VOL 4 • Nº 1-2 | 2023

ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

NOVIEMBRE
2023

40 años de educación en Democracia

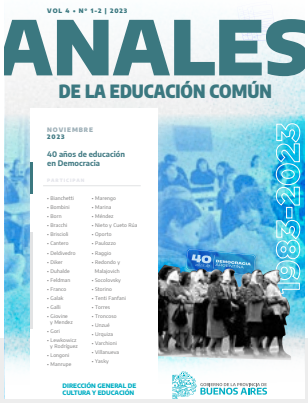
PARTICIPAN

- Bianchetti
- Bombini
- Born
- Bracchi
- Briscioli
- Cantero
- Deldivedro
- Diker
- Duhalde
- Feldman
- Franco
- Galak
- Galli
- Giovine y Mendez
- Gori
- Lewkowicz y Rodríguez
- Longoni
- Manrupe
- Marengo
- Marina
- Méndez
- Nieto y Cueto Rúa
- Oporto
- Paulozzo
- Raggio
- Redondo y Malajovich
- Socolovsky
- Storino
- Tenti Fanfani
- Torres
- Troncoso
- Unzué
- Urquiza
- Varchioni
- Villanueva
- Yasky

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

ANALES
DE LA EDUCACIÓN COMÚN



40 AÑOS DE EDUCACIÓN EN DEMOCRACIA

VOL. 4 N° 1-2

AUTORIDADES

GOBERNADOR
Axel Kicillof

VICEGOBERNADORA
Verónica Magario

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
Alberto Sileoni

JEFE DE GABINETE
Pablo Urquiza

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN
Claudia Bracchi

SUBSECRETARIO DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR
Ariel Alejandro Lambezat

SUBSECRETARIO DE ADMINISTRACIÓN Y RECURSOS HUMANOS
Diego Turkenich

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO
Diego Born

DIRECTORA PROVINCIAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN
Ingrid Sverdlick

DIRECTORA DE EVALUACIÓN
Inés Rodríguez Moyano

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN
Rosario Austral

NOVIEMBRE
2023

EQUIPO DE LA REVISTA

Director:
Alberto Sileoni

Editora responsable:
Ingrid Sverdlick

Directora editorial:
Rosario Austral

Secretaria técnica:
Florencia Laguna Weinberg

Edición y gestión de OJS:
María Natalia García
Celina Carrizo

Corrección:
María Méndez
Florencia Laguna Weinberg
Laura Giaccio

Diseño gráfico:
Beatriz Burecovics
Jorge Barnes

Asesor informático:
Román Rollié

Asistencia técnica:
Hernán Guajardo

Entrevistadora:
Ingrid Sverdlick

ESTE NÚMERO

Anales de la Educación Común

Tercer siglo. Nueva etapa
digital y accesible
VOL 4 N° 1-2 / 2023

Noviembre 2023

ISSN 2451-5329

AGRADECIMIENTOS

- A Eduardo Longoni, por brindar parte de su valioso material fotográfico.
- A la Dirección Provincial de Comunicación, por el arte de tapa.
- A la Escuela Secundaria Especializada en Arte n° 1 de Hurlingham, por su contribución a la sección “Arte”.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

ÍNDICE

Autoridades y equipo editorial

Lista de autoridades 1

Editorial

Alberto Sileoni. Presentación 8

Presentación

Ingrid Sverdlick y Rosario Austral. Democracia, Educación y derecho al futuro en la provincia de Buenos Aires 11

Institucional

Claudia Bracchi. Políticas educativas para la educación bonaerense que queremos 22

Diego Born. La gestión de la información en el sistema educativo bonaerense: algunas líneas de trabajo desarrolladas por la Subsecretaría de Planeamiento (2020-2023) 40

Dossier: Construcción de Memoria y educación. A 40 años del retorno de la democracia en la Argentina

Mario Néstor Oporto. 40 años de educación en Democracia 56

Marina Franco. A 40 años, un prisma de luces y sombras 61

Sandra Raggio. ¿Qué pasó en la dictadura militar? La dimensión narrativa de las políticas de Memoria 66

María Emilia Nieto y Santiago Cueto Rúa. Registros para el futuro. Adelina de Alaye y su historia, en el Archivo Histórico de la Provincia 81

Raúl Manrupe. El Juicio y otras vacunas para la falta de Memoria 95

Eduardo Longoni. Quien mira una foto mira un pasado. Imágenes de 40 años de Democracia 102

Gustavo Bombini. Cuarenta años de Democracia explicados a los niños 118

Germán Roberto Cantero. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Democracia? Para otros 40 años: educación política y popular 130

Miguel Duhalde. Educación y lucha docente por la Democracia 139

Roberto Gerardo Bianchetti. Formar ciudadanos críticos: un Legado, una Necesidad, un Desafío. A 40 años de Democracia 148

Eduardo Galak. Por una educación del cuerpo para la Democracia 161

Martín Unzué. "No dejaremos cosas con puntos suspensivos...". El legado dictatorial en la universidad democrática 168

Arte

Binomios de la Democracia. Dependencia-Independencia 178

Lira De Palma. Oh juremos con gloria morir 179

Juana Márquez. Jardín 180

Kevin Amarilla. Las dos caras 181

Victoria Flor. Libertad 182

Kiara Leguizamón. El amor, la ausencia y los girasoles 182

Ian Fernández. La mente de Alicia

Sam Espínola. En memoria de…

Dossier: Democracia y políticas educativas para la ampliación de derechos

Renata Giovine y Jorgelina Mendez. Revisitando el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) 183

Patricia Redondo y Ana Malajovich. La Educación Inicial bonaerense, una apuesta al porvenir 194

Mirta Torres. La enseñanza de la escritura en segundo ciclo de la escuela primaria 204

Gustavo Galli. La Escuela Secundaria como derecho en los 40 años de Democracia 215

Marisa Gori. La Educación Superior bonaerense en los cuarenta años de Democracia 222

Mirta Marina. Con perspectiva de ESI democratizamos las aulas 130

Sebastián Urquiza. Conmover la uniformidad. La Educación Especial en el sistema educativo bonaerense 243

Leonardo Troncoso. Educación Física en el Nivel Secundario: una Resolución que hizo historia 251

Gabriela Diker. ¿Tenemos un sistema educativo más o menos igualitario? Notas sobre las políticas de igualdad en 40 años de Democracia 260

Emilio Tenti Fanfani. La política *versus* el mercado en la educación 268

Daniel Feldman. Enseñanza y responsabilidad 287

Marina Paulozzo. El campo curricular como lugar de expresión de políticas de educación pública 297

Roberto Marengo. Educación de Jóvenes y Adultos en 40 años de Democracia. Una mirada desde el presente 306

Mariana Lewkowicz y Martha Rodriguez. Balances y perspectivas: 40 años de enseñanza de la Historia en Democracia 318

Bárbara Briscioli. La democratización de la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires. Avances y desafíos pendientes 334

Silvia Storino. La enseñanza desafiada. Notas pedagógicas desde una universidad del Bicentenario 358

Yamile Socolovsky. Universidad pública y Democracia 370

Voces docentes bonaerenses

Lilian Varchioni. Memoria de vivencias en el Nivel Inicial del distrito de Punta Indio al recuperarse la Democracia. Una breve mirada retrospectiva 379

Vanesa Deldivedro. Mis escrituras docentes, con la cara al viento 387

Entrevista

Ingrid Sverdlick. Entrevista a Hugo Yasky 397

Homenajes a maestras y maestros en la educación argentina

Delia Méndez. Adelina, Madre de Plaza de Mayo, "La madre fotógrafa" 417

Ernesto Villanueva. Graciela Giannettasio 421

Reseñas

Adrián Ercoli. La historia política del *Nunca Más*. La memoria de las desapariciones en la Argentina de Emilio Crenzel 424

Diego de Zavalía Dujovne. El diario de los chicos. Una experiencia revolucionaria de comunicación en 1973 de Lucía Abbatistta y Daniel Badenes 427

Virginia Todone. Los chicos toman la palabra. Cómo usar las asambleas de aula para la convivencia y la resolución de conflictos en la escuela de Horacio Cárdenas 430

Repositorio

Servicio de Información y Referencia. Departamento de Información (CENDIE). Selección de contenidos: derecho a la educación, 40 años de Democracia 433

> **Alberto Sileoni**
Director General de Cultura y Educación

Presentación

Desde la Dirección General de Cultura y Educación tenemos, una vez más, la satisfacción de presentar un nuevo volumen de nuestra emblemática revista *Anales de la Educación Común*, fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1858, la que, desde entonces, ha acompañado la historia bonaerense y argentina, fortaleciendo con firmeza la defensa de la educación pública y universal.

Este año, argentinas y argentinos celebramos 40 años de Democracia y esta edición de *Anales* se propone destacar esa conmemoración, profundizando, desde múltiples perspectivas, esos fecundos años de ejercicio democrático ininterrumpido.

Cuatro décadas de Democracia con el voto popular como protagonista y con las escuelas como escenario privilegiado del ejercicio democrático; durante estos años las escuelas han sido el corazón de la Democracia, abriendo sus puertas para la realización de los comicios y ofreciendo sus aulas como sitio privilegiado de la trasmisión axiológica de la Patria.

En la escuela, espacio plural de la diversidad, convivimos con otras y otros, con quienes acordamos y superamos tensiones, apostando una y otra vez al diálogo y al encuentro. En la escuela se aprende la ciudadanía y el respeto. Maestras, maestros, profesoras, profesores y directivos bonaerenses estamos convencidos de que la Democracia es un imperativo ético, que forma parte de nuestro quehacer cotidiano; educación y Democracia, escuela y Democracia están para siempre amarradas al hilo de la vida.

También la Memoria es un eje central de la política educativa bonaerense. Educar en la Memoria y en la defensa de los Derechos Humanos es un «piso histórico» que las argentinas y los argentinos hemos conquistado y que es necesario labrar todos los días. La escuela bonaerense pone allí su mejor empeño.

En este número de *Anales de la Educación Común*, las lectoras y los lectores podrán disfrutar intensamente de diversos artículos que nos presentan

caminos de reflexión agudos y pertinentes para pensar la educación de estos años. Una lectura que nos propone, entre otros, un arco de temas que van desde la Memoria y la Educación, que se detiene en el arte, que analiza las políticas educativas, las voces de las docentes y los docentes bonaerenses y culmina con homenajes necesarios.

A modo de ejemplo, ya que el índice es exhaustivo, destaco los aportes que realiza nuestro querido Mario Oporto, ex Director General; el recuerdo de Adelina de Alaye y la contribución de la lucha docente para recuperar la Democracia; además, se incluyen artículos de compañeras y compañeros que forman parte del gabinete educativo actual y apreciados especialistas, como Gabriela Diker y Emilio Tenti Fanfani. Están representados los niveles y modalidades del sistema educativo, y las voces de docentes bonaerenses a quienes escuchamos todos los días y de las cuales aprendemos; pueden leer el pensamiento de Hugo Yasky que representa cabalmente a las trabajadoras y los trabajadores, desde hace tantos años. No nos olvidamos de las jóvenes y de los jóvenes y reiteramos la necesidad de escucharlas y escucharlos, ya que representan una palabra responsable, original, nunca autocomplaciente y siempre exigente para el mundo adulto.

Destaco, para finalizar, el merecidísimo homenaje que Ernesto Villanueva hace a quien fuera varios años Directora General, militante apasionada y querida compañera, Graciela Giannettasio.

Anales es una publicación de reflexión pedagógica y postura política. No duda en introducirse en la realidad que nos circunda. A nuestro juicio, en ese punto radica uno de sus valores más destacados, porque sin dejar de realizar un singular aporte al pensamiento académico pedagógico, mantiene la tradición más que centenaria, nunca neutral, de tomar posición sobre aspectos y discusiones de la Argentina contemporánea.

Anales alza la voz en favor de la Democracia, la Memoria, la Verdad, la Justicia y los derechos, en tiempos en que el negacionismo propone una agenda regresiva y ofensiva, que desconoce nuestras mejores tradiciones políticas y educativas. Resulta necesario resaltar que presentamos esta edición, con sus reflexiones sobre la Democracia y la escuela pública, en tiempos en que reaparecen discusiones del pasado que creíamos saldadas e ideas antiguas y fracasadas.

Somos la sociedad donde hace 220 años Manuel Belgrano afirmaba que “fundar escuelas es sembrar almas”; somos la Provincia de la Ley nº 988 de Educación común y obligatoria, vigente nueve años antes que la recor-

dada Ley nº 1420; representamos la sociedad de la Reforma y la Gratuidad Universitaria, la del 6% del PBI dedicado a Educación, la de las nuevas leyes educativas, la que creó 17 nuevas universidades entre 2003 y 2015. Esa sociedad ya decidió el valor de la educación pública.

Se ponen en entredicho las políticas de Memoria y la sombra del peor negacionismo reaparece, y se exhibe sin pudor desafiando las bases de la Democracia. Se escuchan voces que se animan a cuestionar la figura de Francisco o de Estela de Carlotto, sin advertir el aporte del papa argentino en un mundo ganado por el capitalismo más salvaje ni la tarea que han tenido nuestras Madres y Abuelas (Hebe, Estela, Taty, entre otras) en la construcción de la Democracia moderna que hoy disfrutamos todas y todos. Al negacionismo, al ataque a la escuela pública y a sus docentes, a la regresividad de los derechos, la educación bonaerense le dice NO.

Nuestro agradecimiento a las compañeras y los compañeros que hacen *Anales* y logran sostener esta publicación de un modo original y renovado, único camino para honrar antiguas luchas. Nuestro agradecimiento a quienes construyen la escuela bonaerense que nos enorgullece, estudiantes, docentes y auxiliares de miles de escuelas, en las cuales, todos los días ocurren sucesos maravillosos, conmovedores.

Nuestro reconocimiento al gobernador Axel Kicillof que ha puesto a la educación en el centro de las políticas públicas, con decisión, pero sobre todo con financiamiento y recursos, para que no sea solo una impostura discursiva.

Anales, y con ella la Dirección General de Cultura y Educación, celebra los 40 años de Democracia ininterrumpida defendiendo el Estado como resguardo de los más sencillos, sosteniendo el valor de la escuela pública y homenajeando la Memoria, la Verdad y la Justicia.

40 años de Democracia y 40 años de educación. Deseamos fervientemente que esta entrega se convierta en un aporte para fortalecer la ampliación de derechos y la educación común que es nuestro orgullo bonaerense.

> **Ingrid Sverdlick**
Directora Provincial de Evaluación e Investigación
Dirección General de Cultura y Educación
Rosario Austral
Directora de Investigación
Dirección General de Cultura y Educación

Democracia, Educación y derecho al futuro en la provincia de Buenos Aires

Nos enorgullece presentar el cuarto volumen de *Anales de la Educación Común*, en el marco de una gestión de gobierno que ha otorgado centralidad a la educación a través de una fuerte y sostenida inversión en políticas y recursos. Y celebramos 40 años de Democracia en el país, ofreciendo a lectoras y lectores una diversidad de textos que convocan al pensamiento y a la reflexión, estando convencidas de la importancia del debate público y de una educación que contribuya a la formación de una ciudadanía plena y comprometida con su sociedad y su tiempo.

Nos tocó iniciar este período gubernamental en el marco de la pandemia del COVID-19. Por entonces, se realizaron numerosos pronósticos sobre el devenir de nuestras sociedades y de la educación. Algunos fueron optimistas, otros pesimistas o escépticos. Mucho se debatió, por entonces, en diferentes ámbitos sobre los efectos de un fenómeno que aquejó al mundo entero sin distinción.[1] Al parecer, las realidades han superado todo lo imaginable en aquel momento. Hoy, ya en la culminación del año 2023, cuando lo peor parecía haber pasado, el mundo continúa convulsionado por guerras que se expanden y parecen no cesar. Y las democracias se ven amenazadas por poderes que han encontrado disfraces y formas de persuasión, cooptación y convencimiento de una ciudadanía aturdida por las redes sociales y la sobreabundancia de "(des)información". En este río revuelto, y frente a la desazón generalizada, los discursos negacionistas del sangriento terrorismo de

[1] Algunos de esos debates se pueden hallar en el número de *Anales de la Educación Común*, publicado en 2021 y disponible en https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/670

Estado van encontrando intersticios por donde colarse e intentan impregnar el sentido común apelando a una emocionalidad de violencia y odio (necesaria también para las guerras).

Dicho esto, pensamos que para construir Democracia, y resistir los embates de poderes antidemocráticos, hay mucho que hacer desde las escuelas, trabajando en construir ciudadanía, participación, tolerancia y respeto, bregando por fortalecer nuestra memoria histórica y nuestra identidad. Porque la Memoria es una construcción que nos identifica y, a su vez, nuestra identidad está hecha de Memoria. En palabras de una maestra de una pequeña escuela rural:

> *La escuela pública es un espacio de interculturalidad, de mixturas, de otredad, un escenario donde se construyen los sentidos, los pensamientos y las emociones colectivas, por eso es también un lugar donde "hacer memoria" implica apropiarse de la historia, resignificando el relato para construir identidad. Se generan espacios de encuentro con otros, con las viejas generaciones, con sectores sociales diferentes del propio, con orientaciones sexuales diversas, procedencias culturales distintas, provocando experiencias y conversaciones. Es necesario construir una mirada crítica que nos permita desnaturalizar discursos y prácticas arraigadas en nuestra historia para dar paso a la pluralidad de narrativas e identidades y a su valoración. Un espacio de diálogo en la diversidad, de respeto a todas las expresiones culturales y de integración de la palabra de todas y todos. Para recuperar y reconstruir aquellas historias y visiones de mundo silenciadas* (Tamara Escolar; Discurso en el Día del Respeto a la Diversidad Cultural, 11 de octubre de 2023).

En una Democracia es esencial una educación que entrelace memoria, historia y reconocimiento mutuo en un marco de respeto para una convivencia más plena en pluralidad y derechos. Para la vitalidad de la Democracia es necesario que las nuevas generaciones valoren el ejercicio de una memoria que desnaturalice el orden social, que repare en la historia de los esfuerzos colectivos por la dignidad de los pueblos, que refrende esta forma de vida, sin por ello aceptar pasivamente las deudas sociales aún por saldar. Porque se precisa de la memoria para imaginar otros futuros posibles, reconociendo que las injusticias actuales no son solo una derivación de lo que fuimos en el pasado, sino parte de desigualdades estructurales muy profundas. La Democracia es, sin lugar a dudas, la mejor forma de vida y de existencia humana.

Ya sentado nuestro posicionamiento, a modo de introducción, referimos en las páginas que siguen a los textos, las conversaciones y las expresiones

artísticas que componen las secciones de este número, con el propósito de invitar a lecturas estimulantes de reflexiones y debates de ideas desde diversos posicionamientos y perspectivas.

Las palabras de inicio de Alberto Sileoni, nuestro Director General de Cultura y Educación, resultan muy elocuentes. En defensa de las conquistas de la Democracia –la Memoria, la Verdad, la Justicia, la defensa de los Derechos Humanos– enfrenta con convicción las asechanzas negacionistas y realza los logros de una gestión de gobierno que –más allá de lo discursivo– ha volcado ingentes recursos a una educación que busca ampliar derechos y mejorar la vida de la población de la provincia de Buenos Aires. Sus expresiones de gratitud, su tono decidido, preciso y esperanzador, preludian esta publicación de la mejor manera.

En la sección "Institucional" se plasman las voces de quienes, durante estos cuatro años, han conducido las Subsecretarías de Educación y de Planeamiento de la DGCyE: Claudia Bracchi expone las políticas educativas más recientes, como parte de la concreción del *Plan de trabajo para la Educación Bonaerense* y del *Plan Sexenal 2022-2027.* Los edificios escolares, el equipamiento, la mejora de las condiciones institucionales, laborales y salariales, la centralidad de la enseñanza y de los aprendizajes, el acompañamiento de las trayectorias educativas y el fortalecimiento de la Democracia en las instituciones educativas gozan hoy de una centralidad consonante con los principios rectores de la gestión. Diego Born, por su parte, pone el foco en cuatro líneas estratégicas del planeamiento educativo en la Provincia: los avances de la política de ampliación de la jornada escolar en el Nivel Primario; las tareas tendientes a la producción de información actualizada sobre infraestructura escolar; la planificación de la construcción de edificios escolares en Barrios Populares, en articulación con organismos de integración social y urbana; y el relevamiento y análisis de información nominalizada para la definición de políticas de fortalecimiento de las trayectorias educativas. Se trata de acciones a la par de muchas otras que fortalecen los sistemas de información estadística, documentación, evaluación e investigación educativa.

El dossier "Construcción de Memoria y educación. A 40 años del retorno de la Democracia en la Argentina" reúne doce artículos. Mario Oporto remarca el papel estratégico de la educación para el sostenimiento de la Democracia y la importancia de la construcción de Memoria "para preservar lo mejor del legado y cambiar lo que sea necesario". De ese modo, su reflexión reconoce

las conquistas alcanzadas y, a la vez, plantea el carácter decisivo de la educación para la mejora de la realidad económica y social que ha de consolidar, a su vez, la vida democrática en nuestra sociedad.

Marina Franco propone pensar estos 40 años como un prisma que refleja imágenes del pasado y del presente, así como preguntas sobre el futuro. En su visión, 1983 es un año bisagra entre un ciclo histórico de inestabilidad institucional y violencia estatal, y otro que –aun con avances y retrocesos– implicó movilización, comprensión y juzgamiento de los crímenes cometidos durante la dictadura, impulsada especialmente por la movilización de las organizaciones de derechos humanos desde entonces hasta la actualidad.

Sandra Raggio desentraña las configuraciones narrativas en el campo de las disputas por la Memoria en relación con la última dictadura, a lo largo de varias etapas en los años posteriores al golpe de Estado. El negacionismo, la retórica de la guerra y la teoría de los dos demonios van teniendo como contrapunto la narrativa humanitaria de denuncia de la violencia del Estado, los testimonios de las víctimas sobrevivientes y, más tarde, la narrativa militante frente a la ofensiva neoliberal de los años 90.

María Emilia Nieto y Santiago Cueto Rúa inician el artículo con referencias al terrorismo de Estado y a la lucha de las organizaciones de derechos humanos en los reclamos de justicia por los crímenes cometidos. En ese marco, inscriben la historia de vida de Adelina Dematti de Alaye: mujer, maestra, fotógrafa y Madre de Plaza de Mayo hasta su fallecimiento en 2016. Se trata de una historia que nos moviliza y encuentra andamiaje material en el acervo documental y fotográfico donado por la propia Adelina, alojado desde 2008 en el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires “Ricardo Levene”.

Raúl Manrupe ofrece una interesante visión sobre algunas películas argentinas que han representado hitos importantes en los procesos de construcción de Memoria en relación con la última dictadura. *El Juicio* (Ulises de la Orden, 2023), *Argentina, 1985* (Santiago Mitre, 2022) y *La historia oficial* (Luis Puenzo, 1985), entre otras, representan íconos cinematográficos que, al exponer “lo que nunca más puede ser olvidado”, asumen un compromiso en la búsqueda de la verdad, frente a los riesgos del olvido y la indiferencia.

Eduardo Longoni, destacado fotógrafo argentino, comparte su trabajo a través de imágenes que evocan el pasado y el presente de nuestro país. Su fotografía documental –de gran sutileza artística y expresiva– se imbuye de sentido poético en tanto intención “de retener una fracción de segundo de

ese fluir que avanza en torbellino sin parar y sin reparar en los vaivenes de la existencia". De ese modo, las escenas captan instantes de la historia, nos muestran los dolores y las esperanzas que le son inherentes.

Gustavo Bombini aborda la Democracia en la dimensión del lenguaje, con una mirada centrada en políticas públicas importantes en estos 40 años, así como en aquellas producciones literarias y de divulgación para las infancias, que han ampliado –a través de la construcción de lenguajes y nuevas experiencias estéticas– los contornos de los temas, debates y perspectivas en relación con la Democracia y el reconocimiento de derechos.

Germán Roberto Cantero expone una visión crítica a partir de la distinción entre democracia hegemónica y contrahegemónica, que combina la redistribución económica con el modelo social de convivencia en la diversidad. En este sentido, identifica la educación popular como parte del haz de fuerzas decisivas para la articulación de un pensamiento crítico en la sociedad actual.

Miguel Duhalde analiza la educación en 40 años de Democracia en relación con el devenir histórico de la organización sindical de la docencia. Conmemora los 50 años de existencia de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) –creada el 11 de septiembre de 1973– como hito significativo en la historia sindical de la docencia argentina, y reconoce los procesos de democratización de las últimas décadas, atravesados por ineludibles conflictos sectoriales.

Roberto Gerardo Bianchetti reflexiona sobre los legados, las necesidades y desafíos inherentes a la formación de ciudadanos críticos, a 40 años del retorno de la Democracia. Partiendo del lugar de la educación en la formación de la ciudadanía y de cómo esto se vio dificultado por sucesivos golpes militares, complejiza la mirada a partir de la consideración del papel jugado por las tecnologías de la información y las comunicaciones en la actualidad. En ese escenario, la educación tiene un papel clave en contrapesar las tendencias autoritarias.

Eduardo Galak evoca el retorno a la Democracia a partir de la reflexión acerca del lugar del cuerpo en la educación. Repara en cómo la Educación Física como materia escolar tradicional históricamente ha objetivado y disciplinado el cuerpo y el movimiento, y propone "dejar de pensar el cuerpo como biológico o físico, es decir como individual, y pensarlo efectivamente como colectivo", de modo de abonar una educación para la Democracia.

Para finalizar el dossier, Martín Unzué introduce referencias a ciertos avatares de la vida universitaria en la transición a la Democracia. A partir de ver-

siones taquigráficas de las sesiones del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires de los años 1982 y 1983, reconstruye cómo en los últimos alientos de la dictadura cívico-militar se apresuraron cientos de concursos para mantener los planteles docentes. Se trata de una mirada necesaria, nada esquiva de un capítulo amargo de la historia de esta universidad.

La sección "Arte" aúna dibujos y *collages* de estudiantes de segundo y quinto año de la Escuela Secundaria Especializada en Arte n° 1 de Hurlingham. Agradecemos a la inspectora de Educación Artística Florencia Ramondetta, a las docentes Leticia Mari Céspedes, Carla Di Palma y Ayelén Enrique, y sus estudiantes Lira De Palma, Juana Márquez, Kevin Amarilla, Victoria Flor, Kiara Leguizamón, Ian Fernández y Sam Espínola. Estas expresiones muestran cómo se puede propiciar el valor de la Democracia combinando diversos conceptos y lenguajes.

El segundo dossier, titulado "Democracia y políticas educativas para la ampliación de derechos" abarca diecisiete artículos que recuperan las voces de directoras y directores de áreas de la Subsecretaría de Educación de la DGCyE, así como de autoras y autores destacados del mundo académico, que recorren el período mostrando avances, retrocesos y desafíos pendientes en materia educativa en el país.

Renata Giovine y Jorgelina Mendez son autoras de un artículo dedicado al Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) convocado con el objetivo de promover un amplio debate sobre la educación en el país. Aluden a un doble proceso de "ida" y "vuelta" entre las instancias gubernamentales y el territorio, a los sentidos, tensiones y conflictos en el marco de la convocatoria.

Patricia Redondo y Ana Malajovich destacan la Educación Inicial bonaerense como apuesta al porvenir. Luego de referir a su temprano desarrollo en la jurisdicción, la ubican entre los primeros subsistemas de atención educativa de la primera infancia en América Latina. Se trata de una Educación Inicial "en movimiento", que se democratiza, que incluye voces, que asume la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación en la primera infancia.

Mirta Torres aborda la enseñanza de la escritura en el segundo ciclo de la escuela primaria. Su texto mixtura claves pedagógico-didácticas con aquellos sentidos más profundos implicados en "la apropiación de la escritura por parte del pueblo soberano". De este modo, alfabetización y Democracia se presentan como elementos indisociables para el ejercicio pleno de la ciudadanía; y con ello, un papel protagónico de las escuelas, las maestras y los maestros en garantizar un acceso igualitario a la lengua escrita.

Gustavo Galli parte de la Ley nacional y la Ley provincial de Educación como hitos fundantes de la obligatoriedad y del derecho a la educación del Nivel Secundario. Y más allá de lo normativo, reconoce la importancia de la sistematicidad a lo largo del tiempo, de las políticas públicas acompañadas de presupuesto para avanzar en los cambios necesarios. A la vez, remarca cómo los 40 años de Democracia ininterrumpida invitan a pensar en la importancia de las escuelas como espacios de diálogo, participación y protagonismo estudiantil.

Marisa Gori se refiere a la Educación Superior, en especial, la que brindan los Institutos de Formación Docente que se encuentran en toda la provincia de Buenos Aires. Se detiene en la formación de los futuros docentes, centrada en la Memoria, los derechos humanos, la igualdad, la inclusión y la diversidad, y con vistas a un posicionamiento ético, pedagógico y político, tanto en las instituciones educativas, como en la comunidad. Asimismo, da cuenta de las propuestas y lineamientos desarrollados por la Dirección Provincial de Educación Superior.

Mirta Marina reflexiona acerca de los sentidos de la Educación Sexual Integral (ESI) como herramienta de promoción, protección y restitución de derechos, que contribuye a la construcción de espacios educativos inclusivos y democráticos. Haciendo especial hincapié en la experiencia bonaerense reciente, Mirta refiere al sentido “adjudicado” a la ESI en tanto esperanza de cambio social por parte de organizaciones feministas, colectivos LGBTIQ+, entre otros actores; refrendado por el sentido “asumido” en tanto reconocimiento desde el Estado de la ESI y su materialización a través de leyes y políticas públicas.

Sebastián Urquiza se afirma en la inclusión educativa, la centralidad de la enseñanza y el reconocimiento político de las diferencias, como principios rectores de la educación para las personas con discapacidad dentro del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Nos cuenta “quiénes somos y de qué todo somos parte”, cómo pensar la inclusión, la discapacidad, lo común y lo especial, planteando el tenor político y relacional de dicho concepto y haciendo hincapié en la importancia de las políticas que la visibilizan con un sentido de justicia social.

Leonardo Troncoso recuerda la Resolución que marcó una inflexión en la Educación Física en el Nivel Secundario, como ejemplo de inflexión necesaria en los viejos modelos de enseñar y aprender, de modo de garantizar, proteger y promover los derechos de las estudiantes y los estudiantes a las prácticas

democráticas y a la construcción de ciudadanía con inclusión, perspectiva de género y respeto por la diversidad.

Gabriela Diker historiza las distintas generaciones de políticas educativas implementadas a lo largo del tiempo en estos 40 años –de democratización, de compensación, de inclusión– y desliza el interrogante que inspira su artículo: ¿la educación argentina es hoy más o menos igualitaria que hace 40 años? Resultan interesantes las conceptualizaciones vertidas en torno a la inclusión, la universalización y la focalización de políticas educativas.

Emilio Tenti Fanfani aporta un bagaje conceptual para abordar la contraposición entre política y mercado en la educación. Presenta dos formas típicas de mecanismos de regulación de políticas públicas –el mercado y la participación (*exit* y *voice*, en términos de Albert Hirschman)– y desagrega esta última en tres tipos: estructural, contributiva y política. Su trabajo muestra cómo la participación ciudadana provee información más rica para orientar las decisiones de política educativa, en función del interés general.

Daniel Feldman titula su artículo "Enseñanza y responsabilidad". Presenta un breve análisis del concepto de "enseñanza" dirigido a reflexionar sobre los alcances de la responsabilidad de los que enseñan y del sistema escolar. Abre un debate necesario sobre la validez de mantener un criterio de buena enseñanza independizado del logro efectivo de resultados educativos públicos y consensuados. En este sentido, asume una clara posición al sostener la necesidad de reivindicar la eficacia también como un valor propio de una educación democrática, que aspire a participar activamente en la distribución de bienes sociales.

Marina Paulozzo introduce lo curricular como lugar de expresión de políticas de educación pública. Entiende el currículum como "conversación compleja", como campo de deliberación en el que intervienen diversas miradas e intereses, y reflexiona acerca de las implicancias de esto en las cuestiones referidas a la consistencia de los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular.

Roberto Marengo aporta una mirada sobre la Educación de Jóvenes y Adultos en 40 años de Democracia. Sostiene que esta ha asumido distintos roles: de reparación, asistencialista, de resistencia o de mantenimiento. La llamada educación no formal ha sido siempre sostén de iniciativas vinculadas a demandas educativas, productivas y de socialización, especialmente en momentos de crisis.

Mariana Lewkowicz y Martha Rodríguez repasan los cambios en la enseñanza de la Historia a partir del retorno de la Democracia en nuestro país. Trazan un balance de cambios historiográficos y de enseñanza, con nuevos modos de concebir la Historia, una expansión de marcos referenciales, así como de temáticas y contenidos abordados hasta abarcar el pasado reciente. Observan una tendencia hacia la enseñanza de una historia procesual y explicativa en detrimento de enfoques centrados en cronologías de acontecimientos políticos y militares.

Bárbara Briscioli presenta una periodización y balance sobre los procesos de expansión de la educación de Nivel Secundario en el país y, en particular, en la provincia de Buenos Aires. Sin lugar a dudas, el Nivel ha tenido centralidad en el marco de los procesos de masificación bajo el paraguas normativo de la obligatoriedad y el imperativo de universalización. En cada caso, se presentan las reformas, nuevas regulaciones y avances, así como las tensiones y contradicciones inherentes a estos procesos en contextos de desigualdad social.

Silvia Storino, por su parte, comparte sus notas pedagógicas desde una universidad del Bicentenario: la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). El artículo se inicia con una recapitulación de períodos de expansión del sistema universitario argentino, y se analizan los sentidos de la democratización en relación con el acceso, la calidad educativa y la participación institucional. En particular, se centra en cómo la presencia de estudiantes de sectores populares da lugar a dinámicas pedagógicas novedosas y desafiantes.

El último artículo del dossier ha sido escrito por Yamile Socolovsky, quien revisa algunas de las transformaciones de las universidades públicas argentinas durante estos 40 años, incorporando referencias a los procesos globales de privatización y mercantilización de la educación a partir de los años 90. El fortalecimiento del sistema universitario público argentino aparece contrapuesto a dichas tendencias, aunque no exento de algunos de sus efectos del primer ciclo de reformas neoliberales, como el establecimiento del dispositivo evaluador o las ofensivas del mercado sobre la Educación Superior.

Las “Voces docentes bonaerenses” que resuenan en este número son las de Lilian Varchioni, quien testimonia sus vivencias como docente del Nivel Inicial en la ciudad de Verónica, en los primeros años luego de la recuperación de la Democracia. Al introducir su texto, Lilian preanuncia: “Los pequeños relatos sobre el quehacer educativo en mi pueblo pueden enhebrarse como una cuenta más en la historia de la educación de la provincia”. Y efectivamente: aquellas vivencias se entrelazan con la circulación de nuevas co-

rrientes pedagógicas, mejoras de infraestructura y la diversificación de la oferta educativa que posibilitó, por ejemplo, que Lilian fuera una de las primeras formadoras de docentes en el Instituto Superior de Formación Docente nº 58 de Magdalena.

Vanesa Deldivedro, por su parte, comparte sus "escrituras docentes, con la cara al viento". Profesora en escuelas secundarias de La Plata y dueña de una enorme sensibilidad, Vanesa nos lleva al corazón de la escuela, a las historias de sus estudiantes y a las vivencias de docentes reales con todas sus certezas, dudas y esfuerzos cotidianos. Se trata de microrrelatos que, escritos en primera persona, reflejan la materialización cotidiana del mandato democrático de garantizar el derecho a la educación y a una ciudadanía plena y democrática en nuestra sociedad.

En la "Entrevista", conversamos con Hugo Yasky, diputado nacional y secretario general de la Central de Trabajadores y Trabajadoras de la Argentina (CTA). A lo largo de esas páginas se trasluce cómo su vida como educador se fue entrelazando con la militancia y con el surgimiento de la CTERA en 1973. Se trata de una figura de enorme talla en la lucha por los derechos de las trabajadoras y los trabajadores en nuestro país.

Este año, han sido Delia Méndez y Ernesto Villanueva quienes han escrito sus "Homenajes a maestras y maestros en la educación argentina". Delia recuerda a Adelina: maestra, profesora, directora, infatigable Madre de Plaza de Mayo que, a la par de tantas otras madres y familiares, nunca cesó en la búsqueda personal del paradero de su hijo, en la búsqueda colectiva de la verdad y la justicia. Ernesto recuerda a Graciela Giannettasio: legisladora, funcionaria municipal, vicegobernadora, ministra, especialista en Derecho, docente. Expresa la necesidad de "honrar y recordar a una compañera sin igual".

En cuanto a las "Reseñas" de libros, son tres en este número. Adrián Ercoli retoma el trabajo de Emilio Crenzel: *La historia política del Nunca Más*. *La memoria de las desapariciones en la Argentina*, en calidad de investigación que abarca desde la creación hasta la elaboración del Informe de la CONADEP, considerando las dificultades y resistencias histórico-políticas que atravesaron su concreción. Diego Zavalía Dujovne reseña *El diario de los chicos*. *Una experiencia revolucionaria de comunicación en 1973,* de Lucía Abbatistta y Daniel Badenes; la historia de aquel periódico dirigido a estudiantes de sexto y séptimo grado de las escuelas primarias del país es pincelada –no casualmente– con la historia familiar de quien reseña. Y Virginia Todone se centra en un trabajo de Horacio Cárdenas: *Los chicos toman la palabra. Cómo usar*

las asambleas de aula para la convivencia y la resolución de conflictos en la escuela; se trata de un libro que precisamente reaviva el tema de este número de *Anales,* al proponer la escuela como lugar de ejercicio democrático y de desarrollo del derecho a la palabra.

Hacia el final del número, el "Repositorio" compila normativa nacional y bonaerense relevante de los últimos 40 años. La selección, a cargo del Departamento de Información del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE), incluye la mención de las gestiones gubernamentales como coordenadas necesarias para la contextualización histórica de los actos normativos durante estos años de educación en Democracia. En el CENDIE se resguarda la colección histórica de la Revista y la labor de sus equipos resulta de enorme relevancia.

En suma, el contenido de este volumen de *Anales de la Educación Común* recupera los logros alcanzados durante esta gestión de gobierno en la provincia de Buenos Aires, en conjugación con la celebración de 40 años de Democracia ininterrumpida en nuestro país. Una imbricación muy oportuna en este tiempo, puesto que no es posible disociar la vida en Democracia de una educación en Democracia y para ella. Esa es la premisa educativa en cada rincón del vasto territorio de la Provincia: esforzarnos cada día por el derecho a un mejor futuro para todas y todos los bonaerenses.

Para finalizar, agradecemos y felicitamos al equipo de la Revista que ha cuidado siempre cada detalle de edición en diálogo con cada autora y autor, que ha realizado tantos esfuerzos para su migración a un formato abierto y accesible, que asume cada día con enorme responsabilidad la tarea de forjar cada número de una publicación de enorme relevancia político-pedagógica e histórica en la Provincia. Destacamos, en particular, la labor de Florencia Laguna Weinberg a cargo de la Secretaría Técnica del Equipo Editorial en los años 2022 y 2023 y de Matías Maggio-Ramírez, que estuvo a cargo en los años 2020 y 2021. También expresamos nuestra enorme estima a quienes han brindado su tiempo y elaborado los 120 artículos publicados en estos cuatro años. A ellas y ellos, todo nuestro reconocimiento y agradecimiento.

> **Claudia Bracchi**
Subsecretaria de Educación
Dirección General de Cultura y Educación

Políticas educativas para la educación bonaerense que queremos

Sin Democracia no hay derecho al futuro

PRESENTACIÓN

Escribir siempre implica un desafío, pero también representa una gran oportunidad. En estos tiempos, donde la escritura del presente artículo convive con la finalización de una gestión de gobierno que puso en el centro el derecho social a la educación, supone la oportunidad de volver sobre las acciones implementadas desde las diferentes áreas que conforman la Subsecretaría de Educación y representa el desafío de describir lo concretado en el marco del *Plan de trabajo para la Educación Bonaerense* y del *Plan Sexenal 2022-2027*.[1]

Durante estos cuatro años (2020-2023) todas nuestras capacidades de trabajo y compromiso estuvieron puestas en aquello de lo cual sentimos orgullo: la defensa y la construcción de las políticas de Estado que posibiliten más y mejores condiciones de igualdad en nuestra provincia de Buenos Aires. Nuestra tarea principal ha sido, es y será fortalecer las políticas públicas educativas bonaerenses con participación de toda la comunidad educativa promoviendo una educación inclusiva, igualitaria, humanista, democrática y de calidad social.

Nos propusimos fortalecer la política educativa bonaerense con más y mejores edificios escolares y equipamiento, mejores condiciones institucionales, laborales y salariales pero, por sobre todas las cosas, poniendo en el centro de la gestión los procesos de enseñanza y aprendizaje y el acompañamiento a las trayectorias educativas de las estudiantes y los estudiantes que forman parte de los distintos niveles, modalidades y ámbitos del sistema

[1] El Programa de Reconstrucción y Transformación Provincial 2022-2027 fue presentado por el gobernador Axel Kicillof a fines de 2021.

educativo. Organizamos nuestra tarea a partir de un plan de trabajo sostenido en diez principios[2] y en el marco del cual definimos las prioridades de la política educativa.[3]

Estos principios y estas prioridades orientaron los objetivos y las líneas de acción de cada uno de los equipos que conforman la Subsecretaría de Educación. Mucho de lo realizado fue descrito en los artículos institucionales de ediciones anteriores de esta Revista;[4] incluso varias políticas y acciones que entonces mencionamos como en proceso o proyectadas, actualmente ya se encuentran vigentes y son implementadas contribuyendo a consolidar y a ampliar el derecho a la educación, mejorando así la vida de las bonaerenses y los bonaerenses.

Por ello, en esta oportunidad nos centraremos en algunas de las acciones implementadas durante este año, lo cual representa, pero no agota, una nutrida

[2] Los principios son: centralidad de la enseñanza; enfoque de derechos y políticas de cuidado; inclusión en clave de igualdad; fortalecimiento del derecho a la Educación Sexual Integral; continuidad pedagógica; corresponsabilidad o responsabilidad compartida; democratización y convivencia; inscripción en un proyecto bonaerense de desarrollo con igualdad; memoria e identidad. Identidad bonaerense y tecnología y conectividad para el sistema educativo.

[3] El derecho a la educación desde los 3 años y la cobertura total para las niñas y los niños de sala de 4 y 5 años hasta la finalización de la secundaria. Más y mejores trayectorias educativas de las y los estudiantes de Nivel Secundario para aumentar la permanencia y el egreso con aprendizajes socialmente relevantes. La importancia del conocimiento: el derecho a la lectura con sentido, la escritura y el saber matemático. La formación integral de los distintos campos del conocimiento teniendo en cuenta los diversos ámbitos de la educación y las diferentes experiencias vitales, recorridos educativos, etcétera. La comunicación sobre la propuesta de la enseñanza y los logros esperados a las familias y a las y los estudiantes. Más formación docente. Más articulación entre educación, trabajo y producción. Más articulación entre niveles y modalidades. Desarrollar la agenda curricular que el sistema educativo bonaerense necesita. Fortalecer el gobierno educativo territorial e institucional. Promover una perspectiva intercultural en las instituciones educativas para fortalecer el diálogo y la comunicación mutuamente enriquecedora de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente de cada región. Garantizar las condiciones para que se lleve adelante una educación ambiental comprometida con el desarrollo sostenible y el abordaje del cambio climático.

[4] Se sugiere la lectura de: *Para seguir enseñando. Algunas propuestas pedagógicas desarrolladas por la Subsecretaría de Educación en tiempos de pandemia.*
https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/581/1138
La tarea de la Subsecretaría de Educación en tiempos de presencialidad plena y cuidada: la importancia de garantizar el derecho social a la educación y de construir identidades bonaerenses.
https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1573/2354

agenda de trabajo, en un 2023 que nos interpela y desafía desde una dimensión estratégica: fortalecer y profundizar desde todos los ámbitos educativos nuestra Democracia a 40 años de su recuperación y sostenimiento ininterrumpido.

DERECHO A LA EDUCACIÓN DESDE EL NIVEL INICIAL

Los jardines maternales y de infantes son las instituciones que garantizan el tránsito inicial de las niñas y los niños por el sistema educativo provincial. Durante nuestra gestión se intensificaron las acciones de programación educativa que incluyeron la construcción, la ampliación y el reemplazo de espacios educativos en zonas urbanas y rurales en continente e islas. Se crearon decenas de instituciones con el propósito de avanzar en la incorporación de niñas y niños de 4 y 5 años, cumpliendo la obligatoriedad y la universalización de la sala de 3 años en acuerdo con la legislación vigente.

En términos de política curricular, fue un gran logro para el Nivel la aprobación, a fines de 2022, de la actualización del *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Durante este año, se trabajó en su implementación a través de encuentros provinciales y regionales con docentes, directivos y equipos de inspección. También se realizaron asistencias técnicas distritales con referentes curriculares y se produjeron documentos de desarrollo curricular, tanto para los jardines de infantes como para la educación maternal. Estas acciones forman parte de la nutrida agenda de trabajo curricular que se describe más adelante y que fue pensada acorde a las necesidades del sistema educativo bonaerense.

Otra decisión de política educativa de gran importancia para el Nivel y de fuerte inversión presupuestaria fue avanzar por primera vez en la cobertura total de los cargos docentes para las áreas de Educación Física y Educación Artística en los Jardines Rurales de Matrícula Mínima y Jardines Unitarios, urbanos y rurales. Estas instituciones, hasta el momento, no contaban con profesoras y profesores para las mencionadas áreas.

MÁS Y MEJORES TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

En 2023 dimos continuidad a los programas provinciales para los Niveles Inicial, Primario y Secundario que permitieron sostener acciones para fortalecer las trayectorias educativas de las estudiantes y los estudiantes e intensificar la enseñanza.

En este marco, de agosto en adelante se realizaron talleres de alfabetización en salas de 5 años en 2.050 jardines de infantes. En el Nivel Primario, las acciones alcanzaron a 750 escuelas de jornada simple o con quinta hora, que cuentan con más cantidad de estudiantes de 3º año que no promocionaron en 2022 y no manifestaron avances en el transcurso del ciclo lectivo, y de estudiantes de 2º año que no mostraron progresos en lectura y escritura durante la primera etapa del año.

En este Nivel, las acciones estuvieron a cargo de equipos docentes alfabetizadores que trabajaron con grupos de no más de 10 estudiantes, dos veces por semana, en espacios físicos y horarios fijos, con notificación a las familias para pedirles que no falten a estas instancias.

En el Nivel Secundario, el Programa involucró a 2.400 escuelas orientadas, técnicas, agrarias y especializadas en arte donde se asignaron cargos de Coordinación Institucional de Trayectorias Educativas para docentes que realizaron un acompañamiento integral a estudiantes con alta vulnerabilidad en sus trayectorias educativas; también se concretó una asignación adicional de horas de trabajo docente para llevar adelante clases y talleres en materias o áreas específicas, a contraturno de la jornada habitual, y los días sábados.

Estos programas alcanzaron a 5.200 establecimientos a los que asisten 1,93 millones de estudiantes (el 71,4% de la matrícula total de escuelas de gestión estatal que asiste a los niveles obligatorios). Su puesta en acto supuso una inversión total de $ 4.622 millones y profundizó las líneas de trabajo priorizadas por cada nivel para el fortalecimiento de las trayectorias educativas y la intensificación de la enseñanza. A saber: se compartieron con las escuelas primarias desarrollos didácticos de las diferentes áreas curriculares producidos sobre la base de los contenidos prioritarios de cada año escolar. Estos materiales se alternaron con las secuencias elaboradas por las instituciones escolares y sus docentes, según las necesidades específicas de cada estudiante. También se sostuvo una política de distribución de obras literarias de producción propia o adquiridas en editoriales nacionales.

En las escuelas secundarias, por su parte, entre los múltiples dispositivos pensados para mejorar los aprendizajes y los niveles de promoción y egreso, se crearon 419 Aulas de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas (AFTE) que involucraron a estudiantes de entre 15 y 17 años que no iniciaron el Ciclo Básico o se desvincularon sin haberlo completado. Esta acción estuvo acompañada también de la publicación de documentos curriculares que acompañaron el trabajo en estas Aulas.

AMPLIACIÓN DE LOS TIEMPOS DE APRENDIZAJE

En el marco del convenio suscripto entre la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación, una de las definiciones políticas de esta gestión fue avanzar en la ampliación de los tiempos de aprendizajes en el Nivel Primario. Esto implicó extender el horario en escuelas que pasaron de jornada simple a jornada completa, e incorporar una hora diaria de clases sosteniendo jornadas escolares de 25 horas semanales en escuelas de jornada simple.[5] La incorporación de la quinta hora en cada institución se concretó teniendo en cuenta los acuerdos con su comunidad educativa y los derechos estatutarios de docentes y auxiliares de la educación que allí se desempeñan.

La implementación de esta política educativa implica un incremento de 227.383 horas semanales de trabajo docente. La inversión necesaria para el pago de los salarios de docentes y auxiliares de la Educación asciende a $ 5.607 millones mensuales (a valores de septiembre de 2023), cifra que anualizada representa $ 72.891 millones.

Antes del comienzo de las acciones para la ampliación de jornada, solo el 14,7% de las escuelas contaban con una jornada escolar mayor a 20 horas semanales (jornada simple), mientras que el porcentaje de la matrícula era de 9,9%. Tras la finalización de la implementación de las etapas 1 y 2 de ampliación de la jornada, el 70,2% de las escuelas (casi cinco veces más que en los momentos previos) y el 67,2% de la matrícula (casi siete veces más) corresponderá a escuelas con jornada escolar mayor a 20 horas semanales.

Cuando finalice la implementación, 2.355 escuelas primarias de gestión estatal de la Provincia, a las que concurren 661.662 estudiantes, habrán ampliado su jornada escolar (511 escuelas corresponden a la estrategia de Jornada Completa –40 horas semanales– y 1.844 a la de Jornada de 25 horas semanales).

La Provincia acompañó este proceso en el Nivel Inicial mediante la creación de un Programa especial (Resolución Conjunta nº 2325/23) que permitió ampliar el horario de funcionamiento de 277 Jardines de Infantes Rurales y de Islas de Matrícula Mínima y Jardines de Infantes del Ámbito Rural de Gestión Estatal que articulan con escuelas primarias que incorporaron la quinta hora.

[5] En 2022, por medio de la Resolución nº 2502, la DGCyE creó el Programa especial para la implementación de la jornada escolar de 25 horas semanales en escuelas primarias de gestión estatal.

Esta decisión, que alcanzó a 1.537 niñas y niños del Nivel,[6] supuso una importantísima tarea de articulación entre niveles y representó una inversión mensual para el pago de salarios docentes que asciende a $41,9 millones (a valores de septiembre de 2023).

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

En el Nivel Primario, dimos continuidad al programa de evaluación de la enseñanza dirigido a los años de cierre de cada ciclo (3º de primer ciclo y 6º de segundo ciclo), en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje. En ese marco se intensificó la enseñanza de contenidos prioritarios de cada área y se implementaron pruebas escolares alrededor de esos contenidos en dos momentos del año (en los meses de junio y octubre). En la segunda instancia de evaluación, también se diseñaron pruebas escolares para estudiantes de 4º año con el propósito de tener un seguimiento de sus avances en los aprendizajes, al tratarse de niñas y niños que iniciaron su trayectoria en la etapa de expansión de la pandemia.

Retomando esta experiencia, el Nivel Secundario implementó pruebas escolares con la finalidad de recabar información y promover la reflexión y el análisis entre docentes, equipos directivos y del nivel central sobre las fortalezas y dificultades que presentan la enseñanza y los aprendizajes de los contenidos curriculares de las materias seleccionadas.

Esta propuesta de enseñanza y evaluación en determinados contenidos disciplinares se desarrolló de forma “muestral” en los 3º y 6º años de 213 escuelas secundarias orientadas de ambas gestiones, en las 25 regiones educativas. Las materias involucradas en las pruebas escolares, en esta primera etapa 2023 son: Prácticas del Lenguaje (3°), Literatura (6°), Matemática (3° y 6°). En 2024 se prevé extender la toma de pruebas escolares a la totalidad de estudiantes de los años y materias seleccionadas.

Este trabajo conjunto será un aporte fructífero para la toma de decisiones a nivel institucional y del sistema educativo provincial con vistas a la mejora de la enseñanza en el Nivel Secundario.

[6] Esta cantidad representa un 15,86% de la matrícula elegible (estudiantes del sector estatal oficial que asisten a Jardines de Infantes Rurales y/o de Islas de Matrícula Mínima y a Jardines de Infantes de hasta dos secciones).

LA IMPORTANCIA DE SOSTENER UNA AGENDA DE TRABAJO CURRICULAR

Hemos dado continuidad a la tarea de evaluar, revisar, actualizar y elaborar diseños y propuestas curriculares en diferentes niveles y modalidades de la educación bonaerense.

En el transcurso del año se aprobó e implementó una nueva propuesta curricular y diseño organizacional para las Escuelas de Educación Artística. En septiembre se aprobó, además, la propuesta curricular para los Centros Educativos Complementarios (CEC).

Se realizó la evaluación de la implementación de los diseños curriculares de Nivel Secundario y se evaluaron los diseños curriculares para la Educación Secundaria Técnica y Agraria, sobre los que se consultó una propuesta de actualización.

Se actualizaron los diseños curriculares para la Formación Profesional y para la Educación Técnica Superior, con foco en trayectos formativos vinculados al desarrollo productivo provincial.

En conjunto con los equipos institucionales y el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires se está trabajando sobre la revisión y elaboración de la propuesta curricular para los Centros Especializados de Bachilleratos para Adultos con orientación en Salud Pública (CEBAS).

Desde la modalidad de Educación Artística, se elaboró una propuesta curricular de secundaria especializada en Arte-Literatura y nuevos diseños curriculares para las carreras de Diseño Gráfico, Artes Visuales, Danzas Folclóricas, Escenografía e Iluminación.

En el caso de los diseños y las propuestas curriculares aprobadas a fines del año pasado, se avanzó en su puesta en marcha mediante los dispositivos y las estrategias definidas por cada equipo del nivel central.

Tal es el caso de la propuesta curricular para los Centros de Formación Integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad (CFI) y de la Propuesta Curricular para la Educación Secundaria de jóvenes, adultas, adultos, adultas y adultos mayores. Esta última se implementó de manera gradual y progresiva: en 2023, primer año de formación; en 2024, segundo año y en 2025, tercer año.

La implementación de los ocho Profesorados de Educación Secundaria (en Historia, Geografía, Biología, Química, Física, Economía, Filosofía y Ciencia Política) se fue desarrollando con el acompañamiento a las instituciones a través de diferentes dispositivos, entre ellos, encuentros distritales y regionales con equipos directivos, jefas y jefes de área, docentes, inspectoras e

inspectores. Se elaboraron diversos documentos y materiales de apoyo curricular del proceso.

De la misma manera se acompañó la implementación de los tres Profesorados de Educación Secundaria Técnico Profesional (Industria de Procesos y Alimentos y Automotores; Producción Agropecuaria), a los cuales se suman este año los Profesorados en Electromecánica y Construcciones.

Además, se actualizó y unificó la propuesta curricular para el tramo de formación pedagógica para profesionales en ejercicio de la docencia.

FORMACIÓN A INSPECTORAS E INSPECTORES DE ENSEÑANZA

Cada intervención que realizamos como responsables del sistema educativo bonaerense en todo el territorio de la provincia de Buenos Aires tiene un marco, un contexto que debemos considerar, unas líneas de acción que reponer y reforzar y una perspectiva hacia adelante.

Con el propósito de fortalecer las prácticas y el posicionamiento político pedagógico y supervisivo de los equipos de inspección, diseñamos una propuesta de formación integral, obligatoria, con puntaje y en servicio, destinada a la totalidad de inspectoras e inspectores de enseñanza del sistema educativo bonaerense.

La iniciativa se enmarca en los lineamientos establecidos como parte de nuestra gestión, entre los cuales planteamos que la integralidad definida a nivel central deberá expresarse en el territorio de la Provincia, a partir de establecer responsabilidades a nivel regional, distrital e institucional. De allí surge la necesidad de construir una perspectiva común entre todos los espacios que componen la DGCyE.

Esta instancia de formación se suma a los diversos acompañamientos que niveles y modalidades sostienen para el fortalecimiento de sus equipos de inspección; fue coordinada desde la Subsecretaría de Educación y se desarrolló mediante encuentros virtuales semanales (más un encuentro presencial) diseñados e implementados por la Dirección de Inspección General, las direcciones de nivel y modalidad, la Dirección de Asuntos Docentes y la Dirección de Consejos Escolares.

CONVIVENCIA Y POLÍTICAS DE CUIDADO

La semana de la Educación Sexual Integral, establecida en el Calendario Escolar de la DGCyE, fue el marco en el cual se dio inicio a un ciclo de tres

Jornadas Provinciales de Convivencia en las escuelas, destinadas a toda la comunidad educativa. El propósito central de esta propuesta fue disponer de un momento de trabajo educativo para reparar en las características del trato que nos dedicamos entre quienes estudiamos, trabajamos, recorremos y, de distintos modos, nos vinculamos en la escuela y con la escuela.

Los ejes abordados fueron: "ESI y convivencia", "Redes sociales y convivencia - Acuerdos de convivencia en las redes sociales" y "La dimensión institucional de la convivencia con foco en el vínculo escuelas-familias", temáticas sobre las cuales las direcciones de nivel y modalidad elaboraron propuestas para organizar los encuentros en las instituciones educativas.

La intención fue que quienes participan de las instituciones educativas trabajen la convivencia, en el marco de la construcción del vínculo educativo y como condición imprescindible para el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje participativos y la consolidación de una escuela democrática. Ello reconociendo que en el contexto socioeducativo suelen presentarse situaciones conflictivas, algunas de carácter extraordinario y, en ocasiones, de urgencia y complejidad; y que estas situaciones requieren encontrar respuestas pertinentes para intervenir con políticas de cuidado hacia cada estudiante, así como también hacia docentes, auxiliares, otras personas adultas de la institución y familias de la comunidad educativa.

En relación con las políticas de cuidado, cabe destacar también la presentación de la "Actualización de la Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar", una herramienta que, bajo la coordinación de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, fue construida en articulación con las direcciones de nivel, modalidad y ámbitos, incorporando los valiosos aportes de los gremios docentes y otros organismos y referentes en la temática. La Guía resulta clave para la intervención socioeducativa sobre los conflictos y las situaciones de vulneración de derechos que suceden en el ámbito escolar.

En esta misma línea, fue central la firma del Acuerdo Paritario de prevención, resguardo y reparación para hechos de violencia a trabajadoras y trabajadores de la Educación. Esta propuesta, consensuada por la Dirección General de Cultura y Educación, el Ministerio de Trabajo y el Frente de Unidad Docente Bonaerense (FUDB), se sumó a la normativa establecida en la Resolución nº 2672/15 y la Guía antes mencionada.

FORMACIÓN DOCENTE PARA TODO EL SISTEMA EDUCATIVO

Como parte de nuestra política de formación docente permanente se llevaron adelante distintas propuestas formativas de las cuales, a julio de 2023, participaron 217.920 docentes.

Se dictaron diversos postítulos docentes[7] que, desde sus temas y abordajes específicos, propusieron pensar la escuela y la enseñanza en diálogo con las claves de la época, renovando las agendas de la formación y sugiriendo debates que resultan irrenunciables en estos tiempos tan complejos como los que hoy vivimos. Por otra parte, se sostuvieron diferentes políticas de formación en territorio que involucraron a los Centros de Información e Investigación Educativa (CIIE).[8]

Además, se desarrollaron propuestas de formación en articulación con otras dependencias de la DGCyE, universidades y otros organismos de gobierno. Cabe mencionar, por ejemplo, el Programa Mi primer voto, en el marco del convenio entre la DGCyE y la Escuela de Gobierno dependiente del Ministerio de Gobierno de la provincia de Buenos Aires, cuyo propósito fue acompañar a docentes de las escuelas secundarias en la enseñanza y el fortalecimiento de la participación como ejercicio democrático, especialmente

[7] Entre mayo y septiembre del año 2021, iniciaron sus actividades siete especializaciones docentes de Nivel Superior con una inscripción aproximada de trece mil docentes de todos los niveles y todas las modalidades: Enseñanza de la Construcción Social, Histórica y Cultural de las Identidades Bonaerenses; Educación Ambiental: Nuevas Miradas y Propuestas Transversales para el Aula; Escuelas y Cultura Digital; Análisis y Enseñanza del Mundo Contemporáneo; Enseñanza con imágenes; Educación Inicial: la Enseñanza y el Cuidado de la Primera Infancia; Estudiantes con Alteración en el Desarrollo y en la Constitución Subjetiva. A fines de 2022, en articulación con la Dirección de Educación Sexual Integral (ESI), se inició la Diplomatura en Educación Sexual Integral, con tres mil docentes de todos los niveles y todas las modalidades. En 2023, se dio continuidad a estas ofertas de formación, iniciando las segundas cohortes con la participación de cerca de ocho mil docentes bonaerenses. Asimismo, estamos trabajando en la elaboración de nuevos postítulos sobre temáticas especialmente relevantes que pretenden responder a las demandas de formación que se observan en el territorio. Tal es el caso de ruralidad e islas, educación de adultos y educación en contextos de encierro.

[8] Propuestas formativas desde los CIIE con diversos formatos (cursos, talleres, Mesa de Acompañamiento Pedagógico-didáctico, Trayecto MAPD + Ateneos y mesas de acompañamientos a equipos directivos); propuestas formativas virtuales alojadas en el campus abc y ancladas en el trabajo territorial que trazan los CIIE (cursos y seminarios) y acciones de formación interna para equipos CIIE (talleres sobre las líneas transversales ESI y perspectiva de género, Educación Ambiental, Mundo Contemporáneo, Política, ciudadanía y derechos humanos, Cultura Digital).

al cumplirse 40 años de Democracia ininterrumpida en Argentina y 10 años de la implementación del voto joven en nuestro territorio.

POLÍTICAS DE ASCENSO

El ascenso jerárquico se constituye en un derecho garantizado en la realización de políticas públicas educativas que favorezcan su ejercicio. Por ello las políticas de cuidado y de democratización de la información se establecen como ejes centrales de esta gestión para el trabajo en Concursos y Pruebas de Selección. Este fue un año de concreción de las acciones proyectadas.

En relación con los Concursos Titulares se logró: la finalización y promoción de Inspectoras e Inspectores titulares de Educación Física; la realización de llamados y avances de los procesos de evaluación de los concursos de Directoras y Directores de Educación Especial; el concurso de Inspectoras e Inspectores de Educación de jóvenes, adultos y adultos mayores.

Las convocatorias anuales para llevar adelante las Pruebas de Selección transitorias se realizaron mediante 52 disposiciones para la cobertura de todos los cargos de conducción y supervisión de las instituciones, sumando un total de 21.661 personas inscriptas; 4.828 integrantes de las 795 Comisiones Evaluadoras evaluaron a cada postulante; se desarrollaron 14 Asistencias Técnicas con el fin de fortalecer la preparación de aspirantes a las pruebas de selección de todos los cargos de todos los niveles y todas las modalidades. Cabe destacar que se realizó por primera vez el llamado a Inspectoras e Inspectores de Formación Profesional.

Para dar continuidad a la Agenda de Pruebas de Selección, la Mesa de Trabajo de la Subsecretaría de Educación dio inicio, desde fines de 2022, a un Ciclo de Acompañamiento a Directoras y Directores Noveles de todos los niveles y todas las modalidades, con puntaje, que está pensado para acompañar a las directoras y los directores recién llegados a la gestión en la labor multidimensional político-pedagógica, comunitaria y administrativa. La propuesta consta de 10 encuentros y tiene continuidad actualmente en las instancias territoriales con los CIIE de todos los distritos. Cuenta con 2.480 personas inscriptas de todos los niveles y todas las modalidades, de ambas gestiones (estatal y privada).

EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL

A partir de la Ley de Educación Ambiental Integral nº 27.621, la DGCyE y el Ministerio de Ambiente comenzaron a recorrer un proceso articulado con el propósito de avanzar en la formación de una conciencia ambiental, profundizando la mirada social, territorial, cultural y económica de los conflictos ambientales en la provincia de Buenos Aires.

En el marco de esta normativa, en 2021 la Subsecretaría de Educación conformó un espacio colectivo: la Mesa de Educación Ambiental Integral (MEAI) de la cual participan referentes de los niveles y las modalidades educativas y otras áreas de esta Subsecretaría. Los objetivos generales de la MEAI son: posicionar desde una perspectiva crítica, popular y latinoamericana a la Educación Ambiental Integral para el sistema educativo provincial e indagar los proyectos y acciones vinculados con la EAI que se llevan a cabo en los niveles del sistema educativo provincial, en los organismos externos gubernamentales y en espacios interministeriales para contribuir en su articulación. Sus objetivos específicos son: discutir marcos conceptuales y pedagógicos para la EAI; relevar el estado de situación de la enseñanza de la EAI y favorecer articulaciones conceptuales, metodológicas y pedagógicas.

A partir de este año, mediante una Resolución de Firma Conjunta, la DGCyE y el Ministerio de Ambiente establecieron la Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral (CEJEAI). Esta se constituye en el instrumento de gestión para construir una herramienta de planificación estratégica que oriente la política pública sobre la base de los siguientes principios: abordaje interpretativo y holístico; respeto y valor por la biodiversidad; equidad; igualdad desde el enfoque de género; reconocimiento de la diversidad cultural; participación y formación ciudadana; el cuidado del patrimonio natural y cultural; la problemática ambiental y los procesos sociohistóricos; educación en valores; pensamiento crítico e innovador; y el ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. En este marco, las áreas que participan de la MEAI han gestionado proyectos y producido diversos materiales pedagógicos desde la perspectiva propuesta.

TECNOLOGÍA, INCLUSIÓN DIGITAL Y RECURSOS EDUCATIVOS

Son múltiples las acciones que sostenemos para ampliar los pisos tecnológicos y la conectividad en las instituciones educativas de la provincia de

Buenos Aires, así como también dotar de computadoras a las estudiantes y los estudiantes. Estas acciones implican articulaciones con el Ministerio de Educación de la Nación para la entrega de *netbooks* y con otras áreas del Gobierno bonaerense en el marco del Programa Escuelas Conectadas.

No obstante, en esta instancia nos interesa detenernos en dos políticas que se han sostenido con énfasis durante este año. Por un lado, el Programa Conectar Igualdad Bonaerense que, en tanto política de inclusión digital definida por el gobernador Axel Kicillof, nos ha permitido seguir fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje al garantizar una herramienta fundamental para estudiantes del último año de la secundaria.

Al mes de septiembre de este 2023 se entregaron 121.840 computadoras a estudiantes del último año de escuelas secundarias orientadas y técnicas, proyectando alcanzar un total de 168.000 *netbooks* hacia finales de año. Mediante esta acción, el Estado bonaerense se hace presente definiendo de manera activa una política pedagógica que contribuye favorablemente a consolidar las trayectorias educativas de cada estudiante.

Por otro lado, destacamos la renovación de Continuemos Estudiando, el portal de recursos educativos de la provincia de Buenos Aires a partir de un trabajo articulado entre distintas áreas de nuestra Subsecretaría, entre ellas la Dirección de Tecnología Educativa, los niveles, las modalidades y los Programas, y la Dirección Provincial de Comunicación.

La nueva versión de Continuemos Estudiando se presentó en sociedad a mediados de este año. Al cierre de este artículo, y dado que los números crecen día a día, ha sido visitada por más de 6 millones de usuarias y usuarios de toda la Provincia; recibe un promedio de 9.500 visitantes por día, lo que convierte al portal en una valiosa y muy requerida herramienta que complementa la tarea docente, resulta de interés para la comunidad educativa en general y acompaña a las estudiantes y los estudiantes en sus trayectorias educativas.

CONMEMORAR Y CELEBRAR LA DEMOCRACIA

Este año, en el que nos encontramos conmemorando y celebrando los 40 años ininterrumpidos de Democracia, la agenda de los niveles y las modalidades se ha visto interpelada por este acontecimiento. Los diferentes proyectos y las actividades realizadas se suman a las múltiples propuestas sostenidas a nivel territorial; en las regiones, los distritos y las instituciones educativas dijeron presente múltiples proyectos regionales, distritales e institucionales; entre otras acciones, cabe mencionar la creación de espacios de Memoria,

la elección o la modificación de los nombres de escuelas como acto reparatorio, la realización de charlas sobre la Democracia, capacitaciones, intervenciones artísticas, propuestas culturales, propuestas para el aula y propuestas abiertas a la comunidad.

Con el objetivo de seguir construyendo Memoria con las jóvenes y los jóvenes, las escuelas de la modalidad de Educación Especial realizaron visitas a diferentes espacios de Memoria, en el marco del trabajo intersectorial que se sostiene con la Subsecretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires. Desde el Plan Provincial de Lecturas y Escrituras, y en el marco del Programa Lecturas Andantes: Escritoras y Escritores recorren la Provincia; se materializaron encuentros con bibliotecarias y bibliotecarios y se presentó el libro *Historias de Abuelas*. Se organizó también un taller virtual de "Literatura, identidad, memoria… y ADN" en articulación con el Programa Integral de Bibliotecas Escolares del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) y se produjo una antología sobre "memoria" como parte del proyecto Cuentos, poemas y más.

En los jardines bonaerenses se sostuvo el proyecto "El árbol de las abuelas: Itinerarios entre infancias y memorias", creado como una política provincial educativa que se propone educar en las memorias y en los derechos humanos en el Nivel Inicial, para la construcción de una ciudadanía democrática desde los primeros años.

El Nivel Secundario desarrolló la propuesta "Pinta Democracia" a partir de la cual se pautó la realización de 40 murales en escuelas secundarias de toda la Provincia vinculados a la celebración de los 40 años de Democracia. Esta actividad creativa buscó potenciar la participación estudiantil y de la comunidad educativa, habilitando las voces de las estudiantes y los estudiantes y difundiéndolas hacia los barrios en los que se emplazan cada una de las escuelas.

Estudiantes de Nivel Superior y sus docentes fueron convocadas y convocados a participar de la iniciativa "40 años. La democracia en la educación", una propuesta que propuso investigar y componer relatos sobre la Democracia en torno a tres ejes (Espacios, Personajes, Experiencias) anclados en los contextos locales.

La Semana de las Artes tuvo como eje la conmemoración de los 40 años ininterrumpidos de Democracia e involucró a los niveles y las modalidades en la concreción de proyectos artísticos de carácter regional, distrital e institucional. En septiembre, como parte de esta Semana, realizamos en la ciu-

dad de Mar del Plata el "Concierto por la Democracia", con participación de siete conservatorios provinciales. También se organizó con las Escuelas Secundarias Orientadas en Literatura el proyecto "40 microrrelatos para 40 años de Democracia".

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

La participación estudiantil es clave en la vida institucional de las escuelas. Más Democracia y más participación en la vida institucional fortalece nuestras escuelas, a las comunidades y a la sociedad en su conjunto. La implementación de políticas públicas en materia de participación estudiantil garantiza siempre que las voces de las estudiantes y los estudiantes sean escuchadas. Es a partir de lo que tienen para decirnos que se construyen las mejores decisiones educativas.

Desde la Subsecretaría de Educación entendemos que la única manera de construir políticas públicas es con otras y con otros. Con las docentes y los docentes, pero también con cada estudiante. Junto a ellas y ellos, que son el sentido de todo lo que pensamos y hacemos, construimos una mejor escuela, generando las condiciones para avanzar en las discusiones que nos permitan construir experiencias formativas inclusivas y una escuela profundamente democrática.

A continuación se presentan sintéticamente algunas de las acciones, que no agotan la totalidad, pero que hemos sostenido en nuestra gestión y que implican la participación real de las estudiantes y los estudiantes.

Tramar Escuela. Jóvenes, participación y cultura. 40 años de democracia: encuentros regionales con estudiantes de escuelas secundarias de gestión estatal y privada, y docentes acompañantes, con el objetivo de fortalecer diversas formas de participación y expresión estudiantil.

Más participación estudiantil: Jóvenes por la Educación Técnico Profesional: reuniones y jornadas que buscan recuperar el lugar estratégico de la participación de jóvenes en la ETP, promoviendo la organización institucional, los espacios de participación, los ámbitos de construcción colectiva en cumplimiento de la legislación vigente, la democratización de la ETP, profundizando diferentes ejes (Derechos Humanos: reflexión en torno a la promoción y lucha por los DDHH; Educación Sexual Integral y ETP; rol de las feminidades y diversidades en la ETP; convivencia y participación colectiva en la ETP).

En el Nivel de Educación Superior, como parte de las acciones de políticas estudiantiles, se han sostenido diferentes líneas de trabajo:

Cabildos Abiertos: encuentros regionales con estudiantes de 4º año de los institutos superiores de formación docente de la provincia de Buenos Aires. En ellos se promueve la participación y el debate sobre las políticas educativas que impactan en la Formación Docente Inicial.

Rutas pedagógicas bonaerenses: propuesta de intercambio entre institutos superiores de distintos lugares de la provincia de Buenos Aires, con el sentido de fortalecer las identidades bonaerenses conociendo otros lugares que forman parte del territorio provincial.

Democratización de las instituciones educativas: consolidación de centros de estudiantes y renovación de los mandatos de los Consejos Académicos Institucionales, constituidos por docentes, estudiantes y personal no docente en los institutos.

