años que trabajan, tienen hijas/os o están en pareja (heterosexuales) y en su mayoría provienen de distintas provincias de nuestro país o de otros países de Latinoamérica. Algunas de ellas ya tuvieron experiencias en otras instituciones educativas relativas al estudio de la docencia.

Las estudiantes reconstruyen su subjetividad en la esfera pública siendo parte del profesorado. Es decir, el profesorado funciona, muchas veces, como una ruptura en el ejercicio de los roles impuestos tanto en el ámbito público como en el privado. La sociedad patriarcal identifica (y ubica) a las mujeres en rol de cuidadoras y le otorga la responsabilidad

de sostener las tareas de reproducción del hogar, a partir del trabajo doméstico no remunerado, es decir, ellas deben ocuparse de cuidar a las hijas e hijos y parejas, así como también las responsabiliza de tareas como hacer la comida, limpiar. Si bien las estudiantes siguen cumpliendo con esos roles impuestos (y también en algunos casos elegidos) su pertenencia al profesorado les permite construir su subjetividad desde lo público, rompiendo con la lógica espacial patriarcal. Así, ellas al situarse por fuera del ámbito privado, tienen la posibilidad de construir un proyecto de vida propio e individual: ser maestras. Se encuentran con nuevas preguntas, tensiones y formas de identificación como sujetas. En los relatos de las estudiantes aparecen frases como *“acá es en el único lugar donde yo me siento alguien”*, *“nunca pensé ser tan feliz como acá”*. Este tipo de frases no las escuchamos de los estudiantes varones, que sí sufren otros tipos de exclusiones, particularmente por sus condiciones de vulnerabilidad relacionadas a la situación socioeconómica, migrante y racializada, en muchos casos.

Algunas de las estudiantes que comenzaron a cursar la carrera dejaron. Esta deserción en muchos casos está directamente relacionada con la negativa de sus parejas varones de que sigan asistiendo al profesorado. Mujeres empoderadas, que estudian, se forman, discuten, que trabajan, que se repiensen, aparecen como un peligro inminente para la sociedad patriarcal.

El profesorado, además, trabaja desde una perspectiva feminista. En Argentina, existe la Ley 26150 de Educación Sexual Integral (ESI), sancionada y promulgada en el mes de octubre del año 2006. Con ella se creó también el Programa Nacional de ESI, estableciéndose que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires y municipal. Entre los principales objetivos propuestos se encuentra la incorporación de la ESI a las propuestas educativas y la necesidad de asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, actualizados y confiables sobre los distintos aspectos que involucra la educación sexual integral.

La ESI como herramienta legal tiene como función reescribir/deconstruir ciertos supuestos identitarios implícitos en los currículums y subvertir el ordenamiento de los cuerpos en la institución escolar. Desde la ESI se propone poner en tensión la relación de vinculación entre saber(es), identidad(es) y poder. Bajo la aplicación de la ESI, materia que se cursa en primer año de la carrera, se trabajan todos los supuestos que invaden y atraviesan los currículos y nos permite dar discusiones que se establecen y trascienden a la materia. Así, las identidades femeninas y la identidad docente son puestas en cuestionamiento y dan lugar a constituir y sostener conocimientos y aprendizajes que son trascendentales para la carrera, la profesión y para la vida cotidiana, con los vínculos afectivos. Así, estos conocimientos permiten también conocernos desde vivencias más íntimas y fortalecer los grupos de estudiantes, creando nuevas formas de socialización más amorosas, comprensivas y abiertas a la escucha bajo un halo de complicidad desde esas trayectorias que nos unen e igualan, por lo menos en el contexto áulico.

Las preguntas que habilita las materias reflejan también preocupaciones y necesidades propias y sobre las infancias y cómo hacerlas más libres y desprejuiciadas en su rol de docentes, madres, hermanas, primas, abuelas, tías, etcétera. Por ejemplo, en una de las cursadas, vino a conversar con nosotras Gabriela Mansilla, madre de la primera nena trans con DNI en Argentina. A partir de esa actividad y luego de transcurridos los años, el efecto de la misma

se vio en distintas acciones, actitudes y conversaciones en el profesorado, ello incluyó: la compra de libros sobre sexualidad por parte de las estudiantes, el uso de los mismos para otras materias, las charlas con hijas y amigas, y situaciones donde se conversaron las problemáticas y formas de abordar las sexualidades en el aula entre quienes dan clases o apoyo escolar.

Como colectivo político nos proponemos, desde el feminismo, construir una sociedad más igualitaria y garantizar más derechos para las mujeres. El profesorado, en este sentido, garantiza el derecho a la educación de calidad y también la oportunidad de construir lazos de sororidad organizados entre compañeros y también nuevas trayectorias de vida para las mujeres. Sin embargo, los desafíos en este sentido siguen siendo muchos.