Como parte de las políticas socioeducativas que venimos sosteniendo, en términos de participación estudiantil nos interesa destacar la concreción del "XI Parlamento Juvenil del Mercosur 2023 - A 40 años de la democracia argentina". Este Programa tiene como objetivo fortalecer el protagonismo democrático y la participación juvenil, ofreciendo espacios de encuentro, debate, elaboración de consensos y propuestas en torno a la escuela secundaria y la sociedad que las estudiantes y los estudiantes desean. En esta edición participaron más de 1.800 instituciones educativas, 61.391 estudiantes y 4.263 docentes que debatieron sobre los siguientes ejes atravesados de manera transversal por la reflexión sobre los 40 años de Democracia argentina: Inclusión educativa; Jóvenes y trabajo; Género y ESI; Participación ciudadana de las y los jóvenes; Derechos Humanos; Integración Regional; Comunicación y medios, y Educación Ambiental Integral.

Desde 2021 también participan del Parlamento la modalidad de jóvenes, adultas, adultos y adultas y adultos mayores. Este año, que tiene la particularidad de coincidir con la celebración de los 50 años de la modalidad, 620 estudiantes de CENS y FinEs representaron a los 10.000 que participaron en los distritos y, junto con sus docentes, compartieron una jornada de análisis y construcción de consensos en torno a los ejes propuestos.

MEMORIA Y DERECHOS HUMANOS

Como parte del trabajo que la Comisión de la Verdad Histórica de la DGCyE realiza en el marco del Programa del Archivo y la Verdad Histórica de la DGCyE,[9] durante este año se avanzó en la construcción de un sitio de la Memoria en la sede central del ministerio, cuya primera etapa se concretó al colocarse una placa simbólica en el acceso principal del edificio, recordando a aquellas y aquellos estudiantes, docentes y auxiliares víctimas del terrorismo de Estado y la instalación de la intervención artística "40 mariposas en 40 años de democracia".[10] También se inauguró el Archivo Histórico de la DGCyE donde pueden verse documentos históricos y las reparaciones realizadas.

Se dictó la Resolución plurinominal que alcanza a 210 trabajadoras, trabajadores docentes, administrativas, administrativos y auxiliares víctimas de persecución política o gremial por aplicación del Decreto nº 8596 de la última dictadura militar, durante el periodo marzo-diciembre de 1976. A partir de esto, cada área deberá modificar las verdaderas causas de los ceses en los legajos de las personas. Por otra parte, se inició un proceso de reparación de títulos de niñas y niños apropiados durante la dictadura militar incorporando en estos documentos su verdadera identidad.

Como parte de esta tarea, articulamos con la Subsecretaría de Derechos Humanos dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires los actos de reparación, tanto de legajos docentes como de estudiantes y personal auxiliar, y la colocación de placas de señalamiento en los establecimientos para que se constituyan en sitios de Memoria.

PALABRAS DE CIERRE (Y APERTURA)

A 40 años de la recuperación de la Democracia, desde la Subsecretaría de Educación de la DGCyE celebramos que las escuelas bonaerenses sean los mejores espacios para la participación ciudadana y el cobijo para la esperanza del pueblo. En las acciones descritas se expresan con alegría, vehemencia, claridad y argumentos contundentes algunas de las propuestas que implementamos, que fortalecen la educación pública y que por ello defendemos con profunda convicción.

[9] La creación del Programa tiene por objetivo continuar con las investigaciones y trabajar con aquellas fojas detectadas que aún quedan sin repararse, para tratarlas en próximas reuniones de la Comisión.

[10] Esta instalación estuvo a cargo del Centro de Formación Profesional n° 401 de Avellaneda.

En el marco de los 40 años de Democracia ininterrumpida, seguimos participando de un proceso valioso y necesario en la provincia de Buenos Aires para encontrarnos, sumar voces y escucharnos, para discutir ideas y seguir construyendo entre todas y todos la educación bonaerense.

Sin duda, estamos atravesando el tramo final de un año muy particular donde seguimos construyendo y fortaleciendo la Democracia en espacios cargados de sentido político-pedagógico. Espacios que nos encuentran comprometidas y comprometidos con la construcción de más memoria colectiva y de un presente y un futuro que pretendemos cada vez más justos y democráticos.

Con las estudiantes y los estudiantes, docentes, familias y la comunidad educativa sostenemos las banderas de Memoria, Verdad y Justicia en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Con aquellas y aquellos plantamos y cultivamos memoria colectiva y continuamos construyendo ciudadanía democrática para el presente y el futuro de nuestro país y el de nuestra querida provincia de Buenos Aires.

Para finalizar, espero y deseo que el recorrido de este artículo haya puesto de manifiesto que el gobierno del territorio educativo bonaerense es la cohesión y la organización que construimos día a día quienes tenemos la responsabilidad política y pedagógica de que este territorio eduque conforme a los anhelos y principios que nos impulsan. Pero esta cohesión no es natural, no es lineal, no se da sola, requiere necesariamente de un esfuerzo común para, a partir de lo diverso, fortalecer y albergar en “nuestro lugar”, en “lo nuestro” del territorio de la provincia de Buenos Aires.

La gestión política es ese enorme equilibrio entre el deseo y lo posible. No aspiramos a la utopía de lo imposible, pero sí a la posible esperanza de educar para una sociedad más justa.

> **Diego Born**
Subsecretario de Planeamiento
Dirección General de Cultura y Educación

La gestión de la información en el sistema educativo bonaerense: algunas líneas de trabajo desarrolladas por la Subsecretaría de Planeamiento (2020-2023)

La Subsecretaría de Planeamiento (SSP) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) –que integra el gabinete junto a las Subsecretarías de Educación, Infraestructura Escolar y de Administración y Recursos Humanos– tiene entre sus objetivos principales definir y gestionar la planificación estratégica de políticas, programas y proyectos para el sistema educativo provincial. Para ello, coordina el desarrollo y la administración del sistema de información para la mejor articulación de enfoques y delimitación de problemas, en el proceso de planificación de las políticas educativas nacionales y provinciales. Entre sus lineamientos estructurales se encuentran la realización e implementación de estadísticas educativas y la producción de estudios, evaluaciones e investigaciones que permiten identificar y atender problemas demográficos, socioeconómicos, culturales y pedagógicos, necesarios para el planeamiento educativo; así como también, la planificación de la asignación de recursos de acuerdo con las definiciones de política educativa provincial y nacional.

Hasta el 2020, el planeamiento educativo no había tenido en la DGCyE la jerarquía de Subsecretaría, aunque sí se reconoce, en esta nueva estructura, la larga y consolidada trayectoria que existía sobre la cuestión. La DGCyE, desde hace más de cinco décadas, cuenta con información estratégica para planificar y definir la política educativa en el ámbito provincial. Las direcciones y áreas de Estadística, Investigación y Evaluación (actualmente direcciones de-

pendientes de la SSP)[1] han trabajado históricamente para aportar dicha información en la implementación de las políticas públicas educativas y para los actores del sistema que deben implementar y trabajar con ellas. La elevación de Planeamiento al rango de Subsecretaría ha permitido que la información, los diagnósticos y las propuestas que se han producido en sus diferentes direcciones formen parte central en la definición y aplicación de las políticas educativas de la jurisdicción.

Las dependencias y áreas que integran la SSP han hecho propio el desafío de la actual gestión de transformar profundamente el sistema educativo bonaerense, revirtiendo desigualdades estructurales y generando las condiciones necesarias para que todas y todos los bonaerenses accedan, transiten y finalicen sus estudios, adquiriendo los saberes socialmente relevantes. Con este fin, se pusieron en marcha diversas tareas estratégicas que se tradujeron en acciones concretas relacionadas con el relevamiento, análisis, sistematización y gestión de información para colaborar con la toma de decisiones y la implementación de las políticas, tanto en nivel central como en las distintas regiones educativas de la Provincia.

Desde el año 2020 la SSP ha definido prioridades y metas de trabajo claras,[2] que han coadyuvado a la mejora de la gestión del sistema educativo provincial.

Si bien las líneas de trabajo desarrolladas por cada una de las Direcciones que la componen han sido diversas y numerosas, resulta interesante resaltar aquí cuatro políticas concretas que dan cuenta de la modificación estructural de la función cumplida por el área de Planeamiento: (i) la gestión e implementación de la política de ampliación de la jornada escolar en escuelas primarias de gestión estatal; (ii) las tareas tendientes a contar con información robusta y actualizada sobre infraestructura escolar y, con base en ello, a la puesta en marcha de un sistema integral de información y gestión; (iii) la articulación con el Organismo Provincial de Integración Social y Urbana

[1] La SSP está actualmente conformada, según Resolución nº 33/20, por la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación (integrada por la Dirección de Investigación y por la Dirección de Evaluación), por la Dirección de Información y Estadística, por la Dirección de Programación Educativa y por la Dirección de Recursos Didácticos y Tecnológicos para la Enseñanza. Estas dos últimas direcciones han sido creadas al inicio de la actual gestión y son centrales para dar respuesta a las misiones y funciones de la SSP.

[2] Para ver en detalle, consultar la revista Anales de la Educación Común Vol. 3 Núm. 1-2 (2022 en: https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1574)

(OPISU) y la Secretaría de Integración Socio-Urbana (SISU) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación para la construcción de nuevos edificios escolares en Barrios Populares y (iv) el relevamiento de información nominal y su análisis, como insumo central para la definición de los programas de fortalecimiento a las trayectorias educativas. A continuación, se presenta una breve referencia a cada una de ellas, a modo de recuento de sus principales objetivos y resultados alcanzados hasta el momento.

AMPLIACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR EN ESCUELAS PRIMARIAS Y JARDINES RURALES BONAERENSES DE GESTIÓN ESTATAL

La Ley de Educación Nacional nº 26.206/06 y la Ley de Educación Provincial nº13.688/07 establecen que las escuelas de Nivel Primario deben ser de jornada completa o extendida; sin embargo, a inicios de 2022 solo el 14,4% de las escuelas primarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires, a las que asistía el 9,9% de la matrícula, contaban con una jornada escolar mayor a 20 horas semanales.

La creación del Programa del Ministerio de Educación de la Nación “Hacia la universalización de la jornada completa o extendida”, en el marco de lo definido por todas las jurisdicciones en el Consejo Federal de Educación con el objetivo de impulsar la ampliación de la jornada escolar, ha permitido transformar la situación de modo estructural en Buenos Aires: a fines de 2023, el 70,2% de las escuelas (cinco veces más que a inicios de 2022) y el 67,2% de la matrícula (casi siete veces más) contarán con una jornada escolar de más de 20 horas semanales. Si se considera el efecto conjunto de la ampliación de la jornada escolar y del aumento de 180 a 190 días de clases, a partir del ciclo lectivo 2022, la cantidad promedio de horas anuales de clases por estudiante de escuelas primarias de gestión estatal se incrementará 24%, pasando de 777,1 a 963,9 horas. Teniendo en cuenta los 6 años de duración del Nivel Primario, las 186,8 horas anuales adicionales equivalen a 1,55 años más de clases (considerando 180 días de clases con jornada simple). Además, el aumento en el tiempo de clases muestra una fuerte progresividad con un mayor impacto en zonas rurales y en escuelas urbanas ubicadas en zonas con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica. Finalmente, cabe resaltar que estas acciones, que hasta el momento alcanzan a 2.355 escuelas primarias, involucran 227.383 mil horas semanales adicionales de trabajo docente y una inversión anual de $ 72.891 millones (a salarios de septiembre de 2023).

Para que esto sea posible, distintas áreas de la DGCyE definieron y acompañaron el proceso de implementación de esta política. La SSP y la Subsecretaría de Educación, en particular la Dirección Provincial de Educación Primaria , junto a diferentes direcciones de la Subsecretaría de Administración y Recursos Humanos, evaluaron, en primer lugar,distintos escenarios y luego, en un diálogo que también incluyó a las jefas y los jefes regionales y distritales, definieron las características específicas de la implementación.

La ampliación de la jornada escolar en la provincia de Buenos Aires fue paulatina, en etapas, y adquirió dos formatos.

Por un lado, el modelo institucional de la Jornada Completa (40 horas semanales), normada por la Resolución nº 1133/14. En este caso, se analizaron los proyectos existentes, así como nuevas propuestas, considerando las posibilidades de implementación en el corto plazo en términos de espacios físicos y de la articulación institucional con otros niveles y modalidades, y se priorizaron los casos en función del ámbito y de la vulnerabilidad socioeconómica y educativa de la matrícula de cada institución. Gracias a esta política, 511 escuelas podrán contar con jornada completa, con lo que el número de instituciones bonaerenses que ofrecen esta jornada llegará en total a 1.037, casi el doble que a inicios de 2022.

Por otro lado, se implementó un modelo innovador que implica una jornada de 25 horas semanales, que, en la Provincia, fue instrumentado mediante un Programa Especial[3] que define sus características pedagógicas y organizacionales: inclusión de todas las secciones, obligatoriedad de la asistencia a las horas adicionales, flexibilidad para la reorganización horaria, prioridad de cobertura de los desempeños por parte de docentes de las propias instituciones, destino de las horas de clases adicionales prioritariamente al fortalecimiento de la producción escrita, la comprensión lectora y la práctica matemática y científica con base en las orientaciones pedagógicas que se brindan desde la Dirección Provincial de Educación Primaria, entre otras. En total, 1.844 escuelas, a las que asisten casi 600 mil estudiantes, han implementado esta nueva jornada escolar, entre las primeras 616 que lo hicieron

[3] Resolución nº 2502/22, prorrogada por la Resolución nº 3608/23 hasta el 31 de diciembre de 2024. Cabe señalar que la implementación de esta nueva jornada escolar, bajo el formato de programa, tiene por objetivo monitorear y evaluar su funcionamiento en la primera etapa, de modo tal de contar con todos los elementos necesarios al momento de su institucionalización.

a partir de octubre de 2022 y las más de 1.200 que se han sumado a lo largo de 2023.[4]

El proceso de implementación de esta política estuvo guiado por dos principios rectores: la necesidad de que, en cualquiera de sus formatos, estuviese antecedida por acuerdos institucionales, a partir de instancias democráticas de participación de todos los actores de cada comunidad educativa, y, en consonancia, la gradualidad en la implementación, esto es, avanzar en etapas, a medida que las escuelas fueran alcanzando dichos acuerdos. Actuar sobre la base de estos principios implicó e implica un intenso proceso de diálogo e intercambios entre los equipos del nivel central de la DGCyE y las autoridades territoriales (jefas y jefes regionales y distritales), y entre estas y los equipos de inspectoras e inspectores de enseñanza y de conducción institucional.

En este mismo sentido, la ampliación de la jornada escolar ha estado acompañada en el territorio, en forma permanente, por las máximas autoridades políticas de la DGCyE, comenzando por el Director General. Cada etapa es objeto de monitoreo, mediante entrevistas en profundidad y encuestas a equipos directivos y docentes, entre otros dispositivos.

Ya avanzada la implementación de la ampliación de la jornada escolar, que esta dé los frutos esperados y se materialice la oportunidad pedagógica que lleva implícita es un enorme desafío y requiere del esfuerzo de cada integrante de la comunidad educativa.

SISTEMA INTEGRAL DE INFORMACIÓN Y GESTIÓN DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

El Gobierno de la provincia de Buenos Aires ha asumido un fuerte compromiso con la mejora de la infraestructura escolar de todos sus establecimientos educativos. En este sentido, la DGCyE jerarquizó el ámbito institucional a cargo de la infraestructura escolar, otorgándole el rango de Subsecretaría y, en enero de 2020, lanzó el programa “Escuelas a la Obra”, con el objetivo de mejorar la infraestructura de las escuelas bonaerenses, a partir del esfuerzo

[4] A los fines de favorecer la adopción de la jornada de 25 horas semanales y, a la vez, de ampliar las oportunidades formativas, lúdicas y recreativas en el ámbito rural, el Gobierno provincial tomó la decisión de crear un Programa provincial para ampliar la jornada escolar a 25 horas semanales en instituciones de Nivel Inicial del ámbito rural, que articulan con escuelas primarias que implementan este tipo de jornada (Resolución nº 2325/23). En el marco de un proceso de trabajo con características similares a lo registrado en el caso del Nivel Primario, entre junio y septiembre de 2023, 277 jardines de infantes del ámbito rural ya extendieron su jornada escolar de 20 a 25 horas semanales.

conjunto del Gobierno nacional, provincial y de los gobiernos municipales.

Entre otros logros, hasta fines de septiembre de 2023 se inauguraron 201 nuevos edificios escolares y, contando tanto los nuevos edificios como las ampliaciones de los existentes, se habían finalizado 1.965 aulas, mientras que otras 1.693 se encontraban en ejecución. A septiembre de 2023, la inversión en infraestructura escolar totalizaba $ 424.555 millones en términos reales (a valores de ese mes), considerando las obras finalizadas y en ejecución directamente financiadas por la Provincia y la Nación y otros organismos públicos, así como las transferencias en concepto de Fondo Educativo que reciben los Municipios (contemplando el piso de inversión que debe destinarse a infraestructura), el Fondo Compensador y las asignaciones extraordinarias remitidas por la DGCyE a los Consejos Escolares y el Fondo para el Reacondicionamiento de los Espacios Escolares enviado por el Ministerio de Educación de la Nación hacia los establecimientos educativos.

Esta inversión resultó y continuará resultando necesaria para mejorar la habitabilidad de los edificios escolares, luego de años de un profundo recorte de inversión en la materia. Pero la magnitud del sistema educativo bonaerense –con 8,2 millones de metros cuadrados de superficie cubierta en más de 10.600 construcciones– exige que la voluntad política, expresada en la inversión de priorización de la infraestructura escolar, sea acompañada por información confiable y actualizada y por la construcción de procesos de gestión sostenidos en sistemas informáticos. Ello permite que cada uno de los actores intervinientes tenga definidas las acciones en el marco de la responsabilidad que entraña su rol, de modo de poder considerar en tiempo y forma las necesidades de atención prioritaria y contar con estimaciones precisas que permitan planificar la inversión necesaria para el mantenimiento preventivo y correctivo de los edificios escolares y la construcción de nueva infraestructura escolar.

En este sentido, la SSP, la Subsecretaría de Infraestructura Escolar (SSIE) y la Subsecretaría de Administración y Recursos Humanos (SSAyRH) han trabajado de manera sostenida en la articulación de acciones, con el objetivo de implementar un Sistema Integral de Información y Gestión de la Infraestructura Escolar que favorezca la planificación y la coordinación de las responsabilidades. La implementación de este sistema requiere contar con información centralizada, actualizada y organizada con criterios claros sobre el estado de la infraestructura escolar.

En este marco, entre fines de 2021 e inicios de 2022 se realizó la primera etapa del Censo de Infraestructura Escolar de la Provincia de Buenos Aires, que tuvo como objetivo validar, fehacientemente, la relación entre establecimientos y predios educativos e identificar, sobre la base de una metodología objetiva y homogénea, las necesidades generales de intervención que presentan las escuelas, brindando un insumo clave para la planificación de las obras durante estos años.[5] Desde entonces, se trabajó en el diseño conceptual y metodológico y en la organización del operativo de campo de la segunda etapa del Censo Provincial de Infraestructura Escolar, que tendrá como objetivo realizar un relevamiento exhaustivo de los predios educativos, las construcciones y los locales que conforman el conjunto edilicio donde funcionan los establecimientos educativos, a través de cédulas censales que releven información sobre características constructivas, servicios, estado y mantenimiento, desde el mayor al menor nivel de desagregación de la infraestructura escolar, es decir, el aula.

El Censo de Infraestructura Escolar de la Provincia de Buenos Aires, cuya segunda etapa se prevé relevar durante el primer semestre de 2024, constituirá la línea de base del Sistema Integral de Información y Gestión de la Infraestructura Escolar, permitiendo su actualización permanente. Por otra parte, posibilitará el acceso a la información sobre los espacios donde sucede la actividad escolar, brindando nuevas herramientas para el análisis y la planificación de la política educativa. Además, permitirá realizar una vinculación exhaustiva entre la información sobre infraestructura escolar y la estadística educativa.

La magnitud de un operativo como el previsto requiere de recursos humanos idóneos y suficientes para realizar, en tiempo y forma, el relevamiento de cada uno de los espacios edilicios distribuidos en los más de 300.000 km^2 de superficie bonaerense. En este marco, se está avanzando en un convenio de cooperación con la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), la que cuenta no solo con una reconocida tradición técnica y profesional en la materia, sino también con nueve sedes en territorio bonaerense para la realización del operativo censal y para el desarrollo del sistema integral de información y gestión. Del mismo modo, con el objetivo de conocer en detalle las experiencias internacionales, se cuenta con el apoyo técnico del Banco Interamericano de

[5] https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-07/Primera%20etapa%20del%20Censo%20de%20Infraestructura%20Escolar%20de%20la%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf

Desarrollo (BID) y de la Cooperación Andina de Fomento (CAF); en el caso de esta última, además, en el marco un crédito vigente con la Provincia para la ampliación de la infraestructura escolar, se previó el financiamiento para el desarrollo del sistema integral.

En resumen, se trata de los pasos necesarios para dar respuesta a la definición política de generar los mecanismos que permitan contar con información exhaustiva, veraz y actualizada, que contribuya a la planificación e implementación de políticas y acciones a largo plazo en la gestión de la infraestructura escolar.

ARTICULACIÓN INTERINSTITUCIONAL PARA LA AMPLIACIÓN DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR EN BARRIOS POPULARES

La SSP tiene un rol fundamental en la planificación de la ampliación de la oferta educativa, definiendo prioridades a partir de un trabajo que se enmarca en un análisis profundo de la información estadística disponible, desarrollado a partir de metodologías innovadoras[6] y que articula la mirada de otras áreas del nivel central de la DGCyE y de múltiples actores con responsabilidad de gestión territorial.[7] Esta planificación parte del objetivo de asegurar y expandir la oferta educativa desde la sala de 3 años del Nivel Inicial hasta la finalización del Nivel Secundario, así como de fortalecer la presencia del Nivel Superior y de la oferta educativa de las modalidades, para todas y todos los bonaerenses, lo que implica, en primer lugar, priorizar a aquellos territorios en los que la oferta educativa es insuficiente para dar respuestas a las necesidades de la población. La evidencia muestra, además, que esta situación se presenta, por lo general, en zonas con alta vulnerabilidad socioeconómica y con falencias en los demás servicios estatales.

[6] https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-07/Primera%20etapa%20del%20Censo%20de%20Infraestructura%20Escolar%20de%20la%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf

[7] De acuerdo a la Ley Provincial de Educación nº 13.688/07, la SSP tiene la competencia de "diseñar, coordinar y ejecutar tareas de censos, relevamiento, procesamiento y análisis de información necesaria para la gestión y la toma de decisiones sobre los establecimientos educativos, los recursos humanos y materiales disponibles y necesarios y expedirse sobre la creación de los nuevos, su ubicación o la eventual ampliación de los existentes, estableciendo prioridades de acuerdo a los planes de gobierno y los recursos disponibles" (artículo 105°, inciso c).

En este marco, desde mediados de 2022, la SSP encabezó por parte de la DGCyE el trabajo interinstitucional con los máximos organismos gubernamentales para la integración y el desarrollo humano y productivo de los Barrios Populares de la Provincia y de la Nación: el Organismo Provincial de Integración Social y Urbana (OPISU) y la Secretaría de Integración Socio-Urbana (SISU) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Estas agencias estatales tienen como fin garantizar el acceso a un hábitat digno y justo, lo que implica abordar múltiples dimensiones, que abarcan la construcción de viviendas o la entrega de lotes con servicios, la dotación de infraestructura urbana (asfalto, luminarias, agua potable y cloacas, espacios comunitarios y recreativos, entre otras) y la provisión de servicios sociales básicos (educación, salud, seguridad, etcétera).

La mecánica de articulación entre la DGCyE, tanto con el OPISU como con la SISU, sigue una lógica similar. En primer lugar, los organismos informan a la DGCyE los Barrios Populares en los que se encuentran realizando intervenciones o donde prevén hacerlas; luego, la DGCyE analiza la situación de cada territorio, en función de la presencia, suficiencia y situación de los establecimientos educativos en la zona; finalmente, se evalúa la factibilidad de la realización de las obras (nuevos edificios, ampliaciones de los existentes o refacciones integrales) y se establece un compromiso de trabajo, que queda plasmado en una comunicación formal entre la máxima autoridad del organismo y el Director General de la DGCyE, interviniendo, en este último caso, los cuatro subsecretarios, en función de sus competencias.

Hasta principios de octubre, el OPISU ya había comenzado la construcción de edificios para los tres niveles obligatorios y para un Centro de Educación Física en el Barrio Once de Berazategui, un jardín de infantes y una escuela secundaria en el Barrio San José de San Vicente, una escuela primaria y otra secundaria junto a la ampliación de un jardín de infantes en el Barrio Villa Luján de Pilar y una escuela secundaria en el Barrio Costa Esperanza de General San Martín. Además, se prevé la ampliación de una escuela primaria en San Vicente, la construcción de un jardín de infantes y la refacción integral de otros dos establecimientos en el Barrio La Cava de San Isidro, la construcción de una escuela secundaria en la zona oeste de la ciudad de Mercedes, de un jardín de infantes en el Barrio Costa del Lago de General San Martín, y de siete edificios escolares en Florencio Varela: una escuela primaria, una escuela secundaria y una escuela de Educación Especial en Ingeniero Allan, una escuela de Educación Artística en el Barrio Villa del Plata y escuelas secundarias para los barrios San Luis y Villa Brown.

En el caso de SISU, hacia la misma fecha, se habían finalizado o se estaban ejecutando obras de refacción integral en tres edificios escolares (ubicados en los barrios Fortunato de la Plaza de General Pueyrredón, Arroyo las Víboras de La Matanza y La Cárcova de General San Martín), y se encontraba pronta la adjudicación de la obra para la construcción de un polo educativo (jardín de infantes, escuela primaria y escuela secundaria) en el Barrio 22 de Enero de La Matanza. Además, se establecieron acuerdos para la construcción de una escuela primaria en el Barrio El Martillo de General Pueyrredón, de un polo educativo en General Rodríguez (Barrio Granaderos) y de otro en Cañuelas (Barrio El Ombú), así como para la construcción de numerosos edificios escolares en diversos barrios de Presidente Perón y de Moreno.

Cabe destacar también que, junto a cada escuela secundaria planificada, se prevé también la construcción de un aula maternal (en la misma escuela o, si se trata de un polo educativo, en el jardín de infantes) destinada, prioritariamente, a niñas y niños al cuidado de estudiantes y que, en el caso de las escuelas primarias, cuando no lo impida el volumen de la demanda actual, se proyectan edificios para que las escuelas funcionen bajo el formato de jornada completa.

Uno de los mayores escollos al momento de construir edificios escolares en Barrios Populares radica en encontrar terrenos con la documentación dominial en regla. En este sentido, y complementariamente a las acciones mencionadas más arriba, a mediados del año de 2023 la SISU y la DGCyE han rubricado un convenio (Resolución nº 3062/23) mediante el cual la DGCyE podrá construir edificios escolares dentro de los límites de los barrios incluidos en el Registro Nacional de Barrios Populares (RENABAP) en terrenos desocupados que no cuenten con su situación dominial regularizada, dado que, a partir de las competencias que la Ley nacional nº 27.453/19 le reconoce, la SISU garantizará la realización de las acciones necesarias que, en cada caso particular, requiera la regularización futura del terreno.

En definitiva, la cooperación institucional entre la DGCyE, el OPISU y la SISU resulta una gran oportunidad, no solo para avanzar en el cierre de las brechas de desigualdad en el cumplimiento del derecho social a la educación, favoreciendo a la población socioeconómicamente más desfavorecida, sino también para contribuir con estas acciones a la integración sociourbana de los Barrios Populares de la provincia de Buenos Aires.

USOS DE LA INFORMACIÓN NOMINALIZADA SOBRE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Durante la actual gestión se impulsó el uso de la información nominal como insumo fundamental para la planificación y la toma de decisiones. Con la llegada de la pandemia como catalizador, rápidamente se logró la cobertura universal de las estudiantes y los estudiantes en el sistema nominal "Mis Estudiantes" y el reporte oportuno de sus movimientos a lo largo del año y de su condición de finalización, al cierre de ciclo.

El registro de la matrícula en dicho sistema permitió realizar, desde el año 2020, las diversas ediciones del Relevamiento de Trayectorias Educativas, donde se solicitó a las escuelas informar sobre los aprendizajes, la participación en actividades de continuidad pedagógica no presencial o asistencia a clases y otras dimensiones relevantes en cada momento, para cada uno de los 4 millones de estudiantes de los Niveles Inicial, Primario y Secundario de escuelas de gestión estatal y privada.

Desde el año 2022 para el Nivel Secundario y 2023 para el Nivel Primario, los Relevamientos de Trayectorias Educativas fueron reemplazados por el Boletín Digital, donde se informan las valoraciones pedagógicas de las estudiantes y los estudiantes y se reportan sus inasistencias en cada período. Además, desde inicios de 2023, comenzó la implementación paulatina de SInIDE-Asistencia Digital en los establecimientos de Nivel Inicial y Primario de ambas gestiones; este aplicativo permite la toma de asistencia diaria y, a inicios de octubre de este año, ya estaba funcionando en ocho regiones educativas.

La información que surge de "Mis Estudiantes" y sus dispositivos vinculados fue fundamental para el diagnóstico de la situación en cada momento y, con base en ello, para el diseño e implementación de los diferentes programas provinciales de acompañamiento a las trayectorias educativas e intensificación de los aprendizajes que tuvieron lugar entre 2020 y 2023: el programa ATR entre fines de 2020 e inicios de 2021,[8] el programa +ATR entre fines de 2021 y mediados de 2022[9] y los programas específicos para cada uno de los tres Niveles que tuvieron lugar en el segundo semestre de 2022[10]

[8] Resolución Conjunta n° 1819/20 y Resolución Conjunta n° 417/21.

[9] Resolución n° 2905/21, Resolución Conjunta n° 446/22 y Resolución Conjunta n° 1280/22.

[10] Comunicación n° 61/22 (Nivel Inicial), Comunicación n° 1/22 (Nivel Primario) y Comunicación n° 1/22 (Nivel Secundario).

y para los que se están desarrollando durante 2023.[11] La información disponible permitió delimitar el alcance y las prioridades en la población objetivo de cada programa y asignar los recursos en función de la realidad de cada establecimiento educativo de la Provincia. Entre 2020 y 2023, en el marco de estos programas, que, en sus diversas versiones alcanzaron a los tres Niveles obligatorios y a establecimientos tanto de gestión estatal como de gestión privada, se asignaron 37,8 millones de horas adicionales de trabajo docente (equivalentes a más de 9.000 cargos de 20 horas semanales desempeñándose de manera ininterrumpida durante cuatro años), que implicaron una inversión aproximada de $164.000 millones de pesos (considerando los salarios vigentes a septiembre de 2023).

El registro en el sistema nominal de cada estudiante permitió también la articulación con otras áreas de gobierno a nivel provincial y nacional, para la implementación de programas y la identificación de destinatarias y destinatarios, como el Plan Conectar, el Plan Conectar Igualdad Bonaerense, los Viajes de Fin de Curso y el Boleto Estudiantil.

Como parte del objetivo de continuar fortaleciendo el uso de la información referido a las trayectorias educativas para alimentar la toma de decisiones, actualmente la SSP se encuentra trabajando en el desarrollo de tableros de visualización para la gestión territorial. Se trata de una herramienta que se prevé esté disponible para el inicio del ciclo lectivo 2024 y que se nutrirá de los datos registrados en “Mis Estudiantes”, “Boletín Digital” y “SInIDE-Asistencia Digital” para los Niveles Inicial, Primario y Secundario de establecimientos de gestión estatal y privada. Estará destinada a equipos directivos y a equipos de supervisión educativa, desde inspectoras e inspectores de enseñanza hasta jefas y jefes regionales, y cada actor accederá a la información de los establecimientos que se encuentran bajo la órbita de su responsabilidad de gestión.

Esta herramienta constituirá un insumo fundamental para fortalecer una cultura del uso de la información estadística en los distintos estratos de la gestión educativa, que se complementará con el imprescindible conocimiento existente sobre cada entramado territorial. Con esta nueva herramienta de acceso a la información, también se espera poner en valor las plataformas desarrolladas por la DGCyE y el enorme esfuerzo de miles de equipos directivos que día a día destinan parte de su tiempo de trabajo a cargar la informa-

[11] Resolución n° 3605/23 (Nivel Inicial), Resolución n° 3606/23 (Nivel Primario) y Resolución n° 3607/23 (Nivel Secundario).

ción solicitada. El uso de los tableros promoverá una mejora en la calidad de los datos registrados y fortalecerá el círculo virtuoso entre producción y uso de información para la gestión, brindando un elemento más para el acompañamiento a todas las trayectorias educativas.

Esta breve descripción sobre cuatro políticas educativas, en las que la SSP ha participado activamente, pretende ilustrar la variedad de las acciones realizadas desde la Subsecretaría, que han sido desarrolladas con el compromiso de cada una de las directoras y de las trabajadoras y los trabajadores de las diferentes áreas que la componen. Gracias a ello, se logró avanzar de manera sustantiva en las diversas acciones que se han venido desarrollando desde el año 2020. Recordemos que, además de las políticas desglosadas, entre las principales líneas de trabajo actuales se deben destacar la elaboración de proyectos de investigación para conocer, caracterizar y analizar diferentes aspectos de la educación bonaerense; el monitoreo y la evaluación de las políticas educativas; la reducción de los tiempos y el aumento de la calidad en la construcción de información estadística basada en los relevamientos tradicionales; la construcción de metodologías innovadoras para mejorar la distribución y asignación de distintos tipos de recursos; la coordinación de las figuras de Responsables Regionales de Planeamiento e Información que se encargan de asistir a las jefas y los jefes regionales en la ejecución, el seguimiento y el monitoreo de las políticas educativas en cada territorio; la puesta en valor de la revista *Anales de la Educación Común* y el lanzamiento de un nuevo visualizador del Mapa Escolar.[12]

Cada una de estas acciones, de naturaleza y alcance diverso, se encaminan hacia un mismo fin: contribuir desde las diferentes dimensiones del planeamiento educativo y bajo criterios de eficiencia y justicia distributiva, a garantizar el derecho social a la educación de las bonaerenses y los bonaerenses.

NORMATIVA

Congreso de la Nación. (2018, 10 de octubre) Ley Nacional 27.453/18. *"Régimen de regularización dominial para la integración socio urbana*. https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/315000-319999/315739/norma.htm

[12] https://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/jornada

Congreso de la Nación. (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206/06. *Ley de Educación Nacional.* https://pidigital.abc.gob.ar/ley-n%C2%B0-26206-ley-de-educaci%-C3%B3n-nacional

Dirección General de Cultura y Educación. (2023). Resolución 3608/23. *Prórroga del Programa Especial para la Implementación de la Jornada Escolar de 25 horas semanales en Escuelas Primarias de Gestión Estatal.*

Dirección General de Cultura y Educación. (2023, 31 de agosto). Resolución Conjunta 3607/23. *Período para la Implementación del Programa Acompañamiento Institucional de Trayectorias Educativas e Intensificación de la Enseñanza en Escuelas Secundarias.* https://sad117.com.ar/wp-content/uploads/2023/09/Res.-3607-23-FTE-2S23-Secundaria.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2023, 31 de agosto). Resolución 3606/23. *Programa de fortalecimiento de los aprendizajes para el nivel primario.* https://drive.google.com/file/d/1qmDgaibDKqOc4pEGh9XoA223CUKfhYP6/view

Dirección General de Cultura y Educación. (2023, 31 de agosto). Resolución 3605/23.*Programa Especial de intensificación y articulación de trayectorias educativas entre el nivel inicial y primario.* https://abc.gob.ar/sad/sites/default/files/2023-09/Res.%203605-23%20-%20FTE%202S23-Inicial_0.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2023, 27 de julio). Resolución Conjunta 3062/23. *Apueba el Convenio Marco de Colaboración, entre la DGCyE y la Secretaría de Integración Socio Urbana dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (SISU), para la planificación, diseño y ejecución de obras destinadas a la construcción de edificios para el funcionamiento de establecimientos educativos en Barrios Populares de la Provincia de Buenos Aires.* https://drive.google.com/drive/folders/159E8SexB58GyFZwqES_CKtxjNbpd8gEO?usp=sharing

Dirección General de Cultura y Educación. (2023, 22 de junio). Resolución 2325/23. *Creación del Programa especial de Implementación de la jornada*

escolar de 25 horas semanales en jardines de infantes rurales y de islas de matrícula mínima y en jardines de infantes del ámbito rural de gestión estatal (jornada escolar extendida).
https://normas.gba.gob.ar/documentos/xkn82MtR.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2022, 30 de junio). Resolución 1280/22. *Prorroga el Programa para la Intensificación de la Enseñanza "+ATR"* https://atr.abc.gob.ar/documentos/resolucion-n-1280-22/

Dirección General de Cultura y Educación. (2022, 1 de abril). Resolución 446/22. *Prorroga Programa para la Intensificación de la enseñanza "+ATR"*.
https://normas.gba.gob.ar/documentos/Be43WdTj.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2021, 31 de agosto). Resolución Conjunta 2905/21. *Crea el Programa para la intensificación de la Enseñanza "+ATR"*.
https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/2905/255025#:~:-text=Sustituye%20art%C3%ADculo%2013%20de%20la,la%20Ense%C3%B1anza%20%E2%80%9C%2BATR%E2%80%9D.&text=Prorroga%20el%20%22Programa%20para%20la,30%20de%20junio%20de%202022.

Dirección General de Cultura y Educación. (2021, 5 de febrero). Resolución Conjunta 417/21. *Creación del Programa Especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los Estudiantes Bonaerenses (FORTE).*
https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/417/226198

Dirección General de Cultura y Educación. (2022, 6 de octubre). Resolución 2502/22. *Adhesión al programa "hacia la universalización de la jornada completa o extendida"*.
https://normas.gba.gob.ar/documentos/04XAbYtN.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 5 de octubre). Resolución Conjunta 1819/20. *Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR).*
https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1819/216969

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 27 de enero). Resolución 33/20. *Estructura Orgánico Funcional de la Dirección General de Cultura y Educación.*
https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/33/210424

Dirección General de Cultura y Educación. (2014, 25 de julio). Resolución 1133/14. *Pautas para la Organización Institucional de las Escuelas de Educación Primaria con Jornada Completa*.

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/resolucion_ndeg_1133-14_pautas_para_la_organizacion_institucional_de_las_escuelas_de_educacion_primaria_con_jornada_completa.pdf#inbox/_blank

Dirección General de Cultura y Educación. (2022). Comunicación 61/22. Programa para la Intensificación de la Enseñanza "+ATR" con presencialidad plena en el nivel inicial.
https://atr.abc.gob.ar/inicial/comunicacion-n-61-22/

Dirección General de Cultura y Educación. (2022). Comunicación Conjunta 1/22. *Extensión del Programa para la Intensificación de la Enseñanza "+ATR" con presencialidad plena*.

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-05/Comunicacion%20Conjunta%201%20-2022%20%20%2BATR%20primaria%20%2BPsicolog%C3%ADa%20%281%29.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2022). Comunicación Conjunta 1/2022. +ATR 2022 con *Presencialidad Plena*.
https://atr.abc.gob.ar/secundaria/comunicacion-conjunta-n-1-22-%C2%B7-secundaria/

Honorable Congreso de la Provincia de Buenos Aires. (2007, 27 de junio) Ley 13.688/07. *Ley de Educación Provincial*.
https://normas.gba.gob.ar/documentos/B17Ejhz0.pdf

> **Mario Néstor Oporto**
Subsecretario de Relaciones Internacionales e Institucionales
del Ministerio de Jefatura de Gabinete de la provincia de Buenos Aires

40 años de educación en Democracia

RESUMEN

La Democracia recuperada hace cuarenta años, luego de ciclos de oprobiosas dictaduras, consideró a la educación como la herramienta estratégica para sostenerla y profundizarla. Hemos logrado en este período importantes conquistas. Existe un consenso generalizado respecto de la necesidad de hacer más equitativa y de calidad las propuestas de política educativa. La consolidación de la Democracia requiere de la mejora de la realidad económica y social del conjunto de la población. La educación es un instrumento poderosamente eficaz para este fin.

Palabras clave: Democracia, Nación, Educación, Política educativa, Memoria colectiva.

La Democracia recuperada hace cuarenta años, luego de ciclos de oprobiosas dictaduras, consideró a la educación como la herramienta estratégica para sostenerla y profundizarla. El Congreso Pedagógico miraba ese horizonte. Es posible sostener que en estas cuatro décadas se han producido transformaciones vinculadas a los derechos educativos, la diversidad cultural y la justicia social. Este proceso amplió las fronteras de la educación tradicional.

Durante estos años, junto al conjunto de la región –con avances y retrocesos–, se vivió un aumento del acceso a la escolarización en todos los niveles, un crecimiento del financiamiento estatal por alumno y un reconocimiento de derechos de poblaciones excluidas y marginadas.

Como señala Axel Rivas:[1] "No todos los países apelaron a las mismas estrategias ni avanzaron al mismo ritmo, pero hubo una convergencia en la

[1] Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015.* Fundación CIPPEC.

asunción del reto de una educación para todos extendida hasta el final del nivel secundario".

Los fines de las políticas educativas –y también las luchas de los colectivos docentes– se encuadraron, en muchos casos, en objetivos más amplios de políticas públicas como la reducción de la pobreza, la mejora de la nutrición, la prevención de la salud, la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, la reducción de las desigualdades, la protección del medio ambiente, entre muchas decisiones tendientes a constituir sociedades pacíficas, democráticas e incluyentes.

Si bien se ha avanzado en estos propósitos, garantizando altas cifras de acceso a las aulas, el conjunto de los estudiantes no alcanza todavía en ellas los niveles de aprendizaje requeridos para la dinámica compleja del mundo contemporáneo.

Se han hecho grandes esfuerzos tanto en reformas legislativas como en el aumento de la inversión en educación y ciencia. Pero también ha habido más de una experiencia de intentos de reforma que se han desarrollado prescindiendo de los docentes o, incluso, diseñadas *contra* los docentes.

Hoy, los nuevos desafíos requieren de un ejercicio fundamental y permanente: construir Memoria para preservar lo mejor del legado y cambiar lo que sea necesario conociendo los puntos de partida.

La historia de nuestro sistema educativo tiene paralelismos con la formación del Estado Nacional. La educación siempre ha sido la estrategia determinante para construir una identidad compartida y un sentir colectivo. Las prácticas educativas tienen carácter político, y la política es un proyecto cultural. Educar es formar ciudadanos para un modelo de comunidad.

La tradición iniciada por Manuel Belgrano fue reafirmada por la Constitución Nacional de 1853 cuando plantea la obligación, como mandato a las provincias, de ofrecer educación primaria gratuita. Ahí el ideal de Alberdi. La reforma de 1860 eliminó la mención a la gratuidad. La Ley 1420, que abarcaba solamente los territorios nacionales, fue la que estableció los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad. Sobre este imaginario se erigió la historia y la nostalgia de nuestra educación.

Numerosas investigaciones de ciencias sociales han dado cuenta del rol fundamental de la escuela para el nacimiento de la Nación Argentina. En otras palabras, la conformación del sistema educativo ha sido un proceso que constituyó la idea de nacionalidad.

Esto se llevó a cabo negando, muchas veces, las identidades culturales diversas a través de la implementación de instituciones, como la escuela, que legitiman una uniformidad cultural nacional *moderna*. Los actos escolares, las efemérides, el relato acerca de la historia y los próceres argentinos alimentaron la construcción de una mirada en torno al pasado, una perspectiva historiográfica que tendió a monopolizar un relato sobre la idea de nacionalidad.

La tarea era la de consolidar un territorio unificado, una única lengua, una historia común, una identidad, una identificación civilizatoria. Lejos de una mirada global que contemplara la complejidad de las pluralidades culturales, la intención fue la de transmitir una idea de homogeneidad.

Las investigaciones provenientes de las ciencias de la educación, la historia y las ciencias sociales en general, dan cuenta de que la escuela fue exitosa en la construcción de la nacionalidad argentina. El Estado nación se conformó y el sistema educativo alimentó su consolidación.

Asimismo, la concepción de nacionalidad argentina no contuvo una representación respecto de América Latina, alejándola así de una identidad más amplia o de una mirada regional. De esta manera, Argentina fue *una nueva nación* cuyo nacimiento se sucedía como ruptura con un pasado considerado oscuro, salvaje o no reconocido.

La recuperación de la Democracia tuvo mucho que ver en la ampliación de las miradas y las lecturas de nuestro pasado. El mandato de 1983 fue construir Memoria, Verdad y Justicia. La educación aparecía, una vez más, como el mejor y más eficiente dispositivo de intervención estatal, esta vez para reafirmar el “nunca más”.

El retorno de la Democracia significó, también, la obligación de crecer en materia de justicia social y educativa. Fue así que se avanzó en el reconocimiento del derecho social e individual de la educación, ampliando el acceso en todos los niveles del sistema.

Hemos logrado en este período importantes conquistas. La Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 es el corolario de un proceso de construcción de consensos y reaseguramiento de derechos que hoy nos permiten contar con las normas necesarias para promover educación pública, gratuita y de calidad a lo largo de toda la vida.

La tarea educadora es una responsabilidad nacional que requiere del concurso de todos. La clave es el ejercicio pleno de los derechos y la igualdad. En ese sentido, se debería profundizar la práctica de la educación como base fun-

damental de la justicia social, la economía del conocimiento y la Democracia en esta primera mitad del siglo XXI.

Existe un consenso generalizado respecto de la necesidad de hacer más equitativa y de calidad las propuestas de política educativa. La consolidación de la Democracia requiere de la mejora de la realidad económica y social del conjunto de la población. La educación es un instrumento poderosamente eficaz para este fin.

Sin embargo, el concepto de equidad merece nuevas lecturas. Los educadores, cada vez más, la sacan de los límites de la cobertura como *ingreso* al sistema para definir la justicia educativa en función de conocimientos equivalentes y *egresos* igualitarios.

Se tiene el desafío de acompañar procesos necesarios de transformación de la matriz productiva en cada uno de nuestros países, formar para los cambios acelerados en la tecnología y en las nuevas modalidades de trabajo, mejorar la convivencia social condicionada por la urgente necesidad de disminuir la pobreza y las desigualdades, y educar para cambios institucionales que garanticen la identidad cultural y el protagonismo en una Democracia participativa, social, experimental y federal.

Tenemos que resolver las grandes deudas educativas históricas aún pendientes y enfrentar algunos problemas que no podemos eludir. Por nombrar algunos: redefinir qué escuela necesitamos y *qué es una escuela*; atender a los niños y jóvenes que no están escolarizados y problematizar la incapacidad para mantenerlos dentro del sistema; priorizar la labor de los docentes, su formación, salarios y condiciones de trabajo; asegurar la educación de calidad, donde quedan brechas que afectan particularmente a la población más vulnerable; garantizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la necesidad de políticas públicas más ambiciosas, integrales, de largo aliento que articulen múltiples oportunidades educativas, tanto formales como no formales; una inversión que asegure un sistema educativo que eduque a muchos más alumnos, durante más horas, durante más años, de manera más diversificada e igualitaria, por mencionar algunos ejes prioritarios.

Necesitamos un nuevo enfoque de la educación planteando objetivos que profundicen los progresos alcanzados en lo que va del nuevo siglo y se reconstruya lo abandonado o destruído. Que incorpore también las mejores tradiciones de la rica experiencia de la educación pública, popular y democrática desarrollada en la historia de la Argentina.

En tiempos en donde el discurso antidemocrático pareciera interpelar a una parte de la población, que no encuentra en las instituciones políticas una defensa de sus derechos, nos toca fortalecer la Democracia no solo en su dimensión representativa sino también social y económica.

Un país que dé oportunidades a todos por igual, brindándoles los mismos instrumentos iniciales para desarrollar sus potencialidades: educación, salud, conocimientos técnicos, principios, valores, conciencia nacional y comprensión del mundo contemporáneo.

Marina Franco
Universidad Nacional de San Martín
CONICET

A 40 años, un prisma de luces y sombras[1]

RESUMEN

De 1983 a 2023, cuarenta años de Democracia. ¿Por qué la fecha nos convoca? ¿Qué tenemos que celebrar? La fecha es un prisma de muchas caras que nos muestra tantas imágenes de nuestro país, de nuestro pasado y de nuestro presente como preguntas sobre nuestro futuro.
El año 1983 cerró un ciclo histórico que atravesó casi todo nuestro siglo XX: el de los golpes y la inestabilidad institucional, y de la violencia estatal y la política sistemática. Son dos temas superpuestos pero que conviene pensar por separado.
En ese momento se inició un largo camino de comprensión profunda de lo que significó el terror de Estado y de investigación y juzgamiento estatal de los crímenes cometidos por las fuerzas de seguridad.
Gracias a la movilización permanente de las organizaciones de derechos humanos y de sectores muy significativos de nuestra sociedad, a pesar de avances y retrocesos, ese proceso dura hasta el presente.

Palabras clave: Democracia, Derechos humanos, Golpes de Estado, Historia.

De 1983 a 2023, cuarenta años de democracia. ¿Por qué la fecha nos convoca? ¿Qué tenemos que celebrar? La fecha es un prisma de muchas caras que nos muestra tantas imágenes de nuestro país, de nuestro pasado y de nuestro presente como preguntas sobre nuestro futuro.

[1] El artículo fue publicado originalmente en la edición de abril de 2023 de la revista *Impresiones*, de la Editorial de la Imprenta del Congreso de la Nación (ICN). La revista puede leerse y descargarse de forma libre y gratuita en https://icn.gob.ar/revista/6

Nuestra primera cara, la histórica: se cumplen cuatro décadas de democracia. El dato es crucial, pero para entenderlo hay que sacudirse un poco el acostumbramiento cotidiano que ya tenemos a esta rutina de vivir con libertades y derechos, ir a votar y salir a la calle sin miedo a la violencia política o la persecución estatal. Cualquier adulto o adulta joven en la Argentina ha vivido siempre en democracia y, tal vez, le sea difícil imaginar una vida cotidiana bajo una dictadura, bajo el miedo, las prohibiciones, la violencia como amenaza permanente o los golpes de Estado como una constante –sin duda, vivimos con otras inestabilidades y temores, pero de eso hablaremos luego–. En todo caso, 1983 cerró un ciclo histórico que atravesó casi todo nuestro siglo XX: el de **los golpes y la inestabilidad institucional, y de la violencia estatal y política sistemática.** Son dos temas superpuestos pero que conviene pensar por separado.

Veamos el primero, el ciclo de los golpes y la alternancia entre gobiernos constitucionales y de facto. En 1930 se produjo el primer golpe de Estado de nuestra historia moderna: el gobierno democrático de Hipólito Yrigoyen fue desplazado por un grupo muy heterogéneo de militares y civiles compuesto por conservadores, fascistas y antiliberales encabezados por el general José Félix Uriburu. Desde entonces y hasta 1983 casi ningún gobierno elegido por la vía electoral logró concluir su mandato. Por un lado, sectores de derecha, conservadores, nacionalistas y liberales antidemocráticos con poder político y capacidad de convocatoria en los cuarteles militares intentaron bloquear de manera sistemática la llegada de opciones populares al poder, ya fueran el radicalismo o el peronismo. A partir de 1916, la victoria del primer gobierno radical y los procesos de ampliación de derechos e integración de sectores populares fueron vistos como formas de demagogia amenazantes de los espacios y los intereses de élite. Desde los años 50, el intento de desplazar al peronismo de la vida política argentina fue parte de esa mirada que además implicó la proscripción de esa fuerza por casi veinte años. Fueron décadas de disputas políticas entre proyectos alternativos, cada uno de los cuales no tenía la fuerza para mantenerse en el poder, pero sí para derrocar a su adversario: 1930, 1943, 1955, 1962, 1966, 1976. Se sucedieron así interminables períodos de gobiernos interrumpidos y golpes de Estado; gobiernos constitucionales, a veces muy poco democráticos, y dictaduras cada vez más violentas; grupos civiles y organizaciones armadas, de derecha y de izquierda, cada vez más radicalizadas, en escenarios cada vez más brutales.

Sin duda, ese ciclo de inestabilidad política y democracias excluyentes se cerró en 1983. Y con él también concluyó la otra característica del ciclo: **la de la violencia estatal y la violencia política convertidas en formas sistemáticas y naturalizadas del conflicto político.** Desde luego, fue el caso de todos los gobiernos de facto entre 1930 y 1983, pero la violencia estatal como método de gobierno y de ejercicio del poder no fue solo patrimonio dictatorial. Los gobiernos constitucionales de Yrigoyen a Frondizi, del Perón de los 50 al Perón de los 70, también ejercieron formas más o menos abiertas, más o menos brutales o larvadas de la persecución política y el acallamiento violento de los conflictos sociales. En particular, a partir de los años 50 la lógica de la seguridad nacional se fue instalando en la Argentina como forma de entender los conflictos internos. Las fuerzas armadas locales adoptaron y transformaron las doctrinas militares del enemigo interno y la "lucha contrasubversiva" de Francia y Estados Unidos para intervenir en seguridad interior.

Sin embargo, mucho antes de ello, una larga historia de intervenciones violentas del Estado en conflictos sociales o frente a los adversarios políticos –de la Semana Trágica de 1919 o Santa Cruz en 1921-1922, a Napalpí en 1924 y la persecución policial y la tortura sistemática de la década del 30– muestra la exclusión violenta del juego político como forma de respuesta a la oposición política o social. Por eso, las doctrinas de la seguridad nacional no fueron meras importaciones a partir de los años 50. Entre las élites militares y civiles argentinas esas doctrinas cobraron sentido para interpretar la amenaza que veían en el peronismo como movimiento popular y también para decodificar los primeros intentos de las guerrillas de esa época, y luego los movimientos obreros o estudiantiles en las décadas del 60 o 70. Así, la Guerra Fría global le dio a militares y civiles argentinos motivos, interpretaciones y herramientas represivas para intervenir en los conflictos internos.

Esto se fue agravando a medida que el conflicto político se encrespaba, a medida que las respuestas de los sectores sociales expulsados del juego político se tornaban más desafiantes y violentas, a medida que las opciones revolucionarias de izquierda se hicieron presentes y encauzaron muchas demandas sociales. La dictadura de la Revolución Argentina abrió en 1966 una nueva y brutal etapa represiva. El regreso del peronismo al poder en 1973, lejos de aliviar el conflicto político, lo agravó en una espiral de tensiones entre expectativas y proyectos encontrados, dentro y fuera de ese espacio político. La persecución política y la espiral autoritaria, sobre todo a partir de 1974, en un contexto de creciente actividad de las guerrillas, abrió el marco

para la intervención militar y la represión "antisubversiva". Y llegó el último golpe de Estado y la última y más brutal dictadura, con su saldo de miles de desaparecidos, muertos, torturados y exiliados.

En 1983 terminó esa dictadura y con ella se cerró también el ciclo de violencia estatal masiva, brutal y sistemática. Para unos y otros en 1983 se inició el aprendizaje del juego político democrático, en un momento donde la democracia empezaba a reafirmarse como la opción política legítima en buena parte del mundo occidental. Ese momento significó además la derrota de los intentos de desafiar al orden capitalista que habían sido centrales en los años previos. Sin embargo, la violencia estatal arrasadora de vidas y subjetividades dejó su marca y su legado.

Desde 1983 se inició un largo camino de comprensión profunda de lo que significó el terror de Estado y de investigación y juzgamiento estatal de los crímenes cometidos por las fuerzas de seguridad. Gracias a la movilización permanente de las organizaciones de derechos humanos y de sectores muy significativos de nuestra sociedad, a pesar de avances y retrocesos, ese proceso dura hasta el presente. Esas políticas de investigación, justicia y memoria han sido una pieza crucial del fortalecimiento democrático. Aun hoy se siguen buscando y encontrando niños y niñas –ya adultos y adultas– que fueron robados a sus familias y sustraídas sus identidades. Cada nieto o nieta recuperada es hoy un evento que emociona y convoca a todo el país.

En definitiva, el significado de 1983 fue y es crucial. Fin de "la" dictadura y las dictaduras, fin de las opciones autoritarias, fin de la inestabilidad política permanente, fin de las fuerzas armadas como árbitros de la política, fin de la exclusión política de las mayorías, fin de la violencia estatal masiva y sistemática, fin de la violencia como forma de gobierno, fin de la violencia abierta y permitida como forma de la vida política. Visto en este prisma histórico, 1983 fue el momento de ruptura y de cambio –aunque las historiadoras y los historiadores siempre decimos que, en general, nada cambia en un momento preciso, sino que hay muchos procesos que confluyeron ahí y se fueron cerrando antes o después de ese año, mientras algunos cambios comenzaron a producirse lentamente y otros más rápido–.

Sin embargo, 1983 abre asimismo otro proceso. El de una democracia inquieta, insatisfactoria y frustrante para dar respuesta a las grandes necesidades sociales. En estos cuarenta años, la democracia nos ha dejado con unas deudas sociales atroces: pobreza, desigualdad, exclusión social, enormes carencias educativas y sanitarias, especialmente en las franjas más jó-

venes de la población. Los avances han sido muy importantes, por ejemplo, para ciertos derechos sociales o de igualdad y reconocimiento de género, entre otras muchas transformaciones sustanciales, pero todo ello se produce con un Estado y una sociedad que, globalmente, cada vez pueden garantizar menos la inclusión y la disminución de la desigualdad social y económica. La Argentina es hoy un país donde los pobres son mucho más pobres y los ricos mucho más ricos que en 1974 o 1989. La Argentina es un país donde las diferencias de educación, clase social o color de piel pueden ser causas de violencia y muerte.

La Argentina de estos cuarenta años es este prisma de luces y sombras. Con todo lo hecho y todo lo que resta por hacer.

> **Sandra Raggio**
Comisión Provincial por la Memoria
Universidad Nacional de La Plata

¿Qué pasó en la dictadura militar? La dimensión narrativa de las políticas de Memoria

RESUMEN

En este artículo se pone en cuestión el abordaje del pasado reciente inscribiéndolo en las disputas por la Memoria, que se expresan en las diversas configuraciones narrativas que fue adquiriendo desde los tiempos de la dictadura hasta hoy. Nos centraremos en identificar esas formas de narrar lo ocurrido en el campo de la memoria social. La historización de las luchas por la Memoria y la comprensión de la dinámica de la memoria social resulta imprescindible para encarar los desafíos de la Democracia actual y, sobre todo, en aquellos espacios de encuentro intergeneracional como es la escuela.

Palabras clave: Dictadura, Luchas por la Memoria, Democracia, Transmisión, Negacionismo.

INTRODUCCIÓN

¿Qué pasó en la dictadura militar? Es una pregunta simple, que puede ser formulada por un niño, por un joven, por un turista que visita el país, por alguien que *no tiene idea*. Sin embargo, como suele suceder, frente a la formulación de una pregunta simple las respuestas pueden no serlo, o mejor dicho, los intentos de respuestas pueden suscitar fuertes y complejas controversias que se alejan de esa primera presunción de simpleza, sobre todo porque en este caso hacerlo remite a un mandato imperativo: hay que contar lo que pasó para que no se repita.

Entonces bien, ¿cómo se cuenta la dictadura? ¿Cómo se ha contado en estos cuarenta años de Democracia? ¿Qué variaciones se han producido en esas formas de narrar a lo largo del tiempo? ¿Qué variaciones se advierten según quién narre?

En esta intervención –a propósito de los 40 años de Democracia ininterrumpida que estamos transitando desde el 10 de diciembre de 1983– reflexionaremos en torno a estos interrogantes. Porque entendemos que resultan pertinentes en un presente donde los discursos negacionistas y antiderechos (Feierstein, 2022) han tomado fuerza en el escenario público, incluyendo las aulas. Lo cual, en oportunidades, es presentado como una anomalía, como una distorsión, incluso como una posible infracción legal sujeta a sanción.[1]

Pero es preciso historizar e inscribir esta emergencia en las luchas por la Memoria, es decir, por la construcción narrativa de la dictadura inserta en las disputas políticas en los distintos presentes desde la ocurrencia de los hechos evocados hasta hoy. En lo que sigue, haremos un recorrido de los diferentes relatos sobre la dictadura producidos en los primeros veinte años posteriores al Golpe, periodo donde, a nuestro entender, van emergiendo los que configuran hoy la disputa por el sentido del pasado. Como veremos estas narrativas fueron enunciadas por actores sociales específicos y, algunas de ellas, en determinados momentos, se posicionaron como las *memorias oficiales* que impusieron o propusieron desde el Estado un relato sobre el pasado.

Afirma Henry Rousso (1990), que la memoria se revela como organización del olvido. Lo cual implica abordar el análisis de las diversas respuestas a la pregunta identificando la trama argumental como operaciones selectivas en torno a lo que se recuerda y lo que se olvida, en función a los usos del pasado en el ejercicio de su rememoración. Las memorias se configuran a través de interacciones múltiples, cuyo núcleo se ordena en la conexión significativa del pasado con el presente, pero en la que están comprometidos agentes que realizan la selección, relaciones de poder en las que se producen las prácticas selectivas y sentidos disponibles en la sociedad que producen clasificaciones y valoraciones que las fundamentan. El concepto de Raymond Williams de *tradición selectiva* aporta una perspectiva más para pensar cómo se realizan determinadas configuraciones del pasado en el presente, en rela-

[1] https://www.pagina12.com.ar/563103-presentaron-un-proyecto-para-sancionar-el-negacionismo-y-apo

ción con el proceso de construcción de la hegemonía. A partir del área total posible del pasado y del presente, dentro de una cultura particular, ciertos significados y prácticas son seleccionados y acentuados y otros significados y prácticas son rechazados o excluidos. Sin embargo, dentro de una hegemonía particular, y como uno de sus procesos decisivos, esta selección es presentada y habitualmente admitida con éxito como *la tradición*, como el *pasado significativo* (Williams, 2000, p. 138).

¿Qué tramas de sentidos y qué disputas están involucradas en estas controversias? ¿Por qué algunos relatos se mantuvieron en silencio por un tiempo? ¿Por qué luego emergieron? ¿Por qué, a pesar de la circulación de los nuevos, siguen vigentes los primeros? ¿Por qué en determinado momento cobran fuerza los que parecían obliterados? Estas preguntas, formuladas para un determinado periodo histórico, pueden bien proyectarse hasta el presente. En lo que sigue, identificaremos las distintas narrativas que fueron configurándose, desde la misma dictadura, entendiendo con Rousso (Feld, 2000) que la memoria del acontecimiento comienza con el acontecimiento mismo.

TIEMPOS DE LA DICTADURA

El negacionismo de la dictadura. La retórica de la guerra

La implantación de la dictadura implicó, además del diseño y puesta en marcha de un plan represivo de exterminio y de diversas políticas de gobierno, el despliegue de múltiples recursos discursivos y prácticas que fueron configurando un relato sobre sí misma que buscaba tanto la adhesión política de la sociedad como el ocultamiento de los crímenes, enmascarándolos en una supuesta *guerra*. La *guerra contra la subversión* estaba inmersa en el marco de la Doctrina de la Seguridad Nacional y de la Guerra Fría y fue la retórica desplegada por el Gobierno militar y sostenida aún hoy por los represores en los juicios por delitos de lesa humanidad, y en las usinas de pensamiento de la ultraderecha como forma de negación de los crímenes y justificación de la represión. Las Fuerzas Armadas se presentan como *las salvadoras de la nación, de la familia y de los ideales occidentales y cristianos, que corren peligro*, frente *al* enemigo *subversivo* (Salvi, 2003).

La construcción del escenario de guerra contra la subversión se completaba con la producción de los falsos enfrentamientos. Consistían en fraguar los hechos, utilizando a personas detenidas ilegalmente en los centros clandestinos de detención, a las que fusilaban en determinados lugares y luego pre-

sentaban como abatidos en combate. En general, el hecho era publicado en la prensa como parte de la propaganda. Uno de ellos fue el que se denomina como la Masacre de Fátima, en el municipio de Pilar. El 20 de agosto de 1976 veinte hombres y diez mujeres secuestrados por fuerzas militares y policiales dependientes del Cuerpo I del Ejército, en el centro clandestino de detención que funcionó en la Superintendencia de Seguridad Federal, unidad perteneciente a la Policía Federal Argentina, fueron fusilados, apilados y dinamitados en un camino vecinal cercano a la localidad de Fátima. La acción se adjudicó a los grupos *subversivos*. La exhibición de los cuerpos fue un instrumento de terror y un acto de propaganda política.

La desaparición forzada constituyó la tecnología para perpetrar el exterminio y, al mismo tiempo, como recurso de producción simbólica del negacionismo. Sin cuerpo no hay evidencia del delito. Es decir, la discursividad se desarrollaba tanto como actos de habla como actos que intervenían la materialidad para producir hechos con una fuerte connotación simbólica. La centralidad estaba puesta en negar a las víctimas, transformándolas en perpetradores, y en negar la naturaleza de sí mismos como victimarios, para presentarse como héroes.

Hacia la transición, en abril de 1983, durante la presidencia del general Bignone, el régimen dio a conocer el *Documento Final* donde seguiría sosteniendo este discurso a pesar de las pruebas y denuncias de las violaciones a los derechos humanos que habían sido reconocidas por los organismos internacionales como Amnistía Internacional y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH).

La narrativa humanitaria: una nueva forma de denunciar la violencia del Estado

El Informe sobre Argentina de Amnistía Internacional publicado en marzo de 1977, como resultado de su visita al país del 6 al 15 de noviembre de 1976, y el de la CIDH, publicado en 1980 luego de la inspección *in loco* realizada en el país el año anterior, se inscribían en una discursividad bajo el paradigma de los derechos humanos, que en nuestro país emergió como novedad con la creación paulatina de organizaciones de derechos humanos que tuvo lugar poco tiempo antes del golpe de Estado.

Esta narrativa humanitaria bajo el paradigma de los derechos humanos en su pretensión universal se distanciaba de posicionamientos político-ideológicos alineados a los polos enfrentados de la Guerra Fría, y enunciaba desde la clave universal de la Declaración de Naciones Unidas de 1948.

Siguiendo esta clave humanitaria, la condena a la represión ejercida desde el Estado durante la dictadura era un imperativo moral. Desde este imperativo, convocaba a la solidaridad con las víctimas por el agravio sufrido, y no por sus identidades políticas y sus proyectos. Y rechazaba a los victimarios por los actos aberrantes cometidos, y no por los objetivos que tal violencia buscaba.

Este discurso no enfocó su argumento en la historización y explicación de las razones de los hechos, sino en la defensa incuestionable de la integridad física de las víctimas, distanciándose de cualquier posible identificación con sus ideologías o concepciones políticas.

Las denuncias pusieron el eje en los hechos y descripciones fácticas de los secuestros, torturas, las características de los centros clandestinos de detención dejando de lado los términos histórico-políticos de la violencia del Estado.

La primera solicitada publicada en un medio periodístico fue en octubre de 1977, y se titulaba "MADRES Y ESPOSAS DE DESAPARECIDOS. SOLO PEDIMOS LA VERDAD". El reclamo era primario, esencial:

> LA VERDAD que pedimos es saber si nuestros DESAPARECIDOS ESTÁN VIVOS o MUERTOS y DÓNDE ESTÁN. (…). No soportamos la más cruel de las torturas para una madre, la INCERTIDUMBRE sobre el destino de sus hijos. Pedimos para ellos un proceso legal y que sea así probada su culpabilidad o inocencia y en consecuencia, juzgados o liberados.[2]

La presentación de los desaparecidos se centró en sus referencias identitarias como género, edad, ocupación, obviando la mención a sus militancias y pertenencias políticas y resaltando su condición de inocencia desde el punto de vista penal. Los desaparecidos y las víctimas del terrorismo de Estado eran narrados como seres humanos cuyos derechos elementales habían sido avasallados. Esta narrativa se expresará tiempo después en el Informe *Nunca Más* (Crenzel, 2008).

LA TRANSICIÓN

Luego de la Guerra de Malvinas, al iniciarse el desmoronamiento de la dictadura militar y la consiguiente apertura democrática, las cuestiones de las violaciones a los derechos humanos eran ya hechos irrefutables. La sociedad argentina fue objeto de una sobreabundante oferta de información, de varia-

[2] Diario *La Prensa,* 5 de octubre de 1977.

das procedencias y estilos, sobre las desapariciones, las torturas, los centros clandestinos de detención. Este proceso de reinformación, como lo denominaron Landi & González Bombal (1996), fue atizado por el debilitamiento de los mecanismos de control y censura por parte del Gobierno militar. La que más se destacó fue esa prensa amarilla, antes utilizada como medio de propaganda del régimen, que publicaba macabras noticias de hallazgos de cuerpos NN, confesiones de represores y testimonios de sobrevivientes, que constituyeron lo que se conoció como el *show* del horror. La retórica negacionista de los inicios ya no pudo ser sostenida y la dictadura en retirada ensayó la vía de la autoamnistía a través de la Ley nº 22.924 de Pacificación Nacional sancionada el 22 de septiembre de 1983, pocos días antes de las elecciones. Pero no prosperó; el electo presidente Raúl Alfonsín planteó ya en la campaña que procedería a su anulación para avanzar, a partir de la justicia retroactiva, en la identificación y sanción de las responsabilidades penales (Nino, 2015).

Creada la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) por Decreto Presidencial, el 15 de diciembre de ese mismo año, se puso en marcha la investigación para esclarecer lo sucedido con las personas desaparecidas. En septiembre de 1984, se entregó el informe. El Informe *Nunca Más,* "expondría una nueva verdad pública sobre las desapariciones, y se conformaría en la nueva fase interpretativa y narrativa para juzgar, pensar y evocar este pasado entonces inmediato" (Crenzel, 2008, p. 103). Del mismo modo, la sentencia dictada a propósito del Juicio a los excomandantes negaría, a través de fundamentos jurídicos, la existencia de la guerra y corroboraría el plan sistemático, estableciendo así una *Verdad indudable e indeleble* sobre lo ocurrido (Feld, 2002, p. 60). Ambos relatos producidos desde el Poder Ejecutivo y el Poder Judicial configuraron simbólicamente la ruptura con el pasado dictatorial. Como sostiene Bazcko:

> Los períodos de crisis de un poder son también aquellos en los que se intensifica la producción de imaginarios sociales competidores; las representaciones de una nueva legitimidad y de un futuro distinto proliferan, ganan tanto en difusión como en agresividad (1999, p. 29).

Fue un tiempo donde se intentó producir desde el Estado nuevas fuentes simbólicas de legitimidad del poder con base en un imaginario democrático al que había que inventar más que recuperar. Esa verdad pública construida en aquellos primeros años de la Democracia negó rotundamente la versión contada por los militares. Los argumentos de la guerra contra la subversión se

confrontaron en el Informe *Nunca Más* y luego en la sentencia del Juicio a las Juntas Militares, poniendo de relieve que los hechos de violencia cometidos por el régimen eran crímenes llevados a cabo en el marco de un plan sistemático de represión.

Más allá de los cuestionamientos de diversas procedencias que se expresaron en estos años, la narrativa humanitaria emergida durante la dictadura en gran medida configuró estas memorias canónicas y el paradigma de los derechos humanos se constituyó en un discurso incorporado a la política democrática. Sin embargo, la explicación acerca de lo sucedido esgrimida desde el Gobierno, si bien cuestionó la retórica de la guerra contra la subversión, interpretó la emergencia de la violencia represiva por parte del Estado como una respuesta a la violencia *subversiva*, situándola como corresponsable de lo sucedido.

La Teoría de los dos demonios

La *Teoría de los dos demonios* se consolidó como una forma de narrar la dictadura. A los pocos días de asumir como Presidente, en diciembre de 1983, Raúl Alfonsín elevó un proyecto para anular la ley de Pacificación Nacional y firmó dos decretos que ordenaban el enjuiciamiento de siete jefes guerrilleros y de las tres primeras Juntas Militares de la dictadura. Estos decretos se referían a que los primeros eran responsables de la violencia ejercida, promovida por intereses externos al país y que había servido de pretexto para la alteración del orden constitucional por parte de un sector de las Fuerzas Armadas.

A su vez, acusaba a las Juntas de haber implementado un plan de operaciones contra la actividad subversiva y terrorista por fuera de los márgenes legales.

Esta mirada sobre el pasado sigue sosteniendo la idea de un enfrentamiento, rechazando la violencia de ambos bandos. La *Teoría de los dos demonios* identifica una violencia originaria, que es la desplegada por las organizaciones terroristas y una violencia surgida como respuesta a esta, puesta en marcha por las Fuerzas Armadas por fuera de los marcos legales. La característica de esta narrativa es que equipara ambas violencias. Las considera iguales, pero de distinto signo.

El discurso del Ministro de Interior del Gobierno de Alfonsín, Antonio Tróccoli, cuando se presenta el documental televisivo realizado por la CONADEP, el 4 de julio de 1984, constituye una pieza discursiva donde se expresa con claridad esta narrativa.

Ese día a las 22 horas, se emitió por Canal 13 (entonces canal estatal), un programa preparado por la CONADEP titulado *Nunca Más*. Era la primera vez

que familiares, víctimas, sobrevivientes y miembros de organismos de derechos humanos se presentaban en televisión para contar lo ocurrido, avalados por una comisión del Estado. Había gran inquietud por el efecto que se estimaba podría tener el programa entre los militares. Emilio Crenzel cuenta en su libro *La Historia política del Nunca Más,* que:

> El 4 de julio por la mañana, Alfonsín discutió con sus colaboradores si emitirlo con el costo de irritar a los militares o prohibirlo, pese a que ya estaba anunciado, y enfrentar el escándalo público. Según Taratuto (Gerardo), Sábato amenazó con renunciar si el programa no salía al aire. Finalmente, Alfonsín decidió su emisión, pero consiguió que Sábato accediera a incluir una introducción de Tróccoli que evitaría que se condenara solo al terrorismo de Estado (2008, p. 81).

En su introducción Tróccoli legitimó a la CONADEP calificando de *patriótica* su tarea, pero de inmediato advirtió que su relato no comprendía la historia completa de la violencia al señalar que "la otra cara se inició cuando recaló en las playas argentinas la irrupción de la subversión y el terrorismo alimentado desde lejanas fronteras". Su proyecto, añadió, "basado en el terror con una profunda vocación mesiánica (…) terminó desatando una orgía de sangre y de muerte". Reconoció que "muchas generaciones fueron atraídas por esos proyectos" pero pese a ello aseveró que la sociedad "se vio conmovida y sorprendida por esa violencia (…) y reclamó su erradicación y el ejercicio de la autoridad al Estado", pero "lo menos que podía presuponer era que el propio Estado iba a adoptar metodologías del mismo signo, tan aberrantes como las que acababa de impugnar y que habían sido utilizadas por la subversión y el terrorismo". Tróccoli, así, enmarca en la *Teoría de los dos demonios* lo que la audiencia vería a posterioridad: un documental basado en testimonios que refieren únicamente a la violencia del Estado.

La víctima inocente. La Noche de los lápices

En estos primeros años de la transición fue cobrando fuerza otra narrativa sobre la dictadura, que buscó eludir la *Teoría de los dos demonios* y discutir la retórica de la guerra de la dictadura.

En el prólogo del Informe *Nunca Más* encontramos algunos rasgos de esta narrativa de la víctima inocente, cuando se aborda la cuestión de quiénes fueron los blancos de la represión. Allí se sostiene que la mayoría eran *inocentes*

de terrorismo, instituyendo así una categoría de víctima, la inocente, que presupone la existencia de otra, la culpable:

> Todos caían en la redada: dirigentes sindicales que luchaban por una simple mejora de salarios, muchachos que habían sido miembros de un centro estudiantil, periodistas que no eran adictos a la dictadura, psicólogos y sociólogos por pertenecer a profesiones sospechosas, jóvenes pacifistas, monjas y sacerdotes que habían llevado las enseñanzas de Cristo a barriadas miserables. Y amigos de cualquiera de ellos, y amigos de esos amigos, gente que había sido denunciada por venganza personal y por secuestrados bajo tortura. Todos, en su mayoría inocentes de terrorismo o siquiera de pertenecer a los cuadros combatientes de la guerrilla, porque éstos presentaban batalla y morían en él (CONADEP, 1986, p. 41).

El *mito de la inocencia* o *víctima inocente* narra a las personas desaparecidas eludiendo su posible participación en hechos *subversivos* por los que supuestamente pudieron haber sido secuestrados. Enarbolar la condición de *víctimas inocentes* era una estrategia para desmentir la teoría de la guerra, y también la *de los dos demonios*. Y, al mismo tiempo, eludir la posible persecución penal de aquellos militantes, víctimas de la dictadura, que habían participado de organizaciones armadas y habían sobrevivido. Lo cual implicó el silenciamiento de la identidad política de los desaparecidos y de los sobrevivientes.

Este relato de la víctima inocente tuvo vectores de transmisión muy potentes, uno fue el propio Informe *Nunca Más* que no mencionó la identidad política de las víctimas. Otro de los relatos emblemáticos de esta forma de narrar los hechos fue *La Noche de los lápices*,[3] en sus diferentes versiones: como parte del Informe, como testimonio judicial, como libro de investigación periodística y como película (Raggio, 2017).

LOS NOVENTA. LA REACCIÓN FRENTE AL NEOLIBERALISMO. LA NARRATIVA MILITANTE

En los años noventa, posindulto, cuando había caducado la acción punitiva por parte del Estado sobre los militantes y se desplegaron nuevos repertorios de acción colectiva contra las reformas neoliberales del Gobierno de Carlos Saúl Menem (1989-1999), las narrativas en torno a la dictadura y los desapa-

[3] *La Noche de los lápices* trama en un único relato el secuestro de adolescentes, estudiantes secundarios. Los hechos ocurrieron en la ciudad de La Plata.

recidos se distanciaron de aquellas que los demonizaban (Teoría de los dos demonios) u ocluían su identidad política (mito de la inocencia).

Como contrapunto del *mito de la inocencia*, podemos identificar tempranamente la configuración de relatos en clave militante, pero que no tuvieron alta difusión pública por contraponerse a las narrativas hegemónicas. Estos relatos inscriben la violencia del Estado en relación con un proyecto político y un modelo económico a imponer, ligado con los intereses de sectores económicos concentrados y de las minorías privilegiadas. Al mismo tiempo que reivindican a los desaparecidos como militantes políticos claramente posicionados contra este modelo de país.

Uno de los documentos más relevantes de esta narrativa es la *Carta Abierta de un escritor a la Junta Militar,* de Rodolfo Walsh, escrita en el año 1977. Posteriormente, la película *Cazadores de Utopías* (Blaustein, 1996) expresará el testimonio de sobrevivientes de la dictadura, quienes exponen las ideas y posiciones políticas, que en gran medida no se explicitaron en los relatos canónicos que dominaron la escena de la transición, como el Informe *Nunca Más* y la *Noche de los Lápices*.

En 1996, en torno a las conmemoraciones de los 20 años del golpe militar, se comienza a conformar HIJOS, que aglutina a hijas e hijos de desaparecidos, cuyo relato sobre los años 70 y la represión de la dictadura recupera las militancias y elecciones políticas de sus padres y madres. Las historias de los detenidos desaparecidos son narradas no solo como víctimas, sino reivindicadas en el contexto de las militancias políticas revolucionarias de los años 70. De esa manera la agrupación HIJOS se inscribe en esas narrativas militantes (Cueto Rúa, 2010).

Las políticas de Memoria impulsadas por los Gobiernos kirchneristas adscribieron a esta narrativa reivindicando de manera genérica a la generación de los setenta:

> En línea con las “memorias militantes” construidas desde mediados de la década del 90, esta narrativa desplazó la centralidad que durante los 80 adquirió la representación de los desaparecidos como víctimas inocentes para acentuar su carácter de “luchadores populares” de acuerdo con determinados valores y convicciones[4] (Bale, 2023, p. 45).

[4] Este desplazamiento de las narrativas de los ochenta podría explicarse en gran medida por la crisis de 2001, tal como lo plantea Bazcko en la cita reproducida más arriba.

El nuevo prólogo escrito para la reedición del Informe, a propósito de la conmemoración de los 30 años del Golpe, lo expresa con claridad:

> Por otra parte, el terrorismo de Estado fue desencadenado de manera masiva y sistemática por la Junta Militar a partir del 24 de marzo de 1976, cuando no existían desafíos estratégicos de seguridad para el *statu quo*, porque la guerrilla ya había sido derrotada militarmente. La dictadura se propuso imponer un sistema económico de tipo neoliberal y arrasar con las conquistas sociales de muchas décadas, que la resistencia popular impedía fueran conculcadas. La pedagogía del terror convirtió a los militares golpistas en señores de la vida y la muerte de todos los habitantes del país. En la aplicación de estas políticas, con la finalidad de evitar el resurgimiento de los movimientos políticos y sociales, la dictadura hizo desaparecer a 30.000 personas, conforme a la doctrina de la seguridad nacional, al servicio del privilegio y de intereses extranacionales. Disciplinar a la sociedad ahogando en sangre toda disidencia o contestación fue su propósito manifiesto. Obreros, dirigentes de comisiones internas de fábricas, sindicalistas, periodistas, abogados, psicólogos, profesores universitarios, docentes, estudiantes, niños, jóvenes, hombres y mujeres de todas las edades y estamentos sociales fueron su blanco. Los testimonios y la documentación recogidos en el NUNCA MÁS son un testimonio hoy más vigente que nunca de esa tragedia (CONADEP, 2006, p. 33).

Los nuevos juicios reabiertos por crímenes de lesa humanidad se constituyeron en un nuevo *escenario de memoria* (Feld, 2002), donde los testimonios de los sobrevivientes en los estrados judiciales repusieron en gran medida su pertenencia política (Barbero, 2015). En los sitios de Memoria, en las recorridas guiadas se narran las trayectorias militantes de quienes estuvieron allí secuestrados (Paganini, 2020), dando cuenta de la prevalencia de esta forma de narrar por sobre otras.

EL RESURGIMIENTO DEL NEGACIONISMO

En este nuevo ciclo de consolidación de las políticas de Memoria, a través de la reapertura de las causas por delitos de lesa humanidad –que a diciembre de 2022 lleva condenados a 1170 represores–, la puesta en marcha de espacios de la Memoria en todo el país, la desclasificación de archivos de la represión, el impulso del tratamiento del pasado reciente en la escuela y la profundización de las reparaciones indemnizatorias a las víctimas ha emergido con mayor potencia y como reacción frente a este nuevo impulso, lleva-

do adelante por los Gobiernos kirchneristas; un potente discurso que repone en buena medida la retórica de la guerra contra la subversión en su núcleo central: presenta a las víctimas como victimarios acusándolos de *terroristas*. Relativiza la magnitud de la represión poniendo énfasis en la cifra simbólica de los 30.000, y reclama por una Memoria completa donde se reconozcan a las víctimas del terrorismo, como forma de compensar las violencias.

La pregunta que resuena es cómo confrontarlo, pues han tenido cierto éxito en captar audiencias y en responder a la pregunta acerca de qué pasó. Sus libros son *best sellers*,[5] sus contenidos circulan en las redes sociales, y en las elecciones presidenciales 2023 una referente de esta retórica, Victoria Villarroel, integra una fórmula presidencial que, según las encuestas, podría alcanzar el 20% de los votos.

REFLEXIONES FINALES

La intención de este trabajo historizando las formas de narrar la dictadura es advertir que, a pesar de las políticas públicas de Memoria que institucionalizan formas del recuerdo enmarcándolas en horizontes democráticos y de respeto por los derechos humanos, la memoria social escapa a estos marcos para inscribirse en disputas políticas más amplias que desafían la consagración de las narrativas oficiales. El negacionismo difícilmente pueda combatirse mediante la persecución penal o a través de su denostación por apartarse de la verdad establecida por mecanismos fiables de investigación, como es la justicia, lo ha sido la CONADEP y lo es la producción académica sobre el tema, entre otros. Es necesario reponer argumentos, reconstruir las bases que lograron alcanzar ese consenso mayoritario de repudio de la dictadura y los hechos aberrantes que produjo y, sobre todo, inscribir este debate sobre el pasado en lo que pasa en nuestro presente.

Pues los relatos no son solo construcciones discursivas, sino que constituyen marcos de acción, y son en sí mismos prácticas sociales que se realizan en el plano del lenguaje. Su análisis implica, entonces, dar cuenta de tres dimensiones: las condiciones que ofrecen las distintas épocas para la producción, circulación y recepción de determinados relatos; la cuestión de los

[5] Por ejemplo *La batalla cultural. Reflexiones críticas para una nueva derecha,* de Agustín Laje. Véase la repercusión de algunas de sus presentaciones:
https://www.infobae.com/leamos/2022/05/11/agustin-laje-la-cultura-se-ha-vuelto-muy-aburrida-y-esta-totalmente-dominada-por-la-izquierda/

agentes enunciadores y los usos del pasado en las disputas políticas en la que los agentes participan. Una cuarta dimensión, en general poco explorada en los estudios de la memoria social o colectiva, tiene que ver con analizar la disposición –y preferencia– social a determinados relatos de los hechos en detrimento de otros, así como la perdurabilidad en el tiempo de tales disposiciones y preferencias más allá de la época en la que fueron producidos. Lo cual implica conjeturar la existencia de ciclos en la memoria colectiva de más larga duración, en los que perduran representaciones construidas más atrás y que coexisten, como co-textos, con los nuevos "pasados significativos" que emergen compitiendo con los viejos.

Vale entonces identificar qué evidencia de nuestro presente el cuestionamiento de las memorias en torno a la dictadura construidas en estos 40 años de Democracia, por qué la retórica de los militares se ha reactualizado al punto de provocar cierta adhesión en las nuevas generaciones, de qué silencios se nutre, frente a qué reacciona, qué malestares expresa y en qué disputas se enmarca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas.* Nueva Visión.

Bale, C. (2023). Militar la memoria en el Estado: perfiles, prácticas y lógicas de identificación del trabajo por la memoria durante el kirchnerismo (2003-2015). *Astrolabio*, 30, 32-60.

Barbero, H. (2015). *La dictadura como genocidio. Articulaciones de sentido y tensiones de la memoria en el juicio a la Fuerza de Tareas 5* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata.

CONADEP (2006). Informe *Nunca Más.* Ministerio de Cultura de la Nación.

Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina.* Siglo XXI Editores.

Cueto Rúa, S. (2010). El surgimiento de la agrupación HIJOS-La Plata. La discusión por quiénes son las víctimas del terrorismo de Estado. *Sociohistórica*, 27, 137-163.

Feierstein, D. (2022). Neofascismos y negacionismo. En M. P. Fuentes, *Trabajo Social y cambio epocal: una mirada desde el Sur para pensar los tiempos de pandemia*. Debates en el marco de los XXV años de la Maestría en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social.

Feld, C. (2002). *Del estrado a la pantalla. Imágenes del juicio a las juntas*. Siglo XXI Editores.

_ (2000). El duelo es imposible y necesario. Entrevista a Henry Rousso. *Revista Puentes*, 2.

Landi, O. & Gonzalez Bombal, I. (1996). Los derechos en la cultura política. En C. Acuña et al., *Juicio, castigos y memoria*. Nueva Visión.

Nino, C. (2015). *Juicio al mal absoluto*. Siglo XXI Editores.

Paganini, M. (2020). *Experiencia y transmisión intergeneracional: La construcción de significados en los y las jóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE "Olimpo" (2015-2017)* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata.

Raggio, S. (2017). *Memorias de La noche de los lápices. Tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente*. Universidad Nacional de La Plata/Universidad Nacional de Misiones/Universidad de General Sarmiento.

Rousso, H. (1990). *Le syndrome de Vich*y. Seuil.

Salvi, V. (2003). Los discursos sobre la responsabilidad en la Argentina pos-dictadura. *Temáticas,* 11, 245-268.

Walsh, R. (1977, 24 de marzo). Carta abierta de un escritor a la Junta Militar. https://apm.gov.ar/periplosdememorias/1-1-B-2.html

Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Península.

INFORMES

Amnesty International (1976, noviembre). Informe de la misión a la Argentina del 6 al 15 de noviembre de 1976. Cancillería Argentina. https://desclasificacion.cancilleria.gob.ar/documentacion/informe-de-la-mision-de-amnesty-international-la-argentina-del-6-al-15-de-noviembre

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (1979, 20 de septiembre). *Informe. Observación in loco.* https://www.cidh.oas.org/countryrep/Argentina80sp/introduccion.htm

PELÍCULAS MENCIONADAS

Cazador de Utopías (Argentina, 1996). Dirección: David Blaustein. Guion: Ernesto Jauretche. Largometraje documental. Duración: 150 minutos.

La noche de los lápices (Argentina, 1986). Dirección: Héctor Olivera. Guion: Héctor Olivera y Daniel Kon. Intérpretes: Alejo García Pintos, José María Monje, Leonardo Sbaraglia, Tina Serrano. Duración: 105 minutos.

> **María Emilia Nieto**
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)
Universidad Nacional de La Plata
CONICET

Santiago Cueto Rúa
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)
Universidad Nacional de La Plata

Registros para el futuro. Adelina de Alaye y su historia, en el Archivo Histórico de la Provincia

RESUMEN

En este trabajo proponemos un recorrido por la trayectoria de Adelina Dematti de Alaye, integrante de Madres de Plaza de Mayo de La Plata. Abordamos, en particular, su archivo personal, que desde 2008 es gestionado por el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires "Ricardo Levene". El trabajo comienza con una breve referencia a qué fue el terrorismo de Estado y cómo fue la respuesta que las organizaciones de derechos humanos construyeron para intentar poner fin al horror, conocer el destino de las personas detenidas-desaparecidas y reclamar justicia por los crímenes cometidos. Luego indagamos en el vínculo que estas organizaciones tuvieron con el Estado, una vez recuperada la Democracia. Para cerrar, nos detenemos en la trayectoria de Adelina, tanto de su recorrido militante en organizaciones humanitarias, tras la desaparición de su hijo, como de su trayectoria previa, en particular su desempeño profesional como maestra normal. En ambas instancias se destaca el afán de Adelina por guardar registro documental y fotográfico de las actividades realizadas, lo que termina siendo muy valioso a la hora de pensar la especificidad de su archivo.

Palabras clave: Adelina de Alaye, Archivo, Estado, Organizaciones humanitarias.

1. LAS ORGANIZACIONES HUMANITARIAS Y SUS VÍNCULOS CON EL ESTADO

La última dictadura militar argentina (1976-1983) desplegó un dispositivo represivo con una profundidad y una crudeza inéditas para la historia nacional. La represión, que en alguna medida había comenzado unos años antes del golpe, tuvo como cualidad distintiva la creación de centros clandestinos de detención donde eran llevadas las personas secuestradas. Allí eran torturadas y, en la enorme mayoría de los casos, asesinadas. El mecanismo de ocultamiento de los rastros del delito podía ser arrojar estas personas al mar, asesinarlas y enterrarlas como NN o incinerarlas. El hecho de que el Estado reprimiera a sus opositoras y opositores políticos no implicaba una novedad para nuestra historia nacional, lo novedoso era la profundidad, el alcance, la clandestinidad del sistema represivo (Crenzel, 2008) y la crudeza del dispositivo de desaparición que impedía a los familiares y allegados, y a la ciudadanía toda, saber qué había sucedido con las personas secuestradas. El agujero de sentido que implicó el sistema represivo borró una frontera clave de nuestra subjetividad occidental, aquella que distingue la vida de la muerte (Gatti, 2008; Da Silva Catela, 2001).

Así como fue inédita para la historia argentina la maquinaria represiva desplegada en esos años, también fue excepcional la respuesta que la sociedad civil construyó para enfrentar las desapariciones. Aunque en el origen no tenían claro quién era el responsable de la violencia, rápidamente comenzaron a organizarse grupos de ciudadanos que reclamaban por los crímenes cometidos, tanto los asesinatos como las desapariciones. Las primeras organizaciones de derechos humanos fueron el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) y el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH), creadas entre 1974 y 1976. Estas organizaciones se sumaban a la Liga Argentina por los Derechos del Hombre; creada varias décadas antes, la Liga es la única que no nació a partir de este ciclo de terror estatal vivido en nuestro país a mediados de los años 70.

Los nombres elegidos para estos colectivos se asociaban a valores de pretensión universal, como la verdad, la paz, la justicia, los derechos humanos (Da Silva Catela, 2001); a estos grupos se les sumaron al poco tiempo otras organizaciones que en su nombre y en su composición hacían referencia a un vínculo sanguíneo con las personas que estaban siendo castigadas por la represión estatal: en 1976, surgió Familiares de Detenidos-Desaparecidos por Razones Políticas y, al año siguiente en abril, nació un grupo compues-

to por las madres de los desaparecidos, del cual se desprendió unos meses después un conjunto de madres que además de buscar a sus hijos buscaban a sus nietos (al poco tiempo pasarían a llamarse Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, respectivamente). Unos años después este colectivo al que la bibliografía denominó como los "ocho históricos" (Veiga, 1985) se terminó de conformar con el Centro de Estudio Legales y Sociales (CELS), que fue un desprendimiento de la APDH.

Estos organismos fueron desplegando sus reclamos por conocer el paradero de las personas desaparecidas. Al comienzo esta lucha se desarrolló de manera aislada y subterránea, pero conforme pasaron los años fue ganando visibilidad y legitimidad, en buena medida al calor del fracaso económico que caracterizó al gobierno militar y que fue erosionando su legitimidad. El "movimiento de derechos humanos", como denominó la bibliografía de la época a este conjunto de organizaciones (Jelin, 1985; Sonderéguer, 1985; Veiga, 1985; Leis, 1989, entre otros), implicó un canal novedoso de participación política por fuera de los mecanismos habituales, como los partidos políticos o los sindicatos (Sonderéguer, 1985). Construyó un discurso ético y pacifista que supuso marcarle un límite al accionar del Estado, pero también un corte respecto de las coordenadas con las cuales se pensaba (y se hacía) la política en los años setenta, esto es, implicó una crítica radical a la violencia y dejar de lado la clave revolucionaria a la hora de realizar las denuncias (Crenzel, 2008).

El enfrentamiento del activismo humanitario con el gobierno dictatorial fue total y estaba basado en la distinción entre la vida y la muerte. En cambio, cuando en diciembre de 1983 retornó la Democracia, el vínculo con el Gobierno comenzaba a ser otro. Pese a lo novedoso del nuevo régimen, no hubo unanimidad en las organizaciones a la hora de definir qué tipo de vínculo iban a tener con el Gobierno de Alfonsín. Hubo posiciones más confrontativas, encarnadas centralmente por las Madres de Plaza de Mayo, y otras más propensas al diálogo y la interacción (Veiga, 1985; Sonderéguer, 1985).

El movimiento de derechos humanos se enfrentaba entonces a la disyuntiva de cómo iba a vincularse con este nuevo Estado democrático. Esto se advirtió cuando, a poco de comenzar, el Gobierno de Alfonsín creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). No hubo unanimidad respecto de qué hacer frente a esta Comisión y, aunque con su andar las organizaciones humanitarias terminaron haciendo su aporte a la tarea de la CONADEP, hubo algunas otras que rechazaron su creación y no formaron parte de su desempeño (Crenzel, 2008).

Pese al rechazo parcial que recibió de algunos organismos, la CONADEP puede pensarse como una institución mixta (Crenzel, 2008), que supuso una articulación entre integrantes de las agencias estatales y actores de la sociedad civil. En el desarrollo de la tarea de esta institución puede verse un rasgo central del movimiento humanitario que lo acompañó durante estos cuarenta años de Democracia y que es clave para entender la lógica en el marco de la cual se inscribe parte de la trayectoria de Adelina y, en particular, la gestión de su archivo personal por parte del Archivo Histórico Provincial: nos referimos a que el movimiento humanitario siempre orientó sus demandas al Estado y realizó esta tarea, por un lado, sin dejar de exigir su cumplimiento y denunciando la impunidad cuando fue necesario y, por el otro, articulando actividades con el Estado, incluso creando instituciones de manera conjunta.

En esta senda se ubica, por ejemplo, la creación de la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (CONADI), en 1992. Se trata de una institución dependiente de la Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales del Ministerio del Interior conformada por Abuelas de Plaza de Mayo y una agencia del Estado nacional cuyo objetivo principal es la búsqueda y localización de niñas y niños desaparecidos durante la última dictadura militar. También se puede incluir en este recorrido, que no pretende ser exhaustivo, la creación en 1999 de un Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado en la ciudad de Buenos Aires, impulsado por una organización humanitaria llamada Buena Memoria. A partir de este proyecto se creó la Dirección General de Derechos Humanos a cuyo cargo quedaron militantes humanitarios. Por esos años también se creó el Museo de la Memoria, en el seno de la Municipalidad de Rosario. Y para cerrar este breve listado podemos referirnos a la Comisión Provincial por la Memoria, de la provincia de Buenos Aires. Se trató también de una institución mixta, estatal, aunque no gubernamental, creada en el seno del Estado bonaerense y compuesta, como se dijo, por referentes del campo humanitario y funcionarios estatales. Todas estas instituciones dan cuenta de la fertilidad del espacio social donde se entrecruzaban las organizaciones humanitarias y las agencias estatales.

Cabe consignar que estas instituciones fueron creadas antes de la llegada al poder del Frente para la Victoria, en 2003. Como es sabido, a partir de entonces se abre un ciclo en el que la confluencia entre el Estado y el campo humanitario se multiplica, gana en intensidad y se sostiene en el cumplimiento que el Gobierno nacional hacía de buena parte de las demandas del movimiento humanitario, al menos así lo entendía la enorme cantidad de

militantes de organizaciones humanitarias que decidían "habitar el Estado" (Abad & Cantarelli, 2010). Con estas coordenadas, nos interesa analizar la trayectoria de Adelina, antes de indagar en el archivo que conformó.

2. LA TRAYECTORIA DE ADELINA DEMATTI DE ALAYE

Adelina Dematti de Alaye es conocida por su labor como Madre de Plaza de Mayo y su participación en diferentes iniciativas por Memoria, Verdad y Justicia, sobre todo en la ciudad de La Plata, donde desarrolló una intensa militancia hasta su fallecimiento, el 24 de mayo de 2016. A partir de la desaparición forzada de su hijo Carlos Esteban Alaye,[1] el 5 de mayo de 1977, inauguró un itinerario activo de búsqueda y denuncia, y se constituyó en una referente de la lucha por los derechos humanos, ocupando un lugar central en la escena pública. Sin embargo, antes de constituirse en Madre de Plaza de Mayo, Adelina desarrolló una trayectoria relevante en el espacio público, ligada a su condición de docente de Educación Inicial y Primaria, directora de escuela e inspectora. Esta dimensión de su identidad ha quedado subordinada a la de Madre de Plaza de Mayo que, articulada con la narrativa humanitaria, tendió a despojar a estas mujeres de una vida pública y politizada, anterior al hecho de la desaparición (Nieto, 2021b). Nos interesa recuperar, de manera breve, su itinerario anterior a ser Madre de Plaza de Mayo, ya que tiene implicancias en las características de su agencia en el campo humanitario y, específicamente, en el archivo que configuró.

Adelina nació en Chivilcoy el 5 de junio de 1927 y fue la menor de los ocho hermanos del matrimonio de José Esteban Dematti y Clementina Luisa Maggi. Junto con su hermana mayor, fueron las únicas de las cinco hermanas mujeres que estudiaron en una escuela normal para poder ejercer como docentes. En una época en la que el trabajo era visto como negativo para el género femenino, la docencia se constituyó en uno de los pocos empleos legítimos para las mujeres, consideradas como aquellas dotadas con las cualidades necesarias para la enseñanza. Adelina estudió en la Escuela Normal

[1] Carlos estudiaba Psicología en la Universidad Nacional de La Plata, era obrero metalúrgico, delegado gremial y militante de Montoneros. Fue secuestrado el 5 de mayo de 1977, en la localidad de Ensenada en el marco de un operativo de detención ilegal a cargo de las Fuerzas de Tareas 5 (FT5) y visto, según testimonios de exdetenidas y exdetenidos, en el centro clandestino de detención La Cacha.

mixta Domingo Faustino Sarmiento de Chivilcoy y en 1946, con 21 años, egresó como Maestra Normal Nacional. Cuatro años después se recibió de Profesora de Preescolar. La marcada feminización del magisterio (Alliaud, 1993; Morgade, 1997; Fiorucci, 2016) lo constituyó en un ámbito de inserción laboral en el que las mujeres pudieron construir itinerarios de vida con cierta proyección en el mundo social y público. Este rasgo es notorio en la trayectoria de Adelina, quien dedicó casi toda su vida a desarrollar su carrera como docente, primero de inicial, luego de enseñanza primaria, para luego desempeñarse como inspectora de preescolar, directora de escuela y también preceptora.

En el marco de una política orientada a expandir la oferta educativa en todos los niveles y centralizar las diferentes acciones estatales, se inauguraron en el primer Gobierno peronista 1064 jardines de infantes (Fiorucci, 2012). Adelina participó de este proceso en los comienzos de su profesión, cuando le tocó fundar los primeros establecimientos inaugurados en Quenumá, Tapalqué y Carhué, localidades de la provincia bonaerense en donde ejerció por primera vez. En Tapalqué conoció a quien fuera su esposo, Luis María Alaye, con quien se casó en 1952, luego de un noviazgo que durante algunos meses mantuvieron por correspondencia, ya que Adelina se encontraba trabajando en Carhué. La pareja tuvo dos hijos, Carlos Esteban y María del Carmen. Luis era empleado bancario, sin embargo, fueron los traslados laborales de Adelina, quien como muchas docentes de la época buscaba mejores condiciones para ejercer su profesión, los que marcaron el ritmo de las mudanzas familiares.

Además de ejercer en las localidades ya mencionadas, Adelina fue maestra en el Jardín de Infantes nº 1 de Azul y en el año 1965 fue nombrada directora del Jardín de Infantes nº 1 de Brandsen. Había solicitado ese puesto con el objetivo de acercarse a La Plata, proyectando que, llegado el momento, su hija y su hijo pudieran estudiar en la universidad. En 1974, luego de ejercer como inspectora de enseñanza preescolar y preceptora de la Escuela Técnica Industrial nº 1 de Brandsen, logró obtener un cargo en La Plata y comenzó a trabajar como directora del Jardín de Infantes nº 8. Tras una vida dedicada a la docencia, la desaparición forzada de su hijo Carlos precipitó su jubilación para poder dedicarse de lleno a la búsqueda y también, según narra en diferentes entrevistas, por la promesa que le había hecho a su hijo de dejarle lugar a las nuevas generaciones.

Su formación en el normalismo[2] es visible en las representaciones que construyó sobre la tarea de educar y en la práctica que desarrolló, que era muy cercana a las necesidades de las comunidades en las que ejercía. Desde su rol docente, Adelina se vinculaba estrechamente con las cooperadoras escolares e impulsaba diferentes iniciativas que buscaban fortalecer el desarrollo cultural y educativo en las comunidades donde trabajaba. Un ejemplo fue la conformación del Centro Cultural del Magisterio, que impulsó como directora de la escuela de Brandsen, con el objetivo de fortalecer la alfabetización, así como brindar otras actividades culturales a niñas y niños. Asimismo, Adelina realizaba gestiones constantes con el Consejo Escolar y los municipios, para obtener mejoras en las condiciones materiales de las infancias de sus escuelas, muchas de ellas ubicadas en localidades donde la institución escolar, sus docentes y equipos directivos ocupaban un lugar de referencia como representantes del Estado.

Estas experiencias ligadas a la docencia nos permiten sostener que Adelina contaba con una extensa trayectoria de participación en el espacio público, de gestión en el marco de las diferentes instituciones estatales con las que articulaba y de formación en determinadas concepciones, antes del episodio trágico de la desaparición forzada que la llevaría a constituirse en Madre de Plaza de Mayo y que permearon los modos en que construyó una militancia ligada a la lucha por los derechos humanos.

3. EL ARCHIVO PERSONAL DE ADELINA

A partir de la desaparición forzada de Carlos, Adelina fue construyendo un archivo personal, que fue haciéndose cada vez más voluminoso, a medida que desarrollaba diferentes acciones individuales y colectivas de búsqueda y denuncia. En cajas y carpetas que se encontraban en el garaje de su casa, fue resguardando documentación que estas acciones generaban. En el año 2008 decidió donarlo al Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires “Ricardo Levene”, luego de que en 2007 fuese declarado **Memoria del Mundo** por la Unesco. Preocupada porque esos materiales estuvieran al alcance de la ciu-

[2] Nos referimos al normalismo como aquella corriente pedagógica asociada a la constitución de los Estados Nacionales, que en Argentina asumió características específicas, se sostuvo sobre la base de una fuerte estatalidad, la idea de centralización educativa, del cientificismo de la época, de ciertas ideas morales en las que debían ser formados las ciudadanas y los ciudadanos; y que configuró la tarea docente desde la concepción de apostolado y misión (Fiorucci y Southwell, 2019).

dadanía, Adelina optó por donarlo a una institución estatal ya que consideraba que esto podría no estar garantizado por una iniciativa privada.[3] Luego de un primer ordenamiento que había sido realizado por Memoria Abierta, en el Archivo Histórico iniciaron una serie de entrevistas semanales a la propia Adelina, en las que se buscó construir y enriquecer una herramienta descriptiva, así como dotar de sentido parte de la documentación, a partir del testimonio de su productora.[4]

Escritos, imágenes y objetos no contienen en sí mismos la necesidad de ser conservados; qué es lo guardable y transmisible en una sociedad determinada, dónde debe ubicarse y quiénes pueden acceder ha sido y sigue siendo resultado de conflictivas disputas entre actores, instituciones y grupos sociales (Da Silva Catela, 2002). La donación del archivo personal de Adelina se inscribe en un contexto que, como señalamos, estaba atravesado por el desarrollo de políticas de Memoria y reparación por parte del Estado. Un Estado que se hacía eco de las demandas impulsadas por las organizaciones de derechos humanos. Podemos pensar que, como en otras esferas de lo social, la agencia humanitaria trastocó el debate sobre la relación Estados-archivos, así como contribuyó a la democratización de los últimos.

Por un lado, es muy notorio el esfuerzo temprano de las organizaciones de derechos humanos por producirlos y conservarlos, así como también por demandar la apertura y recuperación (en el caso de los denominados Archivos de la Represión); anudando la función del archivo con la garantía de derechos (Nazar, 2010). A su vez, las luchas por la Memoria de nuestro pasado reciente trajeron al centro de la escena la importancia de archivar y conservar, al reinstalar discusiones en la esfera estatal y disputar políticas de archivo. Y esto es relevante, teniendo en cuenta que en nuestro país la relación entre Estado y archivos ha sido problemática, dada la ausencia de repositorios públicos y

[3] No era la primera vez que Adelina se vinculaba con agencias estatales. Entre los años 2000 y 2003 fue miembro de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM), institución que funciona en el seno del Estado de la provincia de Buenos Aires. Inspirada en la CONADEP, la Comisión reunía a un grupo de personas notables del campo humanitario, religioso, sindical, político y universitario con el objetivo de definir algunas políticas públicas de Memoria, centralmente sobre el terrorismo de Estado sufrido en nuestro país (Cueto Rúa, 2018). La segunda experiencia fue en 2007, cuando Pablo Bruera asume como Intendente de la Ciudad de La Plata y convoca a Adelina para que sea la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Municipalidad, cargo que ocupó hasta 2010.

[4] Entrevista a Florencia Lloret, museóloga, integrante del Sector Historia Reciente del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, julio de 2017.

las escasas políticas hacia estos (Pittaluga, 2006). Pittaluga sostiene que el acceso, composición e interpretación de los archivos puede ser considerado un índice de la democratización de una sociedad. Esto se relaciona con lo manifestado por Adelina, en su preocupación por que su archivo estuviera al alcance de la ciudadanía, en términos de su derecho a conocer lo sucedido, y su mirada de que esto estaría garantizado en el archivo estatal-provincial.

Muchas Madres y Abuelas de Plaza de Mayo construyeron archivos institucionales y personales al calor de sus militancias y de la documentación que con ellas iban creando.[5] Ahora bien, ¿qué tiene de particular el fondo documental de Adelina? Señalaremos algunos elementos que configuran su especificidad y que pueden resumirse en lo siguiente: su temporalidad, que se inicia mucho antes de la desaparición forzada de su hijo (y de acuerdo a los documentos podríamos decir que comienza con el nacimiento de Adelina) y, ligado a esto, el volumen de información referida a su trayectoria como docente; la presencia de documentación vinculada a su participación en Madres de Plaza de Mayo de La Plata, APDH La Plata, CPM y otras iniciativas de derechos humanos en la región, de las que formó parte; y finalmente, la presencia de más de cinco mil fotografías, parte de estas tomadas por la propia Adelina. Las particularidades del archivo se anudan, entonces, en los rasgos de su productora: una mujer, maestra, fotógrafa y Madre de Plaza de Mayo.

En relación al primer aspecto, al conocer la documentación que este fondo aloja, podemos determinar que la práctica de guarda se había iniciado mucho antes del devenir de Adelina como Madre de Plaza de Mayo. Esto se advierte por la cantidad de documentos que el archivo reúne sobre su vida, desde su nacimiento hasta el momento de su fallecimiento. Como señalan en el Archivo Histórico, mientras Adelina vivió, el fondo se consideró siempre abierto, ya que permanentemente se encontraba incorporando nuevos documentos (y también retirando otros). La temporalidad del archivo coincide, entonces, con el tiempo vital de su productora. Como cuenta en algunas entrevistas, Adelina asociaba su énfasis en la preocupación por archivar un saber-hacer aprendido como directora de escuela, es decir, a una práctica que

[5] Entre ellos podemos mencionar los archivos propios de las instituciones de Madres de Plaza de Mayo-Línea Fundadora, de Asociación Madres de Plaza de Mayo, el archivo biográfico Abuelas de Plaza de Mayo creado con el objetivo de reconstruir las historias de vida de las nietas y los nietos restituidos (Medina, 2013); así como también importantes archivos personales, como el de Edna Copparoni de Ricetti, Isabel Chorobik de Mariani y Mercedes Lagrava de Martínez, que se encuentra en la Comisión Provincial por la Memoria y ha sido analizado por Funes (2017).

ya realizaba y consideraba que revestía importancia. Esto es notable al ver que la serie correspondiente a su vida personal y a su trabajo como docente es muy extensa y resguarda materiales pedagógicos (ensayos, ponencias, editoriales) y discursos escritos por ella misma, así como su propia biblioteca. Estos materiales nos permiten pensar el fondo ya no solo como aquel propio de una Madre de Plaza de Mayo, sino también el de una docente bonaerense, y espiar sobre el normalismo en la provincia de Buenos Aires, para una época determinada.

Su archivo además permite reconstruir gran parte del activismo humanitario desarrollado en la región de La Plata, Berisso y Ensenada, y quizás sea de los pocos que contiene documentación sobre Madres de Plaza de Mayo-La Plata, filial que contó con la participación de una importante cantidad de mujeres e impulsó iniciativas que tuvieron relevancia en la denuncia y visibilización pública de los crímenes ocurridos en la última dictadura, a nivel local.

Este registro se inicia desde el momento en que Adelina se incorpora al grupo de Madres de Plaza de Mayo nucleado en Buenos Aires y continúa con las acciones impulsadas durante toda la posdictadura, hasta su fallecimiento. Adelina registra las iniciativas de las que participa en Buenos Aires pero también, y con mucho énfasis, aquellas actividades desarrolladas en la ciudad de La Plata: los inicios con las rondas en la Plaza San Martín los días miércoles, las diferentes acciones de búsqueda (que implican por ejemplo la elaboración de listados de detenidas y detenidos-desaparecidos), actos, conmemoraciones y homenajes, así como las demandas de políticas públicas de Memoria (desde 1995 y, especialmente, a partir de los 2000). La documentación permite reconstruir las acciones impulsadas por la filial (a partir de sus declaraciones, actas, folletos), sus relaciones con otros grupos locales (como la APDH La Plata, Abuelas de Plaza de Mayo, HIJOS), así como también con las Madres de Plaza de Mayo de Buenos Aires, Rosario, Neuquén, Mar del Plata y otras ciudades del país. También hay toda una serie que remite a los procesos judiciales de los que Adelina participó (tanto en lo referido a su hijo Carlos como a otras personas detenidas-desaparecidas) pasando por la CONADEP, los Juicios por la Verdad (1998) y aquellos que se inician en el 2003 con la anulación de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final.

El otro aspecto para destacar es el acervo fotográfico que reúne el archivo personal y la agencia de Adelina como su productora. Si bien la práctica de fotografiar comenzó desde joven, Adelina señala que cuando inició su participación en Madres de Plaza de Mayo notó la importancia de registrar fotográfi-

camente actividades que a su modo de ver lograrían cierta trascendencia, es decir, era notoriamente consciente de la importancia de documentarlas. En el contexto del terrorismo de Estado esta práctica se ejercía de forma clandestina, por lo que solía llevar su cámara Kodak escondida debajo de su ropa, así como también buscaba ponerse en contacto con fotorreporteros para reunir fotos de manifestaciones y actos públicos que ellos registraban, también de manera riesgosa. Pero Adelina también documentó fotográficamente durante los tiempos de Democracia, nunca dejó de hacerlo. Las fotografías que tomó y las que reunió, suman alrededor de cinco mil y se encuentran digitalizadas.[6]

El archivo personal de Adelina denota una fuerte agencia en la producción de documentación, no solo en términos de guarda de documentos que la acción de búsqueda y denuncia generaba, sino también de su elaboración en el marco de investigaciones que impulsaba. Una de las más relevantes fue aquella que determinó la participación de los médicos de la morgue policial de La Plata en los entierros de las personas desaparecidas y asesinadas, como NN en el Cementerio de la ciudad (Dematti de Alaye, 2014). A partir del análisis de testimonios brindados por los policías en los Juicios por la Verdad y de cotejarlos con actas y certificados de defunción, se pudo determinar el mecanismo a través del cual los médicos falseaban las autopsias, y los asesinatos se hacían pasar por "enfrentamientos armados", omitiendo la identificación de las víctimas. Lo producido en el marco de esta investigación formó parte de la declaración de Adelina en el juicio por los crímenes cometidos en el centro clandestino denominado La Cacha.

A MODO DE CIERRE

En este recorrido buscamos analizar el fondo personal de Adelina y su gestión en el Archivo Histórico provincial, para comprender los entrecruzamientos construidos entre las organizaciones de derechos humanos y el Estado. Como hemos visto, esta articulación fue temprana y en el caso de Adelina, se anudó en una experiencia de mayor alcance, vinculada a su formación y experiencia docente.

[6] Sobre el fondo fotográfico se puede ver: Berenguer, C., Machiano, P., Moreno, M. (2018). Adelina fotógrafa. Una imagen para el futuro. *Nimio, 5*, e001, septiembre 2018; Nieto, M. E. (2021a). Representar, documentar y duelar: el archivo fotográfico de Adelina Dematti de Alaye-Madre de Plaza de Mayo. *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, (12), 116-132.

La trayectoria de Adelina ha sido relevante para el campo humanitario platense lo que le asigna un valor especial a su archivo. Para comprender las características de este acervo, creado por una mujer, madre, maestra, fotógrafa y militante por los derechos humanos, reconstruimos su trayectoria identificando su temprana vinculación con el espacio público, ligada a su formación como maestra normal. El reconocimiento de estas trayectorias, para pensar la agencia humanitaria, permite indagar en los imaginarios y experiencias sobre la esfera estatal con los que contaban quienes se integraron a las organizaciones de derechos humanos. Nos referimos, en este caso, a aquellas mujeres como Adelina, formadas en el normalismo, que se integrarían a Madres de Plaza de Mayo.

Resulta sumamente relevante, en términos sociales e históricos, la decisión de Adelina de que su acervo quedara a resguardo de una institución estatal. Fue la propia Adelina quien explicó que no es sino el Estado el espacio que puede asegurar que el archivo quede abierto al público, es decir, abierto a las nuevas generaciones. Esa decisión de Adelina se asoció, como quedó demostrado, con un impulso bastante extendido entre los militantes de las organizaciones humanitarias que considera que es el Estado la institución capaz de garantizar el cumplimiento de sus demandas, la extensión de políticas de Memoria que impidan dejar en el olvido lo sucedido y, como parte de esto último, la gestión de los archivos institucionales y personales del activismo humanitario.

Adelina era consciente, tempranamente, de que estaba registrando para obtener justicia pero también, y sobre todo, como legado para las nuevas generaciones. Preocupación presente en las organizaciones humanitarias en general, pero que en el caso de Adelina, como "buena maestra", estaba vinculada, con énfasis, al derecho de las nuevas generaciones a conocer su propia historia. De allí su interés en que el fondo personal quedara al resguardo del Archivo Histórico provincial, al que por su condición estatal se le podría exigir que este derecho estuviera garantizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, S. & Cantarelli, M. (2010). *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales.* Hydra.

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino / 1.* Centro Editor de América Latina.

Berenguer, C., Machiano, P., Moreno, M. (2018). Adelina fotógrafa. Una imagen para el futuro. *Nimio,* 5, e001.

Bohoslavsky, E. & G. Soprano (eds.) (2010). *Un Estado con rostro humano: Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad).* Prometeo Libros.

Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en Argentina.* Siglo XXI Editores.

Cueto Rúa, S. (2018). *Ampliar el círculo de los que recuerdan: la inscripción de la Comisión Provincial por la Memoria en el campo de los derechos humanos y la memoria (1999-2009).* Universidad Nacional de La Plata/Universidad Nacional de General Sarmiento/Universidad Nacional de Misiones.

Da Silva Catela, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. Al Margen.

_ (2002). El mundo de los archivos. En L. Da Silva Catela & E. Jelin (eds.), *Los archivos de la represión. Documentos, memoria y verdad.* Siglo XXI Editores.

Dematti de Alaye, A. (2014). *La marca de la infamia. Asesinatos, complicidad e inhumaciones en el cementerio de La Plata*. Ediciones Infojus.

Fiorucci, F. (2012). El campo escolar bajo el peronismo (1946-1955). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (18), 139-154.

_ (2016). País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920). *Anuario de Historia de la Educación,* 17 (2), 120-137.

Fiorucci, F. & Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci & J. Bustamante Vismara (eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE, 245-248.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5340/pm.5340.pdf

Funes, P. (2017). Biografía, historia y política: escrituras de sí de una Madre de Plaza de Mayo. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*, 7, 190-210.

Gatti, G. (2008). *Identidades desaparecidas. Peleas por el sentido en los mundos de la desaparición forzada de personas*. Prometeo.

Jelin, E. (1985). Los movimientos sociales en la Argentina contemporánea: una introducción a su estudio. En E. Jelin (comp.), *Los nuevos movimientos sociales.* Centro Editor de América Latina.

Leis, H. (1989). *El movimiento por los derechos humanos y la política argentina.* Centro Editor de América Latina.

Medina, H. (2013). Memoria, restitución y prácticas de la transmisión: El Archivo Biográfico Familiar de Abuelas de Plaza de Mayo. *Confluenze. Rivista Di Studi Iberoamericani*, 5(1), 204-217.
https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/3764

Morgade, G. (comp.) (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930.* Miño y Dávila Editores.

Nazar, M. (2010). Archivos, memoria y derechos: reflexiones en torno al caso argentino. *Comma. International Journal on Archives,* 2010(2), 145-158.
https://doi.org/10.3828/comma.2010.2.12

Nieto, M. (2021a). Representar, documentar y duelar: el archivo fotográfico de Adelina Dematti de Alaye-Madre de Plaza de Mayo. *Index*, *Revista de arte contemporáneo,* 12, 116-132.

_ (2021b). *Memorias, género y militancias: agencia y politicidad en las trayectorias de las mujeres integrantes de Madres de Plaza de Mayo-La Plata*. [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120641

Pittaluga, R. (2006). Notas a la relación entre archivo e Historia. *Políticas de la Memoria*, 6/7, verano 2006/2007.

Sonderéguer, M. (1985). Aparición con vida. El movimiento de derechos humanos en Argentina. En E. Jelin (comp.), *Los nuevos movimientos sociales / 2.* Centro Editor de América Latina.

Veiga, R. (1985). *Las organizaciones de derechos humanos.* Centro Editor de América Latina.

> **Raúl Manrupe**
Museo del Cine Pablo C. Ducrós Hicken

El Juicio y otras vacunas para la falta de Memoria

RESUMEN

Cíclicamente la Argentina genera películas que renuevan el compromiso de sus habitantes con la búsqueda de la verdad. *El Juicio*, de Ulises de la Orden y *Argentina, 1985,* de Santiago Mitre nos llevan a comparar su impacto con el de *La historia oficial*, de Luis Puenzo y otros títulos coincidentes con la llegada de la Democracia.

Palabras clave: Democracia, Juicio, Cine argentino, Memoria, Olvido.

Para quienes nacimos en la Argentina, la Memoria es todo un tema.

Son frecuentes las voces que se alzan para afirmar que no tenemos conciencia de lo que es conservar un recuerdo, un archivo importante. Son repetidas las historias sobre pérdidas de archivos: películas perdidas, laboratorios incendiados o inundados, funcionarios despreocupados, necesidad de hacer espacio físico o virtual.

Al tratarse de un país con una muy rica tradición audiovisual, esa desidia es algo que, por lo menos, enfurece, siendo un punto máximo de todo esto la falta de una Cinemateca Nacional.

Pero como contracara de esa bipolaridad que se arrastra desde los comienzos, no es menos cierto que también hay en el país un interés firme y convencido por el recuerdo de lo que pasó y el esclarecimiento de hechos ocultos. Algo que en otras naciones, que han pasado por dictaduras o procesos históricos traumáticos, no es así. Algo que en nuestra controvertida imagen exterior es –a veces secretamente– altamente valorado.

La difusión del documental *El Juicio* (Ulises de la Orden, 2023), en coincidencia asombrosa con la de la ficción *Argentina, 1985* (Santiago Mitre, 2022) –según lo declarado por ambas partes, ninguno de los dos proyectos sabía de la existencia del otro– forma parte de ese sentimiento revisionista que en determinadas ocasiones, cíclicamente, aflora. El cine es el procedimiento que se encarga de poner a consideración esos temas, en momentos bisagra de la historia popular.

HACE 40 AÑOS

Así, es insoslayable recordar dos películas de producción coincidentes con el retorno de la Democracia: *La República perdida* (Miguel Pérez, 1983) y *La historia oficial* (Luis Puenzo, 1985).

En el plano documental, *La República perdida,* modélico trabajo de montaje, sentó un precedente en los documentales integrados por material de archivo, así como en su recorte en el relato, para ser visionado en la previa de las elecciones de octubre que llevarían a Raúl Alfonsín a la Presidencia. Un esquema de algún modo empleado anteriormente en *¿Ni vencedores ni vencidos?* (Naun Spoliansky y Alberto Cabado, 1968/70/72) que, de hecho, integró con algún fragmento el abundante metraje de *La República perdida*.

Entonces, la caída en Malvinas y la retirada de la dictadura con el consecuente destape despertaron en la ciudadanía esa hambre por conocer o recordar todo aquello que había sido tapado entre 1976 y 1983. Películas, datos, hechos históricos, reposiciones de las películas prohibidas. El consumo de la gente se orientó a libros, revistas, programas de revisión de televisión y radio, obras de teatro y, por una vez, ese esfuerzo de producción fue recompensado en boletería y ventas de productos culturales.

En aquel momento de cambio hacia la Democracia, ya *Espérame mucho* (Juan José Jusid, 1983), una ficción ambientada en 1950, llamó la atención y la curiosidad del público por incluir algunos fragmentos de noticieros que hacían referencia a aquel pasado de los personajes, hecho que no hizo sino remarcar el silencio al que habíamos sido sometidos, a veces sutilmente, a veces brutalmente por el autodenominado Proceso.

Esa “necesidad de ver y escuchar”, propia de aquel momento histórico, se vio reflejada, como acabamos de decir, en un corpus de obras que han sido analizadas en numerosas ocasiones. Como documental, *La República perdida* perduraría a través del tiempo con su mirada, objetiva pero parcial, en un instante preelectoral de resultado incierto entre la UCR y el justicialismo. Sus

clips y recortes serían utilizados durante décadas como referencias visuales para distintos acontecimientos de la historia (17 de octubre, bombardeo de Plaza de Mayo, etc.) en informes televisivos.

La ficción también tendría su emblema y se llamó *La historia oficial*. Una producción independiente que merecería revisarse.

Mientras que algunos títulos de la transición como *Plata dulce* (1982) y *El arreglo* (1983), ambas de Fernando Ayala (Aries Cinematográfica Argentina), ponían un tono tragicómico y ficcional a su tono de denuncia, y algunas como *Asesinato en el Senado de la Nación* (Jusid, 1984) revisaban el pasado más o menos remoto de la década de 1930;[1] no aparecía todavía una película que tratara directamente el tema candente e inmediato de los desaparecidos. El porqué, a cuarenta años de los hechos, puede pasar inadvertido y vale la pena destacarlo por lo esencial: el miedo, algo que por años se ha ocultado.

La Democracia recién echaba a andar con un gran apoyo internacional, pero a la vez soportaba una mirada oscura, amenazante desde fronteras adentro. Se temía una posible reacción militar o para decirlo mejor "procesista". El proyecto no fue encarado por una productora como Aries ni por ningún director experimentado o veterano. Luis Puenzo, que había tenido una única experiencia en el largometraje con *Luces de mis zapatos* (1973) al servicio del estrellato infantil de Pipo Pescador, venía desarrollando una carrera exitosa como uno de los realizadores de cine publicitario más destacados de su generación. Un llamado interno lo comprometió con esta historia. No fue nada fácil llevarla a la pantalla. Aída Bortnik, guionista del proyecto, futura nominada al Oscar por este trabajo, confesaba con asombrosa calma ante las cámaras de Nuevediario el hecho de haber recibido amenazas telefónicas mientras lo escribía, bastante discretamente por cierto, casi en silencio público, lo que remarca la existencia de esta realidad y el peligro que significaba el compromiso de escribir el guion de la película.[2]

Financiada por el director y sus socios, *La historia oficial* se estrenaría con eco discreto de público. Cuando empezó su carrera en festivales, a los que se sumará la nominación a los premios de la Academia, tendría su repunte.

[1] Esto no constituía ninguna garantía: el film tuvo problemas para su estreno e incluso acciones legales a cargo de la familia Pinedo, por la inclusión de Federico Pinedo (1895-1971) en la trama, por otra parte en una punzante composición de Oscar Martínez. Algunos de los nombres de los personajes fueron cambiados.

[2] Entrevista por José de Zer, registro en 16mm perteneciente a los archivos del Museo del Cine, exhibido como parte de la muestra *Las cajas de Aída* (2019, Museo del Cine).

Criticada en su momento por algunos por cierta prolijidad formal, tendría más allá de su éxito en festivales, una mirada escéptica por parte de la crítica. Con el tiempo, revisada ocasionalmente, su visionado transmite estupor. Verla con ojos de hoy puede ser una experiencia más inquietante que lo que *a priori* puede pensarse.

40 AÑOS DESPUÉS

Con motivo de los 40 años de la Democracia, con una nueva elección presidencial en el horizonte, coincidieron dos películas sobre un mismo tema: *Argentina, 1985*, una ficción que tal vez en otro momento hubiera filmado Aries, ¿por qué no? y *El Juicio*, un documental, compilación de tres horas del registro del Juicio a las Juntas, nunca antes exhibido. La ficción, destinada a la plataforma Amazon Prime, no se estrenó en las grandes cadenas, pero así y todo generó una respuesta del público que concurrió masivamente a las salas, formando colas como hacía años no ocurría, y extendiendo su estadía en los cines, posponiendo la subida a la plataforma paga. Se transformó, desde su estreno, en esa película "que hay que ver".

Acompañando esa resonancia del tema, los algoritmos de YouTube reflotaron entonces algunos de los testimonios del Juicio (como los de Alejandro Agustín Lanusse, Hipólito Solari Yrigoyen, María Elba Rama Molla, etc.) subidos por distintas organizaciones de derechos humanos o recopiladores de videos.

Como tantas veces ha ocurrido, esas ganas de conocer la verdad muchas veces anestesiada, cíclicamente, resurge. Y le toca al cine, otra vez, responder con su verdad, como eco o espejo tanto de esas ansiedades como de esas zonas oscuras de nuestra historia.

Más allá de sus valores artísticos, que los tiene, y de polémicas, que siempre hay, el estreno de la ficción enfrentó al público con el testimonio terrible y conmovedor de Adriana Calvo, personificada por Laura Paredes. Ese momento, en el que la convincente actriz pone en su boca el testimonio textual de la testigo, es tal vez lo más recordado de la película.

La carrera por el Oscar, acompañada por una serie de premios internacionales y con un clima un poco contagiado por el Mundial de Fútbol, tuvo al *film* en la consideración pública durante bastante tiempo después de su estreno.

En ese contexto, ya en 2023, en la sala del Malba y en una plataforma se estrenaría *El Juicio*. En el documental, se incluye el verdadero testimonio de Calvo, junto a otros tanto o más aterradores. Como en los juicios a los na-

zis registrados con las cámaras, no hay nada que refutar ante la avasalladora realidad. Ahí se acaban las palabras y los argumentos de la negación sistemática. Lo que se ve ahí, en la sensación de vivo y directo captado por Argentina Televisora Color (ATC), grita que así fueron las cosas. Y ese es el principal valor de este documental.

El humo de un cigarro, las sonrisas sardónicas, los pequeños rictus y tics, en un trabajo admirable de selección de material y edición, hacen olvidar que los testimonios están tomados de tres cuartos traseros, con preferencia de nucas.

Hay que destacar, pese a los reencuadres –pocos, al decir del realizador– un trabajo perspicaz y oportuno de dirección de cámaras. Un trabajo anónimo: no recordamos si figuran en los créditos finales. Merecerían su crédito los cámaras de ATC y su director. Junto con la edición practicada décadas después, conforman un registro inapelable, doloroso, implacable que busca perdurar como testimonio de aquello.

En títulos muy posteriores como *Esto no es un golpe* (Sergio Wolf, 2018) que refiere el levantamiento carapintada en la Semana Santa 1987, el público se puede sorprender –incluso a quienes vivieron aquel momento– ante la actitud de la gente en la calle dispuesta a defender la Democracia como sea, o el caso de que los integrantes del Gobierno de Alfonsín portaran armas ante la urgencia de los hechos.

El tiempo, las omisiones periodísticas y la falta de revisionismo llevan a que las generaciones posteriores a un acontecimiento tengan una idea distorsionada, parcial, manipulada o no.

Como reflexión, esto nos lleva a una última mención al tema de la Memoria. El material videograbado del Juicio a las Juntas, utilizado en el documental *El Juicio*, no fue extraído de los archivos de la TV Pública (entonces ATC), sino de las copias que en su momento se enviaron a Europa como un reaseguro. Los avatares de este tema han sido profusamente investigados en profundidad por Juan Francisco Gacitúa en su informe *Señal de prueba desde Tribunales*[3] por lo que no dedicamos estas páginas para hablar de este tema.

Así como *La noche de los lápices* (Olivera, 1986, producción Aries), fue visionada y estudiada en escuelas secundarias durante años, este material merecería ser difundido de tiempo en tiempo (como los documentales sobre el Holocausto, el Juicio de Nüremberg o la Guerra de Malvinas).

[3] https://capturarecomendada.substack.com/p/senal-de-prueba-desde-tribunales

Ante objeciones negacionistas como, *¿habrá sido así?, ¿fueron 30.000?, ¿fue una guerra?*, estaría bueno que este mega testimonio tuviera una difusión masiva, aleccionadora, llamadora a lo que nunca más puede ser olvidado. Un remedio altamente eficaz contra la indiferencia.

PELÍCULAS MENCIONADAS

Argentina, 1985 (Argentina, 2022). Dirección: Santiago Mitre. Guion: Santiago Mitre y Mariano Llinás. Intérpretes: Ricardo Darín, Peter Lanzani, Alejandra Flechner. Duración: 140 min.

Asesinato en el Senado de la Nación (Argentina, 1984). Dirección: Juan José Jusid. Guion: Carlos Somigliana. Intérpretes: Pepe Soriano, Miguel Ángel Solá, Oscar Martínez. Duración: 105 min.

El arreglo (Argentina, 1983). Dirección: Fernando Ayala. Guion: Roberto Cossa y Carlos Somigliana. Intérpretes: Federico Luppi, Rodolfo Ranni, Haydeé Padilla. Duración: 90 min.

El Juicio (Argentina, 2023). Dirección: Ulises de la Orden. Guion: Ulises de la Orden. Largometraje documental. Duración: 180 min.

Espérame mucho (Argentina, 1983). Dirección: Juan José Jusid. Guion: Juan José Jusid e Isidoro Blaisten. Intérpretes: Víctor Laplace, Alicia Bruzzo, Arturo Bonín. Duración: 90 min.

Esto no es un golpe (Argentina, 2018). Dirección: Sergio Wolf. Guion: Sergio Wolf. Largometraje documental. Duración: 120 min.

La historia oficial (Argentina, 1984). Dirección: Luis Puenzo. Guion: Aída Bortnik y Luis Puenzo. Intérpretes: Héctor Alterio, Norma Aleandro, Chunchuna Villafañe. Duración: 112 min.

La noche de los lápices (Argentina, 1986). Dirección: Héctor Olivera. Guion: Daniel Kon y Héctor Olivera. Intérpretes: Alejo García Pintos, Pepe Monje, Tina Serrano. Duración: 106 min.

La República perdida (Argentina, 1983). Dirección: Miguel Pérez. Guion: Luis Gregorich. Locutor: Juan Carlos Beltrán. Largometraje documental. Duración: 146 min.

Luces de mis zapatos (Argentina, 1973). Dirección: Luis Puenzo. Guion: Luis Puenzo y Roberto Scheuer. Intérpretes: Pipo Pescador, Norman Briski, Juana Hidalgo. Duración: 82 min.

¿Ni vencedores ni vencidos? (Argentina, 1972). Dirección: Naun Spoliansky y Alberto Cabado. Guion: Daniel Mallo y Horacio de Dios. Locutor: Edgardo Suárez. Largometraje documental. Duración: 87 min.

Plata dulce (Argentina, 1982). Dirección: Fernando Ayala. Guion: Oscar Viale, Jorge Goldemberg y Héctor Olivera. Intérpretes: Federico Luppi, Julio De Grazia, Gianni Lunadei. Duración: 97 min.

> **Eduardo Longoni**
Fotógrafo

Quien mira una foto mira un pasado

Imágenes de 40 años de Democracia

Hay quienes dicen que el periodismo es el primer borrador de la historia. Yo pienso que la vida entera la hacemos en borrador. Con tachaduras, reiteraciones y errores de todo tipo. De tal forma que las fotografías documentales son solo un intento desesperado de retener una fracción de segundo de ese fluir que avanza en torbellino sin parar y sin reparar en los vaivenes de la existencia. Tal vez el oficio de fotógrafo sea en sí mismo un menester casi absurdo, perseguir incansablemente esa fracción de segundo que es el presente para intentar atraparlo en lo más hondo de una cámara y, a la vez, convertirlo en pasado. Y de esta forma es que esos pequeños rectángulos de imágenes, que son las fotos, se emparentan tan firmemente con la historia. Y la historia con la memoria. Porque eso es este puñado de fotografías, recuerdos subjetivos de momentos irrepetibles. De instantes del pasado que nos asaltan e interpelan nuestra propia memoria. Porque solo con la mirada del otro, del lector, del espectador se completa la imagen fotográfica. Quien mira una foto mira y observa un pasado. Muchas veces compartido, otras tantas, lejano, pero pasado al fin. Y es condición de la imagen poder imantar esa observación, conmover y también interrogar. Las fotografías nos traen emociones, preguntas, nostalgias. Si ante una imagen nos gana la indiferencia o la abulia, quizá no estemos parados ante una verdadera fotografía.

Buenos Aires 1985

Los excomandantes militares, entre ellos los generales Galtieri y Videla, entran en la Sala de la Cámara Federal para ser juzgados por crímenes y torturas cometidos durante la dictadura.
Con la mirada fija y sentado frente a su escritorio, aparece el fiscal Julio César Strassera

Buenos Aires
1987

Excombatientes de Malvinas se abrazan al reencontrarse en el cuarto aniversario del inicio de la Guerra. La cifra de suicidios entre los que participaron del conflicto bélico es mayor que la de los caídos en los campos de batalla de las Islas

Juan Tejerina, preso político de la dictadura, abraza a su mujer y a su hijo luego de ser liberado, junto con otros detenidos de la cárcel de Devoto tras un largo cautiverio

Buenos Aires 1987

Los levantamientos carapintadas lograron que el Gobierno del presidente Raúl Alfonsín cediera y enviara al Congreso Nacional los proyectos de ley de Punto Final y Obediencia Debida, que consagraron la impunidad y la imposibilidad de juzgar a cientos de represores de la dictadura militar. **Las Madres de Plaza de Mayo y organismos de Derechos Humanos** lucharon hasta su anulación total en 2003

Buenos Aires 1987

La Guardia de Infantería dispara contra los manifestantes que, en las afueras de Campo de Mayo, repudian el levantamiento carapintada contra el Gobierno democrático del presidente Alfonsín. La consecuencia directa de la asonada fue la sanción de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, que evitaron el enjuiciamiento de cientos de militares que participaron de la represión ilegal en tiempos de la dictadura

Un grupo de carapintadas bloquea la puerta de la Escuela de Infantería de Campo de Mayo. Fue el primer intento de golpe de Estado que militares insurrectos perpetraron contra el Gobierno democrático de Raúl Alfonsín.
Se autodenominaban carapintadas debido al camuflaje que usaban en sus rostros

Buenos Aires 1988

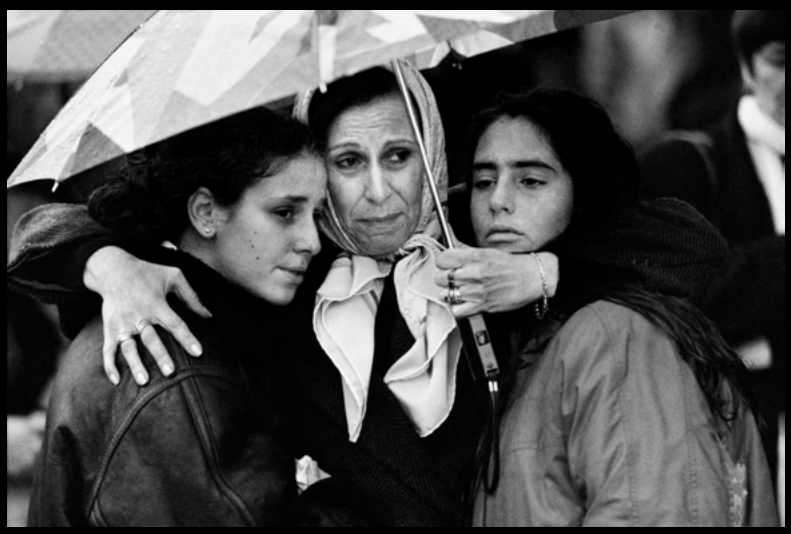
Un policía apunta con su pistola a la multitud reunida en la concentración gremial convocada por la CGT de Saúl Ubaldini. La relación entre el Gobierno de Raúl Alfonsín y la cúpula sindical fue tensa. Se declararon 13 huelgas generales

Buenos Aires
1989

José Alejandro Díaz, guerrillero del grupo MTP que tomó a sangre y fuego el Regimiento de Infantería III de La Tablada, se rinde con sus manos en la nuca ante un comando del Ejército. **Iván Ruiz** hace lo propio, cuerpo a tierra. Sus cuerpos nunca se hallaron. Familiares y abogados denunciaron que fueron fusilados por tropas militares. La foto sirvió como prueba para condenar al general Alfredo Arrillaga a prisión perpetua por la desaparición de uno de los guerrilleros

Buenos Aires 1994

A las pocas horas de la voladura de la Mutual judía, más de 150.000 personas repudian bajo la lluvia, en la Plaza del Congreso, el ataque terrorista. Después de años de investigación, el atentado sigue impune



Buenos Aires 1998

El retrato de **José Luis Cabezas,** fotógrafo de la revista Noticias, asesinado en Pinamar el 25 de enero de 1997, se eleva sobre las tribunas del estadio Monumental poco antes de un partido entre River y Boca, transformado en un símbolo contra la impunidad. Se cumplía el primer aniversario del crimen

Buenos Aires 2001

Una **Madre de Plaza de Mayo** queda paralizada, con una granada de gas lacrimógeno entre sus pies, en el intento de los manifestantes por entrar en la plaza para exigir la renuncia del ministro de Economía Domingo Cavallo, ideólogo de medidas impopulares

Una barricada sobre la Diagonal Norte, a metros de la Plaza de Mayo y del Obelisco, da prueba de la enorme manifestación popular y la **represión del Gobierno de De la Rúa durante el 20 de diciembre.** El fuego y el humo cubrieron el centro de la ciudad a lo largo de toda la jornada, que terminó con la renuncia del Presidente

Islas Malvinas
2007

En el Cementerio argentino de Darwin se encuentran los restos de 237 soldados, del total de 649 que perdieron la vida durante la **Guerra de Malvinas.**
Es un lugar solitario, barrido por un viento casi permanente que sopla entre sus cruces blancas

Buenos Aires
2016

La represión del arco iris durante el primer **paro general** decretado durante el Gobierno del presidente Macri

Buenos Aires
2018

La “marea verde” durante una de las marchas a favor de la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo

Buenos Aires 2019

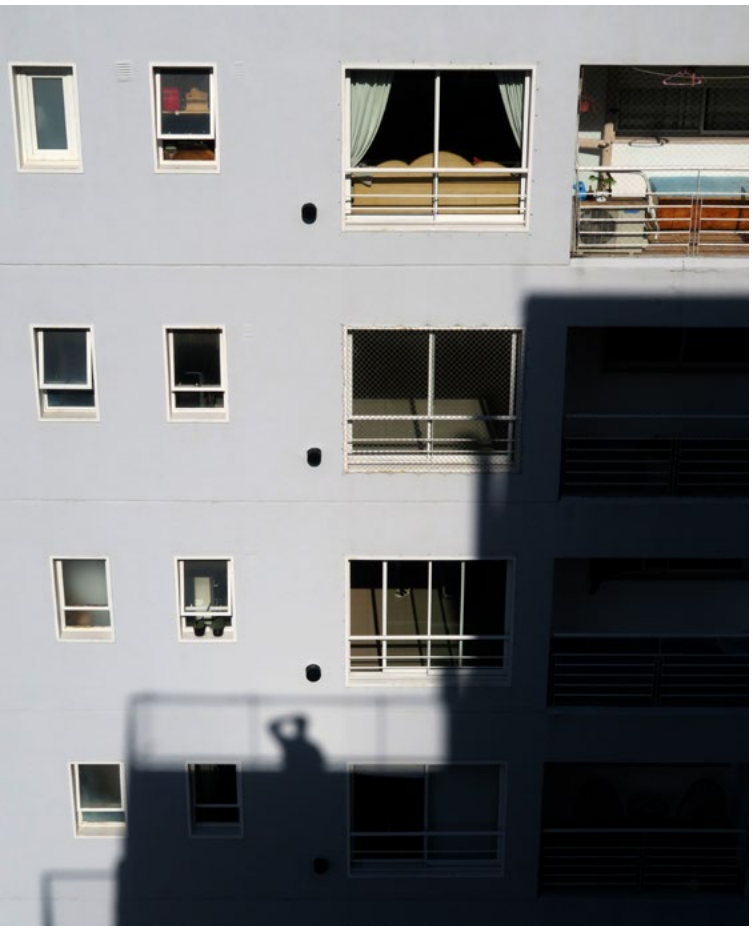
Los símbolos en las paredes. La silueta de Maradona convirtiendo la famosa Mano de Dios y el pañuelo de las Madres de Plaza de Mayo, dos símbolos populares en las calles del barrio de La Paternal

Casi como una vuelta al pasado del 17 de octubre del 45 y su imagen icónica de “las patas en la fuente”, algunos manifestantes se refrescan el día de la asunción del Gobierno de Alberto Fernández

Buenos Aires 2020

Mi sombra proyectada sobre el edificio de enfrente durante las solitarias jornadas de aislamiento, en medio de la **pandemia por Coronavirus** que azotó al mundo entero

Los vecinos de un edificio se congregan en los balcones, a las 21 horas, para aplaudir al personal sanitario durante los primeros días de la cuarentena, a raíz de la **pandemia del COVID-19**



Buenos Aires 2022

La fiesta más grande del mundo en la 9 de Julio luego de la obtención de la **Copa del Mundo** en Qatar 2022

> **Gustavo Bombini**
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de San Martín

Cuarenta años de Democracia explicados a los niños

RESUMEN

Se propone en este artículo hacer el ejercicio de Memoria que supone revisar proyectos editoriales e iniciativas de política pública, así como también releer algunos de aquellos libros literarios y de divulgación que se publicaron en los años iniciales de la Democracia, contribuyendo a la construcción de un nuevo lenguaje y nuevas experiencias estéticas de niñas y niños en el contexto emergente.

Palabras clave: Democracia, Proyectos editoriales, Políticas públicas, Libros para niñas y niños.

Salida de la dictadura, *restablecimiento del régimen democrático*, *transición a la democracia*, *vivir en democracia*, *destape* son términos que nos invitan a pensar en la conmemoración de los cuarenta años de continuidad del régimen democrático en la Argentina. Elecciones libres de autoridades, libertad de expresión, partidos políticos que alternan en el poder y ejercicio constante y ampliación de derechos podrían ser algunas notas distintivas de una forma de gobierno que transitamos sin interrupciones desde hace cuatro décadas.

Estos cuarenta años en continuidad suponen un cambio respecto de los golpes de Estado y las vueltas a la Democracia en las décadas anteriores. El fracaso del proyecto económico de la dictadura iniciada en marzo de 1976 y la derrota de la Guerra de las Malvinas dieron lugar a una ideología antimilitarista que generó un cambio en la cultura política, reforzado por la lucha de los organismos de derechos humanos y por los Juicios a las Juntas Militares, realizados en 1985 por iniciativa del Presidente Raúl Alfonsín.

Pero la idea de Democracia no solo remite a la instancia formal que supone el cumplimiento de la Constitución, sino que además tiene que ver con unas formas de vida, de sociabilidades, de comunicación y, al fin, de lenguaje: la Democracia genera las condiciones para la discusión pública y participativa de la comunidad, que excede la representación a través del voto o de la participación directa en las decisiones de la comunidad, y además habilita el lugar de la palabra propia, la de todas y todos.

En ese sentido, me propongo en este artículo indagar y hacer Memoria, a cuarenta años de vida bajo régimen democrático,[1] acerca del modo en que, en la disputa por las palabras y sus sentidos, las niñas y los niños fueron incluidos en un discurso que se presentaba como novedad, que suponía recurrir a nuevas palabras o a otras que habían sido silenciadas (Velázquez Ramírez, 2015).

Así como en el campo editorial académico de las humanidades y las ciencias sociales fue necesario anticipar y seguir desarrollando líneas de publicación que recuperaran y sumaran autores y teorías desplazadas o explícitamente censuradas (Invernizzi & Gociol, 2002; Bombini, 2020), en el campo de la producción editorial para niñas y niños se advierte, desde los primeros tiempos de la instauración de la Democracia, el desarrollo de proyectos editoriales conscientes de la necesidad de abrir un campo de significaciones políticas, culturales y pedagógicas que contribuya a una nueva construcción literaria y divulgativa.