El profe finaliza a las 22 horas para que las estudiantes puedan volver a sus hogares, para seguir sosteniendo tareas como darles de comer a sus hijas e hijos y prepararlos para la escuela. Hechos que en muchas situaciones aparecen como bisagras para pensar la continuidad o no en el profesorado. Por otra parte, durante el horario de cursada existe un espacio donde pueden llevar a sus hijas e hijos aquellas madres que no tienen quien las/os cuide. A lo largo de la historia de nuestro profesorado algunas mujeres vivieron enfermedades de sus hijos, embarazos y violencia machista. Si bien cada una de esas historias tienen significancias distintas, hizo que no pudieran asistir con regularidad.

Con los ejemplos anteriores vemos dos cosas, una que las mujeres siguen ocupando ciertos lugares de cuidado en el ámbito doméstico y, en segundo lugar, que esos lugares no quebranten el derecho a elegir ser maestras.

Muchas estudiantes inician el profesorado diciendo que quieren estudiar para poder ayudar a sus hijos o hijas con los deberes. Acá se presenta un desafío (que estuvimos

analizando anteriormente) ¿Cómo problematizar la identidad mujer relacionada como el educar y cuidar? Por otro lado, ¿cómo se conforma la identidad docente diferenciada de las tareas domésticas?

Estudiantes que se piensen como trabajadoras de la educación, con un rol pedagógico dentro del aula, ligado al espacio público y político que representa el sistema educativo es uno de los objetivos que empezamos a construir en el último tiempo. Las prácticas en las escuelas, el uso del guardapolvo, la vinculación sindical son pequeños pasos en este sentido.

Mujeres, trabajadoras de la educación y libres ese es el proyecto político y pedagógico que transitamos.

## **Los desafíos de la educación en el marco de la interculturalidad**

El grupo de estudiantes que conforma el profesorado se compone de una gran diversidad cultural, en relación al origen nacional de los mismos. Hay un gran porcentaje de estudiantes nacidos (y con muchos años de vida en su país) en Bolivia, Perú, Paraguay y claramente también en Argentina. Algunos/as de ellos/as terminaron su secundario en el país de origen. Esta situación nos presenta al menos dos desafíos institucionales.

En términos administrativos, el acceso a la documentación necesaria para registrar las inscripciones de las/os estudiantes de manera formal nos pone de frente a la necesidad de pensar estrategias que faciliten la resolución de obtener dichos documentos que deben tramitarse a la distancia y generan costos difíciles de abordar individualmente por parte de los/las estudiantes. A diferencia de otras instituciones donde la presentación de

documentación en tiempo y forma conforma uno de los primeros filtros para el acceso al sistema educativo, desde el profesorado diseñamos en conjunto acciones para dar respuesta a esa problemática situada.

En términos pedagógicos, el desafío radica en la construcción de aprendizajes que sean lo más significativos posible, atendiendo en el proceso de conformación de los mismos, las particularidades culturales, históricas y simbólicas que cada uno trae, pero además identificando y poniendo en juego las trayectorias escolares, un aspecto de fuerte recurrencia en la formación docente. Si bien cada uno de nosotros/as posee experiencias diversas en torno a esos recorridos, quienes transcurrimos la escolaridad en el sistema educativo argentino, compartimos o comprendemos las diversas formas posibles de enseñanza e institucionalidad.

En este sentido también nos atraviesa una doble complejidad, por un lado, la de tomar como punto de partida —para la construcción de experiencias de enseñanza— los saberes previos imbuidos de diferencias culturales, y, por otro, acompañar una formación docente para la acción en un sistema nacional en el que prima la homogeneización de los conocimientos a enseñar. Esa tensión promueve una escucha diferencial, donde las planificaciones/propuestas de clases deben disponerse de manera que los conocimientos previos y los exigidos en el currículo formal sean incorporados sin que uno opaque al otro, sino que se pongan en diálogo procesos generales/estructurales latinoamericanos, así como también reivindicuen perspectivas y saberes que vayan más allá de lógicas hegemónicas/occidentales. Por otro lado, creemos también que la pertenencia de los/ las estudiantes oriundos de otras nacionalidades a esta institución de formación, promueve un ejercicio de construcción de un mayor arraigo al país.

Por último, entendemos que esta conformación multicultural del profesorado, que es una característica de muchas otras instituciones educativas, nos desafía a pensar La Patria Grande educativa, en un escenario donde las discusiones políticas, económicas y sociales encuentran un punto de conexión con las propuestas educativas. No en términos de servicio (educación para el trabajo), sino de conformación de ciudadanas/os políticas/os y críticas/os.

## Quando el derecho se hace palabra: leer y escribir

Acompañar la formación de docentes nos pone frente al temor por la responsabilidad de “habilitar” al ejercicio de las/os estudiantes (próximos docentes) en el sistema educativo. Este temor radica seguramente en nuestras propias dudas sobre la certeza de los procesos de enseñanza que promovemos, pero también por la exigencia necesaria en contribuir a una formación sólida que permita a las/os próximos docentes ejercer su labor con libertad, criticidad y creatividad.

Nos encontramos frente a una complejidad identificada en el transcurso del desarrollo de las clases, relacionada con la lectura y producción de textos. Que, aunque puede presentarse como una situación recurrente en muchas instituciones de educación superior, creemos que, en la matrícula estudiantil de este profesorado, estas dificultades no solo remiten a la novedad en las características (estilo y extensión) de los textos que circulan, sino también en que muchas/os estudiantes han finalizado sus estudios secundarios hace varios años sin haber tenido experiencias de acercamiento recurrente a la lectura y producción de textos. Pero, además, entendemos que existe un imaginario construido en torno al “no poder, no tener la capacidad



para entender” que desnaturalizamos en la cotidianidad. Entendemos que no contamos con herramientas y espacios para abordar (aunque sí contener) las inhibiciones de índole subjetivas, pero sí tenemos la responsabilidad de acompañar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura para la liberación, teniendo en cuenta que lo relacionado a “no poder” pueden entenderse como una característica propia de trayectorias de vida que viven diferentes y constantes situaciones de vulnerabilidad.

Atendiendo a esta situación y con la certeza de que ninguna limitación que refiera a prácticas académicas debe constituirse en un obstáculo en la formación docente, es que nos propusimos generar espacios específicos para abordar la lectura y producción de textos. Pero en la misma línea supimos comprender que desde cada una de las asignaturas a desarrollar era imprescindible poner foco en estos aspectos, entendiendo así que es un eje que atraviesa a toda la formación y que no se vincula específicamente con algunas de las materias, sino que, además, tiene que ver con la necesidad de que las/os estudiantes puedan producir contenido a partir de procesos de comprensión y reelaboración de lo aprendido, y no como un mero ejercicio de repetición para la acreditación de contenidos.

## Reflexiones finales

Durante el presente trabajo hemos planteado algunos aprendizajes y preguntas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que realizamos en el Profesorado de Educación Primaria Dora Acosta. Nuestras identidades genéricas y profesionales, el lugar de pertenencia y discusiones en torno a los abordajes didáctico pedagógico fueron los ejes preponderantes desde los que reflexionamos en esta ponencia.

Partimos de la premisa que la educación en cualquiera de sus niveles no es un acontecimiento estático, sino que es un proceso histórico elaborado y reelaborado por sujetos políticos. Elegimos desde un posicionamiento político-pedagógico reelaborar nuestras prácticas docentes desde el colectivo que conforma nuestro profesorado en y desde la villa 31. Es por eso que las realidades de las/os estudiantes están presentes en el entramado de las materias, los contenidos, la organización, las asambleas, las evaluaciones. Los diálogos, por ello, se dan de manera transversal a todo el profesorado y si bien existen roles específicos, ellos no funcionan como un límite para poder poner en discusión y reflexionar sobre las situaciones que nos atraviesan dentro y fuera de la institución. Así, esos diálogos son retomados en las distintas reuniones, así como también planteados en asambleas, para poner en discusión-acción todas nuestras dudas, deseos, temores, expectativas, problemas y oportunidades. Ese ha sido el camino de nuestro crecimiento, con articulaciones y con producción de conocimiento situado.

Desde el comienzo entendimos que el derecho a la educación es un derecho básico que se encuentra impugnado en el barrio. Por ello, otra de las premisas que guía nuestra práctica es que creemos que las personas que viven en la villa 31 también tienen derecho a la educación superior pública, gratuita y de calidad. Este sigue siendo el objetivo y la construcción. El Profesorado Dora Acosta es una experiencia joven pero fuerte, es una experiencia innovadora y revolucionaria.

El Dorita no es una experiencia aislada. El Dorita es una institución que puede lograr sus objetivos pedagógicos solo como parte de un sistema educativo más amplio. Formar parte del entramado de la educación pública de CABA significa aprender de cada una de las experiencias de la escuela

y otros institutos, ser parte de la lucha por la educación pública y popular, por los derechos de los/las trabajadores/as de la educación y destruir los muros simbólicos que existen entre el barrio y el resto de la ciudad construyendo más educación pública y popular.

## Bibliografía de consulta

- Bach, A. M. (coord.). (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Elizalde, S., Felitti, K. y Queirolo, G. (coords.). (2009). *Géneros y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires, Siglo Veintiuno – Clacso.
- Marta, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? En *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, núm. 2.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujeres, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Wainsztok, C. (2013). *El concepto de comunidad, de nuestras aulas a la CELAC, Solidaridad Global*, año 10, núm. 22. Universidad Nacional de Villa María.