Se trata de iniciativas, propuestas y voces de los inicios de la Democracia que tuvieron un valor anticipatorio y fundante respecto de desarrollos sostenidos a lo largo de las últimas cuatro décadas.

---

[1] Los cuarenta años de Democracia que celebramos coinciden con los años de mi desarrollo profesional, si considero mi primer trabajo docente de 1986 y la publicación de mi primer libro en 1989. Precisamente ese libro llamado *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* se publicó en la Colección Apuntes de la editorial Libros del Quirquincho. Al leer este artículo el lector reconocerá la implicación personal que se pone en juego en relación con el tiempo histórico y con la esfera cultural a la que me refiero en él. Siguiendo a Beatriz Sarlo en el capítulo 5, Posmemoria, reconstrucciones de su libro *Tiempo pasado, Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión,* ella recupera categorías de ciertos autores que cita; establece la idea del carácter vicario de toda memoria en tanto nos referimos a hechos que ocurrieron de los que no fuimos partícipes directos, frente a "los hechos del pasado, que las operaciones de una memoria directa de la experiencia pueden reconstruir; son muy pocos y están unidos a las vidas de los sujetos y su entorno inmediato" (2005, p. 127). En la escritura de este texto transité ambas posiciones, la del narrador vicario, dando cuenta de las acciones de sujetos de por lo menos una generación anterior a la mía y, en otros casos, siendo partícipe directo de algunos de los hechos referidos.

Mucho se ha escrito sobre el plan sistemático de censura en el campo de la cultura y, en particular, en el sector del libro. Al respecto, los trabajos de Hernán Invernizzi y Judith Gociol y, en particular, en el campo de la literatura infantil, el trabajo de Gabriela Pesclevi (2013) o las investigaciones más recientes de Laura García (2021) dan cuenta de los procesos de censura que afectaron las experiencias de lectura y pedagógicas de niñas y niños que transitaban su infancia en aquellos tiempos.

Se intentará aquí hacer el ejercicio de Memoria que supone revisar proyectos editoriales e iniciativas de política pública, también releer algunos de aquellos textos que tuvieron una intencionalidad pedagógica, en el caso de libros divulgativos o que apostaron a un modo de procesar la experiencia democrática en ciernes, en el caso de los literarios.

"Últimamente todos hablan de democracia, que la democracia de aquí, que la democracia de allá". Así inicia el libro ¿Qué es eso de la democracia?, el primero de la Colección Entender y participar, cuya autora y también directora de la Colección es Graciela Montes, y primera publicación que lanza Libros del Quirquincho en 1985, proyecto editorial pergeñado por la propia Montes junto con Oscar "El negro" Díaz, antes diseñador de EUDEBA y del Centro Editor de América Latina.[2]

Este texto en particular y el resto de los de la Colección asumen una estrategia discursiva que consiste en un diálogo posible donde las preguntas que se van respondiendo darían cuenta de aquellas zonas de no-saber y también de curiosidad, como modo de imaginar un lector posible. En este sentido podemos decir que hay en el texto una conciencia de que se está desarrollando una pedagogía de la palabra en Democracia y sobre la Democracia cuando se explicita el sentido de novedad: "Antes, en cambio, nadie usaba esta palabra". Frente a esto son los adultos quienes se proponen explicar: "Mi papá y mi mamá dicen: «Hasta hace pocos años teníamos un gobierno por la fuerza y ahora tenemos un gobierno por la democracia, un gobierno democrático»". La explicación no parece ser todo lo eficaz que se espera. La voz que entabla

[2] La Colección se publica hasta el año 1990 y sus 19 títulos son: 1. ¿Qué es esto de la democracia?, 2. ¿Para qué sirven las leyes?, 3. *Los derechos de todos,* 4. ¿Por qué la Argentina es una República?, 5. ¿Qué pasa dentro del Congreso?, 6. ¿De qué trabaja el presidente?, 7. *La Constitución es una cosa seria,* 8. ¿Cómo se hace justicia?, 9. *¿Qué son los partidos políticos?*, 10. *Para aprender a votar*, 11. ¿Qué pasa con las provincias?, 12. ¿Quién manda en la ciudad?, 13. ¿El derecho de aprender?, 14. *Los derechos de los chicos*, 15. ¿Qué son los documentos?, 16. *Los derechos de las mujeres*, 17. ¿Qué es cooperar?, 18. *Los derechos de los que trabajan*, 19. ¿Qué es la deuda externa?

el diálogo imaginario a partir de réplicas que permiten hacer avanzar la información y, que al fin y al cabo, se presenta como la voz de la niña o del niño, lector curioso de este libro, afirma inmediatamente: "Pero yo sigo sin entender", y vuelve a preguntarse: "¿Qué es esto de la democracia?".

Con una lógica de preguntas y respuestas como la de los libros de catecismo o de ciertos antiguos libros de lectura, la información va avanzando y reconoce en las páginas 10 y 11 un momento particularmente crucial: "No siempre" [vivimos en democracia]. "En mi casa dicen que hasta hace pocos años teníamos un gobierno por la fuerza, y no por democracia", y la respuesta es contundente desde lo lingüístico y desde lo visual: se introduce la noción de golpe de Estado y se enfatiza que se trata de "Un golpe de muerte a la democracia", mientras tanto la doble página ilustrada por el destacado artista Sergio Kern muestra en perspectiva y en primer plano el cañón de un tanque de guerra que va de una página hacia la otra y está atravesado en vertical por las fechas 1930/1943/1955/1962/1966/1976, que señalan la sucesión de golpes militares desde la década de los años treinta.

El modo de referirse a esa vuelta a la Democracia no se romantiza, sino que se presenta como un desafío complejo luego de haber atravesado una etapa de dictadura: "Pero no es fácil volver a vivir en democracia. Los gobiernos autoritarios hacen que la gente se olvide de participar", por lo que se trata de un desarrollo en el tiempo y en constante construcción: "No es fácil aprender a vivir en democracia. En realidad, la democracia es algo que se va haciendo. La hacemos entre todos, la vamos mejorando. Vamos aprendiendo".

Este libro divulgativo para niñas y niños pone en juego un modo posible en que se dice y se enseña a decir la Democracia y opera sobre la toma de conciencia de estar enseñando un lenguaje.

El resto de los volúmenes de la Colección presentan temas acaso asimilables a las disciplinas escolares del área de *instrucción cívica* o *formación de la ciudadanía*, pero son abordados con cierto nivel de especificidad y detalle que no eran habituales en el currículum escolar de entonces.

De esta manera, uno de los modos en que se va construyendo el discurso democrático es la producción de textos de divulgación a los que podría pensarse por definición como textos democratizadores del conocimiento.

Por fin, en clave ficcional, podrían leerse títulos como *Irulana y el Ogronte,* de Graciela Montes (1988), donde la figura del ogronte como el dictador y la rebeldía del pueblo frente a su opresión se resuelve gracias al poder de la palabra:

> Entonces Irulana se puso de pie en su banquito, que, como estaba tan negro todo, ni siquiera era un banquito verde, y gritó bien pero bien fuerte, lo más fuerte que pudo gritar: ¡IRULANA! Eso gritó. Una sola vez. Y, aunque Irulana tenía una voz chiquita, el nombre resonó muy fuerte en medio de lo oscuro. (…). Y el nombre creció y creció. La I, por ejemplo, tan flaquita que parecía, se estiró muchísimo. (…). Y la U se hundió en la tierra y cavó un pozo profundo, el más profundo del mundo. Y entonces la R, que rugía como una mariposa furiosa, hizo rodar al ogronte hasta el fondo de la tierra. En una de esas ustedes ponen cara de "no puede ser", y se ríen y dicen que una palabra no puede hacer esas cosas. Y yo digo que sí puede. Prueben, si no, de decir una palabra importante, una sola, en medio de la noche oscura y al lado de un ogronte… (p. 32).

DE SEXISMO Y OTROS TEMAS

Una lectura actual del catálogo de Libros del Quirquincho nos da idea de una cierta agenda que viene a sumar temas y perspectivas al campo escolar en pleno avance de los nuevos tiempos democráticos. Así como en la Colección Entender y participar el volumen 16 escrito por Graciela Beatriz Cabal e ilustrado por Sergio Kern se llama *Los derechos de las mujeres*, desde otros títulos lo que se llama en ese momento *sexismo* en la literatura para niñas y niños es tratado en forma polémica y con la intención de cuestionar representaciones vigentes respecto del rol de la mujer.

El volumen de Cabal en Entender y participar se inicia con un planteo sobre las tareas de la mujer en el hogar y la falta de reconocimiento de esas tareas como un trabajo; también se hace "un poco de historia" y se recuerda y se ilustra a las mujeres feministas de inicios del siglo XX, con datos precisos sobre la primera mujer en recibirse de médica en 1889 que es Cecilia Grierson, la fundación de la Sociedad de Planchadoras en 1903, la huelga de las fosforeras en 1906, la inauguración de la fuente de Lola Mora en 1903. Leyes muy injustas para las mujeres, leyes buenas pero que no se cumplen, pocas mujeres en cargos políticos, sindicales o en puestos importantes de trabajo y hombres que maltratan, insultan y llegan a golpearlas. Y en el cierre, un glosario e información sobre María Eva Duarte de Perón, Alicia Moreau de Justo y Madres y Abuelas de Plaza de Mayo.

Entre los otros títulos, en la Colección Apuntes,[3] también Graciela Cabal publica *Mujercitas ¿eran las de antes? (El sexismo en los libros para chicos),* editado en 1992, que reúne textos leídos en mesas redondas, seminarios y congresos de literatura infantil o relacionados con el tema de la mujer. En el prólogo anunciará que los temas son el sexismo en los libros para chicos y lo que llama *variaciones* como violencia, autoritarismo y prejuicio. Dentro de la producción de la misma autora, cuentos como La señora Planchita, cuyo personaje principal, la señora Planchita de la Fuente, vive abocada a las tareas domésticas hasta que cierta madrugada, desvelada, recupera la memoria de su infancia y le propone a su hija que aún duerme: "Mañana, vos y yo, nos vamos las dos al cine. Y después a tomar chocolate con churros, que tenemos muchas cosas que hablar", es uno de los tantos textos que cuestionan el rol de la mujer, reducida a las tareas domésticas.

Lo que hoy reconocemos como una política pública a partir de la Ley nº 26.150 de Educación Sexual Integral –incipiente como planteo en el campo educativo entonces– podría sumar planteos como los que se hace Inés, la protagonista de *Tengo un monstruo en el bolsillo,* de Graciela Montes, quien pone en tensión las relaciones con los distintos adultos de su familia (padre, madre, abuela, tía), que también pone en cuestionamiento situaciones que se desarrollan dentro de la escuela y que además asume una voz interior, la reflexión sobre sí, sobre el sentido de ese monstruo que crece ambiguamente por fuera o desde su cuerpo, una voz problemática y autónoma solo realizable y legible en el campo de la ficción, en el marco del proceso de construcción del lenguaje y de las posibilidades de representación que posibilita la vida en Democracia.

NUEVOS MODOS DE LEER

Un nuevo tiempo democrático, una nueva forma de entender y participar de la política, unas nuevas sociabilidades y sensibilidades suponen la construcción y el ejercicio de un nuevo lenguaje. Y también suponen nuevos modos de leer en el nuevo contexto de la Democracia. Y también nuevos modos de narrar, de ficcionalizar y de poetizar implicando a la infancia de entonces.

[3] Se trata de una Colección literaria y pedagógica, dirigida por María Adelia Díaz Rönner, que asume en general un tono ensayístico con diversidad de temáticas relacionadas con la literatura infantil, la escritura, la enseñanza de la literatura, el periodismo y la filosofía para niños, el teatro, la educación inicial, entre otros.

Se produce en este tiempo inicial de la Democracia algo del orden del corte hacia nuevas estéticas de la escritura y de la imagen, de la palabra, de la ilustración y del diseño. A su vez, la lectura como experiencia social de la infancia y específicamente como práctica escolar suponen la construcción de un nuevo pacto de lectura, donde los nuevos textos que salen al mercado se leen de otro modo. Queda claro entonces que la lectura es un campo de lucha por los sentidos y por el lugar de las lectoras y los lectores en esa práctica.

En este contexto, el libro *Cara y cruz de la literatura infantil* (1988), de la especialista María Adelia Díaz Rönner, se presenta como un texto bisagra para este momento histórico y adquiere un carácter de manifiesto respecto de los *nuevos* y los *antiguos* modos de leer. Díaz Rönner propone la categoría *intrusiones* para referirse a modos de lectura de la literatura para niños que históricamente han venido respondiendo a los intereses de otras disciplinas distintas a la literatura, como lo son la psicología, la psicología evolutiva, la pedagogía y, más allá también, la moral y la ética. De modo enfático, la autora fustiga aquellas formas de dependencia a favor de lo que sostiene como la autonomía estética de la literatura; se trata de *literaturizar* –en sus palabras– la literatura infantil para que deje de ser un tipo de lectura funcional a otros intereses y para que sea considerado un tipo (más que un género) posible de literatura dentro del campo de la producción cultural.

Otro texto clave para pensar la construcción de la palabra democrática es *La construcción del camino lector,* de Laura Devetach, que recupera un concepto que la autora desde su experiencia docente y como mediadora de lectura había venido desarrollando desde hace varias décadas. Se trata del concepto de *textoteca* –de invención de la autora– que permite dar cuenta de lo que llama los *textos internos* que, a modo de una enciclopedia oral, forman parte de un acervo que está en la memoria de cada sujeto. Textos atesorados de forma individual pero que responden a la experiencia social, que hacen parte de la memoria de una comunidad. Devetach escribe su propia versión de textoteca, de la que transcribo un fragmento:

> Había una vez el van y el ven, el va y el ven, el vaivén, de un arrorró mi niño, arrorró mi sol, arrorró pedazo de mi corazón. Duerme, duerme negrito, que tu mama está en el campo, trabajando, duramente trabajando. Ay que viene el coco a comerse a los niños que duermen poco. Noni, noni, noni, mm, mm, mm. Scht, scht, scht… Un día el arrorró mi niño hizo tortita de manteca, para mamá que le da la teta, tortita de cebada, para papá que no le da nada. Y entonces éste cazó un pajarito, este lo desplumó y éste pícaro se lo comió. Y

> siempre el tilín tilín, el chas, el broom, el guau, el pío, el cocó, el tolón, el ¿qué?... Eto, eto ¡cá tá! (2008, p. 31).

En algún lugar de su artículo, Devetach se pregunta acerca de la posible relación entre la presencia de la literatura en la escuela y los textos internos, pregunta que invita a revisar cierta idea de cultura letrada escolarizada y hegemónica, respecto al carácter más democratizador de la literatura infantil, la que en estos últimos cuarenta años logró que sus lectoras y lectores no solo fueran niñas y niños: es notable su presencia en experiencias de alfabetización, en trabajos comunitarios, en relación con adolescentes y con adultos mayores, en sectores populares y en diversos contextos, lo que confirma ese carácter democratizador que parece distinguir esta literatura y que nos permite pensarla –en palabras de Devetach– como una literatura popular (Bombini, G., Comunicación personal, 27 de julio de 2023).

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

El ejercicio público de la palabra y la posibilidad de la lectura como caminos de acceso a la democratización fue acompañado entonces por políticas públicas. Desde la Dirección Nacional del Libro de la Secretaría de Cultura de la Nación, a principios de 1986, se creó el Plan Nacional de Lectura, una línea de trabajo que se sumó al proceso de reactivación de las bibliotecas populares llevado adelante desde la gestión de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP).

Escritores, talleristas, narradores, ilustradores, gente de teatro y otros agentes culturales forman parte de un proyecto que, poco a poco y a demanda, va configurando una red que involucra escuelas, bibliotecas populares, áreas de cultura provinciales y municipales donde la literatura infantil despliega su capacidad de interpelar desde el lenguaje de la fantasía las experiencias culturales y escolares de niños y adultos.

En este sentido, los gestos iniciales de la Democracia en los años 80 son fundantes de tradiciones de políticas públicas que habrán de reconocer continuidad en los últimos cuarenta años. En el año 2003, el sintagma *Plan Nacional de Lectura* retorna como política pública desde el Ministerio de Educación de la Nación e inicia un camino que privilegia el lugar de la lectura de literatura infantil en la enseñanza y en la formación docente, garantizando su acceso a través de acervos que llegan a las escuelas de todo el país, asumiendo para la lectura la perspectiva de un derecho (Bombini, 2008; Mihal, 2009). Se trata de una política nacional que, de distintos modos, se sostiene hasta hoy y

que irradia en políticas en la misma línea que se desarrollan en las provincias (Bustamante, 2012).

LAS DEUDAS DE LA DEMOCRACIA

Avanzar en el relato acerca del lugar de las experiencias de las infancias en Democracia, en los últimos cuarenta años en la Argentina, nos coloca frente a la necesidad de reconocer deudas. Neoliberalismo, desigualdad, democracia e infancias son términos que nos desafían a revisar momentos complejos de este recorrido, para dar cuenta del modo en que la producción literaria para niñas y niños se hizo cargo de ese proceso socioeconómico.

Entre la estabilidad democrática y el aumento exponencial de la pobreza que se da en las décadas de los 80 y los 90, la desigualdad social afecta la vida de niñas y niños, tensionando entre dos imágenes que presenta Carli (2006, p. 19): la del niño que con un carro tirado por un caballo recorre las grandes ciudades buscando algo para su sustento, y la del niño que accede a las nuevas tecnologías de entonces, en el ámbito de su hogar.

Pero antes de que la crisis del 2001 pusiera en evidencia los efectos de las políticas neoliberales, en la década de los 90 una novela clave de Graciela Montes recupera la tradición de picaresca española, aquel género que tematizaba la situación de las clases subalternas en la España del siglo XVI. Se trata de *Las aventuras y las desventuras de Casiperro del Hambre*, publicada en 1995 con excelentes ilustraciones del maestro Oscar Rojas.

No hay suficientes tetas para amamantar a todos: ahí se inicia el destino de hambre de Casiperro que pasará de dueño a dueño y será rebautizado cada vez. Recibirá malos tratos –los que reciben los más débiles que están hambrientos– y también encontrará en su camino a algunos compañeros perros y a algunos humanos solidarios. Acaso el episodio culminante para entender la década que le toca vivir a Casiperro sea el de la expulsión de la casa de las niñas *enruladitas*:

> Había recibido muchos retos, pero después había llegado el perdón, como es debido. Lamentablemente, el percance fue otra cosa. Por alguna razón que yo no alcanzo a entender, el percance fue algo imperdonable. Sin embargo, no hubo muertos, ni heridos, nadie salió lastimado; sencillamente me comí dos mil cuatrocientos cincuenta y cinco dólares, según oí decir, eso fue todo. (…). Es cierto que tal vez a ningún ladrón se le ocurriría ir a buscar plata adentro de la heladera, pero ¡guardar los ahorros en un sobre al lado del jamón crudo tampoco me parece una idea muy sensata! (p. 28-29).

Estamos en el año 2000, en el umbral de lo que sería una década de oportunidades para el desarrollo de las democracias de la región, para paliar la desigualdad histórica. Y es en esa primera década del siglo cuando se desarrollan políticas de lectura con gran relevancia de la literatura infantil en varios países, apostando a la vez a una mirada regional (Mihal, 2012).

Políticas que hasta el día de hoy persisten cuando hay una voluntad democratizadora que sigue creyendo en la posibilidad de una distribución más justa de los bienes simbólicos y materiales para las grandes poblaciones de nuestros países, para que todos sus niñas y niños participen del festín del milenio. A su vez, a cuarenta años nos toca estar atentos a cualquier forma de retroceso, de negacionismo o de retorno a viejas prácticas que quedaron inscriptas en la historia anterior al 10 de diciembre de 1983.

Al respecto, de su libro clave *Los trabajos de la memoria,* de Elizabeth Jelín, citamos a modo de cierre:

> En verdad, los procesos de democratización que suceden a los regímenes dictatoriales militares no son sencillos ni fáciles. Una vez instalados los mecanismos democráticos en el nivel de los procedimientos formales, el desafío se traslada a su desarrollo y profundización. Las confrontaciones comienzan a darse, entonces, en relación al contenido de la democracia (2021, p. 26).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado, *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Manantial.

_ (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación.* Monográfico. Perspectivas en torno a la Lectura, 46, 2008.

_ (2020). Disidencia, resistencia y reposicionamiento: la actividad editorial entre dictadura y democracia. Mujeres editoras. En *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Universidad de Palermo/IDES/LICH/UNSAM/CONICET, 23 (107), 161-176.

Bustamante, P. (coord.) (2012). *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura*. El Hacedor.

Cabal, G. (1988). *La Señora Planchita y un cuento de hadas pero no tanto*. Libros del Quirquincho.

_ (1992). *Mujercitas ¿eran las de antes? (El sexismo en los libros para chicos).* Libros el Quirquincho.

_ (2001). De libros y de niños. En Cabal, G. (2001). *La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros*. Sudamericana.

Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente. En S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector.* Comunicarte.

Díaz Rönner, M. A. (1988). *Cara y Cruz de la literatura infantil*. Libros del Quirquincho.

García, L. (2021). *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970-1990*. Lugar Editorial.

Honorable Congreso de la Nación (2006, 4 de octubre). Ley 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222

Invernizzi, H. & Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros: represión en la cultura durante la última dictadura militar.* Eudeba.

Jelin, E. (2021). *Los trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica.

Mihal, I. (2009). Plan Nacional de Lectura: Notas sobre una política de promoción de la lectura. *Revista Pilquen.* Sección Ciencias Sociales, Año XI, 11.

_ (2012). Cultura y desarrollo: Planes Nacionales de Lectura en Brasil y Argentina. *Políticas Culturais em Revista.* Universidade Federal da Bahia, 5 (2), 115-134.

Montes, G. (1986). *¿Qué es esto de la democracia?* Libros del Quirquincho.

_ (1988). *Tengo un monstruo en el bolsillo*. Libros del Quirquincho.

_ (1991). *Irulana y el ogronte*. Libros del Quirquincho.

_ (1995). *Aventuras y desventuras de Casiperro del Hambre*. Gramón-Colihue.

Pesclevi, G. (2013). *Libros que muerden. Literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar 1976-1983*. Biblioteca Nacional.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Siglo XXI Editores.

Velázquez Ramírez, A. (2015). Regeneración y tiempo: el lenguaje político del alfonsinismo en la transición a la democracia en la Argentina. *Revista Ariadna*. Universidad del País Vasco.

> **Germán Roberto Cantero**
Universidad Nacional de Entre Ríos
Universidad Nacional de Luján

¿De qué hablamos cuando hablamos de Democracia?

Para otros 40 años: educación política y popular

RESUMEN

Este artículo propone analizar los tipos de Democracia que observamos en nuestro país y en el Occidente capitalista: una Democracia que históricamente la hegemonía ha tolerado; la que hoy se ha desenmascarado impúdicamente; la contrahegemónica por cuya construcción luchamos y la viabilidad de esta lucha, haciendo foco en la extensión de la educación popular a nivel global.

Palabras clave: Democracia tolerada, Democracia intervenida, Democracia radicalizada, Educación popular.

LA DEMOCRACIA QUE LA HEGEMONÍA HA TOLERADO

Desde sus orígenes, la Democracia occidental ha consistido en un ejercicio restringido de ciudadanía. En la antigua Atenas solo podían ejercerla los varones atenienses, es decir, un 10 % de la población (Fontana, 1999, p. 195). Las mujeres, los extranjeros y los esclavos estaban excluidos.

Dos mil trescientos años más tarde, en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Francia, 1789), mujeres, blancos pobres, afrodescendientes y etnias no europeas continuaban al margen, por un orden y una cultura que persistía en su clasismo, sexismo y racismo. Una mujer revolucionaria, Olympe de Gouges, que osó reclamar igualdad de derechos respecto a los varones, fue guillotinada.

Transcurridas apenas unas décadas, en el Río de la Plata y en una República que estaba surgiendo al influjo de aquellas ideas libertarias, se intentaba dar rango constitucional a la exclusión de los pobres. Manuel Dorrego, que en los

debates de 1826 se opuso enérgicamente a tamaña segregación, fue fusilado dos años más tarde.[1]

Hoy, de la vieja Democracia liberal decimonónica solo queda una mascarada procedimental, en el contexto de la expresión más perversa del capitalismo hasta ahora conocida: la neoliberal. En realidad, Democracia y capitalismo han sido desde el comienzo de su historia dos términos antitéticos: la radicalización de cualquiera de los dos destruye al otro.

Por ello, desde el Imperio en crisis, la posibilidad de un *exceso de Democracia* por estas latitudes ha sido motivo de una activa preocupación. Cualquier intento de radicalización de este sistema por la vía procedimental ha sido y es impedido como un precedente inadmisible (Allende en 1973; Chávez en 2013; Evo Morales en 2019…).

Esta ha sido una reacción sistemática frente a todo intento de rebasar la *Democracia tolerada*.

En Argentina, los herederos del Imperio Británico que otrora desistieron de la vía militar han decidido probar suerte a través de formas más sofisticadas de incidir económica e institucionalmente. Para ello, estos y el conjunto de la plutocracia internacional cuentan con sus representantes locales para disciplinar gobiernos y sociedades, mediante deudas externas cada vez más impagables.[2] Intentan además manipular las regulaciones legislativas y las decisiones ejecutivas a través del financiamiento de la política, la corrupción de dirigentes y la presión de sus *lobbies* y recurren a la complicidad de los medios de comunicación monopólicos.

Más recientemente, la intoxicación de las subjetividades a través de las redes sociales/antisociales y sus *fake news* y la cooptación de núcleos duros del Poder Judicial mediante la institucionalización del *lawfare*, muestran una hegemonía que muta hacia formas mucho más complejas. Ya no es solo aquella que describía Gramsci, la que, sin poder explicitar su currículo oculto ni querer apelar al uso de la fuerza, pretende imponer sus valores. Tampoco es solo una hegemonía que combina *los cantos de sirena* con *el garrote de abollar ideologías* que nos señalaba Mafalda. Se trata, además, de una *hegemonía algorítmica,* que intenta movilizar la voluntad de cada individuo a través de monitores y pantallas, insuflándole emociones contra el chivo ex-

[1] Ver referencia en Fuentes.

[2] Al respecto, se sugiere apelar a la pedagogía de la lucha que procede del arte con humor: la letra, música y visceral interpretación de la pianista y cantautora *argenmex* Liliana Felipe de su tema: *"Como Madame Bovary"*.

piatorio que contraría sus intereses: *bronca,* odio visceral, asco; así sea que este chivo se llame *negro de m...,* peronista, piquetero, *planero,*[3] *la Yegua*, etc. Probablemente, aquellos *odiadores* que se creían *nadies* se sientan un poco *álguienes*, al participar de las emociones de su *hegemón*.

LA HEGEMONÍA SE DESENMASCARA

Así hoy, la hegemonía incorpora, contradictoriamente, las formas más brutales de violencia que antes se atribuían a las dictaduras cívico-militares. Los objetos de este sadismo han sido desprovistos de su condición humana y cosificados por el odio. Señalados como posesos del demonio por pastores pentecostales que vociferan noche y día por los medios y como terroristas por la multimedia global, se exhiben como los *desechables de la humanidad*.

Los plutócratas, enceguecidos por su relación erótica con el capital, hacen incluso apuestas de alto riesgo para crecer en sus negocios, como consentir brotes de narco-estados en América Latina.

En la Argentina del 2023, la hegemonía de la especulación financiera puede permitirse anticipar al pueblo, intoxicado de resignación y descreimiento, los sacrificios que deberá hacer cuando sus mandatarios sean gobierno. Sacrificios que tendrá que aceptar por culpa de las políticas que impusieron sus *opositores corruptos*.

Más aún, un minúsculo grupo oligárquico está logrando la paradoja que aquella Democracia que muchos jóvenes denostaban en los años 70 por *burguesa*, sea hoy percibida por las nuevas generaciones en proceso de disolución:

> Todo el mundo siente que la Democracia no es la Democracia, que la Democracia está intervenida, que la Democracia ya no cumple con las condiciones mínimas para su funcionamiento, que la Democracia no es el *gobierno del pueblo* ni nada que se le parezca a eso. Y a la vez hay que defenderla, porque está cada vez más la asechanza de los tipos que la van a destruir del todo. […]. O sea, defendés el mismo medio a través del cual te están ahogando (Alemán, 31/3/23).

Habría que estudiar si realmente *todo el mundo* percibe la contradicción que observa Alemán o esta es percibida por una minoría esclarecida.

De todas maneras, la afirmación que en Argentina la Democracia está in-

[3] Modo despectivo de referirse, por parte de sectores conservadores neoliberales, a los titulares de planes sociales subsidiados por gobiernos generalmente populares.

tervenida por poderes de facto, sin legalidad y mucho menos legitimidad, es una aseveración interpelante que camina por la cornisa del golpe de Estado.

Si nos atenemos a la procedencia e intenciones manifiestas de los buitres que sobrevuelan en estos momentos nuestro territorio, ávidos de recursos estratégicos, podría esclarecerse el sentido último de esta *intervención*.

Obviamente, en este caso no es carroña lo que está en disputa, es la percepción, desde el sobrevuelo a una altura imperial, del cuerpo debilitado de un Estado sin suficiente energía para defender sus recursos con soberanía e independencia. Recursos indispensables para atender las necesidades actuales de su población y su derecho a construir en Democracia un futuro de vida digna.

LA DEMOCRACIA POR LA QUE LUCHAMOS

En términos teórico-ideológicos pueden distinguirse dos modelos de Democracia: la *legal de la nueva derecha* y la *participativa* de la *nueva izquierda* (Dussel, 2009, p. 435). En términos prácticos, la democratización tiene lugar a partir de la realidad existente. A continuación, afirma:

> Ningún sistema concreto puede decirse que sea perfectamente democrático. Todo sistema tiene deficiencias anti-democráticas. La democratización es un proceso continuo al infinito. […]. La pretensión del Imperialismo militarista de imponer una institucionalización ejemplar de Democracia a otros países, […], se transforma así en su contrario: en la justificación de una acción despótica y brutal (p. 437).

De estas certeras afirmaciones de Dussel, la última podría ser el epílogo de una hegemonía que se saca la máscara.

De los modelos teóricos, la Democracia legal se corresponde empíricamente con la procedimental, que se extiende como una gran mancha de aceite sobre Occidente neoliberal. Pero lo importante es que la *democratización es un proceso continuo al infinito…*

Desde este horizonte utópico sostenemos nuestra lucha, construyendo y reconstruyendo fuerzas contra los proyectos de distopías deshumanizantes y ecocidas.

Desde nuestra perspectiva, el proceso de democratización consiste en la radicalización creciente de la Democracia como sistema político, lo que equivale a un empoderamiento popular también creciente para su participación en la toma de decisiones, orientadas a la dignificación de la vida de todos y

a la asunción de las responsabilidades que a cada colectivo compete para pasar *del derecho al hecho*. Esto permitirá combinar Democracia como régimen político de participación popular con Democracia social y económicamente redistributiva y Democracia como modelo social de convivencia en la diversidad.

En Argentina, un país donde todavía hay presos políticos y los niveles de pobreza son escandalosos por una deuda externa que nos asfixia *con la rodilla al cuello*;[4] en un país donde los poderes fácticos ensayan formas de desobediencia civil y golpes de mercado, la Democracia es un sistema exangüe a recuperar y reconstruir. En su reconstrucción nos va la sobrevivencia dentro de un estado de derecho, como alternativa a vivir por un tiempo indefinido en un *Estado de derecha*.

Sin embargo, navegamos en un mar de incertidumbres sin ninguna *Itaca* en el horizonte porque no hay puerto al que llegar, ya que la radicalización de la Democracia es un proceso que no tiene término:

> Lo que está en disputa no es solamente un conjunto más o menos innovador de políticas públicas sino también, y sobre todo, un pacto político nuevo que además contiene una dimensión de cambio civilizatorio. En ese sentido, el pensamiento político de los cambios presupone el des-pensamiento político de todos los instrumentos teóricos-analíticos que impidieron los cambios o los trivializaron. Los cambios pueden resumirse en tres conceptos transicionales: des-mercantilizar, democratizar y descolonizar (Santos, 2010, p. 107).

Des-mercantilizar, desnaturalizando el capitalismo para poner en foco otras formas alternativas. Y continúa: "economía social, comunitaria y popular, cooperativas, control público de los recursos estratégicos y de los servicios de que depende directamente el bienestar de los ciudadanos y de las comunidades" (p. 108).

Democratizar, des-pensando la naturalización de la Democracia liberal-representativa y legitimando otras formas de deliberación democrática (demodiversidad), buscando "nuevas articulaciones entre la Democracia representativa, Democracia participativa y Democracia comunitaria" (p.108).

[4] Una alegoría de la asfixia del afrodescendiente George Floyd por la rodilla policial en Minneapolis, el 25 de mayo de 2020; mientras los argentinos conmemorábamos nuestra independencia en un contexto de aislamiento social preventivo por la pandemia del COVID-19. Alegorías que se convocan mutuamente...

Descolonizar, que consiste en des-pensar "la naturalización del racismo (el racismo justificado como resultado de la inferioridad de ciertas razas o etnias y no como su causa) y denunciar todo el vasto conjunto de técnicas, entidades e instituciones que lo reproducen" (p. 108); entre estas últimas incluso las escuelas y universidades.

Concluye: "Estamos en el umbral de una larga transición histórica" (p. 109) y, en este contexto de transformaciones en un tiempo inescrutable, los criterios para una Democracia sustantiva los aportan aquellos *bárbaros* que sobrevivieron a las sucesivas oleadas *civilizatorias*: desde Chiapas, el *mandar obedeciendo* de los Zapatistas, desde Bolivia y Ecuador, el *Buen Vivir o Suma Qamaña* como filosofía que subordina la lógica de la productividad a vivir con lo necesario (ya incorporada a la Constitución boliviana en 2007 y de Ecuador en 2008); desde Argentina, recogimos testimonios del pueblo Mocoví o Moqoit sobre *la sentada* o ronda cultural, para la toma de decisiones; la que, en ausencia de cabeceras predispone a la escucha "o la escucha de ver el mundo desde el otro" (Cantero, 2018).

Estamos finalmente, en

> un largo proceso de transición en el que Estado Revolucionario y Movimientos sociales se fusionan para que día a día se democraticen nuevas decisiones; para que día a día más actividades económicas entren en la lógica comunitaria en vez de la lógica del lucro (García Linera, 2015, p. 74).

Las transformaciones del nuevo milenio se habrán de alimentar de las culturas ancestrales americanas que van incorporando, también día a día, "los conocimientos y las prácticas indígenas de diálogo y convivencialidad con la Madre Tierra" (p. 74), ya reconocida globalmente como sujeto de derechos.

VIABILIDAD DE RADICALIZAR LA DEMOCRACIA

Plantear, en tiempos de radicalización de las derechas en el ámbito local, regional y global, la radicalización de la Democracia entraña riesgos enormes, pero también corren riesgos enormes los que violentan a los pueblos hasta su exasperación.

"Vivir peligrosamente significa correr riesgos a veces grandes, pero la alternativa es demasiado mediocre: vivir en espera, pero sin esperanza" (García Linera, 2015, p. 110-111). En este sentido:

> Estos párrafos, que tuvieron la lucidez de una profecía auto-cumplida, no son, parafraseando a Freire, para convertir la esperanza en pura espera, en espera

> vana (Freire, 1997, p. 11). Son para advertir de los riesgos e interpelar a quienes han decidido vivir en la mediocridad (Cantero, 2021).

Estos riesgos los deberán correr quienes intenten sacar de la *pobreza política*:

> Al ciudadano que ha olvidado su historia, que no comprende qué pasa ni por qué pasa, que sólo espera la solución de la *mano fuerte o del papá bueno*, que no se organiza para reaccionar, no se asocia para demandar, no se congrega para influir (Sirvent, 1994, p. 30).

En el lenguaje vernáculo, estos riesgos correrán quienes intenten *avivar a los giles*.[5] Pero esta tarea es ardua cuando se trata de adultos cuya *pobreza política* se ha consolidado culturalmente, incluyendo un pensamiento ingenuo que los torna vulnerables a la manipulación subjetiva de la hegemonía que denominamos *algorítmica*.

De ahí que nuestra investigación de los últimos veinte años se haya centrado en demostrar el surgimiento de una nueva matriz cultural, la del pensamiento crítico, que tiene lugar en los niños y jóvenes que, en compañía de sus padres y comunidades de pertenencia, han vivido la experiencia de un *darse cuenta*, de desnaturalizar las situaciones que les generan sufrimiento individual y colectivo; de problematizarlas vislumbrando que estas pueden tener, al menos, un principio de solución e iniciar una acción concreta e inmediata para intentar resolverlas o paliarlas. Porque "aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo" (Freire, 1996, p. 107).

La investigación realizada demuestra que esto ya ha ocurrido y ocurre en el ámbito de escuelas públicas, desde la Patagonia hasta el Norte argentino y sur de Brasil, pasando por el Conurbano Bonaerense y el Litoral y que la utopía de última instancia de Freire, de "hacer *educación popular*, en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico" (p. 112), se ha abierto camino como realidad tangible en muchos espacios e instituciones de Nuestra América. En Argentina y sur de Brasil lo hemos verificado. Se trata de experiencias surgidas, algunas, por iniciativas aisladas de comunidades escolares y, otras, insertas en organizaciones y movimientos sociales. Viene ahora lo más difícil: extender esta educación popular a todo el sistema educativo.

Hemos afirmado que la radicalización de las derechas es un fenómeno local, regional y global; por ende, la extensión masiva del pensamiento crítico exige visibilizar movimientos y experiencias convergentes en todos es-

[5] Expresión del lunfardo argentino equivalente al *idiota* de la Grecia antigua.

tos ámbitos en reclamo de una creciente educación política de los pueblos. Ampliaremos así el presente y acercaremos así el futuro (Santos, 2010).

Para ello, hemos pensado en un haz de fuerzas que se articulen para esta masificación del pensamiento crítico: el sindicalismo rebelde (particularmente el docente), la *marea verde* por una sociedad sin patriarcado, el movimiento ecologista de los que militan por la vida y la comunicación popular.

FUENTES

Actas del debate constitucional del 25 de septiembre de 1826, intervención de Manuel Dorrego, extractadas en "*Los otros: ciudadanos de primera, ciudadanos de segunda*"; revista virtual *"Contratiempo".* Año II, nº 4, otoño/invierno 2002.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemán, J. (31/3/23). Entrevistado por Carlos Barragán. Programa radial *Diario K-Todos en cuero*. FM La Patriada.
https://www.youtube.com/watch?v=S5pioveEhe8

Cantero, G. (2018). *Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.
http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10714

– (2021). *Escuelas de Dignidad. El derecho a la política amanece en otra escuela.* CLACSO-IUCOOP-CTERA-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires [Libro digital en PDF].

Dussel, E. (2009). *Política de la liberación.* Vol. II: *Arquitectónica,* Trotta.

Freire, P. (1996). *Política y Educación.* Siglo XXI Editores.

Fontana, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Crítica.

García Linera, Á. (2015). *Socialismo comunitario: un horizonte de época*. Ediciones Luxemburg.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI-CLACSO.

– (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del sur*. Editorial Antropofagia.

Sirvent, M. T. (1994). *Educación de Adultos: investigación y participación*. Libros del Quirquincho.

> **Miguel Duhalde**
Secretario de Educación de CTERA
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Educación y lucha docente por la Democracia

RESUMEN

El artículo presenta un análisis sobre la educación en 40 años de Democracia, de una manera relacional con el devenir histórico de la organización sindical de la docencia en la Argentina.

Para ello se hace referencia a la relación entre los 40 años de Democracia y los 50 años de la creación de la CTERA. Se plantea que no se puede soslayar lo acontecido en los diez años anteriores, porque es la década que contiene tanto la experiencia de la recuperación de la Democracia en el año 73 con el peronismo, como la tragedia del terrorismo de Estado que dio comienzo con el golpe del 76. La consideración de esa década precedente permite entender mejor el proceso histórico y los distintos acontecimientos en estos 40 años de Democracia, tomar conciencia del valor del sistema democrático, y comprender aún más la complejidad del devenir de las políticas educativas.

Se invita al ejercicio de la valoración y el reconocimiento de las luchas para comprender mejor aún el valor de los logros, los avances y las conquistas del presente. Para ello, se propone un análisis de los 40 años de educación en Democracia, a partir de un recorrido histórico por las luchas docentes en defensa de la educación, las que también son luchas en defensa de la Democracia.

Palabras clave: Educación, Democracia, Derechos Humanos, Luchas docentes.

En este artículo presentamos un análisis sobre la educación en 40 años de Democracia, de una manera relacional con el devenir histórico de la organización sindical de la docencia en la Argentina.

Esa docencia organizada a la que hacemos referencia tiene un hito fundacional, del cual se cumple el 50 aniversario en el año 2023. Nos referimos a la fundación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, la CTERA, creada un 11 de septiembre de 1973. Hacemos esta relación de los 40 años de Democracia y los 50 años de la CTERA, porque entendemos que nuestro análisis sobre la educación en el período de la recuperación de la Democracia, con llegada al gobierno de Raúl Alfonsín, no puede soslayar lo acontecido en los diez años anteriores. Contemplamos la década precedente, porque es la que contiene tanto la experiencia de la recuperación de la Democracia en el año 73 con el peronismo, como la tragedia del terrorismo de Estado que dio comienzo con el golpe del 76.

Desde nuestra perspectiva político-sindical, la consideración de esa década permite entender mejor el proceso histórico y los distintos acontecimientos en estos 40 años de Democracia, tomar conciencia del valor del sistema democrático, y comprender aún más la complejidad del devenir de las políticas educativas.

Entendemos que para hablar de la educación en los 40 años de Democracia es importante y necesario mantener viva la memoria histórica sobre lo que costó y lo que significó poder recuperarla, sostenerla y defenderla hasta el presente. Nuestro análisis de la historia reciente incluye la década previa al proceso democrático iniciado en 1983, porque pensamos que de esa manera se habilita la posibilidad de poner en su justo valor histórico lo que significa vivir en Democracia. Y además permite comprender la importancia de su defensa permanente y resignificar, en cada contexto, los sentidos y significados de las luchas por garantizar el sistema democrático, en el presente y hacia el porvenir.

En las organizaciones sindicales docentes, tenemos casi como un ejercicio cotidiano la valoración y el reconocimiento de las luchas gremiales, para comprender mejor aún el valor de los logros, los avances y las conquistas del presente. Y con la Democracia nos pasa lo mismo. Es muy necesario conocer y comprender el proceso de lucha sostenido para recuperarla en el año 1983, a los efectos de no creer que el sistema en el que vivimos desde hace 40 años es algo natural, obvio, o que viene dado por “obra y gracia divina”. Lo consideramos como un ejercicio necesario para que “nunca más” nuestras vidas y nuestras sociedades queden en manos de los autoritarismos.

Es por todo esto que proponemos un análisis de los 40 años de educación en Democracia, a partir de un recorrido histórico por las luchas docentes en defensa de la educación, las que también son, desde nuestra perspectiva, luchas en defensa de la Democracia, entendida como el mejor sistema político para garantizar los derechos del pueblo.

LOS 70. DEMOCRACIA, UNIDAD SINDICAL DOCENTE Y GOLPE DE ESTADO

La apertura democrática iniciada con el triunfo del peronismo en el año 1973 permite comenzar a reconstruir un sistema político que había sido desarticulado por el régimen antipopular. En ese contexto se abrió paso, entre otras cosas, a la participación popular, a la reorganización del movimiento obrero y a la presencia de la juventud en los proyectos de transformación social. Proyectos populares entre los cuales se podía encontrar una campaña que reflejó el sentido de la educación pensada para esos tiempos de apertura democrática con inclusión y justicia social: la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR).

Aquellos valores democráticos también se expresan en el seno de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), desde el mismo momento de su fundación. En la "Declaración de principios" de la CTERA, en Huerta Grande en el año 1973, se manifestaba:

> El profundo proceso de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que nuestra patria necesita para eliminar la dependencia, concretar una sociedad justa y el ***pleno ejercicio de la Democracia*** requiere que la educación propenda al desarrollo de la conciencia y actitudes científicas y críticas de los educandos frente a la realidad y la sociedad, a fin de que impulsen ese proceso, realizándose así social y personalmente.[1]

El sentido democrático también se expresa en el interior de la propia organización:

> Organizados los trabajadores de la educación, de acuerdo con los principios fundamentales de la ***Democracia sindical***, bregarán por la defensa y materialización de los intereses generales y particulares de su sector, de los demás trabajadores y por el progreso del país.

[1] Primer párrafo de la Declaración de Principios de la CTERA, aprobado en Huerta Grande, al momento de su fundación el 11 de septiembre de 1973.

El golpe de Estado del 76, un golpe cívico, militar y eclesiástico, interrumpe por la fuerza el proceso democrático iniciado por un gobierno popular, y la represión desatada por los militares se ensañó particularmente con las organizaciones sindicales de la clase trabajadora, entre ellas la CTERA y sus Sindicatos de Base provinciales:

> Apenas se dio el golpe la conducción de la organización fue blanco de los grupos de tareas. Esa madrugada asesinan a Isauro Arancibia, Secretario Adjunto de CTERA, junto a su hermano Arturo en el local sindical del Sindicato provincial ATEP. El mismo día detienen a Marina Vilte, también Secretaria Adjunta de CTERA, y Secretaria General de ADEP (Asociación de Educadores Provinciales) de Jujuy (…). Otros dirigentes docentes fueron encarcelados en el momento del golpe, como Marcos Garcetti, del SUTE de Mendoza y Rogelio de Leonardi, de AMP de La Rioja, el 23 y 24 de marzo. En julio se produce el secuestro y desaparición de Eduardo Requena, Secretario de Educación Privada de CTERA y representante del SEPPAC (Sindicato de docentes de Escuelas Privadas y Particulares de Córdoba). El 31 de diciembre, Marina Vilte fue secuestrada nuevamente y aún continúa desaparecida (…) el 5 de julio fue secuestrada en su escuela y luego desaparecida la dirigente Susana Pertierra, que había sido Secretaria de Educación para Adultos y Alfabetización de la primera Junta Ejecutiva de CTERA (…) Luis Genga (Secretario de Cultura de CTERA) fue secuestrado el 2 de septiembre de ese año, junto a las docentes Silvia y Cristina Bottinelli y Jorge Villafañe, estuvo detenido en la "Escuelita" de Neuquén, luego recuperó su libertad, fue exonerado y debió padecer el exilio interno. Al año siguiente Alfredo Bravo, Secretario General de CTERA, fue secuestrado y torturado, permaneciendo desaparecido durante semanas, luego fue "blanqueado" y estuvo detenido en prisión... [2]

El ataque sistemático encarnado en Isauro Arancibia, Marina Vilte, Eduardo Requena, en los más de 700 docentes desaparecidos y la gran cantidad presas y presos, exiliadas y exiliados y cesanteadas y cesanteados, constituye la huella indeleble que tiene nuestra organización como marca de origen en la lucha por los derechos humanos y en la búsqueda permanente de una Democracia plena, con Memoria, Verdad y Justicia. Cada uno de ellas y ellos eran compañeras y compañeros que formaban parte de una organización

[2] Fragmentos del libro *Historia de CTERA 1973-1988.* [En prensa].

que había nacido diciendo que la educación es un derecho, que la solidaridad es la base de la acción gremial, y que la pelea por mejores condiciones laborales estaba siempre en el marco de la defensa de la educación pública. Una organización que, por sobre todo, había definido su pertenencia de clase, dentro del movimiento obrero.

El escarmiento y el disciplinamiento fueron condición *sine qua non* para que los militares, en complicidad con la pata civil del poder empresarial, puedan imponer el modelo neoliberal en la excepcionalidad propia del terrorismo de Estado. Al respecto, y de manera conmovedora, el escritor Eduardo Rosenzvaig, inicia su libro *La oruga sobre el pizarrón*, diciendo:

> Para imponer el proyecto educativo iniciado el 24 de marzo de 1976, se necesitaba la muerte de un maestro.
> Para legalizar el desguace de la Nación, y miles de millones de dólares desaparecidos, se empezó robando a ese mismo maestro un par de zapatos nuevos.
> Si a las nuevas generaciones debe educárselas en la dignidad, se requiere no poner una bandera de remate sobre los recuerdos. Esta es la vida apretada de un maestro, Francisco Isauro Arancibia, a quien se le robó el par de zapatos.
> Por eso casi no es un libro, es el intento de rescatar de los forajidos los zapatos robados. Para entonces retornarlos. No es justo que un maestro ande descalzo por el cielo.
> La política desplegada desde la organización sindical en defensa de los Derechos Humanos, por juicio y castigo a los culpables, Memoria, Verdad y Justicia, ha sido una constante hasta nuestros días, no solo en busca de justicia para las víctimas del genocidio, sino para contribuir en el sostenimiento de los procesos de democratización.

LA RECUPERACIÓN DE LA DEMOCRACIA… A 40 AÑOS

La definición política de la organización sindical en defensa de los Derechos Humanos se hace explícita y se intensifica desde los primeros días del Gobierno democrático y se sostiene hasta el presente, como la principal manera de aportar en la defensa de una sociedad democrática. Cabe recordar que la CTERA participó de la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP) a través del dirigente santafesino de la Asociación de Magisterio de Santa Fe (AMSAFE), Carlos de la Torre. “La Confederación, junto a las organizaciones de Derechos Humanos, exigió el juicio y castigo

a los genocidas responsables de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura cívico-militar".[3]

En los primeros años de la Democracia, la educación se define como una institución pública, un servicio social, un derecho social, una inversión, y el radicalismo puso un importante énfasis en la democratización de la educación. Rápidamente cesó el control policial y la persecución de docentes, estudiantes, trabajadoras y trabajadores..., y se terminaron las restricciones a los Diseños Curriculares y al ingreso a la Educación Secundaria y a las universidades nacionales. Entre otras cosas, según expresa Adriana Puiggrós el "gobierno radical respetó el derecho de huelga de los docentes, restableció la autonomía universitaria, el gobierno de los claustros y la libertad de cátedra, y reinstaló el sistema de concursos" (2006, p. 180).

En ese contexto, la protesta y la movilización masiva de la docencia en la escena pública fue la forma de expresión no solo para salir en defensa de la educación pública, sino también en la defensa de los valores democráticos, el cuidado y mejoramiento de las instituciones.

Lo que pudo ser leído por determinados sectores como confrontación con un Gobierno, la organización sindical lo planteaba justamente como aporte al proceso de democratización, en el sentido del mejoramiento del sistema. Los ejemplos emblemáticos, en este sentido, fueron los planteos de la CTERA en su participación en el Congreso Pedagógico Nacional –especialmente con la propuesta de eliminación del subsidio estatal a la educación privada y la defensa de la educación pública– y la Marcha Blanca de 1988, en la que maestras y maestros y profesoras y profesores comenzaron a tomar mayor conciencia de su identidad como trabajadoras y trabajadores con capacidad de movilización colectiva para ocupar las calles, y sentirse parte de un sindicato que las y los representaba; una CTERA que tenía real presencia en la vida social y sindical del país:

> El resultado de aquellos días de lucha y efervescencia popular fue que gran parte de las y los docentes argentinas y argentinos comprendieron que como trabajadoras y trabajadores de la educación, en cada lucha, en cada movilización y en cada huelga, 'no se dejaba de enseñar', sino que se 'enseñaba a luchar' por un trabajo más digno y una sociedad más justa y soberana.[4]

[3] *Ibídem.*

[4] Fragmento del libro *Historia de CTERA 1973-1988* (En prensa).

La etapa neoliberal, menemista, también está signada por grandes procesos de lucha docente. La CTERA sostuvo una importante batalla cultural e ideológica para generar conciencia entre las docentes y los docentes acerca de los peligros de la descentralización. Ya que se enmascaraba como democratización el proceso de segmentación del sistema educativo y desentendimiento del Estado nacional respecto del financiamiento para la educación.

En ese contexto de reforma educativa neoliberal, la Carpa Blanca surge por la decisión de confrontar con dicho modelo y producir un hecho sindical, político y cultural que convocara a la opinión pública en general y a la sociedad en su conjunto. Como estrategia para superar el resultado de varios años de luchas fragmentadas, en 1997 se instala una carpa con maestras y maestros en ayuno frente al Congreso Nacional para exigir la derogación de la Ley Federal de Educación y reclamar por una ley de financiamiento educativo.

La presencia de maestras y maestros, profesoras y profesores de todo el país en la carpa denunciando la situación que se vivía en sus provincias desnudó absolutamente la verdadera situación de crisis de la educación, y generó más solidaridad de toda la sociedad con el reclamo de la CTERA y la defensa de la escuela pública. Asumiendo en plenitud este compromiso con una educación pública, democrática y popular la CTERA potenció la idea de la educación como un bien público y un derecho social: “De la resistencia a la ofensiva” es la consigna que sintetiza la acción sindical en tiempos en los que, como nunca había sucedido en la historia, convergen la voluntad política de un Gobierno con la política gremial de la CTERA.

Desde el 2003, con la llegada de Néstor Kirchner a la Presidencia, se comienzan a producir y desencadenar una serie de definiciones en materia de política educativa que, mire por donde se las mire, cambian el sentido del proyecto educativo y de la concepción de la educación y, a su vez, contribuyen con los procesos de consolidación del sistema democrático en nuestro país. Este período, tal como lo plantea Eduardo Rinesi, nos llevó a hablar bastante menos de Democracia que de democratización, “entendiendo por eso no tanto un estado de cosas, ni un tipo de sistema, ni un modo del orden, sino más bien un movimiento o un proceso” (Rinesi, 2013, p. 20).

Desde el viaje a Entre Ríos a tres días de haber asumido la Presidencia para resolver el conflicto docente hasta “la foto” de Néstor Kirchner “bajando el cuadro” y pidiendo perdón en nombre del Estado por el genocidio son todas muestras materiales y simbólicas de un cambio de época en el que se mejora sustancialmente la Democracia y en la que la educación cobra un nuevo sentido.

Como hitos fundamentales en el proceso de democratización y cualificación del sistema educativo entre 2003 y 2015, cabe mencionar la sanción de una Ley de Financiamiento Educativo en la que se establece la responsabilidad del Estado en la provisión de los recursos y el reconocimiento de la instancia de negociación colectiva con las organizaciones sindicales, a través de la Paritaria Nacional Docente.

El otro hito fundamental es la Ley de Educación Nacional, con la definición de la educación como un derecho social, resguardándola ante cualquier intento de avance mercantilista y/o tratado comercial. A lo que se le deben sumar las políticas de inclusión socioeducativa, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, la construcción de escuelas, el programa Conectar Igualdad, la recuperación de los salarios docentes y el fondo compensador entre las provincias, la entrega de libros a las escuelas, las becas estudiantiles, la creación de universidades públicas, la Asignación Universal por Hijo, entre otras de las tantas definiciones políticas de la época que marcan, aún con muchas problemáticas por resolver, un tiempo en el que el sistema democrático se vivió de manera más justa y con menos desigualdades.

Este avance democratizador de las instituciones tuvo freno durante el período de la restauración conservadora, producto de las políticas antipopulares de ajuste y de vulneración de derechos conquistados, llevadas a cabo por el macrismo entre fines de 2015 y 2019.

Hablamos de freno en el proceso democratizador, ya que si bien se trató de un Gobierno elegido por el voto ciudadano, las políticas llevadas a cabo en ese período lesionaron seriamente las instituciones de la Democracia, profundizaron las desigualdades ya existentes y crearon nuevas formas de injusticia social que creíamos ya superadas.

Solo por mencionar algunas de las medidas dirigidas en ese sentido, recordamos los cierres de escuelas, las sanciones y persecuciones a docentes, la criminalización y represión de la protesta, el ajuste en el presupuesto educativo, el desmantelamiento de todos los programas socioeducativos de inclusión, la interrupción de los dispositivos de formación docente gratuita y a cargo del Estado. Se trata del mismo Gobierno que clausuró unilateralmente la Paritaria Nacional Docente y desfinanció el sistema, dejando a las escuelas en las peores condiciones de mantenimiento que se haya visto, al punto de ser responsables de la muerte de Sandra y Rubén, debido al estado precario de las condiciones edilicias en las que esa y otras tantas escuelas se encontraban.

CONCLUYENDO…

Con este vuelo rasante sobre la educación en 40 años de Democracia, quisimos manifestar, de alguna manera, el valor que tiene el sistema democrático para la clase trabajadora y para nuestra organización sindical, como así también expresar que el proceso de democratización en estos 40 años no siempre fue progresivo, ni armónico, y tuvo al conflicto de intereses sectoriales como determinante de las relaciones sociales. En este devenir, hubo gobiernos que generaron condiciones para una apertura democrática en sentido amplio, igualitario y con horizontes de justicia social, y hubo gobiernos que, aun habiendo llegado por las urnas, sostuvieron políticas en contra del pueblo, que terminaron por socavar los pilares fundamentales de la Democracia.

Es en ese sentido que, desde nuestras organizaciones sindicales, venimos diciendo que no nos puede dar lo mismo cualquier proyecto político-educativo de país. Aun en el marco del debate democrático, es muy importante para la clase trabajadora comprender y distinguir, en sentido histórico, cuáles son los verdaderos proyectos que ven la Democracia como real posibilidad de avanzar hacia sociedades más justas, libres y soberanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CTERA (2023). *Historia de CTERA 1973-1988.* Ediciones CTERA. [En prensa].

– (2023). *Stella Maldonado. El legado de una maestra militante.* Ediciones CTERA.

Feldfeber, M. & Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, FLACSO, nº 13.

Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación Argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente.* Galerna.

Rinesi, E. (2013). De la Democracia a la democratización: Notas para una agenda de discusión filosófico-política sobre los cambios en la Argentina actual. A tres décadas. *Debates y combates, Especial Argentina*, 5, 19-41.

Rosenzvaig, E. (1993). *La oruga sobre el pizarrón. Francisco Isauro Arancibia, Maestro.* Ediciones Colihue.

> **Roberto Gerardo Bianchetti**
Instituto de Comunicación, Política y Sociedad
Universidad Nacional de Salta

Formar ciudadanos críticos: un Legado, una Necesidad, un Desafío.

A 40 años de Democracia

RESUMEN

Una de las funciones asignadas a la educación, en el origen de los Sistemas Educativos Nacionales, fue la de formar a los sujetos que, actuando en el terreno de la ciudadanía, legitimaban los actos del poder político. En la Argentina, la formación de la ciudadanía atravesó por diferentes etapas de gobiernos civiles y golpes militares que dificultaron la consolidación de una mentalidad democrática. En los últimos años, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones se sumaron también a esa tarea, pero con objetivos políticos diferentes. El surgimiento de tendencias políticas autoritarias pone en riesgo la continuidad de las democracias, si no se fortalece una formación política crítica y profundamente democrática.

Palabras clave: Educación, Democracia, Ciudadanía, Medios de comunicación, Autoritarismo.

Desde las primeras etapas fundacionales de los Estados nación, la formación cultural de los sujetos que van a legitimar con sus comportamientos el régimen político en germen, constituía una de las tareas necesarias para quienes ocupaban el poder político. La necesidad de instalar nuevas prácticas políticas al interior de las sociedades motivaba la búsqueda por establecer mecanismos de educación, para incorporar en la participación política a sectores pertenecientes a las mayorías sociales, sin los cuales la Democracia no ten-

dría legitimidad. Primero a los hombres, y luego de muchas luchas, el reconocimiento del derecho de participación a las mujeres, aunque el problema que ofrecía a los grupos de poder la ampliación de la participación política era el riesgo de que la democracia griega se transformara en una "tiranía de las mayorías". Por esa razón los filósofos de la época justificaban establecer una organización social no estamental por nacimiento, pero que reconociera y aceptara otras diferencias a las que consideraban naturales (capacidad, astucia o suerte).

El nuevo actor político en este nuevo escenario era reconocido como "ciudadano", es decir, el individuo formado o educado para intervenir en las prácticas sociales que favorecieran la reproducción de la sociedad. Para esa tarea era necesario utilizar todos los mecanismos que contribuyeran a la formación de las mentalidades, requeridas por el nuevo orden social.

Como una necesidad de estos procesos, se conforman y desarrollan sistemas formales de educación nominados como "Sistemas Nacionales de Educación", cuya tarea es la de educar en los nuevos valores a las nuevas generaciones.

Esa "educación de las masas" tenía y tiene diferentes objetivos. Los sectores progresistas y democráticos reconocen que una sociedad educada es garantía para la mejora en la convivencia. Los grupos conservadores son partidarios de una selección "natural" para que triunfen los "más aptos", convocados a conducir la sociedad. Otro objetivo está vinculado a la formación política ya que son, en teoría, depositarios de una cuota de poder soberano que se ejerce a través del voto.

Un tercer objetivo se relaciona con la preparación para las actividades laborales. En el caso de sectores críticos al capitalismo, la formación para el trabajo debe establecer la vinculación necesaria entre teoría y práctica, para evitar la "alienación" y permitir una formación integral. Para los defensores del sistema, esta formación debe incorporar las lógicas vigentes en el mundo del trabajo y ofrecer conocimientos sobre habilidades prácticas y disciplinamiento de los comportamientos.

El sistema educativo en la Argentina tiene como antecedentes la creación de la Universidad de Buenos Aires en 1821, impulsada por Rivadavia, y el intento de desarrollo cultural en la Generación del 37: "...considerada como la primera que pudo concebir su lugar en la sociedad y en la cultura en términos modernos" (Arata, 2013, p. 91). Sin embargo, fue a finales de siglo en que se comenzó a conformar un sistema educativo.

Según destacan algunos autores, para lograr la estabilización social necesaria en todo proceso político: "Es una tarea prioritaria de los estados nacionales

la incorporación de la población a un núcleo cultural común" (Giovine, 2008, p. 31). En ese sentido, el principal objetivo político que se planteaban los grupos de poder a finales del siglo XIX era resolver la consigna sarmientina de "civilización o barbarie", poniendo énfasis en la incorporación de los valores de la primera (a imagen de la europea), a través de las actividades sociales y culturales para los inmigrantes y los criollos que debían ser reeducados para actuar en las nuevas condiciones sociales y de trabajo. La formación ciudadana poseía más un sentido de disciplinamiento social. El fraude y la manipulación de las elecciones eran la manera como gobernaban las clases dominantes.

¿Qué ciudadano era necesario formar, cómo y con qué objetivo? En el nivel primario se ponía énfasis en los ritos patrióticos, las verbalizaciones, la generación de sentimientos nacionales. Por ello: "La escuela primaria, además de la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo, debía proporcionar las bases para la sociabilidad y la convivencia a la luz de los principios de la Constitución" (Mignone, 2016, p. 177).

La creación del Colegio Nacional por parte de Bartolomé Mitre en 1863 estuvo concebida para educar a quienes con "el saber condensado, obren en la masa de la ignorancia y sostengan con armas mejor templadas, las posiciones desde las cuales se gobiernan a los pueblos" (*ibid.*, p. 181). En esta institución se tenían que formar las clases dirigentes, inculcándoles los principios y valores afines con los intereses del poder social de pertenencia.

En las escuelas normales, de acuerdo a lo que sostiene Mignone, durante la primera mitad del siglo XX la existencia de materias de formación cívica no tenía continuidad, siendo además sus contenidos muy formales y abstractos.

En esa época, y paralelamente a la educación formal impulsada por el Gobierno, las asociaciones gremiales o populares también realizaban actividades de formación y educación, que en general eran contrarias al "régimen" liberal. Para ello utilizaban la herramienta a su alcance, que era la prensa. Estos sectores sociales entendían a la "ciudadanía" como una acción comprometida con la transformación de la sociedad: "*L*os trabajadores tenían que 'ilustrarse' para ser 'libres' y, para ello, había que concurrir a los locales sociales y a las bibliotecas obreras, que por otra parte, debían estar repletas de libros" (Lobato, 2009, p. 48).

Los gobiernos conservadores de finales del siglo XIX y primeras décadas del XX mantuvieron la Educación Primaria como herramienta de adaptación al sistema social, y los colegios nacionales y escuelas normales, como formadoras de las clases dirigentes, tal como habían sido pensadas.

Los primeros gobiernos radicales (1916-1930) no realizaron cambios significativos en el área de formación ciudadana, pero en 1918 un movimiento de rebelión universitaria introdujo un nuevo modelo de universidad, en la que se lograba la participación de estudiantes y docentes en los gobiernos de las instituciones, libertad de cátedra, ingreso a la docencia por concurso, entre las conquistas más importantes.

El golpe cívico-militar de 1930 introdujo en los contenidos de la educación los valores de las corrientes espiritualistas de matriz religiosa, rechazando y combatiendo todo contenido positivista o materialista por considerarlos contrarios a los valores tradicionales. La Democracia entraba en esa calificación.

En el primer Gobierno de Juan Domingo Perón (1946) hubo un cambio en los contenidos de la educación, valorando el área sociopolítica, importante en función de los objetivos de transformación social que se proponía este movimiento, y que era contrario ideológicamente a los principios y valores del liberalismo. En el artículo 1º del Decreto nº 26.944/47 se establecía que "la enseñanza pública se propondrá formar al hombre argentino con plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad y la ferviente voluntad histórica para servir a su patria y a la humanidad" (Mignone, 2016, p. 183).

La asignatura "Cultura Ciudadana" se incluyó en 1952 en los tres primeros años del nivel medio y fue anulada con el golpe de Estado de 1955, que la reemplazó por "Educación Democrática", de fuerte sesgo antiperonista.

La proscripción del peronismo y las ideas conservadoras de los gobiernos que lo sucedieron influyó en el contenido de las materias de formación ciudadana, ahora de sesgo memorista, abstracto y desconectado de la realidad política existente. Mientras tanto, en el mundo, se generaliza el uso de una nueva herramienta tecnológica: la radio, convertida en vehículo de información, pero también de formación de comportamientos sociales, en la medida en que se hacen interpretaciones de los acontecimientos como noticias. Según Barbier & Bertho-Lavenir (2007):

> En lo que se refiere a su contenido, la radio permite a los ciudadanos hacer la experiencia de dos modelos rivales o a veces asociados: el modelo comercial, que privilegia los juegos, la música y la diversión, y el modelo educativo, que valoriza las normas de la alta cultura (p. 249).

Este nuevo instrumento de difusión de ideas irrumpe en los hogares, logrando ocupar, paulatinamente, un lugar central en la vida cotidiana de la familia.

La utilización de los medios de comunicación para la formación política se pro-

duce de manera creciente y, a medida que se perfeccionan, surgen nuevas plataformas tecnológicas; su control se convierte en un valor estratégico para los grupos sociales dominantes.

Con el desarrollo de la televisión en la década de los 70, la presencia en los hogares es mayor. Los medios de comunicación abandonan el formato de "neutralidad e independencia" y comienzan a actuar como defensores de grupos económicos y de poder.

Sobre el final de la década de los 70, un nuevo Gobierno peronista asume el poder con Héctor José Cámpora, proponiendo un proyecto político de cambio social. En ese contexto, Mignone (2016) recupera como valiosa, por sus contenidos, la asignatura ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina), incorporada a los planes de estudio en 1974:

> La decisión citada tendía a promover entre los estudiantes la aptitud para el análisis crítico de la sociedad, para la investigación, el diálogo y la creatividad, superando la mera asimilación de contenidos abstractos y de fórmulas hechas, como había ocurrido hasta el presente (p. 189).

El tiempo de vigencia del programa fue muy breve, aunque los temas incluidos representaban un cambio sustancial con las asignaturas del área.

La dictadura cívico-militar instaurada en 1976, portadora de los principios de la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN) y de las teorías económicas neoliberales, se impone en el país con el objetivo de producir transformaciones que impidan que, en el futuro, puedan surgir gobiernos que desarrollen políticas sociales de contenido popular o redistribucionista.

La profundidad de los cambios que se proponían realizar requería de la anulación de cualquier resistencia en sentido contrario. Por esa razón, la desaparición de personas se utilizó porque generaba efectos en varias dimensiones. Por un lado, se secuestraban dirigentes populares o del ámbito sindical, cultural, docente, lo que tenía fuerte impacto sobre las organizaciones sociales y sus relaciones personales. Por otro lado, se generaba un efecto psicológico colectivo, ya que la "desaparición" fue producto de un trabajo de elaboración de los ideólogos de la DSN para neutralizar cualquier protesta o resistencia, inculcando el temor a que las manifestaciones o reclamos pudieran afectar la situación de las personas detenidas. Los ámbitos educativos constituyeron una prioridad para la aplicación de las políticas represivas.

En las primeras definiciones de objetivos, la Junta Militar establecía para educación: "8.- Conformación de un sistema educativo, acorde con las necesidades

del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación, y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino". En el punto 2 se dejaba en claro a qué cultura se referían: "La vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino" (La Opinión, 1976, p. 99, en Blaustein & Zubieta, 1998).

La asignatura ERSA fue inmediatamente reemplazada por "Formación Cívica" durante la gestión del ministro Ricardo Bruera y luego, "Formación Moral y Cívica" con Juan Llerena Amadeo: "El programa de Formación Moral y Cívica era, en realidad, un tratado de ética tomista con un fuerte acento tradicionalista y reaccionario, que los textos trataban de adaptar a la mentalidad de los adolescentes" (Mignone, 2016, p. 192).

La dictadura cívico-militar fragmentó la sociedad e inculcó comportamientos alejados de una convivencia respetuosa de las diferencias políticas. Las estrategias represivas agudizaron sentimientos individualistas y de desconfianza hacia los demás.

El daño sobre el tejido social fue muy profundo y en ese escenario asume en 1983 el presidente Ricardo Alfonsín, quien se propuso recuperar los valores democráticos y fortalecer a la ciudadanía mediante la participación.

Arata (2013) señala que:

> Los principales ejes de la política educativa del gobierno se estructuraron en torno a tres líneas de acción: la normalización de la vida universitaria a partir de la recuperación de los principios reformistas; una política activa de alfabetización destinada a jóvenes y adultos y la convocatoria a un congreso pedagógico abierto donde la comunidad educativa debatiera los fundamentos centrales para la sanción de una nueva ley de educación (p. 263).

En el discurso inaugural ante la Asamblea Legislativa el 10 de diciembre de 1983, el electo presidente manifestó:

> Vamos a establecer definitivamente en la Argentina la democracia que todos los argentinos queremos, dinámica, plena de participación y movilización popular para los grandes objetivos nacionales, en el marco bien definido pero históricamente flexible de nuestra Constitución, que garantiza todos los derechos, todas las libertades, todos los avances sociales y culturales del mundo moderno (Gaggero y De Luca, 2018, p. 211).

Alfonsín era optimista con relación al poder de la Democracia. Por eso, en ese discurso de asunción agregó: "La democracia es un valor aún más alto que el

de una mera forma de legitimidad del poder, porque con la democracia no sólo se vota, sino que también se come, se educa y se cura" (Alfonsín, 1983, p.8).

Avanzando en ese objetivo, la asignatura "Formación Moral y Cívica" fue reemplazada por "Educación Cívica". La preocupación por transformar la realidad a través de la educación hizo que se convocara a un Congreso Pedagógico Nacional, abierto a la participación de toda la sociedad y que serviría de base para una nueva ley de educación. Esta propuesta movilizó a gran parte de la sociedad y los grupos de poder, principalmente a la Iglesia católica, temerosa de que prime una postura laica.

Las conclusiones del Congreso no fueron la base para una ley de educación, pero algunas de sus recomendaciones las utilizó posteriormente el Gobierno de Carlos Menem para elaborar la Ley Federal de Educación.

El Gobierno de Alfonsín vivió momentos de fuerte tensión y los sectores de la economía de origen nacional y extranjero, que se habían beneficiado con el modelo económico instrumentado en la dictadura, buscaron debilitar al Gobierno. El "golpe de mercado" fue el instrumento utilizado y Alfonsín se vio obligado, luego de la derrota electoral de 1989, a adelantar la entrega del poder al representante del Partido Justicialista.

El Gobierno de Menem se distinguió por poner en ejecución un proyecto social alejado de los principios y valores del peronismo clásico, aplicando estrategias neoliberales. Esas orientaciones económicas, sociales y políticas requerían de un consenso social amplio y el cambio cultural (al igual que en la dictadura) fue considerado prioritario. Las privatizaciones de las empresas del Estado eran una exigencia del programa económico en ejecución, pero eso significaba atacar valores nacionales. Empresas como Gas del Estado, Agua y Energía, Aerolíneas Argentinas, Yacimientos Carboníferos Fiscales (YCF), Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), canales de televisión y ondas de radio, entre otras, fueron entregadas a capitales privados, muchos de ellos extranjeros.

Los cambios en los niveles educativos se orientaban en el mismo sentido que el resto de las políticas. El Gobierno, en la Ley Federal de Educación, establecía que tanto la educación que ofrece el Estado como la del sector privado debe ser considerada "educación pública", concediendo un viejo anhelo de sectores religiosos y empresas educativas.

Las imágenes políticas que se difundían desde los estratos superiores del Gobierno, lejos estaban de una búsqueda del fortalecimiento de la Democracia. La "farandulización" de la política se mostraba como un modelo de formación "apolítica" en el que muchos de sus participantes provenían del deporte o el espectáculo, como "Palito" Ortega, Daniel Scioli, Carlos Reutemann...

Ese Gobierno recibió, en el área de Educación, muchos aportes económicos de organismos multilaterales (Banco Mundial, entre otros) para llevar adelante una reforma educativa. Para ello se desarrollaron cursos de formación docente, equipamiento informático, mejoras edilicias, y otras modificaciones. El nuevo lenguaje de la reforma utilizaba conceptos como eficiencia, competencia, globalización, nuevas tecnologías, gerenciamiento de instituciones educativas, descentralización, provincialización (Bianchetti, 2005) y municipalización del sistema, escuelas "chárter", reformas curriculares (Ciclo Básico Común), meritocracia.

Al segundo Gobierno de Carlos Menem lo sucede el candidato de la Alianza (FREPASO) Fernando de la Rúa, que representaba a los sectores conservadores de la UCR. El nuevo Gobierno retoma la orientación de política económica de Carlos Menem, lo que genera fuertes resistencias en sectores sociales y sindicales. La renuncia del vicepresidente Carlos «Chacho» Álvarez profundiza la crisis y debilita al Gobierno. La educación no es una prioridad y eso queda en evidencia en el recorte del presupuesto. El intento por arancelar las universidades produce una convulsión estudiantil que culmina con la renuncia del ministro de economía, Ricardo López Murphy.

El Gobierno estaba cada vez más debilitado y perdiendo el consenso, como consecuencia de las medidas económicas que afectaban a todos los sectores sociales, las que llevan a la renuncia del presidente en diciembre de 2001.

La profundidad de la crisis impide una transición política consensuada y se suceden, en menos de un año, siete presidentes provisionales; el último, Eduardo Duhalde, quien había convocado a nuevas elecciones, gobernó hasta diciembre de 2003, cuando asume Néstor Kirchner, candidato de un sector progresista del peronismo, quien comienza a ejecutar un Plan de Gobierno que rechaza las recetas económicas neoliberales y propone un desarrollo industrial nacional que permita la autosuficiencia tecnológica y económica. Según Lettieri (2013):

> Encaró una propuesta ambiciosa, basada en la recuperación de la política y de la matriz productiva de la economía, la reasunción de las funciones sociales del Estado, el impulso de una política de compromiso en el área de derechos humanos y la reconciliación con la historia y el pasado nacional y latinoamericanista archivado por el neoliberalismo (p. 327).

En América Latina en los inicios del siglo XXI se producen convergencias ideológico-políticas entre Estados (Argentina, Uruguay, Brasil, Bolivia, Venezuela y otros) que intentan recuperar el histórico proyecto de la Patria Grande Latinoamericana.

Según Daniel Filmus, Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología entre 2003 y 2007:

> Durante buena parte de 2006, discutimos mucho cuál iba a ser el eje central de debate de la nueva ley de educación y, finalmente, acordamos que fuera "una educación de calidad para una sociedad más justa", poniendo nuestra preocupación por la igualdad como asunto central (Filmus, 2008, p. 27).

Las tres principales leyes sancionadas durante ese Gobierno fueron: Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Técnica, Ley de Financiamiento Educativo, todas orientadas a ampliar la democratización del sistema de educación pública estatal. Estas leyes tuvieron un acompañamiento de otras políticas públicas que se propusieron recuperar la centralidad del Estado en la economía, educación, ciencia, cultura, situación que contribuyó a una mayor participación política de sectores juveniles. El compromiso ciudadano adquiere una nueva dinámica, que continúa con el Gobierno de Cristina Fernández de Kirchner.

Durante ese Gobierno se profundiza la convocatoria a la juventud para comprometerse en actividades sociales y políticas. La educación formal recibe un fuerte apoyo en todos los niveles, principalmente en la educación técnica, y se busca favorecer la retención a través de becas o la provisión de computadoras. Los sistemas educativos enfrentan un nuevo desafío que está dado por los avances tecnológicos de los medios de comunicación y las tecnologías informáticas.

Según señala María C. Menéndez (2009): "La relación entre representación política y ciudadanía ha comenzado a tener nuevas lecturas a la luz de los cambios e influencia de los medios de comunicación en la era de la información" (p. 123).

Estas nuevas condiciones comienzan a desplazar a la educación formal de su responsabilidad en la formación ciudadana.

Luego del Gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, asume la presidencia el empresario Mauricio Macri, quien se propuso restaurar el modelo económico-social neoliberal. La educación y la ciencia pasan a ser considerados gastos improductivos.

Como expresión local de una derecha política internacional, estos movimientos políticos rechazan el compromiso social y político fundado en ideas y convicciones ideológicas y promueven, como práctica ciudadana, un comportamiento regido por el interés individual. Los medios de comunicación más concentrados y ligados al poder se convierten en usinas propagadoras de "noticias falsas" y otras acciones destinadas a crear sentimientos de re-

chazo al compromiso político: "Es una sociedad sin ciudadanos, y en definitiva una "no sociedad". En este contexto la democracia liberal según Manuel Castex, comienza a ser desplazada por la "mediocracia" (*ibid*., p. 125).

CONCLUSIONES

La formación para el ejercicio de una ciudadanía, fundada en la comprensión de los procesos sociales y el compromiso por los intereses del colectivo social, ha sido una proclama y una búsqueda de quienes entendían a la Democracia, no como mero mecanismo de seleccionar gobiernos, sino como la herramienta que tienen las sociedades para poder definir el rumbo de su destino futuro.

Los golpes militares tuvieron como objetivo profundizar las críticas al poder político de la civilidad para poder justificar la necesidad del "orden social" que, supuestamente, ellos representaban. Todos esos golpes fueron cívico-militares y los componentes civiles pertenecían a los estratos más conservadores de la sociedad. El objetivo que buscaban era instalar, en el poder formal, a grupos sociales contrarios a la Democracia y socialmente conservadores.

Formar para el ejercicio democrático ciudadano no es tarea exclusiva de la educación formalizada. El poder en las sociedades actuales se basa en el desarrollo y control de la economía, pero también en la manipulación de las nuevas herramientas tecnológicas. Los medios de comunicación se han organizado en el mundo como conglomerados que controlan, generan, manipulan todas las informaciones que emergen de las sociedades.

En las primeras décadas del siglo XXI, son múltiples los desafíos que enfrentan las verdaderas democracias. Ampliar los espacios para el desarrollo de formas cooperativas de trabajo en todos los medios de comunicación puede ser una alternativa de democratización de las informaciones, para que contribuyan a la formación ciudadana. La sanción de leyes que impidan que los monopolios mediáticos difundan noticias falsas, agravios e insultos hacia dirigentes sociales es una necesidad para evitar que el germen autoritario vuelva a renacer, inclusive de la mano de quienes usan a la Democracia para combatirla.

La educación debe poner énfasis en las disciplinas que ayuden a comprender lo que sucede en las sociedades, sus causas y posibles consecuencias. La formación "política" debe ser prioridad si se pretende que en las sociedades actúen ciudadanos y ciudadanas con mentalidades críticas. Contenidos ofrecidos por la historia, sociología, antropología, ciencias políticas y socia-

les deben ser incorporados en los planes de estudio, principalmente en el nivel medio.

El avance de las ideologías antidemocráticas y autoritarias que se están manifestando en el mundo exige el fortalecimiento de una formación ciudadana crítica, orientada a la ampliación de la participación en todos los ámbitos en los que se toman las decisiones que inciden sobre la sociedad. Esa educación no puede quedar restringida solamente al ámbito de la educación formal, pero tampoco puede ser ignorada como se hizo en gran parte de nuestra historia contemporánea. Recuperar una formación cultural profundamente democrática es el legado, la necesidad y el desafío.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonsín, R. (10 de diciembre de 1983). *Discurso ante la Asamblea Legislativa*. Disponible en https://www.educ.ar/recursos/129085/discurso-de-asuncion-del-presidente-r-r-alfonsin-1983

Aparici, R. & García Marín, D. (coords.) (2019). *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política.* Gedisa.

Arata, N. & Ariño, M. (2013). *La Educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones.* Novedades Educativas.

Barbier, F. & Bertho-Lavenir, C. (2007). *Historia de los medios, de Diderot a Internet*. Colihue.

Bianchetti, R. (2005). "La propuesta de transformación de la educación en los 90: las paradojas (perversas) de hacer equilibrio entre la «lógica de mercado» y la «justicia social». El caso de Salta". *Espacios en Blanco. Revista de Educación,* 15. UNCPB.

Boczkowski, P. & Mitchelstein, E. (2022). *El entorno digital*. Siglo XXI Editores.

Fernández, M. et al. (1997). *La Argentina fragmentada. El caso de la educación*. IICE/Miño y Dávila Editores.

Filmus, D. (comp.) (2017). *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo.* Editorial Octubre.

Filmus, D. (2008). “El contexto de política educativa”. En Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. IIPE/UNESCO/ Siglo XXI Editores.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.

Forster, R. (2019). *La sociedad invernadero.* AKAL.

Gaggero, H. & De Luca, A. M. (2018). Argentina 1983-1989: crisis y colapso del Estado. En R. Elisalde, R. García & O. B. Scher (comps.), *Historia social de la Argentina contemporánea (1930-2003*) (pp. 211-230). EUDEBA.

Giovine, R. (2008). *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905).* Stella/La Crujía.

La Opinión (25/3/1976). En Blaustein, E. & Zubieta, M. (1998). *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el Proceso.* Colihue.

Lettieri, A. (2013). *La Historia Argentina*. Norma/Kapelusz.

Lobato, M. (2009). *La prensa obrera.* Edhasa.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familia*s. Paidós.

Menéndez, M. (2009). *Política y medios en la era de la información*. La Crujía.

Mignone, E. (2016). *Textos de educación, política y sociedad*. UNIPE.

Moraes, D. de (comp.) (2010). *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital*. Paidós.

Muñoz et al. (2005). *Sistema educativo y democracia.* Octaedro.

Perceval, J. (2015). *Historia mundial de la comunicación*. Cátedra.

Pini, M. (2003). *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*. Miño y Dávila/LPP/UNSAM.

Rosanvallon, P. (2015). *La sociedad de iguales*. Manantial.

Tedesco, J. (2015). *La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI Editores/OSDE.

Tedesco, J. et al. (1985). *El proyecto educativo autoritario*. FLACSO.

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. IIPE/UNESCO/Siglo XXI Editores.

Terrón, A. & Barreiro, H. (2005). *La institución escolar: una creación del estado moderno*. Octaedro.

Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los 90: ¿El fin de la ilusión emancipadora?* FLACSO/Temas Grupo Editorial.

Schuliaquer, I. (2014). *El poder de los medios*. Capital Intelectual.

Vedia, M. de (2005). *La Educación aún espera*. EUDEBA.

Zemelman, H. et al. (2004). *La escuela como territorio de intervención política*. CTERA.

> **Eduardo Galak**
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Pedagógica Nacional
CONICET

Por una educación del cuerpo para la Democracia

RESUMEN

Cuarenta años pasaron desde el retorno a la Democracia en Argentina y eso representa una buena oportunidad para repensar el lugar del cuerpo en la educación. Para ello es un paso necesario reparar en la Educación Física, materia escolar que objetiva el cuerpo y el movimiento de una manera particular. La propuesta es repensar qué significa disciplinar, cómo la Educación Física es atravesada por autoritarismos y cómo ello habilitó un disciplinamiento sin disciplina. El objetivo es proponer algunos aspectos para sustentar el cuerpo como territorio político que *hace* memoria y con ello construir una educación del cuerpo para la Democracia.

Palabras clave: Cuerpo, Educación, Democracia, Educación Física.

Resulta llamativo que la memoria colectiva limite las experiencias escolares del cuerpo, particularmente, a la Educación Física. Ello se debe en buena medida a que allí se hace explícito su uso como recurso pedagógico, y a que se confunde cuerpo con movimiento y entonces se recuerdan más vívidamente aquellas instancias en las que no se estaba de manera pasiva. Es que pareciera haber una naturalización que establece que para aprender hay que estar quieto, condición muchas veces confundida con "callado".

Vestigio de un modelo educativo clásico que separa las materias intelectuales de las manuales, el cuerpo en la escuela deambula entre su implícita omisión y su explícita presencia. Inclusive, si se hila más fino, en esa memoria colectiva pareciera ser que los recuerdos sobre las vivencias en las clases de Educación Física escolar articulan dos cuestiones que a simple vista parecen contradictorias, como son la rigidez y la libertad. Sobran ejemplos cotidianos que rememoran encuentros en el patio haciendo un ejercicio físico lo más exactamente posible, muchas veces calcando aquello que hace la docente o el docente, metódica y sistemáticamente, frente a otros que nos

trasladan a momentos de soltura, quizás los de mayor libertad en la década y media de escolaridad obligatoria en la Argentina.

Más allá de una cuestión didáctica, nos despiertan sensibilidades tan disímiles como el desagrado o la felicidad, la fatiga o la sonrisa, la vergüenza y la amistad, casi sin escalas. La imagen teñida de cierto sentido común de sus profesionales deambula entre la rigidez del silbatazo para comenzar una actividad y la empatía para resolver conflictos emergentes desde la propia situación en el territorio. Hay cotidianeidades del oficio que cuestionan la profesionalidad: libertad en poder usar otras palabras y contactos vedados en la clausura del aula conviven con una aceptación casi tácita del recurso del castigo como moneda de curso vigente, sea negando que alguien participe de una actividad o sancionando con alguna ejercitación física –que, dicho sea de paso, muchas veces es usada contradictoriamente como parte de la clase–.

Como pocos espacios tan institucionalizados, se conjuga la sensación de reproducción y producción. Es que una posible primera definición de qué significa una clase de Educación Física puede ser la de estar asistiendo a un orden desordenado que, por momentos, se torna un desorden ordenado. Y no, no es un juego de palabras, o por lo menos no es solo eso: se trata de comprender que en los encuentros de Educación Física existen los condimentos de cualquier otra clase, como el contenido, la didáctica o el currículum, pero en estas se conjugan de otras maneras. El motivo de ello es que el eje del saber pasa por el cuerpo, ese ausente siempre presente en las escuelas, aquello tan objetivo que nos otorga la subjetividad, aquello tan subjetivo que no tenemos otra manera de educarlo que objetivándolo.

DISCIPLINAR

Hay inscripta en la historia de la Educación Física una palabra que viene como parte de su mandato fundacional: el disciplinamiento. La Educación Física disciplina. Lo hizo en sus inicios a finales del siglo XIX para conformar un cuerpo colectivo de la naciente nación; lo propició cuando declaró en 1905 como oficial el Sistema Argentino de Educación Física, una didáctica y contenidos de enseñanza homogéneos para todas las clases del país; lo buscó cuando la primera institución realmente federal, la Dirección General de Educación Física, estableció a fines de la década de 1930 el denominado Método Único; lo intentó a mediados del siglo XX con la incorporación de las competencias deportivas como parte del paisaje cotidiano de la vida escolar; lo aprovechó

con el clima totalitario de los 70; lo ajustó al individualismo meritocrático que en una suerte de *self-made woman* o *self-made man* desplegó la creencia de un autodisciplinamiento; lo continúa desarrollando en la actualidad para enseñar maneras de moverse, normas de conducta, *ethos*.

Lo que se esconde tras la asociación de disciplinamiento en el espacio *más corporal* de la escuela es una confusión entre imponer normas o directamente castigar y establecer métodos de trabajo. Se trata de una correspondencia entre dos sentidos, como efecto de aplanar autoridad y autoritarismo. Como llama la atención Hannah Arendt, parte del problema educativo se debe a que se los interpreta como sinónimos cuando los separa un abismo: el ejercicio docente debe apoyarse sobre la autoridad del lenguaje, del saber, del reconocer *autoría* cuando se sostiene una palabra y no en el ejercicio autoritario de *se hace lo que digo* solo por el cargo que se ocupa.

Durante la última dictadura cívico-militar el cuerpo supuso un territorio de combate que se apoyó directamente en un autoritarismo sin autoridad. Esta afirmación puede ser leída en clave física o simbólica: desde la desaparición de personas, el exilio forzado, la tortura, la muerte o el secuestro, hasta el verticalismo como modalidad de gestión, el sexismo como naturalización o el orden como sinónimo de progreso. Ninguna de estas instancias supuso una estricta novedad, pues ya estaban presentes en la sociedad, pero sin dudas nunca fue tan obsceno ni sistemático. Ni tan patentes en las escuelas: cuando la realidad agobia, vale la pena reparar en la ficción como recurso para imaginar lo real, y allí asoma la figura del señor Biasutto, ese jefe de preceptores con que Martín Kohan tan bien grafica en *Ciencias Morales* el autoritarismo violento, silencioso y capilar que atraviesa las instituciones educativas.

Queda flotando una afirmación transversal, articuladora: el cuerpo supuso un territorio de combate porque el cuerpo es territorio político. Este es el anudamiento al que quiero arribar: la última dictadura cívico-militar procuró un uso político del cuerpo ahistórico, ejerciendo un autoritarismo de silenciamiento y un disciplinamiento sin disciplina, es decir, sin método, solo por el mero hecho de dominar, de disciplinar.

LA MEMORIA EN EL CUERPO. LA MEMORIA DEL CUERPO

En 1896 Henri Bergson publicaba *Matière et mémoire*, un ensayo sobre las relaciones entre el cuerpo y el espíritu, sosteniendo que la memoria no forma parte de la materialidad corporal, sino de una dimensión espiritual. Sin decirlo de esta manera, lo que señalaba es que la memoria no se inscribe en la bio-

logía, sino en la percepción incorporada de lo social, como una experiencia in-corporada: algo de lo social que se hace cuerpo. La pregunta es, entonces, ¿quién *hace* esa memoria?

El cuerpo es objeto de disputa para la memoria. Eso quedó patente con el retorno a la Democracia hace 40 años. Ni la ausencia de la materialidad del cuerpo pudo hacer desaparecer el peso y lo tangible de la fuerza de la memoria colectiva. Porque el cuerpo desnuda dimensiones que desbordan la fisicalidad es que puede pensarse una memoria colectiva que sobreviva las atrocidades de la última dictadura cívico-militar. Y sobre todo, que pueda tematizarla, educarla, curricularizarla.

La consigna es construir memoria, no como *slogan*, sino como bandera política educativa constante y contingente. Esta es la clave de por qué sostener la importancia de las escuelas en la sociedad, de consolidar la educación de la memoria en las escuelas y de sustentar una pedagogía del cuerpo que no sea solamente física, sino también espiritual: la disputa política está en poder resignificar lo corporal, darle entidad no como el mero depósito en el cual se guardan nuestros recuerdos, sino como el territorio donde se juegan las experiencias.

UNA EDUCACIÓN DEL CUERPO PARA LA DEMOCRACIA

Cuatro décadas pasaron desde el retorno a la Democracia en Argentina y es tiempo suficiente para hacer balances. Más allá de la importancia del ejercicio cívico de elección de representantes, vale la pena pensar cómo la suspensión de un régimen autoritario devino en resignificaciones respecto de la autoridad en el sistema educativo, no solo para pensar avances sino también para comprender los asuntos pendientes acerca de cómo construir cuerpos democráticos en las escuelas.

El retorno a la Democracia hace 40 años en Argentina puso en tela de juicio el modelo educativo clásico, aunque no pudo subvertir radicalmente el orden al que parece estar destinado el cuerpo en la escuela. Identifico como uno de los problemas respecto de la educación escolar del cuerpo –en un listado en absoluto exhaustivo– la reproducción de jerarquías corporales. Hay cuerpos *más* bellos, *más* inteligentes, *más* capaces. Eso es, cuerpos *más* correctos o *más* normales que otros. Claro, esto no es exclusivo de las instituciones escolares –ni de la dictadura–, pero ello no las exime de ser generalmente uno de los principales mecanismos de reproducción.

Si para muestra vale un botón, cabe repensar toda la caricaturización sobre la que se estructura la enseñanza de la historia en las escuelas, especialmente en lo que refiere a las mujeres y a grupos minoritarios. La práctica arraigada de pintar con corcho quemado una cara exhibe que tras la inocencia de un acto escolar puede esconderse un racismo simbólico corporal estructural, aunque esta práctica conocida internacionalmente como *blackface* sea desde hace años criticada por movimientos que luchan por los derechos humanos.

Un segundo aspecto para construir una educación del cuerpo para la Democracia se puede englobar bajo la idea de violencias institucionales cotidianas: desde aquello que llamábamos de disciplinamiento sin disciplina (o el ejercicio de poder según el cargo) hasta la tácita aceptación de que cada docente debe ocupar un lugar mediador ante los conflictos arraigados en la vida escolar pero de profundas raíces sociales. Con esto no pretendo deslindar responsabilidades, sino, por el contrario, reconocer la escuela como sinécdoque de la cultura, como parte en la que se manifiesta el todo, pero también porque es en donde muchas de las violencias se institucionalizan: es parte de la solución porque también es parte del problema.

Las diferencias de clase social, el hambre, la misoginia, el contexto heteronormativo patriarcal, el racismo, la gordofobia son cuestiones que se hacen presentes en las aulas porque las aulas forman parte de un mundo en el que sobreviven estas violencias. Quizás el primer paso es comprender la capilaridad de este problema, entender que se cuela en los intersticios de prácticas cotidianas que no necesariamente son reconocidas como negativas.

Por caso, es generalizada la creencia de que las estudiantes y los estudiantes esperan con ansias la clase de Educación Física. De hecho, esto puede ser hasta reconocido como uno de los principales capitales simbólicos que exhiben las profesionales y los profesionales del área. Esto es posiblemente cierto para una mayoría, pero desconoce la cantidad de estudiantes que la pasan muy mal en estas clases, y no me refiero solamente a una cuestión de gustos o que no les salga una actividad. Burlas, vergüenzas, golpes o marginaciones enmascaradas como “naturales” o “chistes” esconden un grave problema escolar: el *bullying*, el acoso físico o psicológico sistemático.

Otro ejemplo de prácticas comunes en la realidad escolar, que atraviesa la educación del cuerpo, son las distinciones sexo-genéricas como criterio de demarcación cultural por excelencia. Esta es una deuda de la Democracia que empezó a ser saldada con la Ley nº 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), quizás la ley educativa más disruptiva desde 1983. Con profundos debates y atendiendo a la

diversidad, poniendo por delante el bien común antes que la creencia individual, la ESI se propuso transformar la naturalidad de confundir el físico con el cuerpo, el mandato con el deseo, la identidad con la identificación.

También es una deuda, para democratizar la educación del cuerpo, la interpelación de que la meritocracia es un pilar sobre el que debe sostenerse el sistema educativo: a pesar de que discursivamente se abandonó el racismo biologicista disfrazado científicamente como eugenesia, sigue operando con fuerza cierta explicación de origen como justificación del destino, y en ello lo corporal funciona como *comodín*, como retórica legitimadora. Construir memoria es la consigna, también en este registro.

Una educación del cuerpo, democrática, no solo supone discutir fuertemente qué prácticas queremos transmitir como políticas públicas, ni simplemente comprender a sus representantes o instituciones. Para ello, primero debemos comprender que, a diferencia de lo que se viene repitiendo desde hace un siglo, no son los cuerpos los que hacen prácticas, sino son las prácticas las que hacen cuerpos. Cada práctica construye contingentemente condiciones corporales y las debemos atender territorialmente para no naturalizar autoritarismos sobre qué es lo *correcto* del cuerpo.

Si la intención es construir órdenes democráticos que no reproduzcan jerarquías, violencias institucionales ni disciplinamiento sin disciplina, es preciso dejar de pensar el cuerpo como biológico o físico, es decir como individual, y pensarlo efectivamente como colectivo. Pero es preciso insistir que esa apelación a lo colectivo no remite a comprenderlo como parte de algo que lo trasciende, como todo el nacionalismo chauvinista insistió durante décadas, sino como anudamiento activo de lo social y de lo particular. Solo así construiremos una Democracia que reconozca al cuerpo como territorio político.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1996). *Entre el futuro y el pasado. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.

_ (2009). *La condición humana*. Paidós.

Bergson, H. (2006). *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Cactus.

Honorable Congreso de la Nación (2006, 24 de octubre). Ley nº 26.150 *Programa Nacional de Educación Sexual Integral.* Disponible en https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

Kohan, M. (2007). *Ciencias morales.* Anagrama.

> **Martín Unzué**
Instituto de Investigaciones Gino Germani-Universidad de Buenos Aires
Universidad de La Plata

"No dejaremos cosas con puntos suspensivos...". El legado dictatorial en la universidad democrática

RESUMEN

El trabajo presenta, a partir del análisis de las versiones taquigráficas de las sesiones del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires de los años 1982 y 1983, el modo en que se fueron desarrollando los muy numerosos concursos de profesores del período de la normalización autoritaria, los que en su mayoría, ratificaron a los profesores que fueron puestos en sus cargos durante la dictadura militar, y que a raíz de esta regularización, continuaron mayoritariamente con sus cargos en la universidad democrática.

Palabras clave: Universidad, Dictadura, Concursos de profesores, Argentina.

La cuestión del legado de la última dictadura cívico militar es y ha sido objeto de una innumerable cantidad de reflexiones. Ellas se potencian en momentos en los que se conmemoran aniversarios de gran poder simbólico, como lo son las cuatro décadas que han pasado desde que reasume el poder un gobierno civil surgido de elecciones en diciembre de 1983. La primavera democrática parecía entonces irrefrenable.

Sin dudas los desafíos de esa hora eran mayores a los que se quería reconocer. Plagada de poderosos condicionamientos, por mera inercia histórica, o incluso por haber sido meticulosamente sembrados para ello, sus consecuencias se expresan en todos los terrenos de la vida social.

Esto no niega que el retorno a la Democracia haya sido una vuelta de página de nuestra historia, algo que parece tener que ser reafirmado cuando los

discursos autoritarios resurgen un poco por todos lados en un mundo en crisis, y cuando se comienza a instalar que las democracias están en deuda por sus numerosas promesas incumplidas.

Que el balance de estas décadas tenga sus contrastes, que para muchos sectores sociales pueda quedar un cierto sabor amargo a pesar de que se consolidaron avances tan significativos, ello es porque las expectativas eran altas, porque las fervorosas promesas basadas en el preámbulo constitucional parecían una brújula marcando un rumbo al que no se ha llegado plenamente, pero además, porque no fueron pocos los sectores que no quisieron ir hacia allí, que compartieron o continuaron el legado de la dictadura, que dejaron intactas ciertas estructuras, latentes algunas ideas, que le dieron continuidad a cambios profundos que se operaron en la sociedad argentina bajo el terrorismo de Estado.

Todo el esfuerzo del llamado "consenso democrático" ha minimizado que ciertas transformaciones que se dieron en el país a sangre y fuego, tanto institucionales como también sociales, resultaron irreversibles.

El ciclo que se abre a fines de 1983 es el ciclo de la posdictadura, porque en el mismo se han enfrentado las tendencias refundacionales con las dinámicas que sostuvieron las continuidades. En este trabajo queremos analizar el modo en que la última dictadura cívico-militar planificó y ejecutó un profundo programa de consolidación de su obra en la universidad, tomando como caso testigo a la de Buenos Aires. El éxito de esa misión, que se tradujo en la cristalización de una planta de profesores numerosa y mayoritaria en muchas unidades académicas, escribe una de las páginas más resignadas de la historia de la educación argentina.

LA NORMALIZACIÓN EN LA DICTADURA

La universidad argentina transita en el período 1976-1983 una profunda reorganización, que no solo es consecuencia directa de la fuerte represión, que incluye la intervención directa con personal militar de las Fuerzas Armadas (FFAA) en un primer momento, luego proseguida por civiles consustanciados con el orden impuesto, sino también a una compleja y minuciosa tarea de erradicación, prohibición, censura y luego producción de un nuevo orden, al que se entiende consustanciado con los principios fundamentales del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN). El fin es el establecimiento del control interno en las universidades, con la prohibición de

toda actividad política y gremial, pero fundamentalmente con la exclusión de las visiones a las que se catalogó de modo muy amplio como "subversivas". Esto se tradujo en el apartamiento, o incluso en la eliminación de docentes, estudiantes y personal no docente, programas, bibliografías, planes de estudio, carreras completas,[1] materiales de las bibliotecas y de las editoriales universitarias, y de todo aquello que fuese percibido como favorable o promotor de "ideologías subversivas" o señalado como causante de "adoctrinamiento".

Es que el PRN declara como sus objetivos básicos alcanzar "la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país" (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 1).

En el ámbito estrictamente universitario la etapa productiva comienza a gestarse con el Decreto Ley n° 22.207/80 que además de pautar las líneas principales de lo que debía ser la universidad, genera las condiciones para las reformas de los estatutos, con el fin de avanzar hacia lo que se anuncia como su normalización, y que será la constitución del claustro de profesores y el retorno de las elecciones para integrar las asambleas universitarias y luego los consejos directivos y superiores.[2]

Si bien este proceso se da en la mayor parte de las universidades nacionales, será en la Universidad de Buenos Aires (UBA) donde tendrá su origen y mayor desarrollo.

La aprobación del Estatuto de la UBA, en todo ajustado a la ley mencionada, termina sucediendo en 1981, lo que pone en marcha un muy apresurado proceso de lanzamiento de cientos de concursos de profesores. La velocidad no impide que sea premeditado y con alevosía. El objetivo declarado es consolidar al cuerpo docente que había nombrado la propia dictadura, para que ante el inminente retorno democrático, la universidad no vuelva a caer en manos de sectores "peligrosos".

Si bien es cierto que no se puede simplificar suponiendo una plena homogeneidad de los profesores de las universidades nacionales durante esos años, sí se trató de un cuerpo docente que al menos no era considerado "problemático" por las diversas instancias de censura e inteligencia que operaban en las mismas, atentas al control político e ideológico en especial por compartir la idea de que la universidad era un lugar estratégico, formadora de los

[1] También se cerrará una universidad, la de Luján en 1980.

[2] Con representación sólo de los profesores regulares.

sectores sociales, políticos y económicos dirigentes, y particularmente peligrosa, por la relativa atracción que a su criterio ejercerían ciertas ideas sobre los sectores juveniles allí concentrados.[3]

LA MISIÓN REGULARIZADORA COMO LEGADO

La primera figura de gran peso y relevancia, la que asume el tramo inicial de la tarea de llevar adelante la "normalización autoritaria", es Alberto Rodríguez Varela. Ex fiscal de Estado en los años más duros de la represión en la provincia de Buenos Aires, luego ministro de Justicia de Jorge Rafael Videla,[4] será designado rector de la UBA, con un cometido excluyente: concursar a los profesores afines al régimen para luego realizar las primeras elecciones y "normalizar" la universidad. Esto en el declarado escenario del inminente retorno a la Democracia, que la cúpula militar veía con mucha más claridad que buena parte de la sociedad civil, incluso antes de que se salde la Guerra de las Malvinas.[5]

Lo que podemos llamar "la misión Rodríguez Varela" se ejecuta en el año 1982. El rector, con todo el poder de ser el interventor nombrado por el Presidente de la Nación y de haber propuesto a todos los decanos tal como establecía la ley, ejerce su cargo con un mero Consejo Asesor que muestra sistemáticamente su pleno acuerdo con todas sus decisiones. Es ese rector el que diseña el nuevo reglamento de concursos docentes, con el fin de "agilizar los trámites" y el que pone en marcha la sustanciación de los mismos. El objetivo declarado es llegar al 60% de los cargos de profesores concursados, en una universidad que casi no tiene profesores regulares en 1982, porque no se hacían concursos hacía más de una década.

[3] En la reconstrucción de este proceso que realiza Paso para el caso de una facultad de la Universidad Nacional de La Plata, la autora destaca que en los debates realizados en la normalización democrática sobre lo sucedido, se denunció que los aspirantes a los concursos debían completar una ficha de datos personales destinadas a los servicios de inteligencia de las Fuerzas Armadas, de las que no han quedado rastro en la universidad (Paso, 2010, p.9).

[4] También será, luego, su abogado defensor en diversas causas por violaciones a los derechos humanos.

[5] Recordemos como lo hace Águila, que las tensiones al interior de las FFAA eran muchas, y que las posiciones más dialoguistas de Viola con los partidos políticos que comienzan a organizarse en la "multipartidaria", se revierten con Galtieri en el poder. Sin embargo, en el ámbito universitario la convicción de la inminencia del retorno a la Democracia es completa en todo el período, y el principal motivo del excesivo apuro al que aquí nos referimos.

Las condiciones para esa regularización masiva eran muy limitantes: con un gobierno dictatorial y fuertemente represivo, bajo estado de sitio y censura cotidiana, con las universidades intervenidas, con una legislación, estatutos universitarios y reglamentos de concursos hechos por y a medida del régimen, imponiendo que todos los concursantes se ajusten a sus principios, que no tengan simpatías o cercanías con las ideologías suprimidas, y eso se verificaba, como era habitual para todos los claustros, con certificados de antecedentes policiales y un reticular trabajo de diversos servicios de inteligencia.

El anuncio de los concursos, que comienzan muy rápidamente a aparecer por centenares en los avisos de los diarios nacionales, despierta múltiples polémicas.[6] Los principales referentes de los partidos políticos advierten que la maniobra busca condicionar al futuro gobierno, dejando una planta docente consolidada. Las advertencias de que el proceso será considerado nulo son varias. También se señala que es el rector el que quiere poner a sus amigos del círculo de abogados católicos y de otros ámbitos como algunas de las Academias Nacionales en la universidad.

Mientras Rodríguez Varela anuncia en los medios de comunicación que el proceso avanza sin pausa, y que ya se han realizado 1363 concursos,[7] en las versiones taquigráficas de las sesiones del Consejo Asesor se puede seguir el tono del debate interno en la universidad.

Las frenéticas sesiones se suceden entre aprobaciones masivas de llamados a concursos, nombramientos de jurados, resolución de las muchas renuncias y excusaciones a la integración de esos tribunales y discusiones para ver cómo acelerar los tiempos, minimizando las potenciales impugnaciones o presentaciones judiciales. No faltan los reiterados pedidos y exigencias del rector a los decanos de todas las facultades para que les transmitan a los jurados la urgencia institucional del trámite y la necesidad de que ni siquiera se tomen los tiempos administrativos previstos.

En la lectura de las actas mencionadas de todo el año 1982, se puede constatar: que el rector anuncia que la premura es ante la cercanía del retorno a la Democracia, que el principal objetivo es regularizar a los profesores interinos que ya están en sus cargos, que se debe comenzar por los profesores titulares dejando a los adjuntos para un segundo momento, y que en los casos

[6] Hemos tratado algo de este tema en Unzué (2020).

[7] Esta información aparece en el diario *La Nación* el 8 de agosto de 1982.

"sencillos" en los que haya un solo candidato por ejemplo, el trámite debe resolverse en menos de cien días.

De este modo, a partir de junio de 1982, comienzan a darse a conocer las nuevas designaciones de profesores titulares, muchos con dedicaciones exclusivas, que se aceleran en los meses siguientes y que continúan todo el año 1983 hasta la última sesión del Consejo Superior previa a la asunción del nuevo gobierno nacional.

La evidencia recolectada de las actas del Consejo Asesor del año 1982 y del Consejo Superior del año 1983 nos han permitido dar cuenta de 1424 concursos finalizados con la designación de los profesores.[8]

Un primer análisis cuantitativo de los mismos muestra que el número de profesores concursados por unidad académica es muy dispar, aunque todas las facultades realizan concursos.[9] El listado lo encabeza la Facultad de Ingeniería con 241 nombramientos, seguida por Ciencias Exactas y Naturales con 207, Medicina con 185, y Derecho y Ciencias Sociales y Ciencias Económicas con 167, ambas como se ve en el gráfico 1.

Las razones de esa variabilidad, aún más relevante si pensamos que se trata de facultades con distintas cantidades de profesores, muestran que Ingeniería y Ciencias Exactas parecen ser las que más concursos realizan, superando ambas el 60% de la planta que se esperaba, como sostienen sus propios decanos.[10]

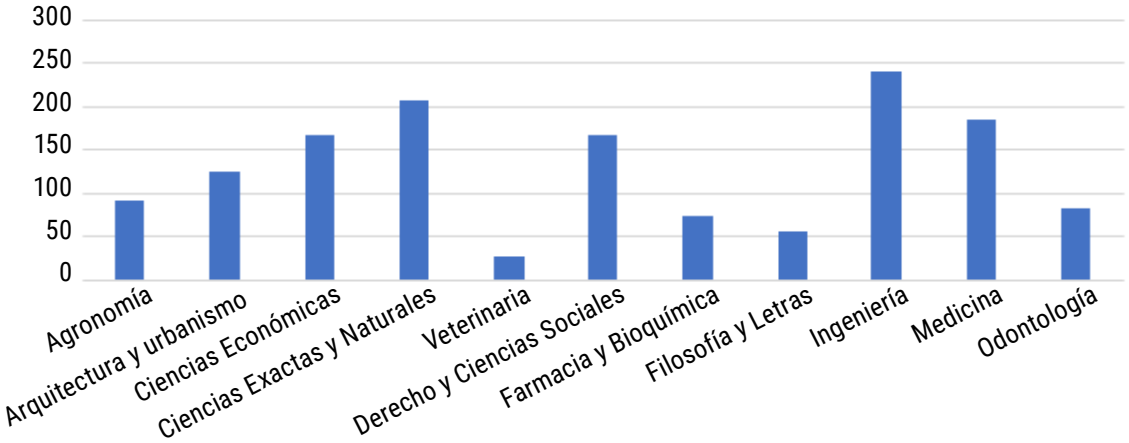
En cuanto a los cargos que se concursan, si bien los adjuntos son más en todo el proceso, en 1982 predominan los titulares, lo que resulta de gran importancia. Hay una clara estrategia en comenzar con el nombramiento de los titulares dado que los mismos son los responsables de definir los programas y las orientaciones generales de las cátedras, incluida la bibliografía y los temas de investigación en los casos de cargos con dedicaciones exclusivas.

[8] Notemos que para el año 1982, el rector no tendría obligación de pasar los nombramientos por el Consejo que es meramente "asesor" como su nombre lo indica. No podemos descartar que se hayan producido algunos nombramientos que no fueron presentados ante el pleno formado por los decanos. Por otro lado, en especial en 1983 cuando la urgencia de la elección universitaria ya parece aplacada, aparecen varios concursos que se declaran desiertos. Eso significa que se hicieron más concursos que los que se coronaron con los nombramientos referidos.

[9] También se nombran múltiples profesores en los colegios universitarios que no hemos incluido en este trabajo.

[10] El número superaría el 75% en ambos casos según sus autoridades.

Gráfico 1. Concursos de profesores por Facultad. Años 1982-83

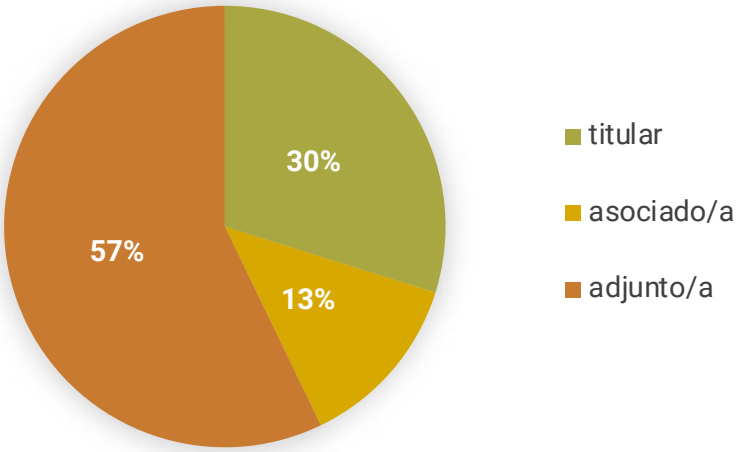


Fuente: elaboración propia en base a datos relevados de las actas del Consejo Superior de los años 1982 y 1983

Pero además, esos titulares también tienen la voz central y casi única en la selección de los auxiliares de las cátedras (que serán la futura generación de profesores) y participarán activamente en los jurados de los concursos de sus adjuntos.

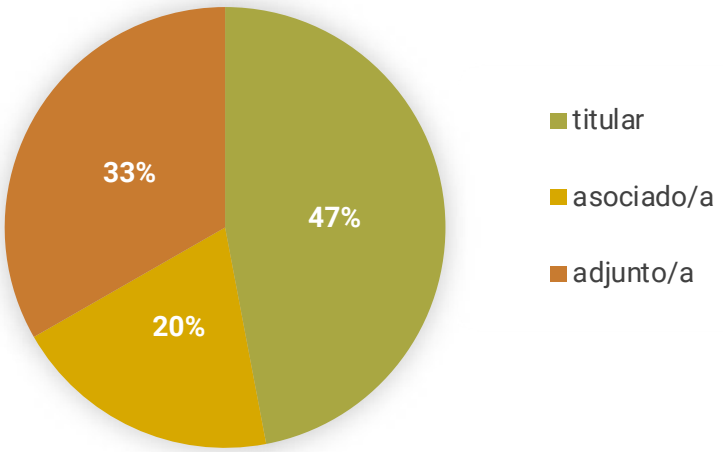
Como se puede ver en los siguientes gráficos, mientras el 30% del total de los concursos realizados relevados corresponde a profesores titulares, ese número es el 47% si se toma solo el año 1982.

Gráfico 2. Distribución de concursos por categoría 1982-83



Fuente: elaboración propia en base a datos relevados de las actas del Consejo Superior de los años 1982 y 1983

Gráfico 3. Distribución de concursos por categoría año 1982



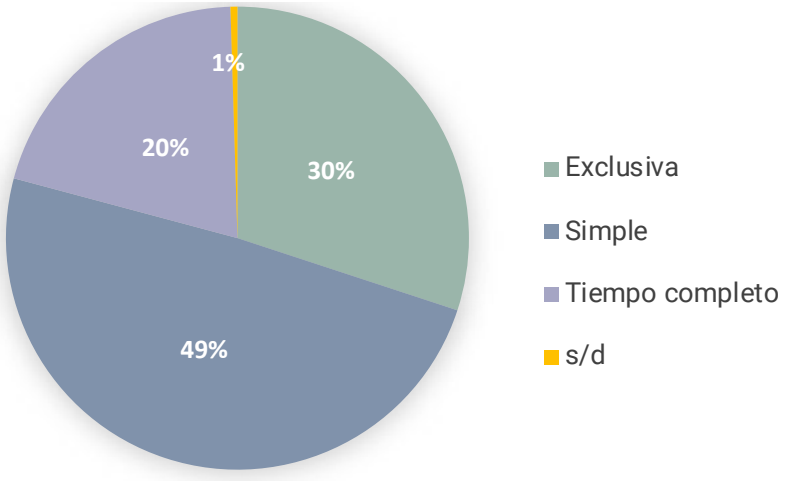
Fuente: elaboración propia en base a datos relevados de las actas del Consejo Superior de los años 1982 y 1983

En cuanto a las dedicaciones de los concursados, los datos relevados muestran que en los concursos realizados en 1982 predominan las dedicaciones exclusivas (186) y de tiempo completo (126), lo que constituye un dato muy curioso para la historia de la universidad argentina habituada al completo predominio de las dedicaciones docentes simples en el nivel universitario.[11] Esto señala la clara decisión, acompañada por importantes recursos presupuestarios, de que esos profesores tengan una protagónica vida universitaria.

El gráfico 4 muestra que la suma de las dedicaciones exclusivas y de tiempo completo para el caso de la UBA llegan al 50% de los cargos concursados en 1982. Pero además, en la revisión de las actas del año 1983 se encuentran las numerosas resoluciones que incrementan la dedicación de aquellos que fueron designados con una carga simple en 1982, además de múltiples casos de profesores que ya habían concursado un cargo y vuelven a concursar otro, en distintas materias e incluso en distintas facultades. No trabajaremos este dato aquí por falta de espacio.

[11] El Decreto Ley n° 22.207 en su artículo 30 regula la dedicación de los docentes universitarios, estableciendo cinco categorías: exclusiva, plena (45 horas semanales), de tiempo completo (35 horas), parcial (25) y simple.

Gráfico 4. Distribución de las designaciones del año 1982 por dedicación



Fuente: elaboración propia en base a datos relevados de las actas del Consejo Superior de los años 1982 y 1983

CONCLUSIONES

La misión Rodríguez Varela es puntual y con una precisión quirúrgica. Asume el rectorado con la suma del poder público y emprende la regularización masiva de cargos en muy pocos meses. Tal como había anunciado, renuncia apenas se realiza la elección de representantes de profesores en diciembre de 1982, cediendo esa responsabilidad al hasta entonces decano de la Facultad de Medicina, Carlos Segovia Fernández.[12]

Las razones que esgrime el retirado son simples: ya ha cumplido con su misión, y resulta más conveniente para preservar la obra dar un paso al costado, dado el descrédito personal acumulado por las críticas a todo el proceso. Se lleva la marca para preservar el objetivo. Ha sentado las bases de la universidad de la posdictadura, consolidando los nombramientos de profesores que en su absoluta mayoría permanecerán en esos cargos luego de 1983, muchos teniendo un enorme protagonismo hasta bien entrado el siglo XXI. La lista de altas autoridades de la UBA del período democrático que accedieron a sus cargos en los concursos de estos años, es un buen indicador del éxito del plan.

[12] Que proseguirá con una segunda etapa de concursos, aún más numerosa, durante todo el año 1983.

El poder residual del actor militar en esos primeros años del retorno a la Democracia, más el apoyo interno en varios espacios de la universidad, y sin duda, las múltiples vías de negociación establecidas con otros espacios, entre los que se cuentan algunos partidos políticos, pero también con el actor judicial,[13] lograron preservar esta herencia.

En la universidad argentina de la Democracia, ha perdurado ese germen de la dictadura.

FUENTES

Ministerio de Cultura y Educación. (1977). *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003637.pdf

Ministerio de Cultura y Educación. (1980) Ley n° *22207. Ley orgánica de las universidades nacionales*.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002641.pdf

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Águila, G. (2023). *Historia de la última dictadura militar*. Siglo XXI Editores.

Paso, M. (2010). La política universitaria de la dictadura militar para normalizar el claustro docente [ponencia]. *VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata*.

Unzué, M. (2020). *Profesores, científicos e intelectuales. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a su bicentenario, Buenos Aires*. IIGG-UBA-Clacso.
https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/Universidad-Unzue-1.pdf

Unzué, M. (2021). La inclusiva transición a la democracia en la universidad argentina, *7 ensayos. Revista Latinoamericana de Sociología, Política y Cultura*, 3.
https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/7ensayos/issue/view/665/showToc

[13] A fin de cuentas, es el mismo ministerio el que nuclea a Justicia y Educación en el inicio del gobierno de Raúl Alfonsín, y ello supone que un hipotético desconocimiento de los nombramientos en un ámbito debía estar acompañado por la misma decisión en el otro.

> Escuela Secundaria Especializada en Arte
ESEA nº 1 de Hurlingham

Binomios de la Democracia. Dependencia-Independencia

Estos dibujos fueron realizados por estudiantes de 2° año de la Especialización en Artes Visuales con la guía de la docente Leticia Mari Céspedes. Se reflexionó sobre el concepto de Democracia y los sentimientos e ideas que emergieron en torno a él, como *libertad, vida, felicidad, censura, dictadura, tiranía, represión, muerte*. Luego se problematizó desde la imagen y los elementos que la componen: *forma, color, figura y fondo, marco de contención*. Entre el concepto y la imagen cada estudiante se planteó qué y cómo contar.

Oh juremos con gloria morir

Lira De Palma

Una escarapela, que flamea en el centro en blanco y celeste, hacia la derecha se va desangrando.

Jardín

Juana Márquez

En un cielo blanco donde llueven gotones lineales, celestes, mojan tres flores de pétalos corazón en azul, celeste y violeta; cuatro flores amarillas, naranjas y rojas y en el centro una flor blanca y gris. Sus tallos partidos en verdes medios y claros sostienen el conjunto.

Las dos caras

Kevin Amarilla

Una persona de pie, en un espacio natural. Como en un espejo, sus mitades muestran dos realidades: una, la del gris, oscuro y frío invierno, donde la remera está rayada en blanco y negro; otra, la del cielo azul, el color, el calor y la primavera.

Libertad

Victoria Flor

Una mano negra
y blanca con cadenas
en la muñeca levanta
su dedo índice y roza
una mariposa naranja,
amarilla, negra y blanca,
iluminada en amarillo.

Collages literarios

Estas imágenes forman parte de la reflexión sobre la última dictadura cívico-militar en Argentina. Son producto del trabajo de estudiantes del 5° año de la Especialización en Arte Visuales guiados por las docentes Carla Di Palma, de Literatura y Ayelén Enrique, de Diseño. Para la producción de la obra leyeron textos de Rodolfo Walsh (*Carta a Vicky*) y analizaron canciones alusivas, como *Alicia en el país*, de Serú Girán. Desde la materia Diseño han reelaborado estéticamente ese material, quedando así plasmada la mirada de cada estudiante con respecto al terror de pensar sus vidas sin Democracia.

El amor, la ausencia y los girasoles

Kiara Leguizamón

La mente de Alicia

Ian Fernández

En memoria de...

Sam Espinola

> **Renata Giovine**
Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales - Universidad Nacional del Centro
Jorgelina Mendez
Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales - Universidad Nacional del Centro

Revisitando el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)

RESUMEN

En el marco de la transición democrática en Argentina se convocó en 1984 al Congreso Pedagógico Nacional (CPN) con el objetivo de generar un debate amplio sobre el sistema educativo argentino. A diferencia de aquel convocado en 1882, se propuso abrir el debate a toda la sociedad como un ejercicio de participación democrática buscando recabar opiniones sobre la importancia de la educación en la vida del país, asesorar al Gobierno en la elaboración de estrategias de reforma y diseño de una ley general que –por primera vez– rigiese para todos los niveles, ámbitos y dependencias del sistema.

La puesta en acto del CPN se pensó de manera descentralizada y abierta; así se establecieron dos procesos, uno *de ida* en donde la Nación y las jurisdicciones organizaran los modos y orientaciones del debate en torno a ejes temáticos y un intrincado mecanismo de llegada territorial, y otro *de vuelta* en lugares donde se diera el intercambio en reuniones y asambleas a nivel local, distrital, regional y nacional. A 40 años del regreso de la Democracia y a 35 de su cierre, este artículo se propone revisitarlo, rescatando el sentido de su convocatoria y el rol de las jurisdicciones, específicamente en la provincia de Buenos Aires. Aunque hubo tensiones y conflictos para lograr una participación amplia y construir consensos, se destaca como espacio para recuperar la voz de diversos actores, movilizar la participación y el pluralismo, procesar el disenso y lograr acuerdos que permitiesen legitimar políticas educativas de modo diferente a las reformas que le sucederán.

Palabras clave: Democratización, Participación, Debate, Reforma educativa.

EL CONGRESO PEDAGÓGICO EN EL MARCO DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

La recuperación democrática de 1983 marcó el comienzo de un nuevo período que se fue consolidando en estos 40 años. El proyecto político encabezado por el presidente Raúl Alfonsín sentó sus bases en el agotamiento del proceso dictatorial, de la violencia institucional, el terror y las violaciones a los derechos humanos, guiado por un discurso "ético-político" (Quiroga, 2005) que propuso un Estado de derecho con plena vigencia de las garantías constitucionales para la conjunción "de la Democracia con el bienestar y la prosperidad en un horizonte sin limitaciones temporales" (Aboy Carlés, 2004, p. 39). Ello implicaba construir una cultura política democrático-participativa que demandaba un nuevo proyecto modernizador.

En el marco de esta agenda a inicios de 1984 el Poder Ejecutivo remitió al Congreso de la Nación un proyecto de ley en el que convocaba al Congreso Pedagógico Nacional (CPN) con inspiración en la iniciativa de 1882 que, en los albores de la organización nacional, reunió a representantes de la intelectualidad para discutir sobre el rumbo de la educación y las características de una futura ley que regulase el sistema de instrucción pública en manos del Estado nacional, cuyo resultado fue la Ley nº 1420/1884.

A diferencia de aquel y bajo la intención de instalar una nueva forma de tomar decisiones con base en el modelo de Democracia participativa, se propuso que el debate se abriese a toda la sociedad. Pese a la convulsión política y social imperante, la Ley nº 23.114/1984 se aprobó por unanimidad en ambas Cámaras legislativas. El sentido de la convocatoria quedó expresado en el artículo 1:

> Convócase a un Congreso Pedagógico, que se efectuará con la más amplia participación de todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas.

El CPN establecía "crear un estado de opinión" sobre la trascendencia de la educación en la vida de la República recuperando las voces de personas y sectores interesados en el mejoramiento del sistema educativo (artículo 2). Un diagnóstico que también informase a los ciudadanos sobre el estado de la educación y permitiese asesorar al Gobierno en la elaboración de estrategias de reforma que se plasmarían por primera vez en una ley gene-

ral u orgánica que rigiese tanto para las instituciones educativas nacionales, como para los sistemas educativos provinciales. Para ello se establecieron tres ejes temáticos: 1) Importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República; 2) Aspectos estructurales y técnico-pedagógicos del sistema educativo; 3) Ordenamiento educativo y su desenvolvimiento.

Cada uno de estos ejes a su vez se desagregó en otros temas más específicos, tales como la educación para la reafirmación de la identidad nacional y la democratización, la formación de la persona para la participación y el pluralismo, las formas de la educación, aspectos pedagógicos, gobierno, financiamiento, administración, entre otros (MEJ, 1985).

La conducción del CPN quedó a cargo de una Comisión Organizadora (CO) y una Comisión Honoraria Asesora (CHA).

Según se lee en el artículo 3, la primera estaba:

> Presidida por el Ministro de Educación y Justicia e integrada por el secretario de Educación, la presidente y un miembro de la Comisión de Educación del Senado, el presidente y un miembro de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, la subsecretaria de la Conducción Educativa, el subsecretario de la Actividad Profesional Docente, los otros miembros del Comité Ejecutivo del Consejo federal de Cultura y Educación y la secretaria permanente del mismo.

La segunda, integrada por intelectuales y científicos[1] de diferentes adscripciones políticas y partidarias, así como por exfuncionarios ministeriales. Esta convocatoria fue un mecanismo recurrente del Gobierno en diversas áreas gubernamentales y proyectos de renovación política y educativa (Mendez, 2018; Mendez y Giovine, 2020). Desde la CHA se publicó la Colección Cuadernos del Congreso Pedagógico (EUDEBA) en la que los integrantes fundamentaban y direccionaban el debate de los temas centrales.

¿Cómo se instalaba ese debate en la sociedad y se ponía en práctica esa forma decisional participativa? En los propios territorios provinciales, contando con el apoyo técnico y financiero de la Nación (artículo 4). Así las legislaturas sancionaron normativas específicas, nombraron sus propias comisiones asesoras y organizadoras, y convocaron a las Regiones y Distritos escolares a organizarse en coordinaciones locales y zonales. De este modo, se planteaba un proceso organizativo de ida desde los niveles centrales a los locales de gobier-

[1] Fueron designados por Decreto nº 432/86, entre otros, Berta Braslavsky, Mons. Emilio Bianchi Di Carcano, Florencio Escardó, Avelino Porto, Gilda Romero Brest, Ernesto Sábato, Jorge Taiana y Juan Carlos Tedesco.

no, y otro de vuelta: desde la discusión en las Asambleas Pedagógicas de base,[2] asentadas en las ciudades para pasar a las asambleas regionales, luego las jurisdiccionales hasta llegar a la Asamblea Pedagógica Nacional, donde se debatirían los dictámenes alcanzados y de los cuales se elaboraría un "informe final".

Las pautas de organización establecían:

> Garantizar una participación amplia, crítica, creadora y respetuosa de las opiniones ajenas (...) de modo que se reflejen fielmente las concepciones en las que hay concordancia, así como los diferentes puntos de vista y que, a partir de los problemas locales y regionales de la educación, permita: a) consolidar la Democracia; b) fortalecer la identidad nacional; c) superar las realidades educativas del presente (MEJ, 1985, p. 1).

Los documentos organizativos invitaban a la población a informarse a través de los mensajes en radios y revistas, recibir y contestar encuestas, acercarse a escuelas, cooperadoras, sociedades de fomento, gremios o partidos políticos, a presentar trabajos individual o colectivamente, participar de las asambleas de base, "con espíritu de reflexión y debate responsable" (MEJ, s/f).

Aquí se destacan dos cuestiones. La primera, relevar y respetar todas las opiniones, aun las minoritarias. La segunda, recuperar las realidades locales y tomarlas como referencia para el debate. De este modo el CPN se pensó como un espacio de representación federal y las jurisdicciones tuvieron gran responsabilidad como instancia clave para la concreción de los objetivos propuestos.

EL CONGRESO PEDAGÓGICO EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

En octubre de 1985 la Legislatura de la provincia de Buenos Aires sancionó la Ley nº 10.357[3] dando inicio al Congreso Pedagógico Provincial. En su artículo primero convocaba a "docentes, estudiantes, padres, consejeros escolares, asociaciones gremiales docentes, entidades de bien público, sociedades de fomento, concejos deliberantes y municipios". La organización también quedó a cargo de una CO y una CHA. La primera, presidida por el Director General de Escuelas y Cultura (DGEyC) e integrada por un representante de

[2] En estas podían participar mayores de 15 años a diferencia de la participación electoral marcada en los 18 años, habilitando la participación de los centros de estudiantes recientemente reimplantados.

[3] Posteriormente por Ley n°10.442 se modificaron parcialmente los art. 1 y 3.

la Subsecretaría de Educación, el Presidente de la Comisión de Educación, Cultura y Medios de la Honorable Cámara de Diputados, un senador, un diputado y un representante del Consejo General de Educación (artículo 3). La segunda, por integrantes del sistema educativo bonaerense, representantes de cultos y de universidades con asiento en la Provincia, designados por la DGEyC por propuesta de la CO.

Las pautas de organización y de trabajo, así como los temas a debatir se establecieron en el Decreto nº 6490/1985, y las resoluciones nº 951 y 1848 estableciendo la organización territorial, los plazos, así como las instancias de debate que fueron definidas en tres niveles –local, distrital y regional– hasta converger en la Asamblea Provincial. Se dividió el territorio según las Regiones y los Distritos educativos, 13 y 125 respectivamente. Cada Distrito tuvo una Junta Promotora Local integrada por los miembros de los Consejos Escolares en tanto "órgano colegiado elegido por el voto popular" (artículo 4, Anexo I, Decreto nº 6490/1985) con el apoyo del Centro de Investigación Educativa (CIE) de cada Distrito y de un inspector designado como coordinador, que entre sus principales tareas conducía la comisión organizadora local (COL).

En esta organización pueden observarse las diferentes tradiciones de gobierno de dicho sistema que, desde su conformación a mediados del siglo XIX, se tensiona entre organismos unipersonales y colegiados, centrales y locales: el Director General preside la organización, participan los espacios mixtos de gobierno –Consejo General y los Consejos Escolares–, pero también la DGEyE se asegura una fuerte presencia de "funcionarios de estado" y cuerpo de inspectores (Giovine, 2008; 2012).

El espacio de apertura inicial a la ciudadanía –que puede considerarse el primer momento *de vuelta*– eran las reuniones de base en las zonas rurales y barrios organizados por la COL propiciando el tratamiento del temario, los cuadernillos de las CHA y los instructivos enviados por la Nación y la Provincia. Esta comisión estaba integrada por directivos y docentes de cada nivel educativo (incluido el universitario), ámbito y jurisdicción, padres de estudiantes de todos los niveles y modalidades, miembros de asociaciones cooperadoras y un representante legal de escuela privada, un representante gremial, de asociaciones de fomento, de entidades de bien público, del Poder Ejecutivo municipal y un concejal de cada bloque partidario. Sus sesiones eran de carácter público y abiertas a la comunidad.

Un segundo momento *de vuelta* era presentar lo debatido en dichas reunio-

nes (de forma escrita u oral) a cada COL, quien era la encargada de redactar un informe relativo a la situación educativa del Distrito y las propuestas de innovación. El informe debía estructurarse de acuerdo a detalladas pautas del Congreso. Otra tarea fundamental de la COL fue convocar a las Asambleas de Base, elaborar el llamado "informe de base" y designar a los representantes que participaron en las Asambleas Regionales; las cuales –con igual procedimiento de debate e intercambio– trataron y discutieron los informes de base, redactaron uno propio y designaron los representantes para la instancia siguiente, la Asamblea Provincial. En todas las instancias, debían registrarse tanto los acuerdos mayoritarios alcanzados como los disensos.

Si bien toda la ciudadanía estaba invitada a debatir, movilizar la participación luego de dictaduras que implicaron censuras, persecuciones y muertes, era un desafío. La desconfianza de la población era alta y había que insistir en ese llamamiento amplio. Así, desde las páginas de la entonces llamada *Revista de Educación y Cultura* (1986), se invitaba a este "Cabildo Abierto": "Estamos todos invitados al Congreso Pedagógico Nacional ¿Usted y yo también? Usted y yo, también. Docentes, empleados, políticos, obreros, funcionarios, mamás, papás, abuelos, jóvenes…¡Todos! Para decir eso que queríamos decir y que no nos dejaban que dijéramos" (Colucigno, 1986, p. 143).

Pero ello no se alcanzó como pretendían los convocantes. Un aspecto controvertido de la participación era el modo de construir consensos. Entre aquellos sectores que sí participaron, en la mayoría de los casos fue dificultoso superar las demandas particulares, sectoriales o partidarias y llegar, luego de años de silencios y silenciamientos, a aprender a respetar ideas ajenas y aceptar los disensos como un ejercicio para desterrar los componentes autoritarios que se habían instalado en la cultura política argentina.

Los años 1986 y 1987 implicaron un fuerte trabajo desde el nivel local hacia el jurisdiccional para convocar al debate y redactar los informes para las diferentes instancias. También, para construir propuestas de reforma del sistema educativo, ya que la pretensión del Gobierno provincial era, tal como expresaba el Director General de Cultura y Educación que "en sus distintas instancias sus conclusiones [...] serán fundadoras o, más precisamente, re-fundadoras del sistema educativo" (Dumont, 1986, p. 9).

Así el proceso de vuelta hasta converger en la Asamblea Pedagógica Jurisdiccional estuvo atravesado de conflictos y tensiones. A medida que iban transcurriendo las diferentes instancias de funcionamiento se evidenció una presencia mayor de las corporaciones y sus intereses particulares (par-

tidos políticos, sindicatos, organizaciones de sectores religiosos, entre otras) y un paulatino abandono de gran parte de la ciudadanía que había participado de las COL y las reuniones de base. También se perdió información sobre experiencias que se estaban diseñando o poniendo en práctica en las instituciones educativas.

La Asamblea Provincial se concretó en noviembre de 1987, tres meses antes de la Asamblea Nacional en la ciudad de Embalse (provincia de Córdoba) en febrero de 1988, a la cual se envió sesenta y siete representantes, portadores del Informe jurisdiccional.

Este informe estaba dividido en siete partes (Cuadro 1) que, a su vez, se desagregaban en propuestas y dictámenes, en caso de disenso. De las siete partes, la más extensa era la tercera, ya que contenía una propuesta de nueva estructura educativa que incluía la reorganización de niveles, formas de gobierno del sistema con protagonismo del nivel municipal, la obligatoriedad escolar entre los 5 y 14 años (que ratificaba la llamada Reforma Dumón establecida en la Resolución nº 910/1984) y propuestas para todas las modalidades y ramas de la educación, incluyendo la "educación carcelaria", la formación docente, etc.

Cuadro 1: Títulos de las partes del informe

Parte	Descripción
1	Objetivos y funciones de la educación, concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana
2	Objetivos y funciones de la educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista
3	Las formas de la educación: nueva estructura educativa provincial
4	La distribución de los servicios educacionales y su rendimiento
5	Los aspectos pedagógicos en general
6	La administración de la educación
7	Gobierno y financiamiento de la educación

Fuente: Elaboración propia con base en el Informe Jurisdiccional, provincia de Buenos Aires, EUDEBA, 1988.

Los disensos se concentraron principalmente en las temáticas 3, 5, 6 y 7, observándose posiciones encontradas en torno al derecho a aprender o de enseñar, la principalidad o subsidiariedad del rol del Estado, las subvenciones estatales a las instituciones escolares privadas, entre otras. Hay dictámenes que plantean uno u otro posicionamiento y que se conjugan, en el segundo caso, con el derecho de los padres a educar a sus hijos según sus propias convicciones, el derecho de las iglesias y cultos reconocidos a fundar sus escuelas; poniendo en evidencia otra de las tensiones históricamente no resuelta entre "laicos y libres".[4] Por el contrario, en el punto 6 se manifiestan disensos minoritarios que plantean el derecho imprescriptible, irrenunciable e indelegable del Estado de brindar una educación obligatoria y gratuita, mientras que en el 7 se plantean posiciones a favor y en contra de la subvención a escuelas privadas, siendo estas últimas mayoritarias.

También hay disensos sobre los contenidos del currículum debatidos en el punto 5 y que expresan: a) incorporar nuevos temas emergentes en los 80, tales como ecología, cooperativismo, informática, educación alimentaria, así como aquellos censurados por la dictadura, como por ejemplo la historia de los partidos políticos; b) eliminar contenidos dogmáticos a favor de una "enseñanza nacional y científica", como así también los contenidos confesionales en todos los niveles de la educación estatal; d) introducir contenidos relacionados a una formación cívica democrática, haciendo explícita referencia a los derechos humanos. Mientras que se observa un disenso votado en mayoría en relación a la educación sexual, llamada *Educación para el amor* como "derecho básico de los padres" (MEJ, 1987) y por lo tanto bajo su órbita.

El rol protagónico de la Iglesia Católica tanto en el proceso de ida como de vuelta puede observarse también en otras provincias (Díaz y Kaufmann, 2006), y muchas de estas discusiones se reeditaron en la Asamblea Nacional disputando puntos clave de tensión entre los sectores defensores del laicismo, del rol regulador del Estado, de la educación religiosa (católica) vigente aún en provincias como Salta y Catamarca, la reafirmación del derecho de

[4] Esta nominación se hace eco de la disputa que rodeó la sanción de la Ley nº 14.557/58 (conocida como Ley Domingorena) que autorizaba a las instituciones privadas a otorgar títulos habilitantes, iniciándose así el proceso de privatización educativa. Aunque esta tensión puede rastrearse hasta los orígenes del sistema, tal como el federalismo católico de la generación de 1870 en la provincia de Buenos Aires (Giovine, 2008) o liberales y católicos como sucedió en el Congreso Pedagógico de 1882 (Torres, 2019).

enseñar y la libertad de elección de los padres. Cuestiones que se articulaban con las demandas y presiones hacia al estado de los principales cultos junto con otros actores de la educación privada por los subsidios a sus instituciones. Mostrando una vez más en la historia de la educación argentina que esta disputa es una cuestión históricamente no resuelta.

La esperanza depositada por el Gobierno en alcanzar una masiva participación de la ciudadanía –que permitiera una expresión pluralista y un proceso de toma de decisiones político-educativo compartido– y la imposibilidad de conformar mayorías frente a la capacidad de articulación de otros sectores que no habían sido tan desarticulados por la dictadura, lo obligó a movilizar acuerdos en pos de moderar posiciones (Mignone, 1989) y dar cierre al dilatado proceso consultivo al pasar cuatro años desde su convocatoria incluyendo el proyecto truncado de promover una Ley General de Educación (Stubrin, 2023).[5] Años que se tornaron complejos tanto política, social como económicamente y pusieron en jaque hasta la supervivencia de la misma Democracia argentina.

Ello implicó un cierto "sabor amargo" y algunas lecturas de derrota o fracaso sobre el proceso del CPN (Nosiglia y Santiago, 1989). Sin embargo, 40 años después es posible revisitar al CPN como un intento de institucionalizar mecanismos de participación que propicien tanto debates plurales como procesamiento de disensos y otros modos de coproducir políticas educativas. La movilización de sujetos individuales y colectivos en pos de un debate político-pedagógico amplio debería interpelarnos aún hoy para pensar el futuro del sistema educativo, aprendiendo de los errores y omisiones cometidos, como así también teniendo en cuenta que los espacios deliberativos horizontales están atravesados por relaciones o fuerzas de poder entre no-iguales.

Pese a ello, abrir a este tipo de procesos puede ser una de las maneras más eficaces de legitimar y poner en acción reformas educativas en la que se involucren todos los actores implicados: políticos, sociales, escolares, intelectuales, funcionarios, entre otros.

[5] Un balance sobre el CPN puede encontrarse en De Lella y Krotch (1989) y en De Vedia (2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboy Carlés, G. (2004). Parque Norte o la doble ruptura alfonsinista. En M. Novaro & V. Palermo (comps.). *La historia reciente: Argentina en Democracia*. Edhasa.

Colucigno, A. (1986). Congreso Pedagógico Nacional. *Revista de Educación y Cultura*, 7 (2-3), pp. 143-146.
https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/729/1991

De Lella, C. & Krotsch, C. (1989). *Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*. Sudamericana.

De Vedia, M. (2005). *La educación aún espera: a 20 años del Congreso Pedagógico*. Eudeba.

Diaz, N. & Kaufmann, C. (2006). El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario. *Ciencia, docencia y tecnología*, 17 (32), 153-177.

Dumón, J. (1986). *Revista de Educación y Cultura,* 7 (1), 9-11.
https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/694/1961

Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes.

__ (2008). *Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905).* Colección Itinerarios. Stella/La Crujía.

Mendez, J. (2018). *¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)*. [Tesis doctoral]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68835.

Mendez, J. & Giovine, R. (2020). La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989). *Propuesta Educativa,* 2 (54), 81-103.

Mignone, E. (1989). Antes y después de la Asamblea Nacional de Embalse. En C. De Lella & P. Krotsch (comps.), *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Sudamericana.

Ministerio de Educación y Justicia (1985). *Pautas de la organización del Congreso Pedagógico*.

Ministerio de Educación y Justicia (1987). *Buenos Aires. Informe Final*. Eudeba.

Ministerio de Educación y Justicia (s/f). *Congreso Pedagógico Nacional. Formas de Participación*. Materiales para la participación Nº 3. Buenos Aires.

Nosiglia, C. & Santiago, B. (1989). El congreso pedagógico organización y desarrollo. En C. De Lella & P. Krotsch (comps.), *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Sudamericana.

Quiroga, H. (2005). La reconstrucción de la Democracia argentina. En J. Suriano (dir.). *Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia 1976-2001*. Sudamericana.

Stubrin, A. (24/4/2023). 30 años de la sanción de la Ley Federal de Educación [mesa redonda]. Youtube.
https://youtu.be/FusSh3Sj1cE.

Torres, G. (2019). *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática: 1984-2013*. Universidad Nacional de Quilmes.

> **Patricia Redondo**
Directora Provincial de Educación Inicial
Dirección General de Cultura y Educación
Ana Malajovich
Directora de Gestión Curricular del Nivel Inicial
Dirección General de Cultura y Educación

La Educación Inicial bonaerense, una apuesta al porvenir

RESUMEN

La Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires tiene en su haber una larga historia que la ubica, en la actualidad, entre los primeros subsistemas de atención educativa de la primera infancia en América Latina.

En nuestra Provincia se consolidó tempranamente, a diferencia de lo sucedido en el resto del país.

La Educación Inicial, con su larga historia e identidad, se encuentra en movimiento en la medida en que profundiza su trama democrática, aloja a las infancias desde sus diferencias en un plano de igualdad, incluye una polifonía de voces y asume la responsabilidad pública de garantizar el derecho a la educación.

Nombrar la infancia y la enseñanza es un acto político que inscribe y filia a las nuevas generaciones en una historia entre el pasado, el presente y el porvenir.

Palabras clave: Nivel Inicial, Educación Inicial bonaerense, Democratización, Enseñanza, Centralidad de la Enseñanza, Infancias.

La Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires tiene en su haber una larga historia que la ubica, en la actualidad, entre los primeros subsistemas de atención educativa de la primera infancia en América Latina y, al mismo tiempo, la desafía a dar respuesta al derecho a la educación a centenares de miles de niñas y niños que habitan su territorio. Derecho que requiere ampliar las oportunidades educativas desde la cuna y ofrecer una propuesta de enseñanza de calidad que dispute la igualdad desde los primeros años, atendiendo las diferencias enmarcadas en las perspectivas de género, la interculturalidad y la inclusión educativa.

La Educación Inicial bonaerense está conformada por jardines de infantes, jardines maternales, jardines rurales y jardines rurales de matrícula mínima en continente e islas (JIRIMM), salas maternales en escuelas secundarias, jardines de carácter comunitario (JICC) y una atención educativa específica a niñas y niños que conviven con sus madres en unidades penitenciarias.

UN NIVEL INICIAL CON HISTORIA

El Nivel Inicial de la Provincia se consolidó tempranamente, a diferencia de lo sucedido en el resto del país. Esta impronta particular se debió a la promulgación de la Ley nº 5096 del año 1946, conocida como Ley Simini, que estableció la obligatoriedad del jardín de infantes para las niñas y los niños bonaerenses de 3 a 5 años. La Ley fue primero modificada restringiendo la obligatoriedad a los 5 años y luego reemplazada por la Ley nº 5650 del año 1951, en la que la asistencia al jardín pasó a ser de carácter voluntario. A pesar de estos cambios, esto no impidió la inauguración de instituciones independientes en la mayoría de los distritos. Este reconocimiento a la identidad del Nivel representa una marca fundacional que, a su vez, se vio reflejada en la creación de la Inspección General de Jardines de Infantes, cargo en el que se nombra al profesor Jaime Glattstein, artífice principal de la Ley.

A partir de la sanción de la Ley nº 6749 de 1964, que restauró la Dirección General de Escuelas con el Consejo General de Educación, se establece la Dirección de Educación Preescolar (como se la denominó en esa época). Su primera directora fue la profesora Thelma Guala.

El Nivel fue creciendo de manera pujante a partir de 1947. Durante los años del primer peronismo se crean 64 instituciones en la cabecera de la mayoría de los distritos. Los años subsiguientes, al compás de las diferentes políticas públicas y de las cuestiones presupuestarias consiguientes, fueron de

avances más pausados. En paralelo a la consolidación como Nivel educativo se crean las primeras tres Escuelas Formativas para la preparación de las futuras docentes del Nivel, que luego se transformarían en los Profesorados especializados.

LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL

Desde su origen, primero como Inspección de Enseñanza y luego como Dirección de Educación, se produjeron innumerables circulares técnico-pedagógicas y orientaciones didácticas para la tarea en los jardines de infantes.