# Una experiencia de construcción colectiva en un instituto de formación docente

*Gabriela Saslavsky*

Dirigir cualquier institución educativa es complejo, pero dirigir un instituto de formación docente quizás lo sea un poco más. Principalmente porque en los institutos terciarios se conjugan innumerables variables: la experiencia e ingreso de los docentes que allí trabajan; la heterogeneidad de los estudiantes, desde edades hasta formaciones previas; las diversas carreras que se cursan; los variados y hasta, a veces, divergentes, sentidos que se le otorga a la formación docente; la relación con otras instituciones que participan como escuelas asociadas; las políticas educativas en general y de la educación superior en particular; las condiciones laborales y edilicias... y así podemos seguir nombrando.

## Definiendo sentidos compartidos

Esta diversidad provocó que una de las cuestiones fundamentales desde el equipo directivo se centrara en generar espacios para definir sentidos comunes e instalar la concepción de que la tarea de formación no es una sumatoria

de lo que cada profesor hace en el aula, va mucho más allá e implica una vivencia institucional que supera la clase individual. En este sentido buscábamos que se reconociera *el carácter colectivo del trabajo docente*.

Otra preocupación consistió en definir el contenido principal de este trabajo colectivo, aunque parezca de Perogrullo, necesitábamos ser conscientes de que el eje de nuestra tarea era el *enseñar a enseñar no solo como una cuestión técnica, sino desde una concepción político-pedagógica*.

A partir de este eje se presentaba como necesario preguntarnos en qué tenía que consistir la formación docente. ¿Alcanzaba, por ejemplo, con que el futuro docente conociera todas las teorías didácticas y hasta se sacara un diez en el final para que estuviera en condiciones de dar una buena clase? La respuesta a esta cuestión implicaba pensar en el contenido y en el hacer de un profesor formador de formadores.

No bastaba con transmitir saberes elaborados fuera de la institución escolar, teníamos que centrarnos en transmitir los saberes específicos que producimos los docentes cuando enseñamos. Por tanto, unir conocimiento, experiencia, reflexión se transformó en una posibilidad superadora de formación siempre teniendo en cuenta el carácter colectivo de esta tarea.

Desde esta mirada, entonces, ser docente de formadores no implicaba solo desarrollar una buena clase, indicar lecturas, tomar parciales y finales, suponía un hacer mucho más complejo, que incluía aspectos teóricos, prácticos, de análisis, de reflexión, de búsqueda de sentidos e involucraba un trabajo que superara lo áulico e individual tanto para el docente como para el estudiante.

Otro aspecto que también, estuvo presente en esta experiencia se relacionó con la concepción de que la formación docente es una formación laboral. Es común pensar esta

formación como una continuidad de la escuela secundaria, dejando de lado que este es un nivel totalmente distinto cuyo objetivo principal es formar trabajadores que se van a encargar de la enseñanza.

Esta definición, entre otras cuestiones, implica tener presente que los estudiantes son sujetos adultos que cuentan con experiencias, conocimientos, mundos culturales, que están interesados en obtener un título que los habilite para desarrollar un trabajo y por el otro que en un tiempo no muy lejano van a ser colegas, con derechos y obligaciones como todo trabajador. Estos aspectos definen un tipo de relación entre los docentes y estudiantes y un tipo de vínculo con el conocimiento.

Asimismo, otro tema presente desde la dirección, se centró en pensar a la institución educativa como un ámbito laboral, un espacio social de trabajo donde se produce algo fundamental para la sociedad. Sin dejar de lado el contexto general ni olvidar las condiciones generales de los trabajadores en el sistema educativo, nos preguntábamos qué podíamos aportar desde el equipo directivo para generar un ámbito laboral interesante, donde cada uno encontrara sentido a su hacer y se sumara al trabajo colectivo.

## **Más allá de las aulas**

Desde este lugar, una idea que cruzó permanentemente esta experiencia fue la propuesta de brindar a los estudiantes diversas posibilidades de formación con la concepción de que el aprendizaje y la enseñanza superan las cuatro paredes del aula. Ampliar y compartir nuestro mundo cultural se presentó como un camino complementario y constitutivo de la formación, más aún teniendo en cuenta que la tarea de enseñar es un trabajo con y para la cultura.

Para ello era necesario conformar una institución donde los estudiantes y docentes pudieran transitar por ella con libertad, confianza, generando formas alternativas de circulación y apropiación del conocimiento. Una institución cuya identidad se centrara en la apertura, en la horizontalidad responsable, en la toma de decisiones conjuntas, en la importancia de la comunicación, en el respeto por el otro y principalmente *en la confianza en las posibilidades de los estudiantes*.

Una propuesta en este sentido, fue la organización de encuentros del Espacio de la Práctica de primero a cuarto año de cada carrera donde los estudiantes tomaban la palabra y se constituían en productores y transmisores de saberes. La dinámica de estos encuentros consistía en que cada grupo de práctica de primero a cuarto elaborara una presentación de lo trabajado durante el año compartiendo sus experiencias, explicando al resto sus propuestas didácticas, justificando sus decisiones, relatando sus sentimientos.