Las interrupciones a la Democracia también dejaron sus marcas. Es durante la dictadura militar, en el año 1980, que se elabora lo que será el primer Diseño Curricular para la Provincia: "Nuevo Programa de Actividades curriculares y orientaciones didácticas para la educación preescolar". Sus fundamentos abrevaban el personalismo cristiano y la pedagogía tecnicista. El Diseño establecía ocho objetivos y las respectivas conductas esperables para cada una de las tres edades. En 1986, con el retorno a la Democracia, se organiza una comisión que elabora nuevos "Lineamientos curriculares para el Nivel Inicial". Aunque se mantuvo una orientación tecnicista, el objetivo central de estos lineamientos fue democratizar el sistema educativo. Se organizaba en cuatro ejes (ético, estético, dinámico, intelectual) desplegados en una serie de objetivos que marcaban las conductas esperables para cada edad.

En paralelo, es importante destacar la relevancia de las maestras y los maestros del Nivel Inicial en la resistencia a la última dictadura cívico-militar. Cabe mencionar, por ejemplo, el protagonismo de maestras y maestros de la Educación Inicial de La Matanza y Morón en el primer paro docente, así como el sostenimiento de la literatura infantil prohibida. Son innumerables los relatos acerca de las formas en que se leían y narraban los cuentos prohibidos. Con frecuencia la Educación Inicial es empequeñecida pedagógicamente, sin embargo, su aporte a la historia de la educación en la provincia de Buenos Aires, a la enseñanza y la defensa de la Democracia y los derechos de la infancia comprometió y compromete a cantidad de generaciones de docentes de nuestro Nivel educativo.

En los años 90, a partir de la Ley Federal de Educación y la consecuente elaboración a nivel nacional de los Contenidos Básicos Comunes para cada Nivel, la Provincia modifica en 1994 su Ley Provincial de Educación (Ley nº 11.612) y en 1999 su Diseño Curricular. Este Diseño articuló la Educación Inicial con la Educación General Básica, y presentó contenidos –en lugar de objetivos–

organizados en áreas: campo tecnológico, ciencias sociales, ciencias naturales, matemática, lengua, educación artística, formación ética, educación física. Cada una se abría en una serie de ejes. Asimismo, se establecieron expectativas de logros para cada una de las áreas de los respectivos niveles.

La obligatoriedad de cinco años sancionada por la Ley Federal, junto con la modificación de la estructura de la escuela primaria, tuvo en la Educación Inicial resistencias en el sector docente bonaerense, que se organizó para sostener el ciclo completo de las salas de tres, cuatro y cinco años. Otra de las marcas identitarias de la Educación Inicial bonaerense que se proyecta hasta el día de hoy.

La derogación de la Ley Federal definía el fin de la reforma neoliberal de los noventa en educación. La promulgación de la Ley Nacional de Educación en 2006 enmarcó la modificación de la propia Ley de Educación en la provincia de Buenos Aires –Ley nº 13.688/07– y planteó la elaboración de nuevos Diseños Curriculares para cada Nivel. Dicho proceso abrió, en su momento, una consulta con diferentes actores políticos y sociales que culminó con su sanción. En el Nivel Inicial, se destaca la inclusión de la obligatoriedad de cuatro años, ubicándola entre las pocas jurisdicciones que ya la tenían en el país.

En 2007, se realiza una primera transformación que es, a su vez, modificada en el 2008. El documento curricular del año 2007/2008 estableció un marco político-pedagógico a partir de los siguientes principios: el respeto a los derechos de las niñas y los niños, la democratización del sistema, la inclusión de toda la infancia bonaerense en las instituciones, la articulación en sus múltiples dimensiones (entre áreas de enseñanza, entre secciones, entre niveles, con las familias, con distintos miembros de la comunidad, etc.) y la centralidad de la enseñanza. De acuerdo con estos lineamientos se organizaron áreas de enseñanza: formación personal-social, matemática, prácticas del lenguaje, juego, ambiente social y natural, lenguaje de las artes y los medios, educación física. En cada área se desarrollaban, además de los respectivos contenidos, orientaciones didácticas específicas y pautas de evaluación.

Transcurridos diez años de su puesta en vigencia, el cambio de signo político en el gobierno de la Provincia resuelve suspender el Diseño 2008 y presentar en 2018 un nuevo “Diseño curricular para la Educación Inicial”. Aunque fue nombrado como “actualización curricular”, produjo cambios centrales en la orientación político-pedagógica y de manera especial en los propósitos educativos. Esta “actualización” priorizaba el desarrollo de capacidades, por sobre la ampliación de los repertorios culturales; enfatizaba en el aprendizaje

como responsabilidad individual, por sobre la enseñanza; concebía los contenidos de la ESI desde la perspectiva de la regulación emocional y del control de los comportamientos; establecía en paralelo dos formas de organización de la enseñanza (por campos de experiencia y por áreas) que produjo una desarticulación de la propuesta didáctica. En especial, cabe destacar que el juego se subsumía como contenido del área del ambiente natural y social, en lugar de ser considerado como un área específica de enseñanza. Además se recuperaba la tradición tecnicista, que organizaba una progresión de los contenidos en inicio, desarrollo y finalización.

El Diseño 2018 generó dificultades en términos de enseñanza; la incorporación de ciertas categorías no siempre se correpondían con los enfoques planteados; su carácter instrumental obturó más de lo que colaboró con las prácticas de enseñanza y se produjeron numerosas resistencias por parte de los cuerpos docentes en toda la Provincia. Con la asunción del actual Gobierno, tras atravesar la pandemia, se asume la decisión de llevar adelante una actualización curricular. Esta se desarrolla a través de una amplia consulta al sistema, para adecuar los lineamientos curriculares a los nuevos marcos normativos,[1] a los principios democráticos de la actual política educativa y a las necesidades y propuestas de los diversos actores que participan o inciden en el desarrollo de la tarea educativa bonaerense.

Un Diseño Curricular es la expresión de un proyecto ético, político-pedagógico y didáctico que orienta a docentes e instituciones para dar forma a las prácticas de enseñanza. Se conforma por una selección de saberes, experiencias y prácticas que son construcciones sociales provisionales que evolucionan y se transforman de acuerdo con los tiempos, a lo que demanda la sociedad como proyecto para las infancias. A modo de síntesis, un Diseño Curricular es una carta de derechos.

CONSOLIDAR LA PARTICIPACIÓN PARA DEMOCRATIZAR EL CUIDADO Y LA ENSEÑANZA

Actualizar el Diseño de la Educación Inicial bonaerense significó renovar la apuesta a la enseñanza de las nuevas generaciones, reconociendo las transformaciones del propio estatuto de la infancia, de los campos del conocimien-

[1] En el marco de la actualización curricular se incluyen marcos normativos como la Ley de Educación Ambiental Integral nº 27.621, la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) nº 26.150/06 y su respectiva Ley Provincial nº 14.744/15, la Ley Provincial de Educación nº 13.688/07, entre otras.

to y de la sociedad, abriendo nuevos horizontes de sentidos y posibilidades que profundicen la relación entre la infancia, la educación y la Democracia.

Asimismo, representó la definición de un proyecto ético y político-pedagógico que fortalece la perspectiva de derechos de las infancias en un diálogo profundo y necesario con las familias y las comunidades.

Apostar a la construcción democrática de un Diseño Curricular con la participación de docentes, educadoras y educadores, equipos directivos, de supervisión, organizaciones sociales, gremiales, universidades, representantes de pueblos originarios, institutos de formación docente y las familias expresa la voluntad de democratizar la educación y pensar el currículum como un proyecto colectivo.

La definición principal de la actualización curricular fue la puesta en marcha de un proceso de consulta que, desde mayo hasta octubre del 2022, abarcó al conjunto de equipos docentes del Nivel Inicial, alcanzando la cifra de más de 30.000 maestras y maestros en la consulta. Se sumó la participación de equipos directivos, equipos de supervisión en mesas de trabajo distritales y regionales.

En esa dirección, y en continuidad con una política diseñada y puesta en marcha durante la pandemia, se convocaron mesas de trabajo de maestras y maestros, directoras y directores, inspectoras e inspectores. El criterio principal fue su representatividad y su localización geográfica.

La provincia de Buenos Aires, que se extiende a lo largo y a lo ancho de más de trescientos mil kilómetros cuadrados y ciento treinta y cinco distritos, requiere una propuesta metodológica de trabajo institucional que permita acortar las distancias sin exclusiones. Por lo tanto, además de sostener la presencia del equipo central de la Dirección Provincial de Educación Inicial con visitas a las instituciones y a los distritos, la conformación de las mesas nos permitió garantizar la representatividad de la participación docente en toda la Provincia.

De este modo, cada jardín de infantes eligió un docente representante que participó de mesas de discusión en diferentes etapas,[2] hasta llegar a la de la lectura y análisis de los documentos borradores del futuro Diseño. Se construyó un modelo original de representación –por distrito y por región–, intercambio y diálogo entre el conjunto del sistema y el equipo de especialistas y

[2] El proceso de consulta durante los meses de mayo a octubre del 2022 incluyó siete etapas. El punto de partida de todo el proceso fue una jornada institucional que abarcó más de cinco mil jardines de gestión estatal y privada.

referentes curriculares. Los textos fueron debatidos, discutidos, estudiados y reescritos nuevamente.

La consulta permitió que maestras y maestros de la Educación Inicial de la Provincia, junto con educadoras y educadores comunitarios se constituyesen en **protagonistas principales del proceso de definición curricular** y artífices del texto de la nueva propuesta curricular.

En el conjunto del proceso de la consulta, participaron más de 50.000 docentes. Entre sus diferentes instancias se llevaron adelante centenares de encuentros descentralizados y centralizados, desarrollados en islas, en zonas rurales, en el Conurbano Bonaerense, en los pueblos y ciudades, etcétera.

Al mismo tiempo, se realizaron nueve grupos focales con 120 familias de diferentes jardines, distritos y regiones con el objetivo de conocer sus deseos y expectativas en relación con la Educación Inicial. A modo de síntesis, el elemento común que surgió del conjunto es que tanto las familias de zonas de mayor empobrecimiento social o de mejores condiciones económicas como las familias migrantes, ampliadas o monoparentales esperaban de nuestros jardines de infantes “más educación”.

Las definiciones que organizan la forma y el contenido de la nueva propuesta curricular son producto de la consulta. Por ejemplo, se solicitó por unanimidad, en los 135 distritos, la reincorporación del juego como área, la inclusión de orientaciones de enseñanza, la elaboración de propósitos que incluyeran con claridad la presencia de la Educación Sexual Integral (ESI), la perspectiva de la interculturalidad, el reconocimiento de la discapacidad, la Educación Ambiental Integral, e incorporar la educación digital. Por primera vez se visibiliza la presencia de niñas y niños provenientes de comunidades afrodescendientes, migrantes, poblaciones indígenas, entre otras. La cuestión de la diferencia deja de ser retórica para ser nombrada en términos educativos. Se reconocen los juegos tradicionales, ancestrales, pero también se incorporan las nuevas tecnologías. La ESI se transversaliza otorgando a sus ejes una potencia significativa para la enseñanza desde los primeros años.

Desde la Educación Inicial bonaerense nos proponemos formar ciudadanas y ciudadanos desde la primera infancia, por lo cual, la presente actualización curricular se plantea:

- Reconocer a las infancias bonaerenses como sujetos de derechos.
- Centrar la enseñanza como tarea principal del Nivel Inicial.
- Posicionar la inclusión como proyecto sociopolítico en clave de igual-

dad, y el reconocimiento de las diferencias y el respeto de las identidades como política de Estado.

- Valorar y asumir la heterogeneidad de las formas escolares de sus instituciones educativas como parte de su historia, potenciar la Educación Inicial rural y su especificidad.
- Otorgar un lugar relevante al trabajo institucional con las familias, en un diálogo constante alrededor de la organización de la enseñanza, el funcionamiento de las instituciones y las prácticas de crianza y educación.

Cabe enfatizar que la consulta abarcó también a las universidades públicas ubicadas en el territorio bonaerense, a institutos de formación docente, al Consejo Indígena de la provincia de Buenos Aires (CIBA), a organizaciones gremiales y sociales, a la educación comunitaria, a los diferentes niveles y modalidades de la DGCyE. También se contó con el acompañamiento y presencia del Consejo Provincial de Educación, sus autoridades, consejeras y consejeros.

EL NIVEL INICIAL EN MOVIMIENTO

El Nivel Inicial ha ido creciendo en servicios y matrícula de manera sostenida, con períodos de mayor o menor ímpetu, debido a políticas neoliberales que lo han retrasado. Desde el inicio de la gestión, se ha logrado la creación de jardines en zonas rurales, de islas y en barrios populares, y se han podido sustituir edificios y ampliar salas. Asumimos la deuda con las infancias que aún no se encuentran escolarizadas, en particular en el Conurbano, tal como lo establece la Ley de Educación de la Provincia, pero a pesar de ello es importante destacar que culminando el presente año 2023, alcanzaremos más de diez mil vacantes nuevas en la educación temprana.

La creación de más de setenta servicios educativos nuevos, entre ellos Jardines Rurales de Matrícula Mínima que habían sido cerrados durante la gestión del 2015-2019; la apertura de jardines maternales y salas de maternal en escuelas secundarias, técnicas y por primera vez, en un Centro de Formación Integral de la Dirección de Educación Especial; la extensión de la quinta hora en más de doscientos cincuenta jardines rurales; la cobertura de horas de educación física y educación artística en todas las instituciones de la Provincia, pero especialmente en zonas rurales, presentan otro escenario para nuestro Nivel.

El Plan Nacional de Lectura,[3] las Jornadas de Leer en Comunidad, el nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial (2022) y el conjunto de políticas dirigidas a la infancia nos permiten afirmar que nos encontramos en otro punto de partida con proyecciones muy promisorias para los próximos años.

Siendo una jurisdicción que estuvo a la vanguardia de la producción didáctica y pedagógica, precisamos recuperar sus mejores tradiciones y volver a poner la mirada en la enseñanza, en particular, sobre la población infantil de los sectores populares. La pandemia y las formas híbridas en las que se volvió a la presencialidad durante el año 2021 revelan que niñas y niños no aprendieron lo suficiente a pesar de los importantísimos esfuerzos de la mayoría de docentes y de nuestras instituciones. Todavía en tiempos pospandémicos precisamos mirar, atender, advertir los indicios de que en la subjetividad infantil y en las prácticas de crianza de los grupos familiares se reflejan marcas traumáticas de lo vivido. Pérdidas familiares, dolores sociales, alteración de los vínculos laborales, entre otros, generan efectos a largo plazo.

La transformación del Diseño Curricular en términos democráticos incorporando nuevos contenidos y reestableciendo los propósitos hacia una alfabetización cultural amplia, inclusiva y de respeto hacia las infancias, sus familias y comunidades, marca el norte de la direccionalidad en clave ciudadana de todo un nivel educativo.

Experiencias de jardines, propuestas de enseñanza de niñas, niños, maestras y maestros nos invitan a reflexionar sobre el valor de la relación entre infancia, educación y Democracia. Desde aquel texto clásico de John Dewey sobre la Educación y Democracia, mucho se ha transformado cuando nos referimos a dicha relación. Pero cabe señalar que para los países latinoamericanos hay deudas pendientes que se remontan a los primeros años de la independencia, a pesar de los siglos transcurridos. Afianzar los derechos de las infancias, en particular el derecho a la educación, es nodal para garantizar ciudadanías más plenas.

A modo de ejemplo, en nuestros jardines hay niñas y niños que preparan solicitudes para que se vote la Ley de Humedales y las acercan al Congreso de la Nación; elaboran procesos eleccionarios para elegir el nombre de sus jardines, investigando y haciendo participar a todas las familias; crean formas participativas en la vida cotidiana en el marco del proyecto de Paisajes y Ciudadanías, cultivando la Memoria al plantar las semillas de la acacia carna-

[3] Distribución de libros de las Colecciones Leer abre mundos y Libros para aprender.

val, árbol de las abuelas; filosofan entre niñeces y en Congresos de Infancias,[4] investigan el ambiente social y natural, en un entrecruzamiento con la perspectiva de la ESI que construyen la Democracia cada día.

La Educación Inicial, con su larga historia e identidad, se encuentra en movimiento en la medida en que profundiza su trama democrática, aloja a las infancias desde sus diferencias en un plano de igualdad, incluye una polifonía de voces y asume la responsabilidad pública de garantizar el derecho a la educación. A cuarenta años de Democracia, nuestro Nivel Inicial tiene como desafío reconocer lo más fértil de sus tradiciones, prácticas y saberes para entramarlas con otras, lanzarlas desde el presente al futuro en el tejido de una nueva historia pedagógica (Puiggrós, 2019).

Nombrar la infancia y la enseñanza es un acto político que inscribe y filia a las nuevas generaciones en una historia entre el pasado, el presente y el porvenir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dirección General de Cultura y Educación (2022). *Diseño Curricular para la educación inicial*. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial (DPEI).
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202023_compressed.pdf

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006, diciembre). Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf

Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (2007, 5 de julio). Ley 13.688. *Ley Provincial de Educación*.
https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181

Puiggrós, A. (2019). *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*. Editorial Galerna.

[4] Diferentes experiencias se enmarcan en la formación personal y social de nuestras infancias, entre ellas, la del JI Nº 934 de Tigre que se acercó al Congreso de la Nación con sus alumnas y alumnos para peticionar por la sanción de la Ley de Humedales postergada por tres años, el JI Nº 902 de Ituzaingó con elección de delegadas y delegados por salas o la elección democrática del nombre del jardín, Mercedes Sosa, en el JI Nº 915 de San Miguel.

> **Mirta Torres**
Directora Provincial de Educación Primaria
Dirección General de Cultura y Educación

La enseñanza de la escritura en segundo ciclo de la escuela primaria

RESUMEN

La escuela primaria, para cumplir con su objetivo fundacional de enseñar a leer y a escribir, necesita acompañar a sus estudiantes a asomarse a la profundización de la interpretación de lo leído –*lo dicho y lo no dicho en el texto*– y a la apertura de oportunidades múltiples para que ellas y ellos, de manera oral y escrita, logren expresar eficazmente sus pensamientos, ampliar junto a sus compañeras, compañeros y docentes su visión del mundo, proclamar y reclamar sus derechos. La historia de la apropiación de la escritura por parte del pueblo soberano es la historia de los avances en el logro de la igualdad y de la participación de todas y todos en la vida de un país democrático.

Palabras clave: Leer, Escribir, Compartir lo producido, Saber y pensar para escribir, Releer lo escrito.

ALFABETIZACIÓN Y DEMOCRACIA

1983-2023: Cuarenta años de la Democracia Argentina

Todas las niñas y todos los niños que cursan hoy la escuela primaria han nacido en tiempos de Democracia. La escuela lo celebra y, a la vez, asume su gran responsabilidad en la formación de ciudadanos de un país democrático, en el que cada una y cada uno ejerce en plenitud sus derechos. En la escuela primaria tiene lugar el ingreso de las niñas y de los niños a *la cultura escrita*. Ciudadanas y ciudadanos acceden, también a través de ella, a la información de la vida social y política del país y del mundo, y al conocimiento de los derechos reclamados y adquiridos a lo largo de la historia. Planteamos, en este artículo, un modo posible en que la escuela pueda incidir para que todas y todos egresen con la autonomía suficiente en el dominio de la escritura, no solo

para expresar con eficacia lo que aprenden y atravesar de manera completa la continuidad de sus trayectorias escolares obligatorias, sino también para recurrir a ella cuando lo necesiten y lo deseen, sin sentir la escritura como espacio de inseguridad –o de *vergüenza*–, para dar a conocer sus pensamientos, sus deseos y sus reflexiones, para reclamar a sus representantes y representar a sus conciudadanos, es decir, para ser plenamente ciudadanos de la Democracia.

Por otra parte, en este año del cuarenta aniversario, mientras se estaba elaborando este artículo, Emilia Ferreiro (1937-2023) murió en México. Emilia integró una numerosa generación de exiliados que residieron, en los años de la dictadura, en países que abrieron sus puertas para acogerlos. En su concepción, cada estudiante ocupa un rol activo en los aprendizajes. Expresa que fue necesario cambiar su mirada ante la adquisición de la escritura y así poder ver en esa alumna o en ese alumno, a alguien que *trata de comprender, que pone en acto su pensamiento al poner una serie de letras en cierto orden.*

Quienes leímos las fotocopias borrosas de aquellas primeras investigaciones sabemos hoy, tantos años después, del desafío que significa reconocer en una niña o en un niño pequeños a personas que tratan de interpretar el mundo. Por otra parte, volviendo a Emilia:

> El ejercicio del poder y la escritura siguen estrechamente ligados: leyes, decretos, reglamentos, son actos de escritura [...]. La identidad de las personas está garantizada por documentos escritos […] el poder del voto popular se expresa en una boleta escrita depositada en una urna, [...]. Las niñas y los niños están ávidos por entender el mundo donde les ha tocado crecer. La escritura forma parte de ese mundo (2013, p. 23).

La enseñanza de la escritura fue y sigue siendo objeto de la disputa por el fortalecimiento de la Democracia.

ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIALES

El propósito de la escuela primaria es integrar a todas y a todos los estudiantes a la *comunidad de los lectores y de los escritores,* es decir, al innumerable conjunto de niñas y niños, jóvenes y adultos que pueden valerse de la lectura y de la escritura para cumplir algunos de sus objetivos personales o compartidos y que, en consecuencia, se saben habilitados para ejercer plenamente su condición de ciudadanos.

La lectura y la escritura son dos procesos independientes y complementarios alrededor de un mismo objeto: *la lengua escrita*.[1] Ambas son *prácticas sociales,* importantes en la escuela porque lo son fuera de ella. *Prácticas sociales de lectura y de escritura* ya que los textos –producto u objeto de esas prácticas– circulan cotidianamente en la sociedad.

Ahora bien, ¿qué condiciones debe asegurar la escuela primaria para que la lectura y la escritura dejen de instalarse entre niñas y niños como una *técnica, como un código de transcripción de la lengua oral* y, en cambio, se establezcan como *prácticas,* como *saber hacer* de acuerdo con los propósitos de quien lea o escriba? ¿Cómo lograr que la escuela proponga *actos de lectura* y *actos de escritura* que permitan develar tempranamente los motivos que llevan a leer y a escribir a las personas adultas así como a niñas, niños y jóvenes? ¿Cómo establecer en la escuela la necesidad de enseñar a cada estudiante mucho más que *las letras*, los recursos y estrategias de los lectores expertos, como lo es *releer* desde el comienzo del párrafo cuando una expresión resulta incoherente con lo que se venía leyendo hasta allí?

Si bien los propósitos didácticos respecto a la *formación del lector* necesitan recorrer aún un largo camino en la vida cotidiana de las aulas, los libros –principalmente de literatura pero también manuales y otros textos– circulan entre las estudiantes y los estudiantes y movilizan un aspecto esencial de la *lectura en tanto práctica social*: se producen intercambios a partir de lo leído entre estudiantes y docentes; de ese modo, se abre paso a la profundización de lo interpretado, a la relectura y al reconocimiento de ciertos modos de decir propios del lenguaje escrito.

Pero queda una pregunta pendiente: ¿qué ocurre en la escuela con la escritura?

LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA

Habitualmente se dedica en las aulas de ambos ciclos mucho menos tiempo del requerido para que en la escuela se acceda a producir textos con relativa autonomía. Principalmente, en el 2° ciclo se plantean pocas experiencias de escritura. En muchos casos, con genuina convicción y responsabilidad, maestras

[1] A partir de esta constatación –certificada por múltiples investigaciones psicolingüísticas– evitamos referirnos a la *lectoescritura*, término frecuentemente empleado en los ámbitos escolares; optamos por hablar de la lectura y la escritura. Ambos procesos se complementan pero no siempre tienen lugar de modo estrictamente simultáneo.

y maestros se enfrascan en la enseñanza de contenidos de la lengua: sustantivos y verbos, convenciones ortográficas, la estructura canónica de los textos.

Se trata de contenidos apropiados, buenos *temas de reflexión escolar* pero que han perdido, en la organización habitual de la enseñanza, su relación primordial con la *práctica de la escritura*. Sin embargo, *la escritura* como práctica cotidiana de participación en la vida familiar y social –y de integración al mundo– pone en evidencia la necesidad de reflexionar sobre su enseñanza. La escritura es, *en sí misma*, un *objeto de conocimiento.* En palabras de Emilia Ferreiro:

> Dije que mi objeto de estudio es la escritura. Sí, pero la escritura en movimiento, en ese incesante proceso de reconstrucción por el cual el sistema de marcas social y culturalmente constituido se transforma en la propiedad colectiva de cada nueva generación (2013, p. 21).

El trabajo en las aulas, así como los resultados de investigaciones relacionadas con la producción de textos, ha permitido identificar algunas de las *condiciones* que es necesario generar para favorecer el desempeño autónomo de las chicas y los chicos como *escritoras y escritores.*[2]

ALGUNAS CONDICIONES DIDÁCTICAS FAVORABLES PARA LA FORMACIÓN DEL ESCRITOR

En primer lugar, es importante tener presente que expertos y novatos tomamos *de la lengua escrita* la información que necesitamos para producir nuestras propias escrituras: *cómo se escribe un apellido; cómo iniciar el acta al cierre de una reunión de padres…* son buenos motivos para volver la mirada sobre otras escrituras. Las niñas y los niños necesitan también tener sistemáticamente disponibles *palabras seguras,* textos o libros ya leídos, carteles cuyo significado conocen, para aprender a escribir.[3]

Las paredes de las aulas de la Unidad Pedagógica[4] muestran listados con los nombres de cada estudiante, los días de la semana y los meses del año;

[2] Nos referimos a sus posibilidades de comunicar por escrito aquello que necesitan o desean comunicar.

[3] Contrariamente a la creencia escolar, la lengua oral no es la fuente de la que abreva la escritura; se necesitan modelos escritos que el escritor conoce para recurrir a ellos en busca de la información necesaria.

[4] La Unidad Pedagógica (Resolución 174/12, CFE) es el período abarcado por 1° y 2° año de la primaria, dos años que constituyen un único bloque, sin decisión de promoción ni permanencia entre uno y otro año.

imágenes con rótulos y afiches con nombres de personajes de cuentos leídos. Se trata de listas de *palabras seguras* que pertenecen a contextos conocidos,[5] pues se trabajan en el aula. La docente o el docente enseñan a recurrir a ellas.

Pero, las más pequeñas y los más pequeños también producen textos *antes* incluso de poder escribir convencionalmente. En 2° año trabajan cuentos; a partir de alguno de los títulos leídos, la maestra propone renarrar de manera colectiva cierto fragmento o un episodio. Discuten por dónde empezar y hasta dónde contar, planifican junto a la docente qué van a escribir y le dictan; ella toma a su cargo la escritura. En un momento, alguien de la clase propone: *"Hansel salió de su jaula y los dos se abrazaron"*. La maestra escribe, relee en voz alta y pregunta si recuerdan qué dice el narrador en ese momento de la historia. Ayudándose mutuamente, localizan el párrafo y releen: *"Hansel salió de un salto como un pájaro al que se abre la jaula"*. Optan, entonces, por incluir esa comparación poética en su propio relato. Para *apropiarse del lenguaje literario también es necesario abrevar de fuentes escritas*.

En la escuela, donde se enseña a leer y a escribir, es necesario proponer *volver al libro* o *consultar apuntes* para encontrar allí expresiones cada vez más adecuadas o más bellas y emplearlas en la propia producción. Empecemos con las condiciones didácticas:

La lectura de los textos precede a la propuesta de escritura y los libros o apuntes están disponibles al momento de desarrollar la producción

También las estudiantes y los estudiantes de 2° ciclo requieren que la lectura de los textos preceda a la propuesta de escrituras colectivas, individuales o en parejas y que los ejemplares estén disponibles porque necesitan releerlos *con la mirada de un escritor.*

> Ana y Néstor, en 6° año, discuten acerca de cómo iniciar un texto en el que deben explicar aspectos de la conquista de América, el tema que están estudiando. Tienen en su mesa y releen los textos que se comentaron en clase: conocen el tema, pero necesitan decidir *cómo empezar a explicarlo por escrito*. Recién al hablar entre ellos sobre qué escribir, se dan cuenta de que el inicio

[5] Niñas y niños saben que **allí** dice PATAS DELANTERAS y PATAS TRASERAS porque registraron lo estudiado sobre los animales. Son PALABRAS SEGURAS; es esperable que se advierta –con o sin ayuda docente– que PATAS **TRA**SERAS da una pista para escribir **TRA**JE.

> del texto del manual –*"Los invasores llegaron a fines del siglo XV a las costas de Cuba*"– se refiere al momento del *descubrimiento de América* y comienzan diciendo: "*En 1492 los españoles llegaron a América…*". [6]

Al reformular el enunciado del manual, por un lado, logran enmarcar los hechos de modo espaciotemporal. Por otro lado, en la búsqueda de *otra manera de expresarlo*, comprenden efectivamente lo que el manual señala. Profundizan la reflexión por exigencia de la escritura y logran pasar de *reiterar lo dicho en el texto fuente a expresar, en su texto, lo que han comprendido.* Finalmente, la docente o el docente –por fuera del contenido de las Ciencias Sociales– retoma ese aspecto de la producción de sus alumnas y alumnos y entre todas y todos concluyen que –al comienzo de un texto histórico– habitualmente se localizan los sucesos en el tiempo y el espacio.

El conocimiento de los temas

Hasta aquí hemos visto que la lectura y la escritura alternan su aparición en el contexto de la producción de textos. Las chicas y los chicos de los primeros años buscan *las letras pertinentes y el orden en que se escriben.* Las estudiantes y los estudiantes de 6° año, como Ana y Néstor, en cambio, tratan de hallar *la estructura adecuada* para iniciar un texto del tipo del que quieren escribir. Esa búsqueda –reflejada en el intercambio entre ellos, en sus relecturas y sus dudas– los orienta en la *organización del escrito* y en la profundización de la interpretación del tema.

Ahora bien, solo si la docente o el docente contextualizó ese tema, propuso lecturas y relecturas y propició el intercambio sobre lo leído, las estudiantes y los estudiantes *saben qué poner*, es decir, tienen *globalmente* resuelto *qué escribir*. La producción del texto les da la oportunidad de profundizar en la comprensión del contenido estudiado y de explicar personalmente lo que han aprendido.

Como señalan Aisenberg & Lerner: "Vuelven a los textos leídos cuando necesitan encontrar respuestas o establecer nuevas relaciones, cuando el desafío que plantea la escritura les hace tomar conciencia de que no han comprendido bien algún aspecto [de lo leído]" (2008, p. 26).

[6] Se trata del texto que leían Ana y Néstor; los nombres están cambiados para la publicación porque se tomaron diálogos y escrituras de estudiantes cuyas discusiones fueron registradas para una investigación didáctica (UBA).

Una de las condiciones didácticas ineludibles para que alumnas y alumnos se involucren en la producción del texto es haber asegurado –a través del trabajo en el aula– que disponen de *conocimientos* sobre el tema que van a desarrollar por escrito.

Escribir en parejas o en pequeños grupos para hablar sobre lo que se escribe

Más arriba nos hemos referido a *intercambiar sobre lo leído,* un diálogo en el que expresan su interpretación, escuchan la de las compañeras o los compañeros y amplían o vuelven a pensar la propia. Por su parte, la situación de escritura compartida entre dos o tres estudiantes –un modo diferente de organización de la clase– también favorece el intercambio, en este caso, acerca del texto y su progresiva producción.

Para acordar en grupo cómo expresar por escrito un tema conocido, *literario o de estudio*, se requiere pensar qué escribir, es decir, *planificar* "en voz alta" para *ponerse de acuerdo*, así como releer luego cada párrafo para aprobarlo a medida que se avanza.

El grupo (de 2 o 3 estudiantes) decide *cómo empezar, qué poner, cómo seguir.* En el momento de producir efectivamente el texto, alguien está a cargo de la escritura; el resto actúa como *lectores externos*. Al alejarse un poco de sus propias producciones empiezan a advertir *si algo no se entiende, si falta cierta información, si es necesario colocar un punto o reubicarlo…* y avisan a quien escribe, ya que suelen estar en condiciones de señalar errores locales –ortográficos, palabras faltantes o reiteradas– que tal vez no podrían tomar en cuenta si atendieran al trazado o al tipeado del texto.

Pero, principalmente, es importante volver a señalar que el acto de escribir, de organizar las ideas con la intención de comunicarlas por escrito, profundiza y transforma la comprensión de temas ya conocidos.

La escritura es *un acto de reflexión sobre el conocimiento*. Las reflexiones no siempre se plasman en la producción, pero circulan en el grupo y pueden quedar disponibles al momento de producir otras escrituras de manera grupal o individual.

Enseñar a releer los propios textos

Releer las propias escrituras es una práctica propia de quienes escriben. En el aula, esta práctica se constituye –o debería constituirse– en un *contenido de la enseñanza de la escritura*, a menudo ausente en la escuela. Las chicas y los chicos de 2° ciclo necesitan *releer una y otra vez lo que van escribiendo.* La do-

cente o el docente *enseñan a hacerlo* con el propósito de verificar si se están expresando efectivamente en el texto las ideas que se tenía previsto expresar.

Si la maestra o el maestro proponen escribir, seguramente lo hará a partir de textos o temas que se están trabajando. Esa condición didáctica –*las alumnas y los alumnos saben globalmente qué escribir*– es válida también para la docente o el docente porque, de ese modo, puede anticipar aspectos que aparecerán en las producciones de sus estudiantes y, a partir de ello, intervenir para que tengan presentes las ideas que van a desarrollar por escrito.

En los años de la escuela primaria, cada docente recorre las mesas mientras sus estudiantes escriben; observa la situación del grupo o de cada alumna y alumno respecto al desarrollo del texto e interviene según lo que puede discernir en unos segundos de acercamiento.

Si sus estudiantes discuten cómo empezar ante la hoja en blanco, ofrece opciones que ya tiene previstas; si en cambio conversan con entusiasmo sobre los sentimientos de un personaje, deja que avancen en sus decisiones; si le comentan que no saben cómo continuar después de varios renglones producidos, relee lo escrito junto a ellas y ellos para reparar qué de lo planificado ya fue dicho y qué falta agregar.

A continuación se detalla cómo se produce la intervención docente:

- ¿Discuten cómo empezar ante la hoja en blanco? *Ofrece opciones que ya tiene previstas.*
- ¿Conversan con entusiasmo sobre los pensamientos y sentimientos de un personaje? *Los deja que avancen en sus decisiones.*
- ¿Le comentan que no saben cómo continuar después de varios renglones ya producidos? *Relee con ellas y ellos sus escritos, ven qué puntos de lo planificado ya están dichos y vuelve a la lista de "lo que no puede faltar"; sugiere* –si es oportuno– *poner punto y recurrir a un conector para avanzar.*
- ¿No se les ocurre cómo referirse a lo que pensaba o sentía el protagonista? *Relee con ellas y ellos el afiche que se produjo anteriormente sobre las expresiones que revelan los pensamientos que el narrador manifestaba.*

Una vez concluida la producción, al día siguiente, vuelven a sus textos entre compañeras y compañeros, con *mirada de lector: ¿se entiende lo escrito?, ¿falta alguno de los momentos previstos en la planificación?, ¿están expresados los sentimientos o pensamientos?*

Se pueden poner flechas para agregar al margen lo que falta o reemplazar

palabras reiteradas. La maestra recorre, relee y ayuda.

Reflexionar sobre el lenguaje

Finalmente, chicas y chicos vuelven a su texto focalizando la mirada en el desafío que se les plantea de acuerdo al texto que han producido. Por ejemplo, si desarrollaron una narración en primera persona, será imprescindible releer para confirmar si *se ha sostenido la primera persona a lo largo de todo el texto.* Se retoman en el pizarrón ejemplos de las producciones de diferentes estudiantes y, entre todos, revisan los indicadores que marcan quién es el narrador.

Se empieza a cerrar el proceso de producción. Ayudándose mutuamente, revisan también aspectos ortográficos, del uso de mayúsculas, de ausencia de comas, y luego, si se va a dar a conocer a otras personas, pasarán en limpio.

Sin embargo, la *reflexión sobre el lenguaje* requiere de una nueva etapa. Al día siguiente o en la próxima semana, la docente o el docente dará por finalizado el texto que produjeron, pero retomará el tema, esta vez específicamente, de modo descontextualizado –tipos de narradores; indicadores que revelan si narra un personaje o un narrador externo a la historia– para sacar conclusiones provisorias. El tema no concluye, en el próximo año o en la secundaria profundizarán sobre él.

Nuestras conclusiones provisorias

La producción del texto es un proceso extenso. Se inicia una vez que todas y todos se han involucrado en la lectura de una obra literaria o en el desarrollo de un tema de estudio. En esas etapas de lectura e intercambios se intercalan situaciones de escrituras más breves que dan la oportunidad de revisar aspectos precisos, así como la reescritura.

En estas *escrituras* se focalizan aspectos relacionados con la puntuación, el uso de conectores u otros temas que hacen a la organización del texto. Se requiere de la docente o el docente, en este sentido, una actitud persistente. En la revisión de nuevas producciones por parte de sus estudiantes necesita remitirlos –de modo sistemático– a los ejemplos de aspectos de la escritura ya estudiados conjuntamente, hasta que progresivamente vayan apropiándose de los distintos aspectos que se le revelan al autor cuando relee su obra.

Para finalizar, queremos subrayar el lugar protagónico de la escuela, de las maestras y los maestros. El ámbito del aula ofrece la oportunidad de reflexionar sobre lo leído y sobre las producciones escritas elaboradas allí; la apropiación de los recursos o las estrategias para dar forma más o menos final a los propios textos es un logro compartido, una producción cooperativa; se

va produciendo entre compañeras y compañeros –con un docente atento– y, progresivamente, cada alumna o cada alumno va disponiendo de ellos. El secreto, probablemente, sea dar más oportunidades de ejercer la práctica de la escritura y los tiempos para completar el proceso de ir y volver sobre lo que se ha leído y sobre lo que se ha escrito entre otras y otros y a solas. El acceso a la lengua escrita es un derecho que se empieza a adquirir en la escuela.

Finalmente, compartimos una reflexión de Emilia Ferreiro: "En tanto que la lengua escrita no esté democráticamente distribuida entre la población, el acceso a la información vinculada a la lengua escrita tampoco es accesible de una manera igualitaria".[7]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, B. & Lerner, D. (2008). Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida*, *29* (3), 24-43.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24, 4.

Castedo, M. (2003). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. *Lectura y Vida,* 24, 1 y 2.

Castedo, M. & Ferreiro, E. (2013). Producción y revisión de epígrafes en situación didáctica con niños de 7 a 9 años. En E. Ferreiro (coord.), *El ingreso a la escritura y a la cultura de lo escrito.* Siglo XXI Editores.

Castedo, M. & Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En H. Cucuzza (dir.), *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.

De Privitellio, L. et al. (2005). *La época moderna en Europa y América.* Editorial Santillana.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo.*

[7] Tomé la cita, una genuina cita de Ferreiro, al reencontrarla –en ocasión de su muerte– en https://www.argentina.gob.ar/noticias/emilia-ferreiro-la-pedagoga-argentina-que-fue-figura-en-el-mundo-por-sus-aportes-sobre-el

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocurricularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito.* Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Siglo XXI Editores.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo.*
https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf

Kaufman, A. & Perelman, F. (2000). El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y Vida*, 20, 4.

Kaufman, A. & Lerner, D. (2015). Documentos Transversales 1, 2 y 3. En En *Alfabetización en la Unidad Pedagógica.* Ministerio de Educación de la Nación.
http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario.* Fondo de Cultura Económica.

Luchilo, L. (2002). *La Argentina antes de la Argentina.* Ediciones Altea.

Torres, M. (2008). Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y Vida*, 29, 1.

Torres, M. & Larramendy, A. (2009). El papel de la lectura y la escritura en la construcción de conocimiento histórico. *XII Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia.* Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue.

Torres, M. (2012). *La enseñanza como especificidad de la Institución Escolar.* Ministerio de Educación de la Nación.

Torres, M. & Castedo, M. (2012). Planificar el nuevo año: asegurar ciertas condiciones didácticas en el aula de primero. En C. Kuperman et al., *La enseñanza de la lectura y la escritura,* Módulo 3. Ministerio de Educación de la Nación.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005371.pdf

> **Gustavo Galli**
Director Provincial de Educación Secundaria
Dirección General de Cultura y Educación

La Escuela Secundaria como derecho en los 40 años de Democracia

RESUMEN

Con la Ley de Educación Nacional n° 26.206 y, en el caso de la provincia de Buenos Aires, con la Ley Provincial de Educación nº 13.688, se produjo un hito al establecerse la obligación estatal de garantizar el derecho a la Educación Secundaria para todas las jóvenes y todos los jóvenes de nuestra patria. La educación ya no es un servicio, la educación es para todo el pueblo argentino y el Estado es responsable de su implementación. Sin embargo, sabemos que ninguna ley modifica los modos de hacer, las relaciones sociales, las subjetividades individuales y colectivas por el hecho de aprobarse. Los cambios sociales y los educativos suponen sistematicidad, tiempo y, centralmente, políticas públicas y presupuesto. En la provincia de Buenos Aires el conjunto de políticas educativas y sociales, desarrolladas desde el 2006 a esta parte, significaron que habiten nuestras Escuelas Secundarias cientos de miles de estudiantes más.

Palabras clave: Educación Secundaria, Derechos, Democracia, Políticas públicas, Jóvenes.

El gran conjunto de lectoras y lectores de esta tradicional Revista, docentes, pedagogas, pedagogos, investigadoras e investigadores del campo educativo, conocen el recorrido histórico de la Escuela Secundaria argentina. Saben de sus inicios para una población más bien acotada, su posterior extensión y masificación para llegar a su universalización. Sin dudas, un hito central en

esta historia se produce con la obligación estatal de garantizar el derecho a la Educación Secundaria para todas las jóvenes y todos los jóvenes de nuestra patria, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional nº 26.206 y también, en nuestra jurisdicción, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires nº 13.688.

Un año antes de la aprobación de la Ley de Educación Nacional hubo un cambio jurídico profundo respecto a la forma de comprender a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. La Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes nº 26.061 trajo consigo un nuevo paradigma que es coherente con la Constitución Nacional, que en el año 1994 incorporó la Convención sobre los Derechos del Niño.

Como sabemos ninguna ley modifica los modos de hacer, las prácticas, las relaciones sociales, las subjetividades individuales y colectivas por el hecho de elaborarse y aprobarse. Los cambios sociales y los educativos suponen sistematicidad, persistencia, tiempo y, centralmente, políticas públicas y presupuesto.

La Ley de Educación Nacional establece tres finalidades para la Escuela Secundaria: habilitar a las estudiantes y los estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de los estudios superiores. Ninguna de estas tres finalidades pueden leerse por fuera de un proyecto de país, de la construcción de un horizonte común y de la efectiva ejecución de políticas públicas que hagan posible el derecho a educarse de todas nuestras jóvenes y todos nuestros jóvenes.

En la provincia de Buenos Aires el conjunto de políticas educativas y sociales, desarrolladas desde el 2006 a esta parte, significaron que habiten nuestras Escuelas Secundarias cuatrocientos mil estudiantes más. Esa cifra está fundamentalmente conformada por jóvenes de sectores socioeconómicos medios-bajos y bajos por lo que las políticas nacionales y provinciales de distribución de la riqueza que buscan achicar la brecha de desigualdad son fundamentales para el acceso, la permanencia y el egreso de las estudiantes y los estudiantes. Su discontinuidad o interrupción, que hemos comprobado, tiene fuertes efectos sobre las trayectorias educativas.

El cientista social Alfredo Carballeda (2017), en los años posteriores a la instauración de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, observó que *irrumpían* en las escuelas *sujetos inesperados*. Es interesante primero detenernos en la idea de irrupción: no es invitación, no es una *espera*, es quien llega. Que viene sin avisar, que se presenta y tiene que entrar. Un sujeto des-

conocido por la escuela, simplemente porque nunca había estado allí. La Escuela Secundaria (generalizando con los riesgos que esto supone) no lo había contado entre las *esperadas* y los *esperados*. La escuela debió repensar su hospitalidad.

¿Cómo recibir a quien llega? ¿Se lo *deja* pasar o pasa porque es *su* lugar? ¿Se le hace *un* lugar o es *su* lugar? ¿Quién es la otra o el otro que llega, que no deja de llegar, en una comunidad? ¿Quién es la que llega o el que llega sin ser invitada o invitado? ¿Qué produce quien viene sobre quienes están? Derrida nos ayuda a comprender la hospitalidad como en medio de una tensión que se produce entre la hospitalidad incondicional y la hospitalidad condicional. Para Derrida, la hospitalidad silenciosa e incondicional, está sucediendo ya, "pues el otro llega de todas maneras" (1998, p. 39). No hay manera de detener que la otra o el otro venga, no hay dispositivo que haga que el sujeto inesperado no golpee la puerta.

El problema entonces se presenta en tanto derecho. La irreversibilidad y la imposibilidad de renunciar a ellas y a ellos hace que la titularidad de un derecho sea siempre un camino hacia adelante; los derechos se conquistan, se apropian, se viven y se naturalizan al punto que ya no son percibidos como derechos.

Como sostiene Rinesi:

> El mero asiento de tales derechos en los textos que conforman el plexo normativo de un país no los vuelven *ipso facto* derechos ciertos y efectivos de los que tengamos la seguridad de que podemos disfrutar. En segundo lugar, por otro lado, porque la verdad es que muy rara vez decimos que tenemos un efecto cuando en efecto lo tenemos. En general, no decimos que tenemos los derechos que tenemos y decimos que tenemos los derechos que de hecho no tenemos (2016, p. 26).

Sin embargo, el debate por el derecho a la educación se encuentra abierto de modo tal que por más que desde lo jurídico el tema hoy se encuentra saldado (aunque recordemos que hay políticas regresivas), en la vida cotidiana escolar afloran discusiones que a la vez que cuestionan ciertas prácticas históricas (excluyentes) favorecen, en las instituciones, nuevas prácticas pedagógicas que buscan hacer efectivo el derecho a la educación, que es por supuesto, el derecho a aprender. Es necesario atender, en estos tiempos, a aquellos discursos que pretenden retroceder décadas en relación a la consolidación de

derechos que a esta altura son conquistas del conjunto de la sociedad y cuya regresión afectaría a los sectores más humildes.

El derecho a la educación como derecho social es quizás el rasgo central de la Ley de Educación Nacional: la educación ya no es un servicio, la educación es para todo el pueblo argentino y el Estado es responsable de su implementación. Como dice Derrida la ley no es justa por el hecho de ser ley, o mejor: "Las leyes no son justas en tanto que leyes. No se obedecen porque sean justas sino porque tienen autoridad" (2014, p. 29). Más adelante continúa: "La autoridad de las leyes solo reposa sobre el crédito que se les da. Se cree en ellas, ese es su único fundamento. Este acto de fe no es un fundamento ontológico o racional" (p. 30). No hay institución con más crédito social que la escuela. La autoridad en este caso reside en la democratización de la Educación Secundaria, en la democratización del saber, en la fe en su potencia transformadora, en la convicción profunda de que nadie por su condición –sea cual fuere– puede quedar al margen de la Escuela Secundaria. La autoridad está en el *todas y todos* para un *nosotras* y un *nosotros* común.

La escuela es por definición el proyecto de construcción de lo común en las sociedades. En otras palabras, es convivir, plantearnos un proyecto colectivo en el que quepan todas y todos sin ninguna distinción. Este desafío de la vida en común nos propone que debemos resignar *algo* en función de un modo de estar más justo, más igualitario, más comunitario. La vida democrática supone la construcción de la posibilidad de vivir con otras y otros con quienes acordamos y con quienes disentimos, pero en el que los desacuerdos no significan la eliminación de la otra o el otro, por el contrario, uno de los valores que nos propone la Democracia es el *reconocimiento* del semejante, y eso está dado por la incorporación subjetiva de la idea de *ley*. Estos 40 años de Democracia nos desafían especialmente a construir en las escuelas espacios de diálogo, debate, circulación de ideas, participación y protagonismo estudiantil.

Durante el año 2013 se sancionó la Ley de Centros de Estudiantes nº 26.877, que básicamente garantiza el derecho de las estudiantes y los estudiantes de Escuelas Secundarias a organizarse, a ser escuchadas y escuchados, a tener a disposición a adultos que en la escuela puedan acompañarlas y acompañarlos en esta tarea. Hay instituciones que tienen historia en este tipo de organización, otras que incipientemente van dando pasos. El derecho a participar y a organizarse en la vida escolar supone la obligación del Estado para acompañar su desarrollo desde las políticas públicas y de los Equipos direc-

tivos y de las profesoras y los profesores de habilitar los espacios y tiempos institucionales que lo hagan posible.

La Escuela Secundaria se construye con escucha; a participar se enseña y se aprende con propuestas que acompañen el desarrollo de la autonomía. Las personas adultas tenemos la responsabilidad de asumir una posición de asimetría con las estudiantes y los estudiantes, de construir una autoridad pedagógica democrática que eduque la autonomía y el protagonismo de forma progresiva. Nadie aprende solo. La Democracia solo se enseña y se aprende en el ejercicio, en la vida diaria. Los vínculos democráticos que nuestra sociedad necesita se construyen en las aulas y en los patios, en la puerta y en la vereda, en una clase y en una elección del Centro de Estudiantes, en un partido o en la lectura de una poesía.

La Escuela Secundaria puede, desde sus propuestas institucionales, hacer que se celebre la palabra, que se *diga* de diferentes modos, con lenguajes diversos, buscando que la relación dialógica se produzca en lo cotidiano. Muchos proyectos y dispositivos que se llevan adelante en nuestras Escuelas Secundarias bonaerenses buscan institucionalizar la circulación de la palabra, su democratización. Nada de esto es por fuera de la enseñanza, no puede pensarse en forma aislada de una escena propia del hecho educativo en su modo más integral. Se trata de comprender a las jóvenes y los jóvenes como sujetos productores de discursos desde los cuales puedan enunciar su propia historia, sueños, utopías, dirimir conflictos y desarrollar proyectos colectivos. La palabra hace del individuo un sujeto con historia, con presente y con la posibilidad de soñar otros mundos.

En estos 40 años de Democracia las jóvenes y los jóvenes demandan –mucho más que las personas adultas– que nos preocupemos y ocupemos del cuidado de la casa común. El mundo que viene será mejor, entre otras cosas, porque es ineludible educar para el cuidado del ambiente. La Ley nº 27.621/2021 de Educación Ambiental Integral nos obliga como Estado a establecer líneas de trabajo que supongan la efectiva enseñanza de los problemas ambientales desde una perspectiva compleja y holística. Se pone aquí en juego no solo el desafío del desarrollo del pensamiento complejo y crítico, sino además la necesidad de profundizar una enseñanza que proponga el abordaje de un mismo problema desde diversas disciplinas o ciencias.

Nuestra Escuela Secundaria bonaerense está en debate: la enseñanza, la convivencia, su formato, la evaluación como parte constitutiva del proceso

de enseñanza. Necesitamos intercambiar ideas profundas y argumentadas. Necesitamos más pedagogía anclada en las aulas, recuperar los saberes construidos en las clases; es fundamental pensar desde allí y con la comunidad los cambios que necesitamos.

Es muy importante que nuestras estudiantes y nuestros estudiantes aprendan más, ciencias, lenguajes, arte, deporte; de todo, más. Estamos en el tiempo de profundizar la enseñanza, de su mejora, sabemos que hay políticas, decisiones, experiencias que quizá no han tenido los resultados esperados, muchas otras sí; tenemos que profundizar y sostener en el tiempo políticas de mejora, presupuesto y recursos.

La Escuela Secundaria bonaerense es para todas y todos, en ella se enseña y se aprende, se convive, se construye ciudadanía, se trabaja intensamente, se hacen amigas y amigos, se consolida la Democracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carballeda. A. (2017). La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. Revista *Voces en el Fénix,* 62. ISSN 1853-8819. https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-irrupcion-de-un-sujeto-inesperado-en-las-instituciones/

Derrida, J. (2014). *Fuerza de Ley. El fundamento místico de la autoridad*. Tecnos.

_ (1998). *Espectros de Marx*. Trotta.

Derrida, J. & Doufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. La Flor.

Dirección Provincial de Educación Secundaria (2022). *Refundar el reencuentro: encuadres necesarios para las políticas de cuidado*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-08/Comunicado%20243-2022%20DPESEC_0.pdf

Rinesi, E. (2016). La Educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En G. Brener & G. Galli (comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Crujía/Stella/Fundación La Salle.

NORMATIVA

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2021, 3 de junio). Ley 27.621/21. *Educación Ambiental Integral.* https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2013, de julio). Ley 26.877/13. *Ley Nacional de Centros de Estudiantes.* https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26877-218150

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206/06. *Ley de Educación Nacional.* http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2005, 28 de septiembre). Ley 26.061/05. *Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.* https://www.educ.ar/recursos/118943/ley-nacional-26061-de-proteccion-integral-de-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes

Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (2007, 22 de diciembre). Ley 13.688/07. *Ley Provincial de Educación.* https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181

> **Marisa Gori**
Directora Provincial de Educación Superior
Dirección General de Cultura y Educación

La Educación Superior bonaerense en los cuarenta años de Democracia

RESUMEN

Este artículo aborda el tema de la Educación Superior, en especial, la que brindan los Institutos de Formación Docente que se encuentran en todas las regiones de la provincia de Buenos Aires, en el marco de los 40 años de Democracia. Se detiene en la formación de los futuros docentes, centrada en la Memoria, los derechos humanos, la igualdad, la inclusión y la diversidad, y con vistas a un posicionamiento ético, pedagógico y político, tanto en las instituciones educativas, como también en la comunidad. Asimismo, da cuenta de las propuestas y lineamientos desarrollados por la Dirección Provincial de Educación Superior.

Palabras clave: Educación Superior, Derechos humanos, Formación docente, Enseñanza, Aprendizaje.

Los cuarenta años de Democracia nos convocan a una celebración colectiva por la vigencia ininterrumpida del ejercicio de la soberanía popular que dejó atrás años de terrorismo y de muerte. Asimismo, durante este tiempo, se vivieron instancias de conquista y ampliación de derechos sociales, económicos y culturales, consolidándose aquellos que garantizan la igualdad y la equidad entre las personas que habitan la Nación, independientemente de su origen, religión, pertenencia étnica o edad.

En este sentido, nuestro país ha sido impulsor de políticas que generaron respuestas a deudas históricas de amplios sectores, como las leyes de protección y promoción de derechos de niños, niñas y adolescentes, la Asignación Universal por Hijo, el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, la ley de matrimonio igualitario y la ley de identidad de género, entre muchas otras.

En el ámbito educativo, las leyes nacionales y provinciales de Educación, a partir del año 2006, reconocen la educación como un derecho humano personal y social, incluida la Educación Superior y la extensión de la obligatoriedad educativa desde los cuatro años hasta completar la Educación Secundaria. Además de los cuatro Niveles (Inicial, Primaria, Secundaria y Superior), las Modalidades que los atraviesan dan respuesta a especificidades y particularidades para garantizar la igualdad en la concreción de este derecho. Otros derechos educativos garantizados a partir de las dos últimas décadas son la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Sexual Integral, la Inclusión educativa de personas con discapacidad y otros colectivos, y la reciente Educación Ambiental Integral.

Las leyes y normativas mencionadas no agotan el abanico de derechos que fueron reconocidos durante estos cuarenta años, además de restituir aquellos que fueron eliminados durante la última dictadura militar desde las premisas de Memoria, Verdad y Justicia. Solo la presencia del Estado desde un rol activo puede ser garante y promotor de derechos.

Desde los Institutos de Formación Docente trabajamos de manera mancomunada y continua sobre el proceso de recuperación democrática desde una perspectiva centrada en la Memoria y los derechos humanos, con el fin de que nuestras estudiantes y nuestros estudiantes puedan comprender su trascendencia para el destino de nuestro país. Ellas y ellos serán maestras, maestros, profesoras y profesores de las futuras generaciones y tendrán la responsabilidad de enseñar los hechos de la historia reciente desde una mirada crítica, así como garantizar estos derechos para sus estudiantes.

La Dirección Provincial de Educación Superior Docente, por su especial énfasis en la formación de maestras y maestros, profesoras y profesores, es la responsable de ubicar en miles de aulas a docentes de la Patria con una formación que, poniendo el eje en la diversidad y la inclusión de vastos sectores poblacionales, acceden así a la educación como derecho humano personal y social en todo nuestro país.

El reconocimiento de la diversidad es afirmar la singularidad de cada uno en un marco colectivo como pueden serlo la escuela y el aula. Poniendo en el centro la enseñanza, la inclusión educativa es el posicionamiento ético, pedagógico y político que posibilita que todas y todos puedan aprender, garantizando la igualdad ante el derecho humano a educarse y educar.

Reconocernos como iguales en un espacio común tiene que ver con el trabajo de la escuela, con la convicción que cada una y cada uno tiene derecho a habitar ese espacio, al conocimiento y a la cultura. Para que eso suceda, hay docentes en formación que hacen de la educación de las generaciones que vienen su propio proyecto de vida y, a la vez, un proyecto para la vida en común. Masschelein & Simons (2014) sostienen:

> El espacio escolar surge como el espacio «par excellence» en el que se verifica la igualdad para todos. Esta igualdad se convierte en el punto de partida, un supuesto que se verifica una y otra vez. La igualdad de cada estudiante no es una postura científica o un hecho demostrado sino un punto de partida práctico que sostiene que «todo el mundo es capaz» y que, por lo tanto, no hay motivos o razones para privar a alguien de la experiencia de la capacidad, esto es, de la experiencia de «ser capaz de» (p. 66).

A partir de 1984, gracias a la continuidad de gobiernos constitucionales, la expansión de los Institutos Superiores –docentes y técnicos– sigue en un sostenido y progresivo aumento, particularmente en aquellos períodos en los cuales la educación fue una prioridad para la toma de decisiones políticas. La formación docente, una de las bases principales para el desarrollo de los Institutos Superiores –ya sea por las posibilidades de acceso, el peso de la matricula como por la diversidad de carreras que ofrece–, constituye el componente principal de la oferta académica en la Educación Superior en la provincia de Buenos Aires. Por otro lado, a diferencia de las universidades, estas instituciones de Educación Superior han tenido presencia permanente en todos los distritos de la jurisdicción, constituyendo, en muchos casos, las únicas ofertas del Nivel con cercanía territorial. Actualmente, se han creado muchas universidades, también fruto de decisiones políticas que apuestan a que todas y todos los habitantes puedan acceder a ellas, pero aún no llegan a cubrir todo el territorio provincial.

La gratuidad para el acceso a la Educación Superior garantiza el derecho en condiciones de igualdad. En un mundo acechado por las lógicas de mercado, solamente la responsabilidad indelegable del Estado para garantizar una

Educación Superior gratuita posibilita políticas públicas de inclusión para todas y todos quienes lo deseen.

Un modo de enfrentar los discursos que propician la mercantilización educativa es la democratización de las instituciones escolares y una sólida formación en los marcos ideológicos y teóricos que sustentan esta forma de pensar la educación y las escuelas. La Dirección Provincial de Educación Superior, a lo largo de estos dos últimos años, está llevando a cabo acciones tendientes a la transformación de la formación docente inicial y permanente en consonancia con los ejes de democratización, la centralidad en la enseñanza, las políticas de cuidado y la participación estudiantil, con un fuerte anclaje en el territorio e identidad bonaerenses.

Formar maestros, maestras y profesores en Democracia significa iniciar el camino hacia una transformación educativa para la construcción de futuros en los que la vida merezca ser vivida, donde no existan destinos prefijados y donde cada uno sea artífice de un proyecto colectivo que nos incluya a todos.

Esta transformación de la educación que pretendemos solo puede darse con un Estado presente que sea garante de una educación de calidad y con la acción de sujetos docentes formados para asumir la responsabilidad de educar en valores democráticos. Las docentes y los docentes, como trabajadoras y trabajadores de la cultura, reconociendo el fuerte impacto que la escuela tiene en cada comunidad y en la sociedad en general, pueden realizar un aporte sustancial para la construcción de ciudadanas y ciudadanos que se comprometan con una sociedad más justa y democrática.

La construcción de la Formación Docente Superior ha sido, y sigue siendo, un proceso gradual, progresivo y complejo que implica la formación y el desarrollo profesional a través de distintas instancias. La formación inicial y la formación permanente son aspectos indisociables para la profesionalización y están en estrecha relación con los requerimientos, necesidades y expectativas regionales y nacionales para la formación de profesionales de la educación. Los saberes, las prácticas pedagógicas y la investigación educativa constituyen aspectos complementarios para la construcción y el mejoramiento de las prácticas profesionales en las instituciones que forman docentes y en las escuelas.

La formación y el ejercicio docente supone un único proceso de reflexión y acción integrado para otorgar significado a la práctica docente y comprometer a los actores para su transformación y mejora. Los procesos de democratización institucional y la participación de las jóvenes y los jóvenes en

la discusión sobre las políticas institucionales es una práctica que se ejerce en el interior de todos y cada uno de los Institutos Superiores y requiere de un compromiso constante por parte de todas y todos sus actores, cualquiera sea el nivel en que se desempeñan. La Educación Superior sostiene, en todas sus decisiones de gestión, la educación para la emancipación, es decir, promotora de la conciencia crítica para la transformación del mundo, en libertad y con responsabilidad.

Nuestros Institutos se pueblan día a día de jóvenes que esperan encontrar allí un pasaje a una vida digna de trabajo con reconocimiento y valor social, como lo es el trabajo docente en nuestro país. Cada institución construye un proyecto social y político con identidad bonaerense. La Dirección Provincial de Educación Superior apuesta por la pedagogía del cuidado, del acompañamiento y de la presencia mediada. Desde el Nivel Superior se sostiene el compromiso de promover el desarrollo de actividades culturales, ampliar las propuestas académicas y crear lazos con las comunidades de pertenencia.

Hoy nuestras estudiantes y nuestros estudiantes, a cuarenta años de vida democrática, se encuentran recorriendo las Rutas Pedagógicas[1] de nuestra provincia, participando de los Cabildos Abiertos[2] y de otras experiencias pedagógicas colectivas con estudiantes y profesores de otras regiones con realidades diversas, compartiendo territorialidades y experimentando esa pedagogía del cuidado. Sin duda, estos recorridos dejarán marcas y *trazarán nuevas trayectorias de encuentros y de acompañamiento*. La Educación Superior se encuentra construyendo caminos que enriquecen la formación de futuras y futuros docentes, promoviendo la inclusión con garantía y ampliación de derechos.

No sucumbimos, como Nivel Educativo, a una pedagogía del silencio, sino que apostamos a una *pedagogía del camino compartido*. Y, hoy, en esos caminos se encuentran nuestras estudiantes y nuestros estudiantes celebrando derechos, al resguardo y en defensa de ellos, para que nadie nunca más, y un nunca más con una potencia inscripta en la piel de estos 40 años de Democracia, se los arrebaten, se los cercenen o se los quiten.

[1] https://abc.gob.ar/secretarias/noticias/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/educacion-superior/primer-encuentro-de-rutas

[2] https://abc.gob.ar/secretarias/noticias/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/educacion-superior/primer-cabildo-abierto-de

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Feldfeber, M. & Maañon, M. (comps.) (2020). *La Educación superior como derecho. A 100 años de la Reforma Universitaria.* Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

Maddonni, P. (coord.) (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.

Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Miño & Dávila editores.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente.* Galerna.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc.

NORMATIVA

Dirección General de Cultura y Educación (2017, 1 de diciembre). Resolución 1664. *Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*.
https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html

Honorable Congreso de la Nación (2006,14 de diciembre). Ley 26.206. *Ley Nacional de Educación.*
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Honorable Congreso de la Nación (1985, 12 de noviembre). Ley 23.302. *Ley sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes.*
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/23790/actualizacion#:~:text=ARTICULO%201%C2%BA%20%E2%80%94%20Decl%C3%A1rase%20de%20inter%C3%A9s,sus%20propios%20valores%20y%20modalidades.

Honorable Congreso de la Nación (2005, 28 de septiembre). Ley 26.061. *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*.
https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=110778

Honorable Congreso de la Nación (2006, 4 de octubre). Ley 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*.
http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm

Honorable Congreso de la Nación (2010, 15 de julio). Ley 26.618. *Ley de Matrimonio Civil (Matrimonio igualitario)*.
http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm

Honorable Congreso de la Nación (2012, 9 de mayo). Ley 26.743. *Ley de Identidad de Género*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860/texto

Honorable Congreso de la Nación (2021, 3 de junio). Ley 27.621. *Ley para la implementación de la educación ambiental integral en la República Argentina*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto

Honorable Congreso de la Nación (2008, 6 de junio). Ley 26.378. *Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/141317/texto#:~:text=Los%20Estados%20Partes%20prohibir%C3%A1n%20toda,la%20discriminaci%C3%B3n%20por%20cualquier%20motivo.

Honorable Congreso de la Nación (2014, 19 de noviembre). Ley 27.044. *Otorga jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27044-239860/texto

Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (2007, 27 de junio). Ley 13.688. *Ley Provincial de Educación*.
https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181

Ministerio de Educación (2010, 30 de septiembre). Resolución CFE 119. *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional*. Consejo Federal de Educación.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_119-10.pdf

Ministerio de Educación (2016, 15 de diciembre). Resolución CFE 311. *Condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de las y los estudiantes con discapacidad.* Consejo Federal de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add-7585fbc4.pdf

Poder Ejecutivo Nacional (2009, 30 de octubre). Decreto DNU 1602. *Asignaciones Familiares.* https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1602-2009-159466

> **Mirta Marina**
Directora de Educación Sexual Integral
Dirección General de Cultura y Educación

Con perspectiva de ESI democratizamos las aulas

Las docentes y los docentes que enseñan ESI son personas divertidas y valientes[1]

RESUMEN

En este artículo nos centraremos en recuperar el sentido asumido y adjudicado a la Educación Sexual Integral (ESI) como herramienta de promoción, protección y restitución de derechos, que contribuye fuertemente a la construcción de espacios educativos más inclusivos y democráticos, lo cual creemos habilita la posibilidad de enunciar una perspectiva de ESI.

Decimos sentido adjudicado porque rápidamente la Educación Sexual Integral se convirtió en la esperanza depositada por organizaciones feministas, colectivos LGBTIQ+, universidades, gremios docentes, entre otros, que la visualizaron como una oportunidad para producir importantes y necesarios cambios sociales. Y decimos asumido porque, durante la mayor parte del período comprendido entre la sanción de la Ley nº 26.150 y la actualidad, el Estado nacional y parte de los estados provinciales (entre ellos el bonaerense) reconocieron este derecho y asumieron la responsabilidad de hacerla efectiva.

Palabras clave: Perspectiva de ESI, Derechos humanos, Democracia, Ejes Conceptuales, Puertas de Entrada.

[1] Dichos de niñas y niños de escuelas primarias (Ministerio de Educación y UNICEF, Faur & Lavari, 2018).

Las carteleras escolares dan cuenta de la progresiva instalación de la ESI en la vida de las instituciones educativas

REPASANDO SENTIDOS ADJUDICADOS Y ASUMIDOS

Desde la sanción de la Ley Nacional nº 26.150 en el año 2006, múltiples debates se pusieron en marcha (Boccardi, 2008). La escueta definición que la ley nos proporciona en su artículo, expresando que se entiende por Educación Sexual Integral (ESI) aquella que "articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos", a la vez, fue de gran utilidad para desarrollar un corpus posterior de normativas federales y documentos con orientaciones didácticas, y trazó además posibilidades de crear concepciones diversas en torno a esa sigla reconocida hoy por buena parte de la sociedad.

En este artículo nos centraremos en recuperar el sentido asumido y adjudicado a la ESI como herramienta de promoción, protección y restitución de derechos, contribuyendo fuertemente a la construcción de espacios educativos más inclusivos y democráticos. Decimos sentido adjudicado porque rápidamente la Educación Sexual Integral se convirtió en la esperanza depositada por organizaciones feministas, colectivos LGBTIQ+, universidades, gremios docentes entre otros colectivos que la visualizaron como una oportunidad de producir importantes y necesarios cambios sociales. Y decimos asumido, porque durante la mayor parte del período comprendido entre la sanción de la Ley nº 26.150 y la actualidad, el Estado Nacional y parte de los estados pro-

vinciales, entre ellos el bonaerense, reconocieron este derecho y asumieron la responsabilidad de hacerla efectiva.

En relación con los 40 años de Democracia que celebramos, entendemos que tanto las luchas y reclamos previos al reconocimiento del derecho a la ESI en las escuelas, como las acciones de política pública llevadas a cabo por el Estado, las organizaciones y movimientos sociales, las instituciones de Educación Superior, los gremios docentes, el reclamo de las estudiantes y los estudiantes, entre otros actores y actoras, contribuyeron fuertemente al fortalecimiento de una Democracia mucho más emparentada con los derechos humanos ejercidos en la vida cotidiana de las personas.

Es interesante mencionar el sentido otorgado a la Educación Integral de la Sexualidad[2] por las agencias de cooperación internacional de Naciones Unidas. Tradicionalmente, la ESI aparece como una herramienta para el fortalecimiento de las estrategias de promoción de la salud sexual, la salud reproductiva y la no reproductiva. Sin embargo, en los últimos documentos aparece también con fuerza la perspectiva de los derechos relacionados con el género y la diversidad. En sintonía con el fortalecimiento de este sentido, pocos años después de la sanción de la Ley nº 26.150, la ESI como habilitadora de otros derechos aparece fuertemente desarrollada en el Informe del relator de naciones por el derecho a la educación, Vernor Muñoz Villalobos:

> El derecho a la educación incluye el derecho a la educación sexual, el cual es un derecho humano en sí mismo, que a su vez resulta condición indispensable para asegurar que las personas disfrutemos de otros derechos humanos, como el derecho a la salud (…) y los derechos sexuales y reproductivos (2008, p. 30).

Otra tendencia que ha cobrado fuerza en los últimos años es la inclusión de la ESI dentro del campo de las pedagogías críticas. Las primeras estrategias en relación a sus distintas líneas de acción, que se desplegaron desde el Programa Nacional, se entraman con posicionamientos de la Educación Popular, desde una recuperación de Paulo Freire. Así, en la formación docente, antes de pasar al suministro de contenidos conceptuales, se prioriza la reflexión sobre el propio posicionamiento, se apuesta a la recuperación y puesta en tensión de los saberes previos y se promueve la reflexión sobre la propia práctica, haciendo hincapié en la revisión de los vínculos entre docen-

[2] En las agencias de cooperación de América Latina y el Caribe se utiliza esta expresión y la sigla es EIS.

tes y estudiantes y también en las formas de construcción del conocimiento y la consideración de estrategias didácticas que cuestionen el adultocentrismo y las prácticas enciclopedistas. Desde los sectores académicos se le reconoce a la ESI este carácter de posibilidad de interpelar los saberes y las formas de organización institucional de las escuelas.[3]

¿Qué fue ocurriendo en relación a la asociación de la ESI y los derechos entre las docentes y los docentes? Para muestra, un relato. Referimos una práctica llevada a cabo por el Programa Nacional y la Dirección de ESI de la provincia de Buenos Aires, al inicio de las capacitaciones a grupos de docentes desde hace ya al menos 10 años. La pregunta sigue siendo la misma, ante un grupo de 20 o de 500 personas. Se les invita a decir la primera palabra que asocien al escuchar el término *sexualidad*.

En los primeros tiempos del Programa Nacional, las palabras más frecuentes estaban asociadas a modelos de la ESI de carácter más biologicista o moralizante:[4] tabú, violencia, embarazo no deseado, VIH, vergüenza, prevención, responsabilidad. Asistíamos a una fuerte tendencia a asociar la sexualidad al riesgo, y era necesario promover la reflexión sobre estas afirmaciones. Progresivamente, fueron surgiendo otras palabras: género, diversidad, respeto, emociones, derechos. Esta última se fue convirtiendo en una palabra que siempre aparece.

Ocasionalmente, en estos tiempos también aparece la palabra placer, tradicionalmente eludida. Pero la palabra derechos no suele estar nunca ausente, a pesar de las diferencias entre las personas con las que practiquemos esta técnica. Asimismo, frente a la pregunta: ¿qué es para ustedes la ESI?, las diferentes definiciones que la señalan como una estrategia de promoción de derechos son las más frecuentes. Creemos en la fuerza performativa de la simple afirmación que comienza en el artículo 1 de la Ley nº 26.150: “Todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral”. La Ley Nacional de ESI del año 2006 instaura esta perspectiva de manera plena e indiscutible en nuestro país. Las estudiantes y los estudiantes son con-

[3] La escuela se visualiza como lugar de cuidado, de compresión y acompañamiento, donde los docentes se vuelven actores de confianza para que niños, niñas y adolescentes se puedan expresar ante situaciones derivadas de desigualdades sociales y culturales y/o de vulneración de derechos; ello implica una revisión de las reglas de juego tradicionales y el establecimiento de nuevos vínculos entre docentes, el conocimiento y su práctica, rompiendo con la asimetría fundacional de la relación docente/alumno (Burlando & Di Paola, 2018).

[4] Seguimos los modelos o enfoques desarrollados por Graciela Morgade.

sideradas y considerados sujetos de derecho, como se les define en la Ley nº 26.061 contemporánea a la ley de ESI.