Otra actividad consistió en la organización de Jornadas Pedagógicas Institucionales. Estas Jornadas hoy forman parte del Instituto, pero no siempre fue así. Las fuimos instalando de a poco con algunos obstáculos que tuvimos que superar. Nacieron en el año 2005, cuando la institución cumplió veinte años.

La propuesta consistió en suplantar durante una semana las clases habituales con charlas o talleres a cargo de especialistas que se desarrollaron en los tres turnos y a los que los alumnos podían asistir en el horario y día que les interesara.

Es importante aclarar que estas invitaciones buscaban ofrecer experiencias complementarias de formación a las que, quizás, era difícil de acceder viviendo en una zona alejada como Florencio Varela.



Estas Jornadas fueron tan ricas que, al año siguiente, alumnos y docentes comenzaron a preguntar si se realizarían nuevamente. Fue así que se instalaron y ya se están organizando las decimocuartas Jornadas Pedagógicas cada año con un eje temático particular.

Es importante mencionar que cada vez más profes y estudiantes presentaban ponencias en las Jornadas. En varias ocasiones contamos con más trabajos de miembros del Instituto que con invitados. Esto también fue sumamente valioso, los estudiantes con gran autonomía tomaban la palabra desde el lugar de productores y transmisores.

Con el correr de los años algunos profesados comenzaron a realizar jornadas específicas, como el caso de Biología que organizaba Jornadas de Enseñanza de las Ciencias, e Inicial que tomaba problemáticas particulares para trabajar, por ejemplo: la problemática del jardín maternal.

## Buscando un nombre

La propuesta de elegir el nombre del instituto nos permitió profundizar en la construcción de la identidad de la institución. Hasta ese momento solo nos denominábamos con un número, pero un nombre ofrece una referencia, señala un camino, convoca a un hacer.

Utilizamos la reglamentación provincial que indica que se debe definir una terna y a partir de ella realizar la elección definitiva. Por votación se definió la terna y también por votación se realizó la elección definitiva, en la que resultó elegido el nombre Victoria Olga Cossetini.

Este fue un paso hacia la construcción de la identidad institucional. Pero implicó pensar cómo hacer para que cada carrera se desarrollara dentro de una perspectiva acorde

con ese nombre y definiera su propio perfil profundizando el sentido de pertenencia institucional, teniendo presente que cada una forma parte de un todo, aporta a la definición de esa identidad y a la vez la desarrolla.

## **Propuestas de cada carrera**

Los profesorados fueron desarrollando diferentes proyectos que se fortalecieron a lo largo de estos últimos años, en todos ellos se observaba una impronta centrada en la enseñanza y en la posibilidad de ofrecer a los alumnos vivencias concretas de estrategias para aprender a enseñar.

### ***Profesorado en Geografía***

“Un pueblo que no conoce el territorio en el que habita no es su propietario, sino solo su inquilino’, Doello Jurado”, es el lema que guió el proyecto del Profesorado en Geografía denominado *Solo se ama lo que se conoce*. Bajo esta propuesta, en el año 2004 profesores de la carrera de Geografía propusieron organizar viajes de estudio con los alumnos de 4° año de dicho profesorado. El objetivo era realizar trabajos de campo, conocer los espacios estudiados, interactuar con pobladores, contactarse con las situaciones de vida y aprender a organizar viajes de estudios. Aún hoy continúan.

### ***Profesorado en Historia***

Esta carrera llevó a cabo diversas propuestas formativas que enriquecieron el trabajo áulico. Entre ellas el teatro se presentó como una estrategia privilegiada de enseñanza, a través del proyecto denominado *Ponerle el cuerpo a la Historia*.

Los alumnos de 4° año organizaban y presentaban una obra de teatro que era presentada durante las Jornadas. Seleccionaban un momento histórico dentro de los contenidos de Historia Argentina del Siglo XX para representar, producían el guion y la puesta en escena, como, por ejemplo: el período 1880–1930 en el año 2007, el período 1930–1945 en 2008.

En otra ocasión esta carrera organizó una jornada denominada *La historia y...* Los profesores propusieron talleres: la historia y el cine, la historia y el rock, la historia y la fotografía, la historia y la tecnología, la historia y las mujeres. Cada taller abordaba cómo trabajar desde lo didáctico con ese recurso haciendo eje en un momento histórico particular que en este caso fue la última dictadura militar.

### ***Profesorado en Matemática***

Esta carrera fue encontrando formas sumamente originales de participar en el todo, por ejemplo, organizando encuentros de Juegos en los que podían participar todos los alumnos con o sin conocimientos matemáticos. O también profundizando el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de contenidos específicos.

También propuso abordar la matemática desde lo cotidiano realizando una exposición de fotos en la que mostraran situaciones de uso no escolar de la matemática, como por ejemplo en nombres de negocios, en calles, colectivos.

Otra propuesta sumamente creativa y favorecedora de la formación docente fue la idea del profesor de la perspectiva Historia de la Matemática que les propuso a sus alumnos que escribieran relatos o poesías utilizando anécdotas, teoremas o elementos matemáticos y fue así que editaron una valiosa publicación que compartieron con el resto de los alumnos del Instituto.

## ***Profesorado en Biología***

Este era el profesorado más joven del Instituto. En un primer momento se preocupó por organizar el laboratorio, lugar que se aprovechó muchísimo. El laboratorio también se nutrió con elementos que fueron recogiendo en los viajes de estudio que realizaron (Reserva de Magdalena, El Palmar). Durante esos viajes recogieron material, que luego en el Instituto se encargaron de clasificar, preservar, organizar para guardar o exponer. Todas estas acciones fueron sumamente formativas dado que ofrecieron al futuro docente herramientas y conocimientos para trabajar con sus alumnos. A través de ellas se apropiaron tanto de contenidos disciplinares como de estrategias didácticas específicas.

Otra actividad importante consistió en llevar a cabo estrategias didácticas que pudieran ser implementadas por los futuros docentes en su práctica docente, como por ejemplo el Jurado 13 que consiste en simular un juicio a una actividad social como la minería a cielo abierto o la instalación de las pasteras.

## ***Profesores en Inicial y Primaria***

Resulta interesante compartir el proceso vivido en los Profesorados de Primaria e Inicial durante el cambio de diseño curricular que se llevó a cabo en el año 2008 en la Provincia de Buenos Aires. Esta modificación del plan de estudios no solo afectó la cantidad de años de cursada (se pasó de tres a cuatro años), sino que también implicó cambios en los espacios curriculares y en el marco ideológico de la formación.

El cambio de los diseños de formación se presentó como desafío y oportunidad. Desafío porque no podíamos tomar los nuevos espacios curriculares que se proponían

solo como cambios de nombre, sino que teníamos que entender la lógica de formación que los sustentaba.

Oportunidad porque, además de analizar la organización de la caja curricular, podíamos abrir un espacio para discutir aspectos ideológicos de la formación y buscar el mejor camino para su implementación.

## *La Cigarra*

En el año 2010 cuando el ISFD cumplió veinticinco años, nos dimos cuenta de que necesitábamos como institución una publicación para difundir trabajos y artículos elaborados por la comunidad educativa del 54.

Hicimos una publicación por año donde cada carrera tenía su espacio y decidía qué sería lo que publicaría.

Desde el año 2010 ha salido un número por año, por lo general, se presenta cada número durante las Jornadas Pedagógicas del mes de septiembre.

## *Voluntariado*

Otra práctica formativa que se desarrolló consistió en la realización de una tarea educativa solidaria que surgió a raíz de una situación presentada por una —ahora ex—alumna ciega que cursó el Profesorado de Educación Inicial en nuestra institución, que en varias circunstancias se encontró con la imposibilidad de estudiar por no tener los recursos necesarios.

A partir de esta situación un grupo de alumnos se ofreció a grabar textos para que su compañera pudiera estudiar, así se conformó un equipo de trabajo orientado por una profesora especializada en personas con disminución visual. Este equipo comenzó a conectarse con docentes de escuelas secundarias, primarias y jardines con alumnos con esta discapacidad,

quienes plantearon una gran problemática: no contaban con material didáctico apropiado para ofrecer a estos niños.

Esto generó que, desde algunas instancias curriculares, se comenzara a incorporar contenidos específicos enriqueciendo sus propuestas didácticas. Por ejemplo, en el caso de la Perspectiva Pedagógico–didáctica del Profesorado en Geografía se abordó el contenido: la enseñanza de la geografía es solo visual, ¿es posible abordarlo desde otro sentido? En el caso de Educación Plástica del Profesorado de Nivel Inicial y de Nivel Primario, se trabajaron contenidos relacionados con las distintas texturas y su importancia en la elaboración de material didáctico. Desde la perspectiva Enseñanza de las Ciencias Naturales del Profesorado en Biología se trabajó el tema de la modelización con diversos elementos que permitieran a través del tacto distinguir los elementos constitutivos, por ejemplo, de la célula.

Esta actividad permitió crear el centro de voluntariado para personas con disminución visual “Alma Mía” y a través de él formar a los futuros docentes en el conocimiento de estrategias que posibiliten la integración.

## A modo de cierre

Probablemente de todos nuestros sentimientos el único que no es verdaderamente nuestro es la esperanza. La esperanza le pertenece a la vida, es la vida misma defendiéndose.

Julio Cortázar (2004)

Es imposible narrar en su totalidad todo lo vivido en estos años. Vivimos momentos que aquí no se relataron, como por ejemplo cuando toda la institución discutió la

elaboración de un régimen de convivencia, o la construcción del departamento institucional de ingreso, o la elección del logo del instituto.