EJES Y PUERTAS

Sobre la integralidad y transversalidad de la ESI y la forma en que contribuye a garantizar derechos, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) y, en consonancia, la Dirección de Educación Sexual Integral de la provincia de Buenos Aires construyeron dos categorías de herramientas conceptuales que habilitan posibles transformaciones en términos de contenidos de enseñanza, como así también de formas más hospitalarias y emancipadoras de habitar las escuelas: los ejes de la ESI y las puertas de entrada.[5]

En un rápido repaso de los ejes, reconocemos en el cuidado del cuerpo y la salud el más trabajado en la escuela, dado que los contenidos que tradicionalmente se le asocian (prevención de ITS y de embarazo no intencional) ofrecen menos resistencia que los de los otros ejes. Sin embargo, si profundizamos un poco en las temáticas asociadas a las ideas de cuerpo y salud a las que alude la ESI, como la visión integral de salud que incluye la definición de salud sexual, la consideración de los cuerpos no solo en su dimensión biológica sino atravesados por mandatos, prácticas sociales, regulaciones que imponen las instituciones e incluso algunos campos disciplinares escolares como la educación física, una nueva perspectiva se abre, complejiza y pone en valor en este eje.

Con respecto a los ejes que plantean garantizar la equidad de género y respetar la diversidad, son sin duda los que más resistencias encuentran en relación a su aplicación, los más solicitados por las adolescencias y juventudes que pueblan las aulas, e incluso suelen ser utilizados para adjetivar la ESI. Así, es frecuente ver la formulación "ESI con perspectiva de género". Desde el PNESI y la Dirección de Educación Sexual Integral (DESI) de la provincia de Buenos Aires entendemos que esta distinción puede ser funcional

[5] Los ejes de la ESI suelen recibir modificaciones en la forma en que son llamados. Recuperamos aquí la nomenclatura de la Resolución nº 340/18 del Consejo Federal de Educación:

- Cuidar el cuerpo y la salud
- Garantizar la equidad de género
- Respetar la diversidad
- Valorar la afectividad
- Reconocer nuestros derechos

como estrategia. En efecto, se utiliza para diferenciar usos apropiados y encuadrados en las normativas y los derechos que regulan la ESI de otros que conservan sesgos biologicistas y moralizantes. No obstante, es preciso recordar que no hay ESI sin perspectiva de géneros, derechos y diversidad. En todo caso, habrá sí educación sexual pero no integral, porque como hemos venido trabajando en este texto, la ESI en las aulas y en las calles se levanta como bandera de promoción de derechos, incluidos aquellos referidos al género. Y así fue concebida por las legisladoras y los legisladores que redactaron el proyecto de ley, más allá de las adecuaciones y hasta concesiones que hubieren debido realizar para garantizar consensos.

Alrededor de estos ejes se articulan contenidos e intervenciones relacionadas con la revisión de prácticas y representaciones heteronormativas y cisgénero, como así también diferencias que devienen en desigualdades y privilegios, revisión de las tradicionales formas de concebir masculinidades y femineidades, prevención de violencias basada en géneros, reconocimiento de la identidad de género para todas las personas adultas, niñeces, adolescencias y juventudes, enfoque interseccional para dar cuenta de las diversas formas de opresión, despenalización del uso del lenguaje inclusivo, entre otras. En escuelas de todas las provincias se trabajan especialmente estos contenidos con motivo de las Jornadas Educar en Igualdad.[6] En las bonaerenses se sumaron las Jornadas Carolina Aló, con motivo de la sanción en 2020 de una ley provincial que las instaura.[7]

El eje de la afectividad cobra particular relevancia en estos tiempos en los cuales otras corrientes relacionadas con la consideración de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje están siendo discutidas. Nos referimos a la educación emocional, y nos interesa diferenciar el enfoque de la ESI del planteado por esta perspectiva. Para la ESI las emociones no se clasifican ni se educan. Están presentes en las interacciones entre las personas, es importante poder reconocerlas, aprender a resolver los conflictos en el marco del respeto y la convivencia, a pedir ayuda frente a situaciones de vulneración de derechos.[8]

[6] Ley nacional nº 27.234/2015.

[7] Ley provincial nº 15.246/2020.

[8] En este sentido seguimos los desarrollos de Liliana Maltz, especialista en ESI, que ha conceptualizado la diferencia de abordajes.

El eje de reconocimiento de derechos define también contenidos y prácticas. Como desarrollamos más arriba, la Ley nº 26.150 da cuenta de la consideración de las educandas y los educandos como sujetos de derecho, al tiempo que compromete a quienes trabajamos en educación a convertirnos en garantes de esta condición. A su vez, y retomando a Muñoz Villalobos (2008), de la mano del derecho a la ESI se desprenden otros derechos: el derecho a vivir una vida sin violencias, a habitar instituciones donde se rechacen todas las formas de discriminación, a crecer y aprender con el acompañamiento de personas adultas que velen por el cumplimiento de sus derechos e intervengan cuando estos sean vulnerados, a vivir con libertad de expresar su orientación sexual, identidad de género, apariencia de género. La alusión a los derechos, si bien considera especialmente los derechos del estudiantado, reconoce también derechos de docentes y familias y de todas las personas que componen la comunidad educativa.

Los ejes de la ESI fueron creados para dar cuenta de la integralidad prescripta en la Ley nº 26.150 y retomada en leyes de las distintas jurisdicciones. Así por ejemplo, la Ley Provincial nº 14.744, sancionada 9 años después que la Nacional, amplia notablemente la perspectiva de derechos en términos de género y diversidad y fortalece también los ejes de afectividad y cuidado integral del cuerpo y la salud, al incorporar la dimensión del placer sexual.

Las Puertas de Entrada de la ESI refieren a las distintas formas en que la sexualidad, entendida integralmente, se hace presente en las instituciones educativas. Su mayor fuerza performativa, en tanto conceptualización de carácter instrumental, remite a abrazar una noción integral de curriculum que va más allá de los contenidos de enseñanza prescriptos y planificados.[9]

Estas Puertas constituyen un desarrollo teórico-práctico que brinda accesos, caminos posibles, y señalan aspectos que es preciso tener en cuenta al abordar la ESI. Esto supone articulación en espacios transversales y específicos de trabajo, por lo tanto, es preciso, garantizar intercambios, reflexiones entre docentes, para la actualización curricular, la organización de la vida institucional, el abordaje de diferentes episodios que irrumpen, como para reflexionar sobre las propias prácticas y posicionamientos.

[9] Cuando decimos más allá de los contenidos no pretendemos relativizar su importancia. Sabemos que la inclusión de saberes tradicionalmente eludidos como los referidos a las inequidades y violencias de género, las expresiones de la diversidad sexual, el aborto como un derecho, entre otros, han dotado a la ESI de su potencia transformadora a la vez que han constituido el blanco de los ataques de los sectores antiderechos.

La ESI requiere, entonces, un trabajo en red que permita detenerse a pensar en conjunto distintas estrategias con criterios compartidos, sustentados en la protección y garantía de los derechos de las estudiantes y los estudiantes.

LA DIRECCIÓN DE ESI EN TERRITORIO BONAERENSE

Desde la Dirección de Educación Sexual Integral de la provincia de Buenos Aires,[10] creada con la llegada de Alberto Sileoni en el cargo de Director General de Cultura y Educación, la ESI como herramienta de profundización de derechos se ha fortalecido de la mano del afianzamiento de la integralidad y la transversalidad que ella supone, al mismo tiempo que se ha producido un proceso de territorialización.[11]

Uno de los grandes desafíos planteados en esta etapa supone la construcción de una visión compartida de la ESI para la DGCyE, basada en los ejes conceptuales ya mencionados. Los mismos, solo pueden concebirse en permanente diálogo a partir de dos características fundamentales: integralidad y transversalidad. La ESI representa un enfoque que permite una mirada de la realidad tal como se presenta, de manera compleja, interrelacionada y también interseccional.

Algunas investigaciones realizadas entre 2014 y 2018 desde el Ministerio de Educación, y con el apoyo de agencias de cooperación internacional, dan cuenta de las modificaciones que acontecen en las aulas y en las escuelas cuando se desarrollan capacitaciones en ESI. Se promueven proyectos de reflexión sobe la práctica y se genera espacio para la realización de ejercicios introspectivos que interpelan la subjetividad docente, a la vez que se fomenta el trabajo colaborativo y de circulación de experiencias entre colegas. La diversidad y el género se instalan como contenidos, también el paradigma

[10] Los principales propósitos de la creación de la DESI:
- la necesidad de fortalecer las estrategias de formación docente inicial y permanente,
- el trabajo con las familias,
- la participación estudiantil,
- el conocimiento de la ESI como área específica dentro de la estructura de la Dirección General de Educación y Cultura,
- la aplicación sistemática de la ESI más allá de los abordajes vinculados a efemérides, la semana de la ESI y las jornadas Educar en Igualdad,
- la necesidad de reforzar el enfoque integral.

[11] Se designaron referentes regionales para cada Región educativa y se están designando distritales.

de los derechos humanos (Faur, Gogna & Binstock, 2015; Faur & Lavari, 2018; Carrique, Llanos, Moons & Nogales, 2015).

Material recopilado recientemente en las acciones de formación docente que estamos desarrollando dan cuenta de la profundización de estos efectos. Desde noviembre de 2022, se lleva adelante la primera Diplomatura en Educación Sexual Integral de la provincia, desde la Subsecretaria de Educación, la Dirección de Educación Sexual Integral y la Dirección de Formación Permanente. En el saludo a las docentes y a los docentes que se sumaron a esta oferta educativa, Alberto Sileoni habló de la necesidad de formarse con otras y otros para estar a la altura del desafío, para afrontar los cambios en la agenda de la ESI que viene siguiendo desde la sanción de la Ley Nacional, una agenda que ha mutado, mucho más profunda. La ESI es el espacio que tienen chicas y chicos para hablar, y "la oportunidad de las y los adultos para escucharles", expresó. Claudia Bracchi dio la bienvenida a su vez, invitando a abrazar la ESI para revisar las prácticas, para poder formularnos preguntas, pensarnos y repensarnos y ofrecer a nuestras estudiantes y a nuestros estudiantes las herramientas para comprender este mundo complejo y para hacer de las escuelas el mejor espacio para nuestras niñeces y juventudes. Hemos elegido cerrar este articulo analizando algunas frases textuales de los intercambios en los foros, para ilustrar los procesos de reflexión y cambio que se ponen en marcha durante el desarrollo de la propuesta educativa entre docentes cursantes, que redundan en la democratización de las prácticas docentes:

> "Soy psicóloga y la ESI viene a repreguntarnos y resignificar constantemente nuestras aulas y nuestras prácticas. Me anoté en el curso porque siempre estoy buscando más herramientas para abordarla en la escuela" (Psicóloga, Equipo de Orientación Escolar, Escuela Secundaria de Quilmes, Comisión 7). Visualización de la ESI como camino a la indagación sobre representaciones y prácticas.

> "Los silencios que mencionan los colegas siguen estando en las escuelas hoy. Cuando te corrés del eje biologicista muchas veces los chicos te dicen que nunca trabajaron la ESI más allá de los métodos anticonceptivos y las ETS. Se asombran cuando se abre el espectro de todo lo que es la sexualidad y lo vinculada que está con nuestra identidad, nuestra sexualidad condiciona el cómo nos paramos frente a los estudiantes y en la vida misma. De esta formación espero salir con herramientas para seguir transversalizando la ESI en mis

prácticas, suelo abordarla desde la literatura ya que es un lugar propicio para poner de manifiesto y debatir acerca de cualquier problemática deseada" (Docente, Escuela Secundaria, Coronel Brandsen, Comisión 1). La ESI como una posición en el ejercicio de la docencia.

"Todos los temas y cursos de ESI me interesan y me emocionan tremendamente, creo que nos empodera tanto. Nos da herramientas para entender lo desconocido, los que siguen con la misma historia de estereotipos, por eso tenemos que divulgar y apropiarnos de ESI para sentirnos y ser de a poco más libres. Una ley que promueva el amor y respeto ante los y las demás, es hermoso" (Docente, Escuelas Primarias de Avellaneda y Lanús, Comisión 3). La ESI y la posibilidad de revisitar la infancia y como práctica de libertad.

"En mi propia práctica, creo que siempre hay cosas por mejorar y seguir modificando. Más de una vez uno se encuentra diciendo o haciendo algo que no va con lo planteado por la ESI. Cuántas veces caemos en llamar a las familias de nuestros estudiantes 'tu papá o tu mamá'; como si esas fueran las únicas configuraciones familiares posibles. Ya que no solo inhabilita a las familias de aquellos estudiantes que se conforman por hermanos, abuelos, tíos y más, sino que también pasa a resaltar la norma de la heterosexualidad por sobre cualquier otra forma de organización familiar. No queda otra más que la revisión constante de mi discurso, de nuestro discurso, por haber crecido en una sociedad con normas heterosexuales cómo únicas" (Docente, Escuela Secundaria Avellaneda, Comisión 7). La ESI como una perspectiva integral para conjurar posibles prácticas cis heteronormativas. Fortalecimiento de la inclusión y la democratización real de los espacios educativos.

Creemos que en tanto la ESI habilita el surgimiento de nuevas posibilidades instituyentes en términos de posicionamiento docente y mejoramiento de los climas institucionales en las escuelas, enunciar una perspectiva de ESI en relación con materiales educativos, recursos didácticos, desarrollos curriculares, como así también con formas de pensar, sentir y actuar en las escuelas, conlleva modificaciones profundas que pueden mejorar las posibilidades de enseñar y aprender, garantizando el ejercicio de derechos, la construcción de

ciudadanía y políticas de cuidado e inclusión a quienes las habitan y, por qué no, un transcurrir más placentero para todas las personas que integran las comunidades educativas.

El reconocimiento de la sexualidad en la escuela con perspectiva de ESI diferencia con claridad una educación sexual que, lejos de pensarse y ejercerse como una forma de control social sobre las personas, se despliegue con una potencia emancipadora que haga mejor y más inclusiva a esa Democracia que hoy celebramos.

Abrazando la ESI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boccardi, F. (2008). *Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina*. Universidad Nacional de Córdoba.

Burlando, M. & Di Paola, L. (12-13 de septiembre de 2019). *La ESI: una expresión de las pedagogías críticas*. [Conferencia]. Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional: "Disputas por el Estado, la democracia y las políticas públicas. Concentración de la riqueza y poder popular". Universidad Nacional de la Plata.

Carrique, V., Llanos, M., Moons, M. & Nogales, C. (2015). *Informe final de evaluación de acciones de capacitación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Universidad Nacional de Salta. Ministerio de Educación de la Nación.

Faur, E. & Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación/UNICEF.

Faur, E., Gogna, M. & Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación de la Nación.

Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI?. En *Revista Deceducando*, 6. Ediciones Deceducando. https://deceducando.org/las-emociones-capturadas-desde-el-mercado-o-alojadas-desde-la-esi/

Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Nuestra Escuela*. Curso virtual: *La ESI un derecho que nos incumbe,* clase 1 "Tradiciones sobre la educación sexual y la propuesta de la ESI". INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente).

Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Educación Sexual Integral*. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Capítulo 5.

Morgade, G. et al. (2018). *Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado*. Mariposas Mirabal. FILO: UBA.

Muñoz Villalobos, V. (2010). Educación Sexual, Derecho Humano. La piedra y el viento. Informe preliminar del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho humano a la educación sexual integral. *Serie +Educación N° 1*. CLADEM.

NORMATIVA

Congreso de la Nación (2015, 28 de agosto). Ley 14.744/15. *Ley de Educación Sexual Integral*.
https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2015/14744/11176

Congreso de la Nación (2006, 24 de octubre). Ley 26.150/06. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222

Congreso de la Nación (2005, 25 de octubre). Ley 26.061/05. *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_proteccion_integral_0.pdf

Congreso de la Nación (2015, 26 de noviembre). Ley 27.234/15. *Ley Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27234-257439

Consejo Federal de Educación (2018). Resolución 340/18. *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI)*.
https://repositoriocurricular.educacion.gob.ar/handle/123456789/1570

Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (2020, diciembre). Ley nº 15.246/20. *Día de la Prevención de la Violencia en el Noviazgo*.
https://normas.gba.gob.ar/documentos/BeWENDIr.html

> **Sebastián Urquiza**
Director de Educación Especial
Dirección General de Cultura y Educación

Conmover la uniformidad. La Educación Especial en el sistema educativo bonaerense

RESUMEN

La educación para las personas con discapacidad constituye una política pública con historia de ampliación de derechos y múltiples desafíos por delante. La inclusión educativa, la centralidad de la enseñanza y el reconocimiento político de las diferencias son los principios que asume el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y que tienen, en la modalidad de Educación Especial, un protagonista central.

Palabras clave: Inclusión, Discapacidad, Diferencias, Educación Especial.

A MODO DE INTRODUCCIÓN: QUIÉNES SOMOS Y DE QUÉ TODO SOMOS PARTE

Las palabras que aquí compartimos son palabras dichas en plural. Palabras que intentan representar a otras y a otros y que fueron construidas en equipo. Somos herederos de una enorme tradición educativa que honramos y revalorizamos, la de un sistema educativo inclusivo desde sus orígenes. En este tiempo cada enseñante, cada escuela, cada comunidad de nuestra Provincia es parte de un todo que asume colectivamente la responsabilidad de educar en las diferencias y enseñar lo común.

Como un mapa que se transforma en tesoro o un horizonte que es solo camino que se va andando, queremos hablar aquí de lo que la escuela hace, de lo que la escuela logra, de lo que la escuela conquista, mientras hace escuela.

Asumimos una posición, la ponemos a consideración, pero no renunciamos a pensar que toda tarea, en este caso la de una modalidad, es parte de esa totalidad que es el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires; sistema que no la considera un recurso, sino que la requiere como protagonista.

Y es nuestro director general, Alberto Sileoni, el que da algunas definiciones que pueden iluminar este andar, y presentan con claridad algo de lo que esta modalidad intenta aportar al sistema educativo. En un encuentro con directoras y directores de escuelas de Educación Especial en el año 2022, expresó:

> El centro es la enseñanza. No nos convoca ni la caridad ni la piedad. El centro es la enseñanza, como lo es en todo el sistema educativo. Ustedes han trabajado como pocos y han hecho una contribución extraordinaria en el reconocimiento de las diferencias. Y esa es una contribución de esta modalidad a la educación y a la vida de la sociedad argentina. Las diferencias no anulan los vínculos. Eso ustedes lo saben, cuando otros no lo sabían. Las diferencias desafían los vínculos. Una escuela que conmueva la uniformidad, una escuela que ponga en entredicho la uniformidad.

LA INCLUSIÓN, LA DISCAPACIDAD. LAS DIFERENCIAS Y LA IGUALDAD. LO COMÚN Y LO ESPECIAL

Palabras, sentidos y prácticas que no son neutrales ni están libres de tensiones. Categorías que arriban y se ponen en juego en lo educativo pero que son esencialmente sociales y políticas, y como tal, siempre en disputa.

Tenemos, para ingresar a esa cadena de sentidos que conforman los términos del apartado, una primera certeza: **La inclusión no comenzó cuando la nombramos.** Nuestro sistema educativo tiene como marca de origen la universalización y el acceso a derechos. Y por supuesto, carga con deudas en términos del reconocimiento de las diferencias y las diversidades. Deudas algunas ya saldadas y otras por alcanzar.

Queremos hablar de un camino que transitamos y de lo logrado. Y por supuesto de lo que aún debemos conquistar. Hablar de un inicio histórico, pero un punto de partida siempre actual. Traer aquí los tropiezos, los obstáculos superados y la fuerte convicción de que **ante un asunto político como lo es la inclusión educativa y, en nuestro caso, la educación de las personas con discapacidad, no pueden sino darse respuestas políticas.** Respuestas no individuales, sino políticas públicas que escuchen todas las voces y aspiren al bien común.

La Educación Especial tiene su origen en nuestra provincia en 1949, en el contexto que le otorga la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año anterior. **Su marca de nacimiento es la ampliación de derechos y la justicia social** en una Argentina que incorporó a nuevos sectores sociales al escenario político y, por lo tanto, a las aulas. Entre ellos, quienes habían sido hasta ese momento objeto de intervenciones solo en el campo de la salud –con la fuerte impronta de un modelo rehabilitador, tanto en sus prácticas como en sus concepciones– fueron llegando progresivamente al horizonte de los sujetos de la escolarización.

Y en esa Nación, este gran gesto de inclusión, que daba protagonismo a las clases populares en un país con fuertes desigualdades, fue también educativo. En ese contexto de mejores condiciones para el acceso y la formación en clave de igualdad surgen las primeras respuestas educativas para quienes eran considerados *ineducables* o solo objeto de prácticas no escolares.

Por supuesto que, visto a la luz de nuestros días, pensar en lo que se denominaba en ese tiempo inaugural *deficiencias, excepcionalidades, retardos* o *anomalías* no encuentra fundamento alguno en nuestra actual perspectiva de derechos. Pero más allá de esto, tal vez sea aquí donde encontremos una de las matrices para seguir revisitando: la ideología de la normalidad, propia de un paradigma que asumía casi sin discusión que lo que se constituía en diferente y deficitario debía curarse, rehabilitarse, completarse y, por lo tanto, negarse como tal.

Encontramos entonces una relación dialéctica de aceptación/negación por la cual lo mismo que se incluye, en parte, se niega al querer convertirlo en lo que no es. Esta contradicción supuso una visión del mundo de una época, un *modo de mirar* a quienes enseñan y, sobre todo, a quienes aprenden. Visión del mundo que, lejos de desaparecer, tal vez siga visitando nuestras ideas, sentidos y prácticas con *nuevas ropas*.

Es por esto que no creemos en los cambios de paradigmas que se enuncian como superados y sabemos que los orígenes deben seguir siendo parte de la discusión y las disputas en torno a las diferencias, la igualdad y la heterogeneidad propia de toda sociedad y, por supuesto, de cada organización institucional de nuestras escuelas de hoy.

Con más de 70 años de historia en la Provincia, la Educación Especial tiene hoy más de 600 instituciones y cerca de 90.000 estudiantes con discapacidad en las escuelas de la modalidad y en las de los niveles educativos.

Podemos reconocer que lo ganado es mucho y aún es mucho también lo que queda por conquistar, lo que queda por enseñar.

QUÉ PRINCIPIOS SOSTENEMOS Y HACIA DÓNDE QUEREMOS IR

En el marco de las definiciones educativas de nuestra Provincia, asumimos en este tiempo como "posicionamientos **la centralidad de la enseñanza, la igualdad como punto de partida, el reconocimiento y el derecho político a las diferencias y la inclusión educativa como política de Estado"** (*Diseño Curricular para la Educación Inicial,* 2022).

La Educación Especial asume hoy más que nunca una posición enseñante en el sistema educativo (diferenciándose aquí de otros posicionamientos previos que desarrollaremos más adelante); ocupa un lugar central en el sistema educativo, transversal a todos los niveles y las modalidades. Su trabajo nunca es solo *para*, sino *entre*. Nunca en soledad. Siempre entre escuelas, estudiantes y familias. Entre comunidades.

En el sistema educativo, reconocer políticamente las diferencias tiene como principio irrenunciable la diversidad propia de todo grupo social y la necesidad de desterrar del vínculo pedagógico todo intento de subestimación, subalternidad, exclusión o simplificación. Es aquí donde posiciones que pretenden entender las diferencias en términos de *aceptación* o *tolerancia*, en realidad establecen una asimetría tal que solo *hacen lugar* o simplemente *dejan pasar* a quienes consideran diferente, dejando desprovisto al vínculo de su intrínseca complejidad. Retomando las palabras de Sileoni, asumir esa posición no reconoce ni celebra las diferencias que enriquecen y ensanchan los vínculos, sino que "aceptar" supone aquí solo imponer una relación jerárquica. *Respetar* puede convertirse, en este sentido, en un eufemismo que encubre una posición dominante.

El reconocimiento de las diferencias, como un derecho a ejercer, se constituye político cuando se generan las condiciones para que quienes habitan el sistema educativo lo hagan desde un lugar protagónico, horizontal y autónomo.

Consideramos, en este sentido, la **discapacidad como una categoría política relacional** que interpela todo intento de normalización y no supone en sí ni discriminación ni segregación. Por lo tanto, apostamos a visibilizarla y nombrarla para generar políticas que emancipen y hagan justicia.

Esta categoría deviene polisémica a partir de posiciones académicas, de organizaciones sociales, de los mismos sujetos con discapacidad, de las po-

líticas públicas. Como estigma, como orgullo, como marca de identidad colectiva, como presupuesto que determina, condiciona o pone limitaciones al aprendizaje escolar y al protagonismo social. Como todo campo de tensión, este no determina completamente los destinos ni define a los sujetos. Pero es siempre una responsabilidad de toda política educativa generar las condiciones para que se amplíen derechos y se discutan posiciones.

Es entonces la dinámica del contexto, en este caso educativo, la que al interrumpirse puede llegar a promover prácticas pedagógicas que intenten conmover el dispositivo escolar más que pretender cambiar a los sujetos para que se *adapten* a él. Modificar la casa antes que al huésped. Esto es, en el caso de la educación de las personas con discapacidad, inseparable de la necesaria revisión de las prácticas educativas normalizadoras y de la patologización de las infancias y juventudes.

La Educación Especial carga con representaciones y posiciones asignadas históricamente hacia quienes enseñan y quienes aprenden en ella, y que pretendemos desmontar. En cuanto a la tarea de las trabajadoras y los trabajadores, su romantización y especialización determinan en parte las concepciones sobre docentes y estudiantes y sobre los saberes y prácticas educativas que la escuela puede otorgar.

Sigue siendo parte del sentido común, en ocasiones, que a quienes se dedican a la enseñanza con personas con discapacidad se les asigne un rasgo heroico o romantizado de su labor. Es este supuesto el que concibe esta tarea como cargada de afectividad, paciencia, vocación y dedicación. Mecanismos que de alguna manera deshumanizan y también despolitizan a quienes no son ni más ni menos que trabajadores de la educación: antes que nada y sobre todo, enseñantes.

Como señalamos en el aporte que realizamos desde la Dirección de Educación Especial al Diseño Curricular del Nivel Inicial del año 2022, en el apartado *La inclusión educativa: una mirada compartida y un horizonte común:*

> **En este mismo sentido la idealización que define a las personas con discapacidad** con adjetivaciones cargadas de emotividad y afectividad, aún muy vigente, despoja a dichos sujetos de su carácter político y subestima su capacidad de agencia en un mundo que las y los incluye. Mecanismos como la sobrevaloración, la infantilización y la caridad se traducen en prácticas educativas que de alguna manera segregan y no permiten desplegar, a partir de la enseñanza, posiciones sociales de igualdad y horizontalidad para quienes

> habitan las escuelas, que con sus diferencias, y no a pesar de ellas, ocupan o deberían ocupar un lugar relevante en la sociedad.
>
> La permisividad, la adjudicación de conductas esperables por definiciones de orden biológico o médico no contribuyen a reponer la potencialidad de la práctica social y educativa que debe interrumpir, con decisiones pedagógicas, la aparente e inamovible relación entre origen y destino.
>
> Volviendo a quienes enseñan, **el lugar de "especialista" que se ha asignado a la tarea de la Educación Especial** en el sistema educativo supone que quienes despliegan su labor con personas con discapacidad poseen un saber técnico específico tal que no es accesible al campo de quienes enseñan lo "común".
>
> Este saber, entendido y producido como críptico e indiscutible, carga con dos dificultades intrínsecas: por un lado, no permite horizontalizar saberes propios y necesarios para ponerlos en juego en la enseñanza de lo que todas y todos deben aprender y, por otro, construye dispositivos educativos que solo responden a esa especificidad, y supone que las estudiantes y los estudiantes con discapacidad solo pueden aprender con ese despliegue técnico y esos profesionales, los "especialistas".

Retomando, como decíamos al principio, la necesidad de educar *entre* escuelas y *entre* docentes, la especialización puede derivar en prácticas instaladas e instituidas que afectan la posibilidad de enseñanza compartida y delegan ese saber técnico a las docentes y los docentes de la modalidad. Solo unos saben, por lo tanto será imposible enseñar con otros.

¿Cómo reponer el carácter político de enseñantes y aprendientes? Es aquí donde debemos recuperar, a la luz de estos años de Democracia ininterrumpida en nuestro país, la apuesta a los procesos de formación docente en clave de derechos y de igualdad, como a la producción de políticas curriculares e institucionales que promuevan que en los espacios educativos se instale una perspectiva en discapacidad, necesaria y justa.

Esta perspectiva, incipiente en muchos sentidos pero fortalecida en otros, permitió que en los últimos años asistamos a un fuerte incremento de matrícula de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, y se profundicen los llamados procesos de integración escolar y luego de inclusión educativa, los cuales dieron entidad a la distribución de saberes culturales que emancipan a los sujetos, que democratizan las escuelas y que suponen que todos los saberes son enseñables para todas y para todos. Decimos desde la Educación Especial que: "Todo lo que pasa en los niveles, pasa en la modalidad".

En este sentido, en los últimos años las políticas curriculares, como la reciente Propuesta Curricular para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad, la transversalidad de la perspectiva en discapacidad en los nuevos diseños de formación superior, junto con la participación activa de estudiantes con discapacidad y escuelas de la modalidad, en las diferentes propuestas, programas e iniciativas de la Dirección General de Cultura y Educación, dan cuenta de esa recuperación.

Hacemos aquí un paréntesis para tomar posición y señalar que, a diferencia de planteos que ubican la Educación Especial o más precisamente la escuela de Educación Especial como espacio de segregación o discriminación, l**a inclusión educativa sucede en todo el sistema educativo**, y que quienes habiten una escuela, sea esta escuela común o especial, están incluidos.

El mayor acto de inclusión es la enseñanza. Su ausencia en cualquier escuela será la que determine la segregación, la desigualdad y la discriminación, corriendo el riesgo de producir exclusiones en el interior de la proclamada inclusión. La inclusión educativa solo es genuina cuando en el centro de la escena está la enseñanza.

La inclusión educativa será entonces asegurar lo común –lo público, lo que pertenece a todas y a todos– y alojar diferentes formas de transitar la escuela y construir conocimiento mediante la creación de condiciones que no invisibilicen las diferencias ni que tampoco las segreguen.

En cuanto a la transmisión cultural como responsabilidad del sistema educativo, las diferencias cuestionan e incomodan algunas nociones y decisiones pedagógico-didácticas para las propuestas educativas de las que son parte niñas y niños con discapacidad.

Es un supuesto bastante extendido que al diseñar y llevar adelante propuestas educativas con estudiantes con alguna situación de discapacidad la tarea debe simplificarse. Esta definición *a priori* –y no necesariamente comprobable– se puede transformar en un condicionante de la enseñanza y remite, de alguna manera, a la matriz que suponía deficitario y diferente al sujeto con discapacidad.

Volviendo a nuestra contribución para pensar las aulas heterogéneas en el Nivel Inicial, pero que extendemos aquí a cualquier nivel educativo, decíamos en aquel documento:

> Lo que socialmente es un prejuicio o una estigmatización –las personas con discapacidad portan un déficit– se traduce en prácticas educativas que recortan intencionalmente contenidos o los simplifican en vez de complejizarlos

para nutrir la propuesta del grupo clase. A partir de esta idea de complejización –que supone otros posibles modos de apropiarse de la realidad y operar frente a ella, no necesariamente modos más simples o básicos–, creemos tener más posibilidades de expandir las propuestas educativas y propiciar mejores aprendizajes colectivos.

A MODO DE CIERRE. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO CAMINO Y COMO HORIZONTE

La inclusión educativa es origen y destino en nuestras escuelas bonaerenses. Es una política de estado profunda e inmensa como el mismo sistema que la alberga. Porta un mandato fundante de escolarización masiva, con premisas de igualdad y emancipación, y por supuesto, con deudas pendientes y desafíos enormes por delante. Es por esto que hoy más que nunca la inclusión no es tarea exclusiva de la Educación Especial, pero ella tiene mucho para decir y enseñar. Tampoco este significante es propio y exclusivo de trayectorias de niñas y niños con discapacidad que *se incluyen* en un nivel.

La inclusión educativa será entonces, en cualquier escuela de nuestro sistema, sinónimo de enseñanza, de participación en lo público, en los saberes culturales, en lo de todas y todos. En lo común.

En esa tarea estamos, con lo hecho y logrado y, como señalamos al principio, con lo que aún nos queda por conquistar y enseñar.

NORMATIVA

Dirección General de Cultura y Educación (2022, 29 de diciembre). Resolución 3744/2022. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202023_compressed.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2022, 29 de diciembre). Resolución 3743/2022. *Propuesta Curricular para la Formación Integral de Adolescentes y Jóvenes con discapacidad*.
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/27.7.20.educacion_fisica.normativa_1.abc_.pdf

> **Leonardo Troncoso**
Director de Educación Física
Dirección General de Cultura y Educación

Educación Física en el Nivel Secundario: una Resolución que hizo historia

RESUMEN

Relato sobre el diseño, la implementación y la actual vigencia de la Resolución nº 2476/13, destinada a reorganizar las clases de Educación Física del Nivel Secundario en el sistema educativo bonaerense. Una norma relevante como política educativa, de gran significatividad en relación al derecho de las estudiantes y los estudiantes de participar en clases, con especial atención a la inclusión con aprendizaje, al derecho a la educación sexual integral con enfoque de género, al cuidado del cuerpo y la salud, y al respeto por la diversidad.

Palabras clave: Democracia, Educación Física, Política pública, Trayectorias educativas.

En conmemoración de los "40 años de Democracia" nos convoca, como Dirección de Educación Física, poner en valor una normativa que marcó un gran desafío en la Educación Secundaria, en particular en la Educación Física de la provincia de Buenos Aires: la Resolución nº 2476/13.

Una norma que fue relevante como política educativa; que resultó de gran significatividad en relación al derecho de las estudiantes y los estudiantes de participar en clases de Educación Física, con especial atención a la inclusión con aprendizaje, al derecho a la educación sexual integral con enfoque de género, al cuidado del cuerpo y la salud, y al respeto por la diversidad.

SU HISTORIA

A partir de la Ley de Educación Nacional nº 26.206/06 en su artículo 16 y la Ley Provincial de Educación nº 13.688/07, en los artículos 20 y 24, se estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria, con seis años de duración en la provincia de Buenos Aires, representando, de esta manera, un avance clave en la formación de adolescentes y jóvenes de la Provincia.

En este marco, la Jurisdicción asumió el desafío de lograr la inclusión, la permanencia y la acreditación de todas las alumnas y todos los alumnos bonaerenses, entendiendo a cada estudiante como sujeto de derecho.

Una escuela para todas y todos, que reconozca las diversidades, que genere y amplíe los derechos en pos de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, requería la revisión de su modelo organizativo; comprender que no hay un único modo de transitar la Escuela Secundaria y que esta institución necesariamente tenía que rever sus modalidades de enseñanza, sus propuestas pedagógicas, redefinir el tiempo y el espacio escolar, construir su identidad.

En este sentido, fue imprescindible un trabajo conjunto entre las Direcciones Provinciales del Nivel Central: Educación Secundaria, Educación de Gestión Privada (DIPREGEP), Educación Técnica y Educación Física, para elaborar una nueva Resolución que estuviera en sintonía con lo expresado anteriormente y sostuviera los lineamientos de la política educativa vigente.

La Resolución nº 2476 se hizo realidad en 2013 y llegó con el fin de dar respuesta a las diversas problemáticas planteadas por las inspectoras y los inspectores que se encontraban con un encuadre normativo de casi dos décadas de antigüedad, cuyas pautas eran claramente contradictorias con los mandatos prescriptos en las Leyes de Educación Nacional y Provincial, el Reglamento General de Instituciones Educativas, el Régimen Académico para la Educación Secundaria, los Diseños Curriculares del Nivel y el enfoque disciplinar y didáctico de la Educación Física.

Con la decisión política de escuchar y atender la voz del territorio, a pocos meses de comenzar la gestión en 2012, la Dirección de Educación Física asumió el gran desafío de iniciar el camino hacia la creación de la nueva normativa, con el deseo y la convicción de superar las frustradas intenciones anteriores de reemplazar la obsoleta Resolución nº 12.231. Una normativa creada en 1993 que sostenía el viejo paradigma biológico mecanicista de la Educación Física, que concebía al sujeto como individuo acotado, genérico, reproductor del conocimiento dominante, en total discordancia con el enton-

ces y actual enfoque humanista pedagógico y social que sitúa en el centro del proceso educativo a los sujetos que aprenden y sus prácticas corporales, sujetos constructores críticos de sus conocimientos.

Era el momento de construir colectivamente una reglamentación que fuera lo suficientemente amplia para abarcar las necesidades de una Provincia tan diversa y al mismo tiempo, que resultara un firme sostén al garantizar la tranquilidad pedagógica y legal tan requerida.

SU GÉNESIS

Una de las principales preocupaciones que inspectoras e inspectores planteaban en aquel tiempo era la problemática de inasistencias a las clases y consecuente desaprobación de las estudiantes y los estudiantes en la materia Educación Física. Una hipótesis instalada durante años en el discurso del colectivo educativo, pero sin indagaciones ni registros concretos hasta el momento.

Es así que desde la Dirección de la Modalidad se dispuso la búsqueda de datos cuantitativos sobre los niveles de inasistencia y desaprobación, realizando un relevamiento sistemático durante el 2012 a través de planillas específicas que fueron cumplimentadas en forma trimestral, desde un arduo trabajo regional, distrital e institucional. De este modo, a fines del mencionado año se obtuvieron los siguientes resultados: el 79,16% de las estudiantes y los estudiantes de las Escuelas de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires aprobaron la materia; mientras que el 20,84% la desaprobaron.

A partir de estos primeros datos fue prioritario focalizar en ese porcentaje de desaprobación y continuar investigando sobre los principales motivos de las inasistencias. Para ello, la Dirección de Educación Física elaboró diversas encuestas que fueron trabajadas en las instituciones educativas a través de las inspectoras y los inspectores de la Modalidad.

Entonces se obtuvo la información que corroboró los supuestos instalados, aunque esta vez con datos concretos a nivel provincial: del 20,84% de las estudiantes y los estudiantes que no aprobaron Educación Física, el 60,43% fue por motivos de ausentismo. El 39,57% restante desaprobó por otros motivos. De esta manera quedó confirmada la hipótesis inicial: un alto porcentaje de los casos de desaprobación estaban directamente vinculados con situaciones de ausentismo viéndose afectado, de esta manera, el derecho a las clases de Educación Física.

Con esta información y ante la necesidad imperiosa de brindar herramientas al territorio para intervenir y mejorar dicha realidad, se comenzó el proceso de construcción de la nueva norma.

Su recorrido se inició retomando aportes de inspectoras e inspectores efectuados en gestiones anteriores en una propuesta de Circular Conjunta que nunca se concretó, situación que había generado desánimo y descreimiento sobre las expectativas de contar con la nueva normativa que, por otra parte, tenía que sostener el mismo formato de Resolución para poder derogar la entonces vigente.

Con esa finalidad, la Dirección de Educación Física diagramó un plan de trabajo con espacios de discusión sobre diferentes puntos para incluir en la propuesta, entre los cuales se destacaron los tres siguientes, por ser considerados potencialmente claves para impactar en los niveles de ausentismo y lograr disminuirlos:

La obligatoriedad de las clases (fin a las exenciones)

A partir de la Ley Nacional y Provincial de Educación se estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria, por lo tanto, la acción política de la inclusión y la permanencia educativa con aprendizaje se convirtió en un mandato.

En este sentido, no era lo mismo conceder a algunas estudiantes y a algunos estudiantes el beneficio de ir a la clase de Educación Física, a entender que se trataba del reconocimiento de un derecho para todas y todos. En consonancia con lo expuesto, no se habilitaron las exenciones a las clases de Educación Física, promoviendo el derecho a la formación corporal y motriz de cada estudiante.

Cabe decir que los objetivos de la política pública educativa, tanto en el año 2013 como en la actualidad, estuvieron y están dirigidos a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizaje de las estudiantes y los estudiantes, y que el sistema educativo y sus instituciones asumirán la obligación y el compromiso de producir lazos sociales significativos, de reconocimiento, valoración y cuidado de las personas.

Las clases por sección (integración de géneros)

Habilitar la posibilidad de tener la clase dentro de la jornada escolar implicaba enseñar con el curso indivisible, es decir, abordar la propuesta pedagógica con integración de géneros. En este sentido ya existían sobrados antecedentes de clases “mixtas” en Educación Física, haciendo mención de algunos

ejemplos: en escuelas primarias de jornada completa desde el año 2000 (con los entonces séptimos años que luego fueron los primeros de la escuela secundaria); en escuelas de jornada extendida desde el 2004, destinada a los antiguos 7os, 8os y 9os que conformaron la Escuela Secundaria Básica; en escuelas de contextos rurales y de islas que se agrupaban en los llamados pluriaños; en variadas propuestas pedagógicas en los Centros de Educación Física (CEF) destinadas a adolescentes y jóvenes; en propuestas de los programas provinciales Patios Abiertos y Escuelas Abiertas en verano; en las Escuelas de Educación Secundarias con orientación en educación física iniciadas en 2009, donde los cursos del Ciclo Superior (de 4º a 6º año) ya desarrollaban las materias dentro de la jornada escolar; y para finalizar, destacar aquellos contenidos curriculares vinculados a las prácticas en el ambiente natural (antes denominados de Vida en la Naturaleza), cuya enseñanza y proyectos de salidas educativas se realizaban por sección.

De esta manera, propiciar la integración de géneros en las diversas prácticas corporales, en las clases de Educación Física por sección, se constituyó y se constituye también en un modo de abordar los contenidos de la Ley de Educación Sexual Integral, tendiente a garantizar la igualdad de oportunidades y de derechos para todo el estudiantado.

Las clases en el turno escolar (fin a la exigencia del contraturno)

El contraturno fue una de las causas principales de ausentismo de las estudiantes y los estudiantes a las clases. La posibilidad de desarrollarlas en el turno escolar generaba enormes beneficios para favorecer la presencia y permanencia de las alumnas y los alumnos en las escuelas que podían realizar este cambio, en función de sus tiempos y espacios disponibles (esta información surge del relevamiento realizado por inspectoras e inspectores a través de encuestas enviadas a territorio).

Por otra parte, la posibilidad de enseñar Educación Física en el turno escolar favoreció la igualdad de condiciones en relación al resto de las materias, jerarquizando su valor en la formación corporal y motriz de jóvenes y adolescentes.

Estas consideraciones mencionadas, que fueron nodales para orientar el rumbo a seguir en la construcción de la normativa, se pusieron en análisis y discusión durante el Encuentro Provincial con inspectoras e inspectores de la Modalidad, organizado por la Dirección de Educación Física, donde se obtuvieron nuevos aportes e incorporaciones. Con todo ese material elaborado

y analizado, quedó definido el primer borrador del Proyecto de Resolución, que luego fue trabajado en primera instancia con la Dirección Provincial de Educación Secundaria y posteriormente con la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP) y la Dirección de Educación Técnica.

La tarea colectiva había sido mucha, pero debía continuar. Comenzaron entonces los innumerables encuentros de trabajo con la Subsecretaría de Educación, donde el Proyecto de Resolución fue tomando cada vez más forma y fuerza, hasta lograr la versión definida para ser presentada y tratada en la instancia final: el Consejo General de Cultura y Educación.

Luego de varias sesiones de intercambios, argumentaciones, disidencias y consensos, en el transcurso del mes de diciembre de 2013, se aprobó la Resolución destinada a organizar las clases de Educación Física en el Nivel Secundario, la cual quedó registrada con el número 2476.

A partir de su aprobación, se inició el proceso de implementación de la nueva normativa en el territorio.

SU IMPLEMENTACIÓN

Con el fin de acompañar el proceso de implementación de la Resolución nº 2476, las Direcciones Provinciales intervinientes elaboraron una Comunicación Conjunta, destinada a las Jefaturas Regionales y Distritales, al cuerpo de inspectoras e inspectores y a los Equipos directivos, con el propósito de favorecer la generación de los acuerdos necesarios para la implementación paulatina pero efectiva de la Resolución, respetando los tiempos institucionales que se estimaran pertinentes para su aplicación.

En ese sentido, era prioritario que las modificaciones a realizarse en cada institución educativa pudieran sustentarse sobre la base de los tres ejes fundamentales desde los cuales se había diseñado la transformación del proyecto político-educativo de la Educación Secundaria:

- Las trayectorias educativas de las estudiantes y los estudiantes
- Los derechos laborales de las docentes y los docentes
- Las historias institucionales

Como se menciona en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria:

> Tener en cuenta los distintos contextos en los que cada escuela secundaria se ha desarrollado, las condiciones en las que los docentes enseñan, las parti-

> cularidades de esta enseñanza y las diversas historias personales y biografías escolares de los estudiantes; permitirá que la toma de decisiones organizacionales y curriculares promueva una escuela para todos (DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Marco General del Ciclo Superior.* La Plata 2009, p. 11).

La Resolución nº 2476/13 habilitó nuevas conformaciones de grupos de clase, horarios y lugares de trabajo, posibilitando a los Equipos supervisivos, directivos y docentes revisar los proyectos institucionales y gestionar los acuerdos pertinentes, con el fin de lograr mejoras en sus modos de organización y, en consecuencia, asegurar la presencia de las estudiantes y los estudiantes en las clases de Educación Física del Nivel Secundario.

La vida en Democracia posibilita la participación de la ciudadanía, el ejercicio de sus derechos, el acceso al conocimiento para tomar mejores decisiones. En este sentido, qué mejor lugar que la escuela y sus patios para albergar clases de Educación Física donde las estudiantes y los estudiantes sean protagonistas de su hacer corporal y motriz, aprendiendo a trabajar en equipo, a desarrollar hábitos saludables, a valorar avances y conquistar mejoras, a emplear el diálogo como herramienta privilegiada para dirimir diferencias y construir consensos.

Es un claro ejemplo de las prioridades de una política pública comprometida en garantizar el conjunto de derechos que se han recuperado y universalizado, con particular referencia al derecho a la educación, a partir de remover los obstáculos que pueden limitar su pleno ejercicio.

Una política educativa que genera las condiciones necesarias para llevar adelante buenas prácticas de enseñanza y el logro de los aprendizajes esperados, que trasciendan la barrera de lo escolar, promoviendo el fortalecimiento de la identidad bonaerense.

Celebrar los 40 años ininterrumpidos de Democracia en nuestro país invita a recordar y revalorizar las pequeñas pero determinantes acciones que se realizan e impactan en lo cotidiano del quehacer educativo.

Es por ello que la Dirección de Educación Física destaca especialmente la articulación sostenida desde una perspectiva común, entre quienes conducían las Direcciones Provinciales durante los años 2012 y 2013: Claudia Bracchi, Directora Provincial de la Dirección de Educación Secundaria; Nora Pinedo, Directora de la Dirección Provincial de Gestión Privada y Gerardo Marchesini, Director de la Dirección de Educación Técnica.

Del mismo modo, poner en valor el sentido de corresponsabilidad de las Jefaturas Regionales y Distritales, inspectoras e inspectores de la Modalidad, Equipos directivos y docentes, al asumir con enorme compromiso la compleja tarea realizada.

La generación de espacios de encuentro desde un trabajo colaborativo resultó estratégico para lograr el objetivo planteado. Compartir diferentes miradas, permitir que todas las voces sean escuchadas, lograr consensos, diseñar posibles soluciones, implica hacer y construir Democracia.

Y en este marco, la Dirección de Educación Física brinda homenaje a una propuesta que comprometió a la comunidad educativa en la construcción de nuevas ciudadanías, con mejores presentes y futuros respetuosos de las diferencias y diversidades en búsqueda de lo común; que puso en tensión viejos modelos de enseñar y aprender para garantizar, proteger y promover los derechos de las estudiantes y los estudiantes hacia prácticas educativas democráticas y de calidad en las clases de Educación Física de la Educación Secundaria.

NORMATIVA

Congreso de la Nación (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206/2006. *Ley de Educación Nacional.*
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (2007, 5 de julio). Ley 13.688/2007. *Ley Provincial de Educación.*
https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2013, 17 de diciembre). Resolución 2476/2013. *Organización de las clases de Educación Física en escuelas de educación secundaria.*
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/27.7.20.educacion_fisica.normativa_1.abc_.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2009, 1 de diciembre). Resolución 3828/2009. Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Marco General del Ciclo Superior.
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (1993, 18 de noviembre). Resolución 12.231/1993. *Disposiciones reglamentarias para Educación Física en Establecimientos de Educación Media, Técnica y Agraria*.

> **Gabriela Diker**
Universidad Nacional de General Sarmiento

¿Tenemos un sistema educativo más o menos igualitario?

Notas sobre las políticas de igualdad en 40 años de Democracia

RESUMEN

Propondremos en este artículo algunas reflexiones sobre las políticas implementadas en estos años en nombre de la igualdad educativa y sus efectos. Sostendremos que es posible reconocer, en el período democrático, distintas generaciones de políticas orientadas por un propósito con el que seguimos estando en deuda: las políticas de democratización, las de compensación y las de inclusión. Hacia el final, a partir de apenas algunos datos, intentaremos aproximar una respuesta a la pregunta que da título a este artículo: ¿la educación argentina es hoy más o menos igualitaria que hace 40 años?

Palabras clave: Democracia, Igualdad educativa, Democratización, Compensación, Inclusión.

PRESENTACIÓN

Aprovechando el tiempo de balance que habilita todo aniversario, propondremos en este artículo algunas reflexiones sobre las políticas implementadas en estos años en nombre de la igualdad educativa y sus efectos o, para decirlo con mayor precisión, los conceptos en torno de los cuales se organizaron estas políticas. Hacia el final de este recorrido –que por su brevedad no puede sino ser esquemático e incluso un poco azaroso–, intentaremos aproximar una respuesta a la pregunta que da título a este artículo: ¿la educación argentina es hoy más o menos igualitaria que hace 40 años?

LAS DERIVAS CONCEPTUALES DE LAS POLÍTICAS PARA LA IGUALDAD

La salida de la dictadura coloca a las políticas educativas de la transición democrática frente a un imperativo casi excluyente: erradicar el proyecto educativo autoritario.[1] Dependiendo de los distintos énfasis que se pusieran en la lectura de los efectos de los años dictatoriales sobre la educación argentina, terminar con el autoritarismo podía significar: desmantelar los mecanismos represivos que operaban en el sistema educativo y hacer de la escuela un espacio de convivencia democrática; reponer el lugar de la escuela como "un ámbito donde se produzcan aprendizajes socialmente signficativos" en condiciones de igualdad (Tedesco et al., 1983, p. 69); promover la participación de la ciudadanía y la comunidad educativa en los debates y decisiones sobre la educación argentina, por mencionar solo algunos de los principales asuntos que circulaban en los debates de la época.

A pesar de su heterogeneidad, un solo concepto logra articular las políticas educativas de los inicios del período democrático en torno de todos estos propósitos: democratización. Bajo el propósito de democratización de la vida escolar, se inscriben medidas como la puesta en funcionamiento de los Centros de Estudiantes y, en general, todas las normas que eliminan los sistemas disciplinarios represivos y promueven la democratización de las relaciones sociales en las escuelas. Bajo el propósito de democratizar la participación en la toma de decisiones, se realiza –para mencionar solo la medida más visible– el Congreso Pedagógico Nacional que pone en escena, más allá de sus resultados, la apertura de la discusión educativa al conjunto de la población. Finalmente, bajo el concepto de democratización también se inscribirá el propósito de asegurar condiciones de igualdad en el acceso a la educación.

En su primer discurso frente a la Asamblea Legislativa, Alfonsín empieza el segmento dedicado a la educación diciendo:

> Al asumir el gobierno encontramos (…) un sistema educativo seriamente deteriorado en lo cuantitativo, con una calidad de enseñanza muy diversa, cuyos mejores niveles correspondían a los grupos sociales más altos, mientras que la población más desprotegida sólo recibía una educación de escasa calidad (1984, 1 de mayo).

[1] Tedesco, Braslavsky & Carciofi, 1983.

Lo que nos interesa destacar de ese párrafo es la idea de que la desigualdad reside en el sistema educativo; lo desigual es el acceso y la calidad de la oferta y es esa oferta, entonces, lo que es necesario democratizar asegurando la distribución igualitaria de las oportunidades (y posibilidades, se decía en la época) educativas. Democratizar, en este sentido, va a ser equivalente a distribuir. Y ello requeriría, entre otras acciones: ampliar la oferta de Educación Primaria y Secundaria para afrontar el "deterioro cuantitativo"; abordar los efectos de las desigualdades sociales que se expresaban en los más de 6 millones de personas que no habían accedido o completado el Nivel Primario, lo que dio lugar a la implementación del mayor plan de alfabetización de la historia educativa argentina; implementar políticas curriculares tendientes a corregir la distribución desigual de conocimientos y alcanzar la "homogeneización (…) de los objetivos y contenidos básicos asegurando la unidad del sistema educativo argentino" (Ministerio de Educación y Justicia, 1986, p. 8); corregir la distribución desigual de la población escolar en circuitos de calidad diferenciada dentro del sistema educativo, eliminando, como primera medida, el examen de ingreso al Secundario, que había sido identificado como uno de los mecanismos que centralmente operaba dicha distribución.[2]

Para sintetizar, digamos que este es el único período en el que no se distinguen categorías ni políticas específicas orientadas a reducir la desigualdad. En la medida en que se entiende que la desigualdad es un atributo del sistema educativo (y no de las personas o de sectores poblacionales, como veremos a continuación), y que democratizarlo exige corregir las desigualdades en la distribución del bien social educación (unificando la calidad de la oferta, homogeneizando propósitos y contenidos, distribuyendo las oportunidades de acceso, etc.), serán acciones universales las que igualen las oportunidades educativas del conjunto.

Iniciada la década del noventa, comienzan a formularse una serie de críticas a este tipo de políticas distributivas y a sus efectos democratizadores. Por un lado, la investigación muestra que el acceso a circuitos de igual calidad y recursos no garantiza igualdad, en la medida en que no logra compensar las desigualdades de origen. Más aún, empezamos a sostener que es justamente la equivalencia entre igualdad y homogeneidad material, cultural y pedagógica en la oferta lo que produce escolarmente la desigualdad. El discurso internacional sale de este problema con el concepto de equidad

[2] Véase Braslavsky, 1985.

y se instala en las políticas la hipótesis de que hay que ofrecer a los distintos sectores sociales y grupos culturales una educación ya no igual, sino más adecuada a sus particularidades y necesidades. No es este el lugar para extendernos en estos desarrollos. Lo que me interesa es poner de relieve que este tipo de críticas se produjeron y reprodujeron en países como el nuestro, en los que estábamos todavía muy lejos de igualar, al menos, las condiciones materiales, culturales y pedagógicas de la oferta escolar. Es decir, criticamos las políticas distributivas antes de que se completaran y sin siquiera ver sus efectos; se impone otra generación de políticas orientadas a reducir la desigualdad educativa: las políticas compensatorias.

Para decirlo rápido, las políticas compensatorias producen dos desplazamientos en relación con el concepto de democratización: en primer lugar, el problema de la desigualdad se desplaza de la oferta educativa, hacia las alumnas y los alumnos en situación de deprivación cultural, deficiencia lingüística o desventaja social, que es necesario compensar. En segundo lugar, las políticas educativas pasan de proponerse igualar los recursos materiales y humanos de las escuelas (ofrecer lo mismo a todos), a generar artefactos y acciones específicamente dirigidas a compensar las carencias de un sector poblacional predefinido.

En el marco de la diversificación y fragmentación de las condiciones de escolarización producidas por la heterogénea implementación de las reformas de los años noventa[3] (que profundizaba las desigualdades regionales preexistentes), el Estado nacional encaró el problema de la desigualdad exclusivamente a través de la implementación de las llamadas "políticas compensatorias", centradas en la distribución focalizada de recursos a la población escolar que se encontraba en situación socioeconómica más desfavorable y a las escuelas en las que se concentraba población con esas características. Para ello se crea en 1993, dentro del Ministerio de Educación, la Subsecretaría de Educación Compensatoria, en cuyo marco se desarrolla el Plan Social Educativo (en adelante PSE).

Bajo la consigna "más y mejor educación para todos", el PSE focaliza, desde el nivel central, un conjunto muy amplio y diverso de acciones y recursos (libros, material didáctico, acompañamiento pedagógico, becas, erradicación de escuelas rancho), en un universo inicial de mil escuelas primarias en todo

[3] Reforma que tiene dos ejes: la modificación de la estructura del sistema educativo establecida en la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 y la Ley de descentralización de 1992.

el país, con el objetivo de "compensar las diferencias que por razones socioeconómicas sufren los niños de los sectores más carenciados, que muchas veces determinan que su paso por la escuela no signifique el logro de los aprendizajes básicos" (Plan Social Educativo, 1993, p. 1). Aunque el PSE va ampliando y diversificando sus acciones y recursos de una manera muy considerable (llega a alcanzar, con distintas acciones, a más de 20.000 escuelas de distintos niveles educativos en todas las provincias), y logra algunos efectos importantes mientras las escuelas se mantienen "bajo plan" (una expresión muy propia de la época en el terreno de las políticas sociales), apenas puede contener los efectos de profundización de la desigualdad en un contexto de crecimiento de la pobreza y de mayor fragmentación del sistema educativo. De alguna manera, cuanto más se ampliaban las acciones y el alcance del PSE, más claramente mostraban su fracaso las políticas educativas dirigidas al conjunto.

Con la crisis de los años 2001-2002 la pobreza infantil llega a afectar a más del 70% de los menores de 14 años. En parte porque la profundidad y extensión de la llamada "infantilización de la pobreza" requería políticas universales, y también en consonancia con el discurso internacional, se deja de hablar de compensación. Y en su lugar, se impone un concepto que llegó para quedarse: inclusión.

El concepto de inclusión se sostiene en hipótesis similares a las de la educación compensatoria. En efecto, mientras que la idea de universalización pone el acento en la deuda histórica del sistema educativo con los sectores poblacionales que aún no han ingresado en la escuela, el de inclusión pone el acento en los atributos diferenciales propios de esos sectores de la población, que son los que los colocarían en la posición de exclusión. En nombre de este concepto, comienzan a crearse nuevos proyectos y programas focalizados de distribución de recursos materiales y pedagógicos (con acciones que, en muchos sentidos, son similares a las del Plan Social).

Ahora bien, una característica del ciclo político que inicia en 2003 es la coexistencia de estas políticas educativas focalizadas con políticas universales de distribución de recursos, sostenidas todas en nombre del principio del derecho a la educación. Aunque derecho e inclusión son principios que colisionan conceptualmente (el primero remite a su carácter universal y el segundo se funda en una división y se dirige a un sector o perfil poblacional predefinido, por la razón que sea, como excluido), en este período se sostienen ambos como articuladores de los discursos y las políticas para la igualdad.

Así, la ampliación del derecho a la educación y la preocupación por generar condiciones igualitarias para su ejercicio requerirán de acciones universales dirigidas a todo el sistema (incremento del presupuesto educativo hasta llegar al 6% del PIB, mejora salarial docente, mejora de la infraestructura y construcción de escuelas, extensión de la jornada escolar, distribución de libros y computadoras, entre otras), de acciones focalizadas (como las que lleva adelante el Programa Integral para la Igualdad Educativa o el Programa Nacional de Inclusión Educativa, para mencionar apenas dos ejemplos), y también de un nuevo tipo de políticas orientadas a reducir las brechas de desigualdad: las políticas socioeducativas.

Basadas en los desarrollos de la pedagogía social, bajo el prefijo "socio" y también en nombre de la inclusión, se enmarca un campo más amorfo de políticas, en las que convergen acciones de muy distinto tipo que no son ni focalizadas ni universales; forman parte de una oferta que, desde el nivel central, se pone a disposición de autoridades provinciales y escuelas. Entre estas se destacan, por su novedad, las acciones de diversificación de la oferta cultural que se despliegan fuera de la escuela, rodeando la escuela, o sobreimpresas al currículum escolar. Centros de Actividades Juveniles, orquestas infantiles, programas deportivos, ajedrez, DDHH en la escuela, Plan Nacional de Lectura, parlamentos juveniles son algunos ejemplos de las muchas y a veces dispersas acciones, que quedan englobadas bajo la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. A pesar de que este tipo de políticas pretenden, en conjunto, una mayor integralidad en el abordaje de una problemática compleja como la desigualdad educativa, presentan el problema de que impactan poco sobre el sistema escolar y refuerzan el sostenimiento de circuitos paralelos a los regulares, que desaparecerían junto con el programa en cuestión, como ocurrió con la llegada del macrismo.

En efecto, durante el período macrista, lo dominante fue el desmantelamiento de buena parte de las acciones sostenidas por el Gobierno anterior bajo el principio de la igualdad educativa: las políticas socioeducativas dejaron de sostenerse a nivel central y quedó "a decisión de las provincias" si les daban continuidad o no; se produjo una reducción del presupuesto destinado a educación sin precedentes; se interrumpió el programa Conectar Igualdad, se desfinanció el PROGRESAR y podríamos seguir.

El programa Escuelas Faro, de "seguimiento continuo y apoyo pedagógico" focalizado en 3000 escuelas seleccionadas según sus resultados en las pruebas estandarizadas y "criterios de vulnerabilidad educativa y social", fun-

cionó más como un subproducto de las Pruebas Aprender, que como una política de igualación de las condiciones de acceso a un derecho. La desaparición de toda referencia al principio del derecho a la educación y el acento en la calidad de los aprendizajes y su evaluación como única política de mejora (es el único renglón del presupuesto educativo nacional que se incrementa en este período) se articulan con la idea de que la desigualdad es un problema que se aborda con esfuerzo individual o, a lo sumo, institucional. El Programa se propone que las escuelas "superen las barreras del contexto" ("escuelas resilientes"), pero no cambiar las condiciones estructurales y políticas que lo generan.

Unos meses después de finalizado este período de gobierno, el sistema educativo debe enfrentar –con muchos menos recursos que los que hubiera tenido de sostenerse, por ejemplo, la distribución de notebooks y libros– la situación de pandemia. Y lo que la pandemia mostró, con toda claridad, es que cuando las chicas y los chicos dependen exclusivamente de los recursos disponibles en sus hogares para sostener su educación escolar, es decir, cuando el Estado no interviene, las desigualdades se profundizan.

PARA FINALIZAR

Imagino que quien haya llegado al final de este artículo podría estar formulándose la siguiente pregunta: transitados 40 años de Democracia, ¿tenemos un sistema educativo más o menos igualitario? En honor a la brevedad, seré taxativa: a pesar de los avances y retrocesos en las políticas, sin ninguna duda la educación argentina es más igualitaria hoy que en los inicios del período democrático. La extensión de la obligatoriedad escolar (y por lo tanto del derecho a la educación); el aumento sostenido de la población estudiantil; la plena universalización de la sala de 5 años y del Nivel Primario; la casi universalización de la sala de 4 años, el aumento de la población universitaria que alcanza hoy 2 millones de estudiantes, es decir, 4 veces más que en 1983; la universalización del acceso a la escolaridad (la población que nunca asistió a la escuela pasó del 4,4% en 1980 a menos del 1%); la erradicación del analfabetismo (recordemos que en 1980 era de casi el 6%); el mejoramiento de las trayectorias escolares (reducción del abandono y la sobreedad en Secundaria y mejoramiento de las tasas de egreso); el incremento de jóvenes con título Secundario (del 30% en 1980 al casi 70% de los jóvenes de 18 a 24 años), son solo algunos indicadores clásicos que muestran que hoy tenemos más chicas y chicos en el sistema

educativo, que muestran mejores trayectorias y oportunidades de continuar su Educación Superior.

Por supuesto, son muchísimas las deudas que se acumulan dentro del sistema, en relación con la igualdad en los aprendizajes y en las posibilidades de seguir y completar trayectos educativos exitosos. El crecimiento de la educación privada revela, además, una profundización de la fragmentación del sistema. Si a esto se suma que otra vez hoy en la Argentina, más de la mitad de la población infantil es pobre, parece claro que estamos todavía muy lejos de resolver el problema de la desigualdad educativa y que este deberá seguir siendo el asunto central de la Democracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonsín, R. (1 de mayo de 1984). *Mensaje presidencial a la Honorable Asamblea Legislativa*.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO/GEL.

Ministerio de Educación y Justicia (1986). *Desarrollo de la educación en la Argentina (1984-1986). Informe a la 40° reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. UNESCO.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003184.pdf

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993). *Plan Social Educativo. Documento informativo*.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004046.pdf

Tedesco, J., Braslavsky, C. & Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. FLACSO/GEL.

> **Emilio Tenti Fanfani**
Universidad Pedagógica Nacional

La política *versus* el mercado en la educación[1]

RESUMEN

Este trabajo presenta dos formas típicas de mecanismos de regulación de políticas públicas. Uno es el mercado y el otro la participación (*exit* y *voice*, en términos de Albert Hirschman). En un contexto de mercado, los consumidores solo pueden participar en la producción del servicio con sus decisiones individuales, es decir, comprando cuando están satisfechos o dejando de comprar cuando están insatisfechos. Esta es la información que proveen al productor para que intente restablecer el equilibrio perdido. Este modelo elimina la política como decisión colectiva. El mecanismo de la participación o toma de la palabra es complementario o bien alternativo al mercado. La participación puede ser de tres tipos: estructural, contributiva o política. En todos los casos, requiere de la presencia de determinadas condiciones sociales, como el conocimiento, el tiempo y la disposición de recursos materiales. La participación de los ciudadanos (no consumidores) provee información mucho más rica para orientar las decisiones de política educativa, en función de los objetivos relacionados con el interés general.

Palabras clave: Política, Mercado, Participación, Acción colectiva, Igualdad.

Existen dos modos típicos de regular los sistemas de relaciones sociales. Uno confía en la lógica del mercado y otro en la acción de agentes colectivos que tienen voluntad, conciencia y capacidad de tomar decisiones en función de fines definidos en la esfera pública de los regímenes democráticos.

[1] Este texto retoma en parte algunos argumentos desarrollados en mi libro *La escuela bajo sospecha.* Siglo XXI Editores, 2022.

El mercado es un mecanismo que no tiene ni conciencia ni voluntad, sino que actúa como un mecanismo que obedece a la relación entre la oferta (productores) y la demanda de bienes y servicios (consumidores o usuarios). De la relación entre oferta y demanda resulta un precio el cual no puede ser calificado ni de justo ni de injusto, sino que es el resultado inevitable de esa relación. Cuando en un mismo mercado (por ejemplo el del automóvil) existen diferentes precios, puede deberse a la calidad de los productos ofrecidos o a la productividad que caracteriza a cada productor. El consumidor elige entre los diferentes precios ofrecidos en función de sus preferencias y recursos disponibles, pero se supone que siempre es libre de elegir entre diversos productos. Esta capacidad es un poder que el consumidor tiene para premiar (cuando compra) o castigar (cuando deja de comprar) a los productores. De esta manera le provee una señal a los productores acerca de la satisfacción en relación al bien o al servicio adquirido. Con esta información cuantitativa en sus manos, el productor puede introducir modificaciones en su producto para acercarlo a las necesidades de los consumidores.

Estas dos estrategias fueron formalizadas por el "más que economista" Albert O. Hirschman (1977), en su muy citado libro *Salida, voz y lealtad*, publicado en inglés en 1970. Allí propuso un esquema general, el que podría aplicarse al análisis de las situaciones de orden-desorden de una relación social o de equilibrio-desequilibrio en el campo de la economía o la política. Desde su perspectiva, los hombres tienen dos modos de luchar contra el desorden o bien tienen a su disposición dos dispositivos típicos para reproducir el equilibrio cuando este se ve amenazado por alguna situación determinada. Estos dos mecanismos son la "salida" ("*exit*") y "la toma de la palabra" ("*voice*").

La primera "solución" consiste en abandonar la relación en que se está implicado, ya sea como comprador de un bien o servicio o bien como miembro de una asociación, empresa, partido político, familia. El otro modo de restablecer el equilibrio amenazado consiste en tomar la palabra y, de esta manera, corregir y mejorar la relación expresando las quejas y proponiendo las correcciones o soluciones. La participación es otro nombre que se le puede poner a esta estrategia, en la medida en que participar consiste en "hacerse oír", "demandar", "exigir" un cambio de rumbo en el sistema de relaciones sociales del que se forma parte.

El primer dispositivo (la salida) es la estrategia típica de regulación del equilibrio en el ámbito económico del mercado. Si no se está conforme con la marca de un producto o con el servicio recibido de un prestador, existe siem-

pre la posibilidad de influir sobre el proceso de producción de ese bien o servicio mediante el *exit*, es decir, cambiando de proveedor o de marca. La *voice* o la participación es la forma típica de producción del equilibrio en las instituciones políticas (partidos, instituciones públicas).

El esquema *exit-voice*, en principio, puede ser aplicado a cualquier relación social, desde una vinculación cliente-prestador hasta un partido político, una asociación religiosa o una relación de pareja. Ante cualquier desorden o desequilibrio, los clientes de un bien o servicio o los miembros de una asociación siempre tienen a su disposición ambos modos de restablecer el equilibrio perdido. Ante una disconformidad con las prestaciones, el consumidor o miembro de una asociación puede abandonar la relación reemplazándola por otra más acorde con sus necesidades y expectativas, o bien puede intentar modificar el producto o servicio o el comportamiento de la asociación donde está implicado, planteando las quejas, formulando demandas, sugiriendo o haciendo presión para que se introduzcan determinados cambios.

En términos ideales, la *voice* o la participación puede ser individual o colectiva. En el caso de la escuela, las familias pueden tomar la palabra y exigir cambios en la oferta educativa, ya sea en forma individual o en forma colectiva, es decir, participando y expresando sus intereses y demandas en forma horizontal, con las otras familias que comparten la misma definición de la situación y los mismos puntos de vista. En otras palabras, es probable que la participación colectiva en el ámbito escolar (como es el caso de la política) sea más eficaz que la participación individual para restablecer equilibrios perdidos o amenazados.

Los liberales (que algunos prefieren denominar “liberistas”, para diferenciarlos del liberalismo clásico) proponen extender al campo de la política y la prestación de servicios sociales la misma lógica que domina en el mercado capitalista, es decir, el mecanismo de la “salida”. En este sentido, los padres y madres deberían comportarse como clientes más que como ciudadanos. En tanto clientes, deberían tener la capacidad de entrar y salir de las instituciones educativas. En otras palabras, deberían poder comportarse con la escuela como consumidores racionales, capaces de premiar o castigar a los proveedores permaneciendo o bien abandonando las relaciones que tienen como clientes de las instituciones educativas. Tomando estas decisiones individuales, las familias tendrían la capacidad de hacer prevalecer sus demandas, necesidades e intereses en el sistema prestador.

Los liberales extremos creen en el mecanismo del *exit* tanto en la economía (opción de compra) como en la política (voto). Para que todos estén en condiciones de elegir su prestador los clientes deben tener poder de compra. Por eso, el economista Milton Friedman propuso los famosos bonos o *vouchers* para financiar la educación. De esta manera las familias, así "empoderadas", podrían elegir el colegio donde enviar a sus hijos y ejercer una influencia sobre el servicio:

> Los padres podrían expresar sus opiniones acerca de las escuelas en forma *directa*, sacando a sus hijos de una escuela y enviándolos a otra, en medida mucho mayor de lo que ahora es posible. En general, ahora sólo pueden dar ese paso cambiando su lugar de residencia. *En cuanto al resto, sólo pueden expresar sus opiniones mediante canales políticos oscuros.* (Friedman en Hirschman, 1977, p. 24).[2]

La última frase delata la desconfianza de Friedman por la "toma de la palabra", es decir, por la reivindicación, la deliberación y, más aún, si esta se realiza en forma colectiva. Él prefiere la "claridad" del *exit*. Las familias son asimiladas a simples compradores de educación y su poder sobre el servicio educativo se manifiesta con su decisión de compra. Las familias contribuyen a producir y reproducir el equilibrio del sistema prestador comprando o dejando de comprar. De esta manera, esta decisión provee información más que suficiente al proveedor como para orientar sus decisiones en relación con la producción del servicio educativo.

Sin embargo, el mecanismo del *exit* —claro desde el punto de vista informativo— es extremadamente pobre al momento de proveer indicaciones precisas al proveedor. En cambio, la participación individual o colectiva a través de la toma de la palabra (la demanda, la reivindicación, la exposición de motivos, la queja, la sugerencia) provee una rica información al director de un establecimiento acerca del nivel de satisfacción de las familias, de sus demandas insatisfechas, de sus expectativas futuras, etcétera.

Pero el mecanismo del *exit*, para ser viable y efectivo, necesita ciertas condiciones sociales que, por lo general, no están claramente presentes en el campo de la educación básica.

[2] La cursiva es nuestra.

a) Según Hirschman, la primera de ellas es que "los gustos de los individuos varían en proporciones considerables" (p. 71) y que estas variaciones deben ser "reconocidas como legítimas" (*id.*) en una sociedad determinada.

Es obvio que en ninguna sociedad, por más liberal e individualista que pretenda ser, todas las culturas no son igualmente válidas. Por ejemplo, no es posible que los ciudadanos puedan elegir libremente entre aprender la democracia o el totalitarismo, "la defensa del pluralismo y el respeto a todas las culturas y etnias" o "defender una concepción racista de la cultura" (p. 72). Esto no puede quedar al libre arbitrio de los "consumidores" de educación.

En todas las sociedades conocidas existe una definición política y colectiva, que normalmente se expresa en las "leyes de educación", que opta por una serie de valores y por una cultura común que incluye determinados elementos y excluye otros. Todos los niños y niñas deben aprender ciertas cosas y no otras. Por lo tanto, elegir entre distintos valores culturales no tiene el mismo estatuto que elegir qué tipo de frutas comprar. Que algunos prefieran las peras a las manzanas es una preferencia legítima, no lo es preferir el totalitarismo o el racismo o la democracia y el pluralismo cultural.

b) La segunda condición para que funcione el mecanismo del *exit* es que "los individuos estén bien informados acerca de la calidad de los bienes y servicios que desean" (*id.)*. Además, es preciso que les sea fácil comparar las diferentes opciones ofrecidas.