Por supuesto que cometimos errores y que pasamos por momentos críticos, confusos, con debates y discusiones internas (pero lo dejaremos para otra nota).

También es cierto que no está todo hecho ni que podamos garantizar que los egresados no serán atrapados por “las garras del sistema escolar”.

Pero sí podemos afirmar que construimos una INSTITUCIÓN con mayúsculas, con una propuesta clara, que generó pertenencia de todos los miembros de la comunidad, que buscó coherencia en sus prácticas; que instaló equipos de trabajo; en la que se ofrecieron innumerables instancias de formación. Una institución con un equipo directivo centrado principalmente en lo pedagógico, donde cada docente encontró un espacio para sumarse a una construcción común. Y principalmente se generó un clima de trabajo cálido, potenciador, alegre, comprometido, *vivo*.

Esta experiencia nada tiene que ver con algunas corrientes actuales de pensamiento que pretenden ver la escuela como una empresa y al director como un gerente que “gestiona” desde una postura neutral ajena a cualquier cuestión política pedagógica.

Contrariamente se puede visualizar que, al dirigir una institución educativa, se despliega una concepción pedagógico-política en formas de organización, en prácticas cotidianas, en instancias participativas, en canales de comunicación, en vínculos, dado que todas son decisiones políticas que afectan a la dinámica de la organización.

Hablar de gestión es una forma de vaciar de contenido al trabajo de dirigir una institución educativa. Como diría Eduardo Galeano:

El sistema vacía el lenguaje de contenido, no por el placer de una pirueta técnica, sino porque necesita aislar a los hombres para dominarlos mejor. El lenguaje implica comunicación y resulta, por tanto, peligroso en un sistema que reduce las relaciones humanas al miedo, la desconfianza, la competencia y el consumo. (1980)



## Referencias Bibliográficas

Cortazar, J. (2004). *Rayuela*. Buenos Aires, Suma de Letras.

Galeano, E. (1980). Diez errores o mentiras sobre literatura y cultura en América Latina. En *Revista de la Universidad de México*, En línea: <<https://www.revista-de-la-universidad.mx/storage/cc2d9551-a8db-4878-8906-30b8fe28650c.pdf>> (consulta: 20-01-2019).



## Los autores y las autoras

### **Abrate, Juan Pablo**

Doctor en Ciencias Sociales por la FLACSO, Argentina. Magister en Ciencias Sociales, mención en Metodología de la Investigación Social, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Licenciado y profesor en Ciencias de la Educación. Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

### **Alliaud, Andrea**

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora regular del Departamento de Ciencias de la Educación y directora de Programas UBACyT con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (IICE-UBA). Profesora de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Especialista en temas de formación docente.

### **Birgin, Alejandra**

Pedagoga. Profesora e investigadora en la UBA y en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Directora de la Maestría en Políticas Públicas Educativas, UNIPE. Integrante del grupo fundador de la Red ESTRADO. Integra el colectivo pedagógico Conversaciones necesarias.

### **Cantero, Germán**

Doctor en Filosofía y Letras, UBA. Especialista en Administración Universitaria FGV/OUI. Profesor y licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Ex director de proyectos de investigación. Profesor consultor y docente de posgrado en Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de Entre Ríos.

### **Cappelacci, Inés**

Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Investigadora en el IICE-UBA. Profesora de grado, UBA, y posgrado, UBA, UNIPE, UNQ. Ex coordinadora del Área de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación. Secretaria académica de la carrera de Ciencias de la Educación, UBA.

### **Castorina, Antonio**

Investigador Principal del Conicet, jubilado. Profesor consulto de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, y Profesor titular de la UNIPE. Director de la Maestría en Formación Docente. Estudió los problemas epistemológicos de la psicología del desarrollo, la teoría de las representaciones sociales y la investigación educativa.

### **Feldfeber, Myriam**

Profesora de Política Educacional en las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la UBA e Investigadora del IICE-UBA en temas de Política Educacional. Directora del IICE. Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO.

### **Fernández, Natalia Lucinda**

Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la UBA. Especialista en Derechos Humanos y Estudios Críticos del Derecho, CLACSO. Profesora en IFDs.

## **Gentili, Pablo**

Doctor en Educación por la UBA. Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación, FLACSO Argentina. Licenciado en Ciencias de la Educación, UBA. Ex secretario ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Ex director de FLACSO Brasil. Profesor en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ).

## **Gluz, Nora**

Doctora por la UBA. Investigadora y docente del Área de Educación en Política Educacional, Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Profesora Titular de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales e Investigadora del IICE, UBA. Coordina el GT CLACSO Políticas Educativas y Derecho a la Educación.

## **Guelman, Anahí**

Doctora en Ciencias de la Educación de la UBA. Profesora de Pedagogía del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA e investigadora del IICE-UBA. Profesora de Metodología de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Autora de numerosos artículos y libros que abordan problemáticas tales como la formación y el trabajo en los movimientos populares, las pedagogías descolonizadoras, la universidad y su inserción territorial, entre otros.

## **ISFD Dorita Acosta**

El Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” fue creado por asamblea de la organización social y política “El Hormiguero”, en el fondo de la Villa 31 bis. Con base en las experiencias militantes de la organización, el profesorado se desarrolla siguiendo una línea de construcción institucional y pedagógica popular y feminista orientada a discutir desde y a la escuela pública.

### **Krichesky, Graciela**

Doctora en educación por la Universidad de Sevilla. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación de la UBA. Investigadora y docente en la UNGS.

### **Marchetti, Braian**

Profesor y licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Becario interno doctoral de Conicet. Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED-UNMDP). Doctorando en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

### **Martínez, María Elena**

Magíster en Educación y Doctora en Humanidades-Educación, PUC-Brasil. Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora titular ordinaria de la cátedra Pedagogía de la Diversidad del Departamento de Ciencias de la Educación, UNLP. Docente de posgrado. Investigadora en el área de sociología de la cultura y educación, educación intercultural y estudios feministas de discapacidad.

### **Pereyra, Ana**

Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO. Licenciada en Sociología de la UBA. Secretaria de Investigación de la UNIFE. Sus estudios se concentran en la formación y la profesionalización docente, la enseñanza de las disciplinas escolares desde un enfoque inclusivo y el planeamiento educativo.

### **Pini, Mónica**

Doctora en Educación. Directora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad, y de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios. Profesora regular de Educación, Cultura y Sociedad de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Publicó diferentes trabajos sobre política e investigación educativa.

### **Porta, Luis**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Docente e Investigador Facultad de Humanidades, UNMdP, e Investigador principal de Conicet. Profesor titular regular cátedra Problemática Educativa. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd-UNMdP). Director de la Especialización en Docencia Universitaria, UNMdP, y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-UNMdP).

### **Raggio, Sandra**

Profesora en Historia. Magíster en Ciencias Sociales. Docente e Investigadora Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Directora General de la Comisión Provincial por la Memoria, Buenos Aires. Sus temas de investigación, docencia y gestión se centran en los procesos de memoria y los derechos humanos.

### **Saforcada, Fernanda**

Doctora en educación por la UBA. Profesora de Política Educativa en la UBA y de Metodología de la Investigación en la UNSAM. Investigadora y directora de proyecto en el IIICE-UBA. Coordinadora del área de investigación en el Instituto de Estudios y Capacitación de la CONADU (IEC-CONADU).

### **Sardi, Valeria**

Profesora, licenciada y doctora en UNLP. Docente e investigadora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Su último libro se titula *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas* (GEU, 2019).

### **Saslavsky, Gabriela Ana**

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria. Integrante del colectivo Andares y Pensares de Profesores para y desde la formación docente.

### **Seoane, Viviana**

Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO. Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO. Profesora en Ciencias de la Educación, FaHCE–UNLP. Profesora adjunta ordinaria de la cátedra Política y Legislación de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación, UNLP. Integra el Comité Académico de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades, FaHCE–UNLP.

### **Southwell, Myriam**

PhD del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex, Inglaterra. Magíster en Educación, FLACSO Argentina. Profesora y licenciada en Ciencias de la UNLP. Actualmente dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación de esa Universidad. Investigadora principal del Conicet.



### **Vassiliades, Alejandro**

Doctor en Educación de la UBA. Investigador adjunto del Conicet. Profesor adjunto de la cátedra Investigación en Pedagogía: problemas epistemológicos y metodológicos, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, y jefe de trabajos prácticos regular de la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

### **Villa, Alicia**

Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la UNLP. Investigadora principal de la CIC. Profesora titular ordinaria de la cátedra Orientación Educativa y Práctica Profesional del Departamento de Ciencias de la Educación, UNLP, y directora de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes de la misma Universidad.

Este libro reúne una serie de trabajos presentados en los paneles centrales del IV Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO), que analizan, desde diferentes perspectivas, aspectos vinculados con las regulaciones del trabajo y la formación docente en nuestro país.

El volumen recorre temas como las políticas educativas en el siglo XXI, sus lógicas y orientaciones; la regulación del trabajo docente en contextos de restauración neoliberal; los debates, disputas y perspectivas en la formación docente; las políticas socioeducativas y la democratización de la educación en relación con el trabajo docente; la memoria, las narrativas y la construcción de resistencias y alternativas transformadoras. De este modo, el libro reúne un conjunto diverso y plural de análisis que, compartiendo una perspectiva crítica, aportan elementos para pensar el trabajo y la formación docente en los tiempos que corren.



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

ISBN 978-987-8363-08-0