De más está decir que en materia escolar no siempre los "consumidores" saben qué es lo que hay que aprender y tampoco están en condiciones de evaluar las opciones ofrecidas por los diferentes centros educativos.[3] Las instituciones educativas describen formalmente las características de su oferta escolar en documentos, estatutos o manifiestos, pero sucede que no siempre lo que realmente ofrecen como educación responde siempre a sus propósitos explícitos. Además, por lo general, los padres de familia no están en condiciones de controlar o de evaluar lo que sucede efectivamente en las "cajas negras" (las aulas, los consejos directivos, los equipos de trabajo docente) de las instituciones escolares. La complejidad del proceso de ense-

[3] Las investigaciones muestran que, incluso donde existen, los resultados de las evaluaciones de aprendizaje raramente constituyen el criterio dominante en materia de elección de establecimiento escolar. La proximidad, el interés de preservar una determinada identidad cultural o religiosa, la tradición de la familia y otros criterios son más importantes que el cálculo de los rendimientos al momento de elegir el establecimiento educativo para los hijos.

ñanza-aprendizaje muchas veces impide que las familias puedan disponer de información confiable como para evaluar la calidad del servicio educativo que efectivamente brindan las instituciones escolares.

c) La estrategia del *exit* también necesita de la presencia de una tercera condición. Esta tiene que ver con el volumen y la frecuencia de "los actos de compra".

En efecto, no es lo mismo comprar carne que elegir escuela. La compra de la carne implica un monto relativamente bajo —en términos del gasto total de un hogar— y que se reitera lo suficiente como para que el consumidor "aprenda", adquiera experiencia y pueda cambiar fácilmente de proveedor. A la carnicería o a la verdulería vamos casi todas las semanas. En cambio, muchas familias no "compran educación" todos los meses ni todos los años. Muchos lo hacen dos veces en la vida: eligen un establecimiento de educación general que comprende el ciclo Primario y el Secundario. Y luego eligen nuevamente cuando se trata de continuar estudios en el Nivel Superior. Lo mismo puede decirse de la compra de una vivienda, ya que la mayoría de la población, si es que compra la vivienda, lo hace una vez en la vida. En estas condiciones el "consumidor" no tiene ocasión de aprender con las elecciones que realiza.

Por otro lado, en el campo escolar, el cambio de proveedor tiene implicancias culturales y psicológicas (costos, dirán los economistas) difícilmente calculables, pero sí bien presentes en las estrategias de las familias. Cambiar a un niño o a una niña de escuela implica una pérdida de amistades, lazos afectivos y hábitos pedagógicos. Cambiar de proveedor de tomates no tiene ninguna implicación de este tipo, salvo que uno tenga una relación de amistad o de familia con el proveedor, lo cual es raramente el caso.

d) Por último, el *exit* supone una condición obvia: los proveedores del servicio o del bien considerado deben "ser lo suficientemente numerosos como para establecer una relación de competencia" (p. 72).

Es obvio que esta es una condición que solo está presente en ciertos territorios, en especial los urbanos medianos y grandes. Los que viven en pueblos pequeños o en zonas rurales no pueden ejercer su "derecho de elección", no pueden "entrar o salir" fácilmente de proveedor, simplemente porque no existen alternativas. En muchos casos, solo se puede cambiar de establecimiento escolar, mudándose a otro territorio.

Ventajas de la *voice* o la palabra

Según el razonamiento anterior, en el campo de la educación es más sensato usar "la palabra", es decir, implicarse como agente activo para ejercer una

influencia en el servicio de modo que satisfaga los intereses y demandas individuales y colectivas de quienes forman parte de él. En este escenario, el estudiante y su familia no son meros clientes, sino miembros activos, y participan en la producción del servicio, al mismo tiempo que los docentes, el equipo directivo y el resto de los profesionales que conforman un centro escolar.

En síntesis, la participación tiene un sentido particular si, poniendo en práctica "el sano punto de vista relacional", se la considera como una alternativa al mecanismo del mercado. Desde este punto de vista, la participación tiene otro significado. Veamos primero cuáles son sus principales dimensiones. Para cada una de ellas se analizará cuáles son algunas de las condiciones sociales necesarias para su existencia efectiva.

TRES DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA VIDA DE LOS CENTROS ESCOLARES

Para ir más allá de la participación como mera consigna, y abordarla tal como puede manifestarse en las instituciones educativas, es preciso introducir algunas precisiones. En las consideraciones que siguen se abandonará el nivel sistémico del servicio educativo y sus mecanismos de regulación para concentrarnos específicamente en la participación tal como puede manifestarse en las instituciones educativas. Comenzaremos distinguiendo y describiendo tres dimensiones de la participación.

Dimensión estructural de la participación

La educación y el aprendizaje constituyen procesos necesariamente participativos en un sentido muy particular: quien aprende, interviene, pone lo suyo, contribuye en su propia educación o apropiación del saber. Bien mirada, esta es una verdad de Perogrullo, pero muchas veces pasa inadvertida para muchos especialistas y expertos. Con la educación sucede lo mismo que en otros servicios personales, como los servicios de producción y reproducción de la salud de las personas.

Cuando aquel que piensa en la educación y en las cosas del aprendizaje tiene conciencia de que esta participación (y la de su familia, cuando se trata de niños) es un ingrediente no simplemente deseable sino ineludible para el éxito de esta operación, su modo de ver y hacer las cosas cambia radicalmente. En este primer sentido, la educación es un proceso de coproducción donde es tan importante lo que "pone" el centro escolar (los docentes, los equipamientos didácticos, el método y la didáctica) como lo que "pone" el educando y su

familia. Pero sospechamos que quienes usan y abusan del discurso de la participación no están pensando precisamente en este primer significado.

Dado que la educación se concreta efectivamente en un proceso de coproducción, no es posible separar claramente la "oferta" de la "demanda". Ambos conjuntos de factores funcionan e interactúan en forma conjunta para hacer posible el aprendizaje. Digamos que esa dimensión estructural del aprendizaje era conocida desde siempre, pero es un hecho que se hace evidente para todos cuando los sistemas escolares incorporan a la mayoría de una "clase de edad" al Nivel Primario y Secundario, como es el caso de la mayoría de los países de mediano y alto desarrollo de América Latina. Cuando la inclusión escolar viene de la mano de la exclusión, muchos niños van a la escuela sin disponer de las condiciones sociales (alimentación, vivienda, salud, medio ambiente, etc.) necesarias para "participar" en el proceso de aprendizaje.

La participación como contribución

La segunda dimensión tiene que ver con la participación como contribución. En mi opinión, este es el sentido más recurrente con el que se usa el discurso de la participación, en especial en el campo de las políticas sociales en general y educativas en particular. Cuando quienes diseñan y llevan a la práctica programas educativos buscan que la comunidad participe en las instituciones escolares (existen múltiples ejemplos de programas educativos con este ingrediente en América Latina), en realidad están esperando que las familias y la comunidad provean una serie de recursos, como por ejemplo dinero, trabajo de mantenimiento de la infraestructura escolar, compra de materiales didácticos que se consideran necesarios para la eficacia de la acción escolar.

Cuando se interroga a los directores de centros educativos acerca del nivel de participación de las familias, por lo general responden pensando en la cantidad y calidad de la cooperación de los padres y madres en el funcionamiento de la escuela. La contribución de los padres y madres tiende a ser una respuesta a un requerimiento o pedido específico de la institución. Es ella la que convoca, solicita o demanda la contribución. Los padres y madres pueden responder o no. Raramente son las familias quienes deciden espontáneamente cooperar o hacer un aporte específico.

La experiencia en América Latina indica que, en el caso de las escuelas de sectores populares urbanos y rurales, la colaboración de los padres y madres puede ser monetaria (aporte de dinero, generalmente a través de la

Cooperadora Escolar) o bien en trabajo. La contribución en especies (insumos, libros, materiales didácticos, etc.) es menos frecuente.

En México, el programa de Educación Comunitaria (Torres y Tenti Fanfani, 2000) es paradigmático en cuanto a la participación como contribución y está dirigido a ofrecer educación primaria en comunidades aisladas y pequeñas (menos de 15 niños en edad escolar). En estos casos, donde no se justifica la creación de un centro escolar estándar, se ofrece el servicio a través de un maestro-instructor, por lo general un joven con la secundaria básica completa (y por lo general residente en la zona). Luego de tres meses de entrenamiento pedagógico acelerado, y dotado de un paquete con materiales de autoaprendizaje, el instructor es enviado a la comunidad donde prestará el servicio, la cual se compromete a aportar vivienda y alimento. En este caso, la comunidad participa aportando el alojamiento del instructor, el espacio físico donde se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y el alimento que necesita para vivir.

Otra forma más espontánea de participación contributiva es frecuente en muchas áreas rurales pobres de América Latina. En muchas ocasiones son las comunidades las que se hacen cargo de la construcción y mantenimiento de la infraestructura física de la escuela. Esta situación fue muy frecuente en México, en especial durante el primer período de expansión de la educación rural luego de la Revolución iniciada en 1910. Existen muchos testimonios de escuelas totalmente construidas a través del esfuerzo y el trabajo de los padres de familia de las comunidades rurales, las cuales hacían todo lo posible para contar con un establecimiento escolar donde educar a sus hijos.

En las zonas urbanas de América Latina, la contribución tiende a ser más diversificada, ya que al trabajo se agrega una contribución económica mediante el pago de una cuota a la Cooperadora Escolar. El monto de los recursos de este origen varía según el nivel socioeconómico dominante de los alumnos. En muchos casos, las familias tienen la capacidad suficiente para financiar la ampliación de la oferta educativa (computación, inglés, actividades expresivas y artísticas) de los centros escolares.

La contribución en términos de tiempo de trabajo es más frecuente en las escuelas primarias de las áreas urbanas pobres. En este caso se trata en general de trabajo femenino. En efecto, las madres que no están insertas en el mercado laboral suelen aportar su presencia y su cooperación en distintas tareas de apoyo, en especial aquellas que se relacionan con los servicios de alimentación escolar.

En términos generales, es plausible afirmar que la contribución tiende a ser monetaria en el caso de las escuelas públicas de clase media y media baja y "laboral" en los barrios más populares, donde habitan los que solo disponen de su fuerza de trabajo para participar-contribuir con los establecimientos educativos de su comunidad.

En estas circunstancias, resulta en cierta medida paradójico que se tienda a pedir más (dinero, trabajo, tiempo) a quienes menos recursos tienen. A su vez, las clases medias y medias altas urbanas "le piden todo a la escuela" y solo participan (cuando lo hacen) mediante el pago de una suma, por lo general de no mucha relevancia, a la Asociación de Padres de los centros escolares. De esta manera, la distribución regresiva del financiamiento público (mejores escuelas, mejores maestros a los sectores sociales urbanos mejor situados en la estructura social) va acompañada de un aporte proporcionalmente mayor por parte de quienes menos recursos tienen. El resultado es la reproducción de la estructura inicua de los recursos públicos orientados a la educación básica latinoamericana.

La participación como poder de decisión en las instituciones y el campo de la educación básica

La tercera dimensión de la participación tiene que ver con el poder. Supone un escenario, actores con intereses y estrategias y procesos donde se construyen problemas, se arman agendas y se toman decisiones sobre las normas que regulan las prácticas y la asignación de recursos (de diverso tipo).

En una institución como la escuela interactúan diversos agentes individuales y colectivos: el director, los docentes, los estudiantes, las familias, las organizaciones comunitarias, las empresas, las iglesias. La mayoría de las instituciones democráticas contienen una gran diversidad de agentes con distintas posiciones, recursos, intereses y, por lo tanto, también diversos puntos de vista, expectativas, demandas, opiniones, actitudes. Por lo tanto, estas interrelaciones no siempre son pacíficas, sino que muchas veces están atravesadas por el conflicto y la lucha entre intereses y puntos de vista divergentes, opuestos, enfrentados.

Si participar es también participar en el poder, es preciso recordar que la escuela, al igual que el resto de las instituciones, es una organización muy particular. Al igual que el hospital, por ejemplo, está constituida por una capa de profesionales que monopoliza un conjunto de saberes especializados. El

resto de los miembros de las instituciones (los alumnos o los enfermos y sus familias) son objetos de intervención de los profesionales, que ejercen una dominación sobre ellos dado que, por principio, están excluidos del recurso que constituye la base de su poder. En estos contextos, "empoderar" a los alumnos y a las familias en las instituciones no es una cosa tan sencilla como a primera vista puede parecer. En efecto, en las instituciones, y en ciertas esferas específicas, dar poder a algunos (los padres y los alumnos) supone limitar el poder de los otros (los profesionales). Esto es particularmente cierto en el caso de las cuestiones centrales del servicio educativo, tales como la definición del programa escolar, las estrategias pedagógicas o didácticas y la evaluación de los aprendizajes. Estas esferas constituyen el corazón mismo del saber especializado de los profesores, en tanto que pedagogos. En estos terrenos ellos reivindican su derecho de exclusividad.

Por eso, respecto de la participación de los "usuarios" de las instituciones, es preciso ser muy cuidadoso para distinguir las esferas y el peso de su eventual participación. Independientemente de las consideraciones anteriores, en una escuela democrática todos los miembros de esta comunidad deberían tener voz y voto en la definición de las cuestiones básicas de la vida institucional.

Aun cuando reconocemos que cada estamento o grupo tiene un papel o una función particular en la vida del conjunto, todos deberían tener derecho a participar en los procesos de decisión en los que se definen cosas tales como los objetivos básicos, las estrategias, las reglas, la orientación de los recursos. En verdad, la cosa es más complicada pues, para cada grupo, habría que definir un campo, una esfera y un peso específico de participación. Mientras que los padres y las madres pueden llegar a tener el mismo peso que los maestros en materia de uso de los recursos financieros de la escuela, no pueden tener el mismo peso en otra esfera, como la que tiene que ver con ciertas cuestiones técnico-pedagógicas, por ejemplo, cuya resolución requiere de un conocimiento previo propio de los especialistas. Pero aquí no nos interesan estas sutilezas sino rescatar este tercer e importante significado de la participación, el que tiene que ver con el poder. Y el poder, por lo general, no se distribuye, sino que más bien se conquista. En otros términos, el poder supone tensiones, luchas, conflictos y equilibrios inestables.

La *voice* y la participación en el nivel del campo de la educación escolar

En el escenario político cultural contemporáneo las nuevas derechas, en sus versiones más extremas, reivindican la sociedad de mercado. No solo la economía, sino también la provisión de servicios que tienen que ver con derechos fundamentales consagrados en la mayoría de las Constituciones y sistemas legales de los países de América Latina, deben someterse a la lógica del mercado (la oferta y la demanda). En verdad, el enemigo principal es el Estado y la política, como acción colectiva que se desarrolla desde el Estado.

Según esta perspectiva radical, los fracasos de muchas políticas de reforma educativa, su incapacidad para lograr que los sistemas escolares cumplan con las principales expectativas sociales, tal como se manifiestan en los marcos legales (construcción de ciudadanía crítica, reducción de desigualdades sociales), no se corrigen con otras políticas educativas "mejores" o más eficaces, sino con su lisa y llana sustitución por un mercado educativo, el cual estaría constituido por una pluralidad de instituciones, estatales o privadas, que ofrecen educación. Todas las familias deberían estar en condiciones de elegir la institución donde enviar a sus hijos en función de sus preferencias y capacidades. Para ello el Estado Educador sería instituido por una instancia estatal de financiamiento y en algunos casos de evaluación de rendimiento, para proveer a los usuarios la información necesaria acerca de la calidad de la educación ofrecida y de este modo poder elegir "racionalmente" entre las instituciones proveedoras del servicio. Para cumplir con este objetivo, el Estado, en vez de financiar directamente las instituciones, otorgaría bonos educativos a las familias para que pudieran "comprar" la educación en las diversas instituciones que operan en el mercado de la educación. Lo más probable es que el bono que se distribuya a las familias solo alcance para "comprar" la educación en las instituciones estatales, mientras que los privados podrán ofrecer servicios más caros a las familias que dispongan de mayor poder de compra. Con las escuelas sucedería lo mismo que en el mercado de los restaurantes: quienes solo disponen del bono probablemente solo podrán comer un pancho con papas fritas, mientras que los sectores más pudientes podrán concurrir a restaurantes *gourmet* donde se ofrecen "menus" más sofisticados y ricos. Todos tienen derecho a comer, pero la calidad de la alimentación varía en forma significativa según la posición de clase. Lo mismo sucedería con el consumo de servicios educativos. El mercado no haría más que ampliar y legiti-

mar las diferencias en la apropiación de capital cultural que actualmente se manifiestan en la sociedad argentina actual.

Cuando los liberistas prometen "dinamitar el Banco Central" están diciendo que quieren dinamitar el Estado y las principales políticas públicas. Quienes reivindicamos una sociedad auténticamente libre sabemos que no hay libertad sin recursos y que por lo tanto es preciso avanzar hacia una sociedad no solo más rica, sino también más justa, es decir, donde la riqueza que se produce sea distribuida más equitativamente (dándole más a quienes tienen menos). La corrección de las desigualdades no puede ser más que el resultado de una política, es decir, de una acción colectiva consciente, deliberada y democráticamente construida. Contra la sociedad de mercado es preciso fortalecer la política sin adjetivo y las políticas entendidas como intervención orientada a producir y regular bienes y servicios básicos.

No se trata de agrandar el Estado, sino de volverlo más eficaz y eficiente. Para ello habrá que ser implacable con la plaga de la corrupción como uso privado de recursos públicos, la evasión fiscal, la ineficiencia y la irracionalidad en el uso de los recursos y las rigideces burocráticas que impiden la racionalización de la acción pública.

Condiciones sociales de la *voice* como participación colectiva en la formulación y ejecución de las políticas públicas

Reducir a los hombres a clientes solo capaces de comprar o no comprar, "entrar" o "salir" de un producto o servicio supone una concepción muy pobre de las capacidades humanas. Los alumnos y sus familias no son clientes, sino coproductores del servicio y deberían estar en condiciones de hacer oír su voz en las instituciones para acercar sus procesos y productos a sus necesidades e intereses.

Los ciudadanos deben estar en condiciones de hacer oír su voz, plantear sus críticas y demandas, sus sugerencias y expectativas en los diversos niveles donde se toman decisiones en el campo de la política educativa, desde las instituciones educativas a las políticas educativas de los Gobiernos provinciales y el Gobierno nacional.

En las escuelas, es más común que cada alumno o cada padre o madre haga llegar sus sugerencias, críticas o demandas ante las instancias pertinentes y esto, en muchos casos, tiene sentido. Pero cuando se trata de demandar mejoras en los procesos y productos escolares como, por ejemplo, mejorar el clima institucional, la enseñanza de las matemáticas o de la lengua, el respeto integral a los derechos de las niñas y los niños, por ejemplo,

el trámite individual no es el camino más adecuado. En estos casos, lo más conveniente es que alumnos, maestros o familias lleven a cabo acciones colectivas, es decir, actúen en forma coordinada.

Ahora nos interesa dejar esta idea: la participación de la que hablamos puede ser individual, cuando se trata de reivindicaciones o situaciones particulares, o colectiva, cuando se trata de intervenir sobre ciertas dimensiones estructurales de la vida institucional. Esta es la participación que hace más democráticas las instituciones. Pero la acción colectiva no es un resultado automático de la vida institucional. Para que un conjunto de sujetos actúe, como suele decirse, "como un solo hombre", se requiere de determinadas condiciones que desarrollaremos en forma sintética. En efecto, la acción colectiva precisa de sujetos colectivos. Un conjunto de individuos que comparten determinados intereses o situaciones no hacen a un actor colectivo. Estos son el resultado de determinadas condiciones históricas. Muchas familias que padecen situaciones de injusticia o necesidad, a menudo tienen dificultades para actuar en forma coordinada. Lo mismo pasa con los maestros y los alumnos.

Diremos que, para convertir a una suma aritmética de individuos que comparten determinadas características objetivas comunes en un actor colectivo, se necesita resolver el doble problema de la representación. El primero tiene que ver con el fenómeno de la representación entendida como un conjunto de ideas o de imágenes acerca de determinadas cosas. Así decimos que cierto conjunto de individuos comparte una serie de ideas acerca de lo que son (es decir, los individuos comparten una identidad), en cuanto habitantes de una determinada comunidad, oficio, clase de edad, etnia, comunidad religiosa. También pueden tener la misma percepción de sus intereses y de la necesidad de defenderlos en ciertos espacios institucionales (el Municipio, la dirección escolar, la supervisión).

En este primer sentido, las representaciones se relacionan con la subjetividad colectiva. Determinado conjunto de individuos tiene que verse y sentirse integrando un grupo que comparte características, situaciones e intereses comunes. Estas ideas, que se relacionan con la pertenencia y la identidad de un grupo, a veces tienen una expresión muy formal y toman la forma de las "ideologías", "doctrinas", "culturas" que muchas veces existen en forma escrita. Producir estas representaciones formales de los grupos es un trabajo que requiere de los buenos oficios de ciertas personas competentes.

En sentido amplio, los intelectuales, es decir, todos aquellos que tienen la capacidad de ponerle nombre a las cosas, juegan un papel fundamental para

construir a los actores colectivos. Estas ideas acerca de los grupos, para ser eficaces, tienen que encarnarse, interiorizarse en cada uno de sus miembros. Cada uno tiene que verse a sí mismo con las categorías producidas por esos intelectuales en sentido amplio. Estas se producen y difunden en procesos complejos que la mayoría de las veces lleva tiempo. No bastó que existieran obreros, es decir, una masa de productores desposeídos de los medios de producción, para que existiera la clase obrera como grupo actuante.

En las primeras fases del capitalismo occidental y europeo, el marxismo constituyó el sistema de ideas y representaciones que sirvió como espejo donde los obreros se vieron a sí mismos y pensaron sus relaciones con los patrones y con el conjunto de la sociedad.

Todos los movimientos sociales han tenido que construir y difundir determinados sistemas de representaciones acerca de lo que son, de cuáles son sus intereses, de cuál es su historia y su misión, etc. Con las comunidades pasa lo mismo. Algunas tienen una identidad fuerte, muy estructurada y con historia, otras son más un agregado o suma aritmética de individuos que un actor colectivo.

Pero no basta compartir visiones o representaciones comunes para desarrollar acciones colectivas. Para ello es preciso resolver el segundo problema de la representación. Aquí la representación tiene que ver con la constitución de representantes. Para que un grupo, generalmente numeroso, participe como un solo hombre en ciertos procesos donde se toman decisiones que le interesan, tiene que elegir representantes que hablen y decidan en nombre de todos. Esta es la segunda dimensión de la representación, aquella que tiene que ver con el hecho de dotarse de una organización. Una organización es un sujeto colectivo que agrega o articula intereses y que los defiende en ciertos espacios decisionales. En cuanto tal es una creación o construcción social. Las organizaciones representativas nacen, crecen, se desarrollan y, muchas veces, desaparecen.

Como en el caso de la representación como sistema de ideas, la representación como organización no es un proceso pacífico. En ciertos casos existen diversas ideologías organizadas que reivindican la representación de determinados intereses (los intereses de la comunidad, de los padres de familia en la Cooperadora Escolar, etc.). Habrá que decir que, cuanto mejor resuelven los grupos el problema de su representación, más probabilidades tienen de realizar o conseguir los objetivos que se proponen.

En ese sentido, podríamos preguntarnos quiénes tienen más probabilidades de ganar en las luchas por conquistar la representación de los grupos. La experiencia y el análisis indican que, la mayoría de las veces, se elige como representantes a aquellos individuos que, por un lado, tienen la voluntad y el interés en ejercer la representación y, por otro, disponen de determinados recursos, tales como dinero, tiempo y, sobre todo, capital lingüístico. Por lo general, el representante tiene la capacidad de decir lo que otros solo piensan o intuyen. Uno se siente representado por quien le pone palabras a sus percepciones o intereses.

Muchas evidencias indican que aquellos que saben hablar en público son los que tienden a monopolizar la representación. Este capital expresivo no es innato, sino que es aprendido. Y aquí la escuela tiene una importancia fundamental. Nótese que, cuando hablamos de esta capacidad de ponerle palabras a las cosas, no estamos hablando solo de lenguaje sino de cultura expresiva, es decir, de conocimiento en el sentido más amplio. El saber tiene que ver con la probabilidad de participar ejerciendo la representación colectiva, pero también determina la probabilidad de participación individual. Existen muchas evidencias al respecto.

La simple probabilidad de contestar a la pregunta de un cuestionario en una situación de encuesta está fuertemente asociada con una relación entre el carácter de la pregunta o tema o determinadas características de quienes son invitados a responder. Cuando la pregunta tiene que ver con ciertas cuestiones complejas de carácter más técnico (por ejemplo, si el transporte público debería pagarse con cospeles o boleto electrónico, o si es mejor una evaluación sumativa simple o ponderada), las personas con menor escolaridad se abstienen más de contestar. En cambio, cuando se trata de participar u opinar sobre cuestiones que tienen un contenido más ético-moral que técnico (por ejemplo, acerca del largo deseable de la falda en el uniforme escolar de las chicas) la probabilidad de la participación es más elevada. Esto quiere decir que, en un mundo que cada vez es más complejo y donde los problemas tienen soluciones técnicas que requieren una cierta competencia, la probabilidad de la participación depende cada vez más del capital cultural de las personas.

En síntesis, desarrollar la participación en la sociedad y en cada una de sus instituciones más relevantes no es una simple cuestión de buena voluntad. No basta pregonar o “exigir” la participación, sino que es preciso garantizar ciertas condiciones sociales que tienen que ver con su producción. Así

pues, si se quieren incorporar nuevos actores sociales en la vida de las instituciones escolares, en especial, los propios niños y jóvenes, las familias y la comunidad, no basta con desearlo y exigirlo en los marcos legales y normativos. Es preciso garantizar que existan las condiciones sociales necesarias. Y estas no pueden decretarse. Cuando quienes planifican y diseñan programas escolares parten de una concepción ingenua o voluntarista de la participación, sus planes por lo general se quedan a mitad de camino y los técnicos se sorprenden con los pobres resultados alcanzados y no entienden por qué los grupos no "quieren" o no están dispuestos a participar.

Creemos que existen dos razones básicas que explican la mayoría de los fracasos. La primera tiene que ver con el sentido de la participación. Muchos programas educativos esperan una participación contributiva en comunidades que justamente se caracterizan por vivir situaciones de necesidad y exclusión social. En muchos casos, exigir contribuciones a los más pobres no solo es irreal sino, incluso, injusto. En nuestras sociedades cada vez más desiguales, los más ricos tienen recursos más que suficientes para comprar la educación de sus hijos, mientras que los más pobres muchas veces solo pueden contribuir con su trabajo para garantizarles condiciones mínimas de aprendizaje, tales como infraestructura decente, disponibilidad de sanitarios o de agua potable. Distinta sería la cuestión si se buscara efectivamente incorporar a las comunidades en los procesos de toma de decisiones, es decir, en la estructura de poder de las instituciones.

El segundo conjunto de razones tiene que ver con el voluntarismo. En muchas situaciones, los grupos convocados no tienen interés ni tiempo ni condiciones sociales mínimas para participar. En especial, no tienen esos recursos expresivos que resultan imprescindibles para tomar decisiones en colectividad. Actuar en conjunto requiere de capacidad de negociación, discusión, regulación de conflictos, articulación de intereses, liderazgo, iniciativa, cualidades que no están igualitariamente distribuidas en la población. Por el contrario, mientras más carenciados son los grupos sociales, más monopólicos son los mecanismos de la representación. En el extremo, los grupos más excluidos tienen que recurrir a representaciones externas (ONG, iglesias, intelectuales, políticos) en la medida en que no están en condiciones de generar sus propios representantes. Es más, la privación extrema coincide muchas veces con la desintegración social, la desconfianza y la consecuente debilidad e inestabilidad de las organizaciones que representan sus intereses.

PARA CONCLUIR

1. Los educadores deben tener conciencia de que el aprendizaje es estructuralmente participativo. Hay ciertas cosas que solo los aprendices y sus familias deben hacer para que el aprendizaje tenga lugar. Esta participación supone recursos (familia estructurada, necesidades básicas satisfechas, etc.) que la sociedad y el Estado deben proveer para garantizar la educabilidad de las nuevas generaciones.

2. La participación contributiva debe equilibrarse con la participación política, que tiene que ver con el poder para participar en los procesos de toma de decisiones. Pero la participación política no se decreta sino que se conquista.

3. Por último, habrá que recordar que la participación supone determinadas condiciones sociales. Para participar hay que disponer de recursos de diversos tipos: tiempo, dinero, conocimientos, capacidades expresivas, etc. y estos no están igualitariamente distribuidos en la población. Una política no se vuelve más democrática porque multiplica la palabra "participar", sino porque distribuye más equitativamente aquellos recursos sociales estratégicos que hacen posible la acción colectiva y la incorporación de dosis crecientes de deliberación y reflexividad en la vida de las instituciones básicas de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Elias, M. & Schwab, Y. (20/10/2020). What about parental involvment in parenting? The case for home-focused School-Parent Partnerships. *Education Week,* Opinion.
https://www.edweek.org/education/opinion-what-about-parental-involvement-in-parenting/2004/10

Hirschman, A. (1977). *Salida, voz y lealtad*. Fondo de Cultura Económica.

__ (1986). *Vers une économie politique élargie*. Les Éditions de Minuit.

Lasswell, H. & Kaplan, A. (1950). *Power and society. A Framework for Political Inquiry*. Yale University Press.

Mello, G. Namo de (1995). "Estado de Minas Gerais en busca de un nuevo modelo de gestión institucional". *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 21 (7), pp. 99-152.

Torres, R. & Tenti Fanfani, E. (2000). Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios. CONAFE (2000). *Equidad y calidad en la educación básica: La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. CONAFE.

Reforma educativa para la búsqueda de la calidad en educación con participación social, Brasil.
https://nexos.cippec.org/Main.php?do=studycasesView&id=7

> **Daniel Feldman**
Universidad de Buenos Aires

Enseñanza y responsabilidad

RESUMEN

El texto presenta un breve análisis del concepto de "enseñanza" dirigido a reflexionar sobre los alcances de la responsabilidad de los que enseñan y del sistema escolar. Discute la validez de mantener un criterio de buena enseñanza independizado del logro efectivo de resultados educativos públicos y consensuados. Sostiene la necesidad de reivindicar la eficacia como un valor propio de una educación democrática que aspire a participar activamente en la distribución de bienes sociales. Aceptando que la responsabilidad de la enseñanza es garantizar que todas y todos puedan aprender, se afirma que la tarea didáctica debe adecuar su trabajo a las coordenadas, condiciones y contextos reales para posibilitar ese propósito. Propone, en ese sentido, cuatro principios para orientar el trabajo: responsabilidad, pluralidad, enfoque práctico y enfoque reflexivo. Se plantea, como eje y cierre, la necesidad de considerar la enseñanza como política que debe sustentarse en conocimiento confiable, en la escala necesaria y de acuerdo con las configuraciones reales de las escuelas.

Palabras clave: Enseñanza, Didáctica, Escolarización, Resultados de Aprendizaje, Equidad.

I

La enseñanza tiene registros históricos de antigua data. Sin embargo, las formas en que la conocemos actualmente son tributarias del momento en que se integró, en la primera parte del siglo XIX, en dispositivos institucionales ar-

ticulados y en sistemas controlados y subvencionados por los Estados con el propósito de masificar, primero, y universalizar, después, un conjunto de aprendizajes establecidos de manera jerárquica y selectiva y considerados necesarios como parte de los mecanismos de consolidación de los Estado-Nación modernos. Ese dispositivo reunió y coordinó diversas prácticas educativas: instituciones especializadas, sistema de aulas, agrupamiento en clases, currículum y evaluación y consolidó un proceso básico: la enseñanza simultánea.[1] Desde ese punto de vista, la enseñanza es el proceso interactivo que realiza el propósito de producir aprendizajes a gran escala y la forma que adoptó, como enseñanza simultánea y sistemática, formó parte de la resolución técnica al problema social de universalizar el aprendizaje.

Pero, aunque el problema de la enseñanza hoy en día es, principalmente, el de la enseñanza escolarizada, la perspectiva de análisis de la didáctica tiende a ser la de los modelos cara a cara o, en todo caso, del grupo clase. En alguna medida, esto sucede porque, en cualquier sentido que se la tome, la enseñanza alude a una práctica interactiva. Por eso, si se esquematizan distintas situaciones identificables como "enseñanza", seguramente se puede ver algo en común: dos personas que interactúan en relación con un objeto/contenido. Pueden ser dos, o una frente a un grupo que comparte algunas características similares con relación al objeto. En realidad, son funciones que expresan roles. Un esquema de estas características fue presentado en un muy conocido capítulo de Gary Fenstermacher. El propósito del autor era ofrecer un esquema genérico que no tomase posición sobre la manera adecuada o la mejor forma de plantear la enseñanza, los caminos mediante los que se aprende o sobre las características del contenido que circula en la situación.

En las afirmaciones acerca de cómo suceden o cómo se debería llevar adelante esas actividades y procesos se diferencian los distintos enfoques o corrientes de enseñanza. Son teorías elaboradas que hablan acerca de la naturaleza de la circulación y de la adquisición de lo que se defina como contenido. Y aquí se pueden incluir al constructivismo pedagógico, la enseñanza explícita, la tecnología instruccional, la asimilación significativa, los métodos tradicionales o cualquier otro modelo en uso.

Aunque la definición genérica no avanza en recomendar las mejores maneras de enseñar, tiene algunas consecuencias. Entre ellas que supone dos

[1] Existe un amplio cuerpo de trabajos que describen este proceso. Puede verse Goodson (1995) o Hamilton (1999).

rasgos propios de la relación de los participantes con el contenido: asimetría y externalidad.

Por un lado, la enseñanza requiere asimetría con relación al contenido definido para esa situación. ¿Qué sentido tendría enseñar si todos los participantes saben lo mismo de algo o si poseen parecida habilidad respecto de algo? Por eso, en algún momento, propuse que enseñar era hacer algo para que, al final del proceso, dos supiesen lo que antes solo sabía uno. Por eso, la asimetría se aplica como una condición de partida.

Por otra parte, cuando se dice que un estudiante adquiere el contenido ello puede significar que esa adquisición tiene un referente externo, objetivado. Otra cuestión son los caminos y actividades de los estudiantes para adquirirlo y la naturaleza del contenido que es, en sentido genérico, "adquirido". Podrá decirse que, para algunas concepciones, los estudiantes no adquieren, sino que elaboran o construyen por sí mismos el conocimiento. Pero esa elaboración o construcción personal, ¿no se produce con relación a un referente exterior? ¿No se trata, en todo caso, de una versión, realizada con los instrumentos disponibles, que se aproxima progresivamente a un modelo más completo, perfeccionado y potente? Puede que, en sentido estricto, se trate de una reconstrucción. De todos modos, hay que reconocer que el papel de los referentes externos, en relación con las actividades de enseñanza y de los procesos de aprendizaje, es un aspecto álgido en la discusión didáctica actual.

Como producto del análisis genérico podemos definir enseñanza como una actividad intencional por parte de alguien (profesor, experto, par) que domina un contenido o las formas de acceso a él y que entabla una relación específica para que otro pueda aprenderlo. Esta caracterización define la actividad de enseñanza con relación a otro proceso: el aprendizaje. Es trivial decir que enseñanza y aprendizaje están relacionados, pero ya no es tan obvio afirmar que no existe tal cosa como un binomio enseñanza-aprendizaje (un constructo echado a rodar hace unos treinta años atrás). Las características de la enseñanza como actividad y las del aprendizaje como proceso son distintas. De hecho, se producen infinidad de aprendizajes no mediados por situaciones de enseñanza. Lo que sucede cuando se los piensa juntos es un efecto de lenguaje: la idea de "aprendizaje" es necesaria para darle significado al concepto de "enseñanza", aunque no es lo mismo a la inversa. Están relacionados de manera necesaria solo en el plano conceptual. Es diferente lo que sucede en el plano práctico. Puede haber actividades de en-

señanza, que cumplan con la definición genérica, sin correlatos en términos de aprendizaje.

Lo que afirma Fenstermacher se basa en una distinción muy importante que introduce con relación a la idea de aprendizaje. Diferencia dos sentidos del término: como resultado (el mes pasado aprendimos a sumar por dos cifras) y como tarea (estuvimos leyendo unos libros, fuimos al museo de Ciencias Naturales y preparamos unas fichas para aprender sobre los dinosaurios). En el primer caso, el aprendizaje significa lo que el estudiante logró o adquirió. En el segundo, lo que el estudiante hace para lograrlo.

Fenstermacher dice, además, algo bastante provocador: que la buena enseñanza no es necesariamente enseñanza con éxito (o sea, el logro de resultados). Tiene su explicación. Para él la buena enseñanza promueve, propone o dirige las actividades de aprendizaje, pero los resultados de aprendizaje no se explican por la enseñanza, sino por las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes. La idea que propone Fenstermacher es que el aprendizaje como resultado es consecuencia del aprendizaje como tarea y, por lo tanto, la enseñanza tiene un papel indirecto en relación con los resultados.

Esta concepción es mayoritaria en nuestro campo didáctico, aunque no sea aceptada de manera unánime. Todas las propuestas de enseñanza que descansan en algún supuesto constructivista –y son muchas y variadas–[2] comparten este principio. El factor que explica el aprendizaje es la actividad del aprendiz. Lo que se puede denominar su actividad constructiva. La enseñanza no opera directamente sobre el aprendizaje. Opera sobre la actividad del alumno y, por lo tanto, el aprendizaje no es consecuencia de la enseñanza, sino de lo que los estudiantes hacen.

Cuando se analiza este modelo conceptual, se advierte que genera un problema importante: no se puede afirmar con certeza el logro de los resultados previstos. Como el aprendizaje descansa en la actividad de los aprendices, intervienen en el proceso muchas variables que la enseñanza no controla directamente: los estudiantes pueden no querer estudiar, pueden contar o no con las habilidades o competencias necesarias para hacerlo, pueden estar influidos por otros factores escolares y extraescolares, por problemas de código comunicativo, emocionales, de lenguaje, de situación de vida, etc. Aumenta el

[2] Ya está ampliamente aceptado que constructivismo no define una única teoría, sino que es una noción que incluye una amplia familia de teorías y de propuestas que abarcan las corrientes psicogenéticas, la psicología cultural o la de asimilación receptiva, con sus respectivos enfoques didácticos. Puede verse Coll (1996).

número de variables a considerar y el éxito final no es tan seguro. Como dice Fenstermacher, uno debe asegurarse de que ha hecho todo lo moralmente posible por ayudar a que los alumnos aprendan. Ahora, hacer todo lo posible no quiere decir que sucederá. No se asume, por fuerza del modelo teórico, responsabilidad completa, sino limitada. Esto debe ser tenido en cuenta por las repercusiones que puede tener cuando se trata de definir las responsabilidades que se adjudican a los que enseñan y a las instituciones de enseñanza, una cuestión que se tratará en el próximo apartado.

II

Hasta aquí se realizó un muy breve análisis conceptual para revisar algunas extensiones del modelo más aceptado para explicar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Ahora toca colocar esa relación en términos de las prácticas escolares. Desde este plano, puede verse que una cosa es analizar la enseñanza como juego de dos posiciones y, otra, poner esa relación en clave institucional y organizacional.

Hace bastante señalé que la Didáctica había experimentado mucha dificultad para salir de la situación "de a dos" y proponerse otros niveles de análisis (Feldman, 1999). Tal vez, por su añeja dependencia de la psicología, lo que se explica por la principalidad de los procesos de aprendizaje como objeto de la actividad de enseñanza. De allí, que se hace fuerte cuando se trata de interacciones "cara a cara", pero pierde vigor cuando se trata de trabajar sobre los marcos institucionales y organizacionales de la enseñanza escolarizada y, sobre todo, con la escala de las actividades de enseñanza y de promoción de aprendizajes en nuestra sociedad. Esa escala propone un importante desafío didáctico, porque ese es el nivel de intervención que define la suerte de las actividades educativas. El nivel de agregación de los sistemas configura una realidad que no puede subsumirse en una sumatoria de interacciones personales.

En nuestra época, y desde hace ya más de 150 años, la enseñanza institucionalizada y sistémica es la actividad que convoca y moviliza simultáneamente mayor número de personas en el mundo. Por eso, el problema es un poco distinto a la visión artesanal de un maestro con sus alumnos, dado que se enfrenta al hecho de enseñar en grandes organizaciones. Cuando la magnitud de la tarea aumenta, el problema a resolver cambia de características. Pensar en la enseñanza en sus coordenadas reales lleva a pensarla en términos de política y a preocuparse por delimitar sus responsabilidades.

En el trabajo de Gary Fenstermacher se proponía la idea de "buena enseñanza". Este concepto tuvo amplísima circulación y prendió con mucha fuerza. Según el autor, la buena enseñanza descansa en la integralidad y la coherencia de la práctica con los principios que la sustentan, e implica un principio de coherencia y articulación entre el que enseña y sus propias ideas, teorías y creencias acerca de lo que es enseñar. La buena enseñanza se define desde un punto de vista moral –o sea, en qué medida el actor responde a los valores que orientan su práctica– y Fenstermacher la contraponía a la enseñanza con éxito, ligada con el logro de resultados. La idea combinaba muy bien, cuando comenzó a circular, con renovadas concepciones sobre la actividad docente definida como "artesanía moral" o praxis reflexiva y crítica movilizada por modelos procesuales.

Sin embargo, esta idea tan popularizada requiere alguna revisión cuando el nivel de análisis se sitúa en el de la política ¿es adecuado definir la buena enseñanza sólo en un diálogo del que enseña consigo mismo? ¿es correcto separar la concepción de buena enseñanza del logro de los resultados para los que la enseñanza está organizada institucionalmente?

Cuando se considera el nivel de análisis político, la enseñanza no es una práctica que se pueda auto justificar. Como práctica social relevante, más aún, esencial, adquiere valor en la medida en que logra aquello para lo cual fue diseñada y organizada en el marco de la actividad educativa. O sea, ayuda, promueve, habilita, dirige el aprendizaje, –se puede elegir el término que se crea más conveniente–. No solo intenta hacerlo, sino que lo hace de una manera efectiva. El tema da para discusión y está planteado así de manera expresa.

Aunque la idea haya sido atractiva, tal vez no sea tan adecuado separar la noción de "buena enseñanza" de la idea de buenos resultados de aprendizaje. O sea, de "enseñanza con éxito". Más aún, tal vez no sea moralmente justificable considerar que las actividades de enseñanza puedan valorarse favorablemente con independencia de que los resultados de aprendizaje sean o no buenos. Sobre todo, cuando se mira la enseñanza en el mediano y largo plazo. ¿Hasta qué punto se puede seguir sosteniendo que esa enseñanza es buena cuando no se tienen buenos resultados en un plazo razonable? O sea, ¿hasta qué punto es buena sin haber podido intervenir significativamente en la distribución más equitativa de bienes culturales, expresada en los logros educativos?

Desde ya que lo anterior abre otro tema de discusión. Si la enseñanza se justifica por sus logros en términos de resultados de aprendizaje ¿cuáles se-

rían esos logros? No es un tema sencillo. Sin embargo, ¿no es posible coincidir en un núcleo de aprendizajes básicos que es necesario promover y lograr en términos de lo que llamamos inclusión y equidad en educación? Si no fuese posible, ¿cómo se puede dirigir una política de enseñanza que promueva la equidad en un espacio público y plural? Dicho de otro modo: ¿cómo se interviene activamente en una distribución amplia y equitativa de los bienes culturales? Puede haber muchas cosas sobre las que haya desacuerdos, pero ¿no hay un núcleo central, lo que Coll y Martin (2006) llamaron lo "básico imprescindible", que debería estar claro?

Además, en el compromiso de la enseñanza con los resultados de aprendizaje, también influye el significado que tiene, para cada niña, niño o joven, el éxito. Esto tiene efectos sociales y personales altamente relevantes. Avanzar en el aprendizaje, lograr buenos resultados, tiene efectos recompensadores y de reconocimiento. Lo contrario sucede cuando la experiencia escolar es de frustración y de fracaso. El éxito en el aprendizaje se relaciona tanto con la distribución y la equidad, como con promover, en términos de Bruner (1997), el sentido de agencia y de autoestima. ¿No tienen la escuela y la enseñanza un papel que jugar frente a eso? Si es así, la eficacia queda en primer plano.

La enseñanza interviene en la distribución de bienes sociales. Es un vector principal en términos de la circulación de saberes, habilidades y capacidades. La construcción de una sociedad democrática está ligada con una distribución equitativa. Eficacia implica desarrollar acciones para que se consigan esos objetivos. Contraponer la idea de una educación democrática con la idea de una educación eficaz parece un error ¿cómo puede haber democracia sin las técnicas y la capacidad para distribuir de manera equitativa los bienes culturales en el caso de la educación?

Desde el punto de vista de este nivel de análisis, la enseñanza es un modo de prestar ayuda eficaz para que otros puedan aprender.

"Prestar ayuda" es un genérico y, en ese plano, toda acción es admisible. Pero cuando se le agrega "de manera eficaz" ya las cosas cambian y, tal vez, aparezcan algunas restricciones. Porque, además, cuando se dice "otros", en términos de los compromisos actuales se está hablando de todas y de todos. La responsabilidad de la enseñanza es que todas y todos puedan aprender. Y, como toda responsabilidad, conlleva la obligación de determinar si está siendo cumplida y si lo es en plazos razonables. En términos de investigación, los caminos que después de un tiempo se demuestran poco productivos también ayudan en la empresa de construir mejor conocimiento. Pero, en térmi-

nos de actividad escolar, no lograr que las chicas y los chicos aprendan lo que deben aprender es restarles una oportunidad insustituible. Pasarán por la escuela una única vez.

Como ya se señaló, es necesario especificar los alcances políticos y prácticos de la responsabilidad de la enseñanza. Una definición que se especifica según el estado cambiante de la situación social y educativa. Esta tarea debe realizarla una comunidad que, en su mayoría, acepta un marco conceptual que teóricamente admite la imposibilidad de hacerse totalmente responsable por los resultados ¿cuál es el límite?

Para responder a eso, es necesario proponer la discusión sobre el papel del contexto. Todos conocen los problemas de este momento para enseñar y para aprender en vastos sectores de la población: sociedades fragmentadas y desiguales ¿el contexto influye? Sin duda, el contexto influye. Pero ¿esto diluye la responsabilidad? La responsabilidad sigue siendo que todas y todos puedan aprender lo que es necesario saber para una inclusión plena y una participación ciudadana responsable. No siempre se eligen las circunstancias, pero el desafío didáctico es: dado este contexto, y no otro, ¿cómo se responderá desde la enseñanza?

Es posible intentar una respuesta planteando lo que Stenhouse (1984) proponía como "principios de procedimiento" orientadores de las actividades prácticas. Se pueden sugerir cuatro: ser responsables, prácticos, plurales y reflexivos.

Ser responsables implica asumir un compromiso pleno con los resultados de la tarea. Se asumen los resultados como valorables y se considera que la enseñanza es una variable que explica, al menos, parte de esos resultados. También que se ha hecho todo lo posible. Tal vez haya que redefinir qué es lo posible en ciertas condiciones.

Aunque se aceptan límites, ser prácticos requiere una perspectiva instrumental que valora lo que la didáctica ha generado. No hay ningún instrumento didáctico que solucione todos los problemas, no hay ninguno que tenga todas las ventajas y ninguna desventaja, y no hay ninguna propuesta validada que no sirva para algún propósito específico de los muchos que es necesario cumplir. Adoptar una perspectiva instrumental implica dotarse de una caja de herramientas nutrida, que pueda ser utilizada en las condiciones, las circunstancias y los propósitos fijados. También implica rechazar la tentación de ceñirse a un modelo único en el que se depositan todas las esperanzas.

Ser plurales apunta a utilizar una manera amplia de pensar sin establecer oposiciones muy determinantes. Mucha de la discusión pedagógica no se caracteriza por un espíritu plural. Gilles Ferry (1991) señalaba que toda pedagogía se asume como nueva y se legitima deslegitimando lo que se hizo antes. Ser plurales conlleva evitar prejuicios y tratar con respeto a diferentes teorías y propuestas que han pasado distintos procesos de validación.

Por último, ser reflexivos implica aceptar que la propia acción, incluyendo la de los académicos, especialistas y decisores, es objeto de análisis como cualquier otro factor que influye en la actividad educativa. Esto es, los propios actos, metodologías y propuestas son sometidos a juicio y consideración. Hay que tener en cuenta que, si se es parte de la solución, también se puede llegar a ser parte del problema.

Desde ya que estos cuatro principios deberían funcionar de forma articulada, de modo que la orientación de cada uno direcciona y da sentido a los otros.

III

Como conclusión provisoria se puede afirmar que es necesario promover un análisis de la enseñanza como política, o sea, como una forma de intervenir en un problema social de relevancia crucial. Este nivel de análisis necesariamente incorpora un elemento de valor. No puede ser de otra manera, ya que intervenir en asuntos sociales siempre supone un principio orientador. En el planteo realizado, se asumió un principio de responsabilidad sobre el aprendizaje de todas y todos en los marcos de la educación básica y obligatoria, que es algo compartido por cualquier orientación pedagógico-didáctica en la actualidad.

Lo anterior tiene como correlato la necesidad de prestar más importancia a las evidencias y a conclusiones confiables. Es muy difícil seguir pensando en la enseñanza de un modo productivo si sólo se lo hace de acuerdo con asunciones teóricas o creencias pedagógicas generales. Es tiempo de reconocer que gran parte de los supuestos de mayor predicamento tienen poca demostración empírica en la escala necesaria y en las configuraciones reales de la actividad escolar. Tampoco se cuenta con mucha información acerca de su eficacia. Y, como se señaló aquí, esta es una cuestión clave. Una discusión sobre estos problemas debería colaborar con la tarea dirigida a revisar las principales orientaciones vigentes con relación a la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje-Visor.

Coll, C. & Martin, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PREAL*, 3, 7-28.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a Enseñar*. Aique.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza I*. Paidós/MEC.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Paidós.

Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares/Corredor.

Hamilton, D. (1999). Adam Smith y la economía moral del sistema de aula. *Revista de Estudios del Currículum*, *2*(1), 11-38.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

> **Marina Paulozzo**
Subsecretaría de Educación,
Dirección General de Cultura y Educación
Universidad Nacional de Lomas de Zamora

El campo curricular como lugar de expresión de políticas de educación pública

RESUMEN

La relación currículum-sociedad permite pensar el currículum en contexto, como un recorte cultural que intenta definir lo que la comunidad a la que se dirige considera deben saber todas y todos. Es en este sentido que puede afirmarse que el campo curricular es político (de Alba, 1995), histórico (Goodson, 2003) y metateórico (Kemmis, 1988). En él se asumen posicionamientos que implican cuestiones paradigmáticas vinculadas a las concepciones de sujeto, sociedad, educación, conocimiento, ciencia, institución, trabajo, desarrollo.

Lo curricular expresa ideas y decisiones que no son solo educativas. La igualdad, la identidad, la soberanía, la obligatoriedad, el desarrollo son categorías que describen políticas sociales, que en el campo educativo deben encontrar una forma de realización siempre atravesada por el contexto histórico, por la circunstancia social, económica y cultural.

La política curricular como política pública asume, entonces, la responsabilidad de diseñar, implementar y evaluar un recorte de la cultura que el Estado define para la ciudadanía, especialmente para las generaciones del futuro. En la definición de ese recorte (entendido como legado, herencia, síntesis cultural) se ponen en juego aquellas concepciones, paradigmas, teorías, ideas que se desean como signo para los tiempos que no han llegado todavía. También se pone en juego la inversión material y simbólica que la sociedad dispone para el logro de **ese futuro**, al tiempo que la historia, el contexto y las circunstancias signan este proceso.

Palabras clave: Currículum, Política curricular, Conversación compleja, Determinación y sobredeterminación, Actores del currículum.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de los 40 años de Democracia en Argentina pensar el campo curricular como lugar de expresión de políticas de educación pública permite analizar también cuáles son las características que asumen los procesos curriculares cuando se desarrollan en Democracia, la preocupación por la legitimidad, la búsqueda de la participación, el lugar del otro como sujeto del currículum, como productor de significados.

El currículum es un concepto inestable (Díaz Villa, 2008), existen miles de definiciones de las que no se tomará ninguna en particular, entendiendo que lo curricular es un territorio que necesita de algunas descripciones o afirmaciones que permitan describir un cierto escenario, un cierto contexto, un tiempo político y sus particularidades, más que reducirlo a una definición y, menos aún, el intento de una nueva.

Para posicionar este análisis resulta valiosa la afirmación de la misma autora, que plantea el currículum como principio social de la educación, útil para preservar el conocimiento legítimo. Se hace necesario, para tomar la dimensión política de lo curricular, lo que significa tomar la disputa, la negociación siempre inacabada para definir ese conocimiento legítimo, llamado también conocimiento socialmente valorado, significativo, entre otras tantas maneras de connotarlo.

Pensar en la dimensión política de lo curricular desde la disputa y la negociación también es tomar el currículum como una conversación compleja (Pinar, 2014) que incluye la toma de posición desde lo propio hacia los actores que participan y los que no, desde la burocracia y lo inesperado, desde las teorías y las prácticas.

EL CURRÍCULUM COMO CONVERSACIÓN COMPLEJA

Frida Díaz Barriga (2016) al reseñar a William F. Pinar afirma que no hay que pensar la conceptualización del campo curricular como algo monolítico, rígido, instituido de una vez y para siempre, sino como un campo de deliberación, dinámico, complejo, permeado por muchas miradas e intereses, sujeto a constante crítica. Tomar lo curricular como “conversación compleja, estructurada por el compromiso ético con la alteridad” permite vincular esta idea con la complejidad de los discursos y de los escenarios, todos los escenarios: institucionales, locales, regionales, nacionales, internacionales, entre otros.

Por eso la autora dice que Pinar hace una "llamada a la conversación" en torno al currículum,[1] porque al denominar como *discursos* el estudio de sus diversas manifestaciones, plantea que para entenderlo hay que ahondar en los discursos que lo circundan.

La llamada a la conversación podría ser una de las características del currículum en tiempos de Democracia; la consulta a otras y otros; la llamada a muchas voces; la invitación a la disputa, a la negociación, a la marca identitaria que se vincula con el proceso de búsqueda de consenso y legitimación de la definición del contenido curricular; la llamada síntesis de elementos culturales (de Alba, 1991), herencia (Goodson, 1991), legado (Da Silva, 1999) que caracteriza o debería caracterizar la definición curricular.

LA POLÍTICA CURRICULAR COMO PARTE DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

La relación currículum-sociedad permite pensar el currículum en contexto, como un recorte cultural que intenta definir lo que la comunidad a la que se dirige considera que deben saber todas y todos.

Es en este sentido que puede afirmarse que el campo curricular es político (de Alba, 1995), histórico (Goodson, 2003) y metateórico (Kemmis, 1988). En él se asumen posicionamientos que implican cuestiones paradigmáticas, vinculadas a las concepciones de sujeto, sociedad, educación, conocimiento, ciencia, institución, trabajo, desarrollo.

Lo curricular expresa ideas y decisiones que no son solo educativas. La igualdad, la identidad, la soberanía, la obligatoriedad, el desarrollo son categorías que describen políticas sociales, que en el campo educativo deben encontrar una forma de realización siempre atravesada por el contexto histórico, por la circunstancia social, económica y cultural.

Esto, necesariamente, porta elementos que permiten marcar identidades y tomar posición respecto a aquello que se intenta mantener en el tiempo, in-

[1] Esta llamada necesariamente tiene que ser abierta, democrática, crítica y, ante todo, se encuentra situada en la problemática histórica y política que sustenta la investigación y las reformas curriculares, tanto en el plano de lo local y lo nacional como en el internacional o planetario: "… la comprensión del currículo pasa por entender las cuestiones de tipo racial, religioso, de género, de identidad, de clase social y orientación sexual, (…), del *lugar* donde se vive la experiencia subjetiva del currículum y de las transformaciones que en él ocurren". Reseña presentada en XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, el 18 de noviembre de 2015, Chihuahua, México.

cluso sabiendo que detener el conocimiento es artificial, es ficcional, y porque la producción de conocimiento es un proceso que no se detiene nunca.

Una de las primeras decisiones en materia educativa, que con frecuencia toman los gobiernos en cuanto inician sus gestiones, es cambiar el currículum, entendiendo por *cambiar el currículum* escribir un nuevo documento-diseño curricular cuestionando el existente y mostrando que no sirve, que es culpable de malos desempeños de estudiantes, profesoras y profesores, maestras y maestros. Estas primeras decisiones se toman sin evaluación de lo previo que permita evidenciar dificultades y aciertos.

Al mismo tiempo, desde el ejercicio de la enseñanza, muchas docentes y muchos docentes coinciden en afirmar que los diseños curriculares, los *curricula* de papel, los formales, los documentos curriculares no se leen, no se conocen, no se implementan "al pie de la letra". Aún así, son tema de diversidad de juicios y conclusiones respecto a la calidad de la enseñanza en particular y de la educación en general. Estas críticas sirven para colocar a los *curricula* en un lugar abstracto del sistema y muy apartado de las aulas.

Cabría preguntarse entonces, ¿por qué al iniciar un nuevo proceso de gestión en educación se empieza por intervenir el currículum?

Se parte de la afirmación de que el currículum es expresión de un proyecto político y forma parte de él. Esto supone que la decisión política es previa al proceso de diseño curricular y que ese proceso tiene la responsabilidad de traducirla, de expresarla de alguna manera.

La política curricular como política pública asume, entonces, la responsabilidad de diseñar, implementar y evaluar un recorte de la cultura que el Estado define para la ciudadanía, especialmente para las generaciones del futuro. En la definición de ese recorte (entendido como legado, herencia, síntesis cultural) se ponen en juego aquellas concepciones, paradigmas, teorías, ideas que se desean como signo para los tiempos que no han llegado todavía. También se pone en juego la inversión material y simbólica que la sociedad dispone para el logro de **ese futuro**, al tiempo que la historia, el contexto y las circunstancias signan este proceso.

Los sistemas educativos, las organizaciones sociales, las instituciones escolares, la ciudadanía, la sociedad se preparan para acoger ese legado y también se preparan para combatirlo. De esa lucha deviene la legitimidad, la consistencia, el desarrollo, la producción de las transformaciones y la resistencia a los cambios que esa selección cultural plantea, en particular, porque la sociedad espera que en las instituciones de la educación se exprese(n) la(s) identidad(es) del pueblo.

La responsabilidad de asumir estos procesos curriculares desde lo público se manifiesta en forma de planes de estudio, en forma de acuerdos y regulaciones que marcan lo común, que enuncian el recorte cultural definido, los niveles de acuerdo, lo que se entiende y lo que no, los sujetos que asumen la responsabilidad de realizarlo y los que no, los tiempos de unos y otros, los resultados y su comunicación.

LAS POLÍTICAS DE DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR: LA CONSISTENCIA DEL PROCESO

Asumir responsabilidades en los procesos curriculares, sean de diseño, de gestión o de evaluación, implica recordar que cada definición es arbitraria, ficcional e hipotética.

Recordarlo es una de las tareas que dará consistencia al primer nivel de concreción curricular, el del **diseño**, el de la determinación de aquello que va a quedar en el documento oficial.

Luego, la **implementación** implica organizarse hacia el logro de progresivos niveles de aproximación a lo diseñado, en donde la dimensión organizacional marcará posibilidades e imposibilidades, resistencias, que podrán venir desde la burocracia, desde las condiciones materiales y también desde las condiciones simbólicas, estas últimas fuertemente vinculadas a la formación de las docentes y los docentes.

Finalmente, se tendrán que anticipar categorías de análisis que permitan **evaluar** la distancia entre lo diseñado y lo realizado, para poder definir los lugares, las condiciones, los requisitos y requerimientos para la mejora.

En cada uno de estos momentos (diseño, implementación y evaluación) los registros curriculares siempre estarán vinculados a la responsabilidad de rendir cuentas, la necesidad de mejorar, la posibilidad de teorizar y el desafío de innovar.

DESPUÉS DEL DOCUMENTO OFICIAL

Todo documento curricular es prescriptivo, aun cuando se pronuncie en contra de la prescripción, dado que todo lo escrito prescribe. Es posible denominar a esta producción como el momento de la determinación curricular, porque permite conocer el resultado de las disputas y negociaciones y también interpretar acerca de quién o quiénes ganaron esas batallas.

Pero cuando el documento hecho norma, oficializado, formalizado, viaja hacia el siguiente nivel de concreción, se inicia un nuevo proceso de definición curricular en el que intervienen otros actores del currículum que lo leen, lo interpretan y vuelven a definirlo en contextos más específicos, particulares.

En su libro *Curriculum: crisis, mito y perspectiva* (1991), Alicia de Alba nombra este proceso de lectura e interpretación, como **sobredeterminación**, y, si bien no vuelve en sus textos posteriores sobre ese concepto, vale la pena rescatarlo para poder abordar la siempre planteada distancia entre el currículum prescripto, documento oficial, teórico, formal –y demás connotaciones– y el currículum real.

Esta distancia que se presenta como crítica las más de las veces podría plantearse como inexorable, como necesaria. ¿Por qué? Porque no hay lectura sin interpretación y, si el currículum es leído, el producto de esa lectura será una propuesta curricular nueva, atravesada por cada sujeto que la aborde, la resignifique, la interprete, la trabaje. Infinitas lecturas darán lugar a distancias que serán mejoras o no, que responderán a contextos, a autobiografías, a circunstancias y coyunturas que forman parte del devenir curricular.

ARBITRARIO, HIPOTÉTICO Y FICCIONAL (SERÍA UN PROBLEMA SI ASÍ NO LO FUERA…)

Los diseños curriculares *siempre están mal* porque siempre contienen un recorte de contenidos, saberes, paradigmas, opiniones y demás expresiones del conocimiento humano.

Así, el proceso de la construcción del conocimiento se detiene arbitrariamente en el documento curricular, se *cristaliza* en una suerte de *momento fotográfico* dando lugar a una serie de necesarias consecuencias que constituyen, al mismo tiempo, rasgos que lo definen:

- Un currículum es un corte temporal del conocimiento, por tanto corre los riesgos de envejecer, de ser banal, de ser falso. La detención de esos saberes y su encierro en un documento provocan estos riesgos que han sido analizados y conceptualizados como *vigilancias* por los trabajos de trasposición didáctica de Chevallard (1991), entre otros.

- El conjunto de saberes diversos que se incluyen en un currículum siempre conllevan arbitrariedad porque, respecto a la totalidad de los saberes de todas las ciencias y disciplinas implicadas, siempre podrían ser otros:

siempre es posible argumentar que otros contenidos podrían ocupar ese lugar con la misma o mayor legitimidad.

- Definir un currículum puede considerarse siempre ficcional, porque se estructura sobre una posible configuración de circunstancias de aplicación que no existen de la misma manera para todos los casos en los que ese currículum efectivamente se aplicará; hasta podría afirmarse que no hay ni un solo lugar que las cumpla, es decir, que el lugar imaginado que podría reunir las condiciones de aplicación necesarias no existe.

- Es hipotético porque, al construirse, organizarse anticipadamente, su aplicación siempre confirmará o no la validez, relevancia, pertinencia de lo allí incluido (Stenhouse, 1998).

LA ESCRITURA DEL CURRÍCULUM

Como decíamos, el recorte cultural que conlleva el currículum provoca una detención, un artificio, una arbitrariedad que define un límite en el tiempo y en el espacio, con la pretensión de comprender aquello que debería constituirse en legado.

Quizás no exista otra manera de definir el contenido, la intención, el camino de lo que debe aprender un pueblo.

Lo que quizás haya que aceptar como punto de origen, como inicio, es que esta arbitrariedad constituye a cualquier diseño y lo convierte en efímero, en hipótesis, y, por ende, en erróneo siempre.

Si a esto se agrega que una vez escrito este significado (el del contenido de un diseño curricular), se somete a la lectura pública, necesariamente va a ocurrir el nacimiento de tantos diseños como lectores, y por ende, tantas escenas de aula, tantas enseñanzas como docentes o lectores existan.

Es por eso que a la hora de escribir un diseño curricular resulta fundamental pensar en esa diversidad de lectores y lecturas, de contextos, de trayectorias lectoras, de subjetividades, de historias particulares.

Los diseños curriculares y también los planes de estudio tienen como principales destinatarios a docentes, profesoras y profesores, maestras y maestros, que leerán con la intención de planificar, organizar, pensar sus clases, pero, al mismo tiempo, también hay otros lectores que podrían plantear como problema o como pregunta, qué características debería tener un diseño curricular cuyo destinatario fuera otro: director, estudiante, familia, supervisor,

entre otros. ¿Cuáles serían los componentes en cada caso?, ¿cuál sería el registro de escritura?, ¿qué hipótesis de recorrido lector se puede anticipar? Si entre los profesores, lo más leído de todo diseño curricular son los **contenidos**, ¿qué parte del texto será la más leída por los directores?, ¿y por los estudiantes?; ¿qué tiene que comunicar el diseño a cada uno de ellos?, ¿lo mismo?, ¿qué habrá que especificar en cada caso?...

La comunicación del currículum es un campo de problemas cuyo abordaje suele ser disímil dependiendo del nivel y la modalidad del sistema educativo al cual esté dirigido ese diseño, esa propuesta. Quizás podría pensarse que este campo de problemas que se abre en cada envío, en cada lectura, en cada interpretación, en cada intervención; podría abordarse también como una interlocución entre los distintos actores involucrados, sea cual fuere el nivel de concreción del que se trate. Para ello, asumir esta dimensión de lo curricular, como una posible conversación e intercambio, también implicaría una nueva decisión política que incluiría otro inicio, con actores, recursos, tensiones para transitar el camino del consenso y la búsqueda de legitimidad.

A MODO DE SÍNTESIS

> … no podemos ver más al currículo con la misma inocencia de antes. El currículo tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confinaran. El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido…
>
> *Da Silva*

Hasta aquí hemos planteado que un rasgo que caracteriza al currículum es la distancia entre el currículum formal (que responde a una decisión política y supone un arbitrario cultural) y el real. Esta distancia podría explicarse pensando que gran parte de la síntesis cultural que compone el currículum en las aulas tiene mucho que ver con lo que la maestra o el maestro sabe y también con lo que ignora, con aquello que se espera se enseñe, con lo que está valorado por otros actores de la comunidad educativa. También porque lo curricular vuelve a determinarse (se sobredetermina) cada vez que es interpretado por uno de sus actores, no solo en las aulas sino también en los equipos de supervisión, en los equipos directivos, en los equipos de asesores y especialistas, en las corporaciones, en los sindicatos, entre otros.

Aquí, quizás, la tentación sea decir si está bien o mal, y la pulseada la ganará aquel sujeto que en el momento del juicio detente más poder, pero pode-

mos afirmar que nada resuelve esa categorización, hasta podríamos afirmar que no hay nada que ganar o perder.

Es tan curricular enseñar algo como no hacerlo, que esté incluido o no en un texto curricular forma parte de la configuración elegida para ese diseño, que nunca será implementada al pie la letra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Aique.

Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo.* Autêntica Editorial.

De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Díaz Barriga, F. (2016). Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada: surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *21* (69), 641-646.

Díaz Villa, M. (2008, enero). Sobre el currículo: más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo. Universidad del Valle (Colombia). https://www.researchgate.net/publication/257138668_Sobre_el_curriculo_Mas_alla_del_concepto_Introduccion_a_una_semiotica_del_curriculo

Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación, 295*, 7-37.

_ (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. Revista mexicana de investigación educativa, *8* (19), 733-758.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción.* Ediciones Morata.

Morelli, S. (2017). El currículum universitario y la relación con el saber. Nociones desde la posmodernidad. *Investigación cualitativa*, *2* (2), 68-82.

Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum.* Narcea Ediciones.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.

> **Roberto Marengo**
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de José C. Paz

Educación de Jóvenes y Adultos en 40 años de Democracia.

Una mirada desde el presente

RESUMEN

A lo largo de los últimos 40 años de Democracia en Argentina, la Educación de Adultos ha experimentado cambios y variaciones significativas. Las políticas públicas y las iniciativas de la sociedad civil han sentado las bases de la modalidad actual, la cual ha sido reconocida como tal en la Ley n° 26.206 de 2006 y sus equivalentes provinciales.

El analfabetismo y, sobre todo, la finalización de los niveles educativos obligatorios representan desafíos complejos en términos de alcance e intervención, debido a las particularidades de los contextos sociales donde el factor cultural y las condiciones de vida desempeñan un papel preponderante. La inclusión de contenidos socialmente significativos se ha presentado como un indicador clave en términos pedagógicos y, por tanto, es imperativo incorporarlos en las iniciativas educativas de esta modalidad.

No obstante, la Educación de Adultos se ha visto influenciada por las dinámicas sociales. Las políticas neoliberales con énfasis pedagógico en los procesos individuales actuaron en detrimento de la construcción colectiva, la solidaridad y la democratización del conocimiento. A pesar de esto, la Educación de Adultos ha asumido distintos roles tales como reparadora, asistencialista, de resistencia o de mantenimiento, los cuales se han evidenciado especialmente durante los momentos de crisis.

En el ámbito de la educación no formal, se han llevado a cabo una serie de iniciativas vinculadas a las demandas de los sectores productivos, así como (y en un orden muy diferente) a las necesidades de los adultos mayores, permitiéndoles mantener actividades de socialización y de reorganización de su vida familiar.

En conclusión, la Educación de Adultos en Argentina ha enfrentado desafíos y ha reflejado tendencias generales a lo largo del tiempo. Sin embargo, se han implementado políticas públicas y se realizaron acciones provenientes de la sociedad civil orientadas a abordar las necesidades educativas de este sector. En este sentido, la Educación de Adultos continúa siendo un ámbito de gran importancia social para importantes sectores de la población joven y adulta, con beneficios específicos para el desarrollo social y la realización del derecho a la educación.

Palabras clave: Educación de Adultos, Políticas públicas educativas, Derecho a la educación, Democracia, Estado.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

La Educación de Adultos durante los últimos 40 años de Democracia ha experimentado una serie de cambios y fluctuaciones, lo cual dificulta realizar afirmaciones definitivas sobre el grado de progresión o regresión de las políticas educativas destinadas al sector y sus resultados en este período. Si bien existen tendencias que indican una disminución de la demanda en la modalidad, en algunos momentos se pusieron en evidencia sus fortalezas sobre todo en las políticas implementadas entre 2003 y 2015, y especialmente a partir de la aplicación de la Ley n° 26.206 de Educación Nacional promulgada en 2006. Esta ley logra revertir aspectos problemáticos de políticas públicas educativas planteadas en la propia letra de la Ley Federal de Educación, como la transferencia de la responsabilidad en el sostenimiento de las instituciones educativas bajo jurisdicción nacional a las jurisdicciones sin suficiente financiamiento, la disolución de la Dirección Nacional de Educación de Adultos y la inscripción de la actual modalidad a “Regímenes Especiales” (Rodríguez, 2021, p. 333).

Para comprender mejor esta situación, resulta útil diferenciar entre dos esferas principales de acción en la Educación de Adultos: aquellas impulsadas por el Estado y las iniciativas provenientes de la sociedad civil, tal como lo hace Rodríguez en uno de sus últimos trabajos publicados (2021).

En el ámbito estatal, el hito fundamental fue el reconocimiento de la Educación de Adultos como modalidad educativa en la Ley n° 26.206, resultado de demandas planteadas tanto por sindicatos, especialmente la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), como por organizaciones no gubernamentales dedicadas a observar y a promover acciones en esta área y que expresaron una sostenida preocupación y rechazo a los efectos de la mencionada Ley Federal de Educación n° 24.195.

A partir de este punto de inflexión, se implementaron acciones a nivel nacional y provincial, plasmadas en normativas propias y acuerdos del Consejo Federal de Educación. Las concepciones subyacentes sentaron las bases para el diseño de políticas públicas que abordan no solo el analfabetismo, que se mantiene en niveles muy bajos en Argentina, sino también la ampliación de la tasa de escolarización en la población adulta. La obligatoriedad de la Educación Secundaria es una de las causas que impulsa una demanda para la Educación de Adultos, lo cual plantea una nueva serie de desafíos para las políticas públicas educativas, tanto en el plano nacional como en las jurisdicciones (Finnegan, 2016).[1]

La ampliación de este horizonte contaba con la experiencia de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) creados en la década de 1970, los que adoptaron un enfoque modernizador y reconocieron las características específicas de esta población, basándose en la intersectorialidad como fundamento. Asimismo, los principios surgidos de la educación popular en esos años fueron convergiendo durante todo el período democrático, en un imagi-

[1] Según los datos disponibles, la población joven y adulta mayor de 20 años que no había completado el Nivel Secundario alcanzaba a 14 millones de personas (Censo de Población, Hogares y Viviendas del 2011). La matrícula de Nivel Secundario, sin contar el Programa FinEs, en el 2014 era de 539.490 estudiantes (Finnegan 2016, p.33). Datos más actualizados sobre matrícula del 2021, nos informan que la cantidad de estudiantes alcanzaba a 535.950 (consulta https://data.educacion.gob.ar/educacion-adultos - Secretaría de Evaluación e Información Educativa - Ministerio de Educación. 4/7/23). Los efectos de gestiones discontinuadas en la modalidad entre 2016 y 2020, y los propios de la suspensión de la presencialidad durante la pandemia abren algunas hipótesis sobre esa leve declinación. Efectivamente la vuelta a la presencialidad se realiza en el ciclo lectivo 2021. Estos datos dejan entrever el gran desafío de las políticas públicas educativas, sobre todo si consideramos que la cobertura estatal en 2023 es del 92%.

nario democratizador que incorporó temáticas como los derechos humanos, la perspectiva de género, el cuidado del medio ambiente y, más recientemente, el uso de tecnologías. En este último aspecto propone, entre otras cuestiones, una formación ligada a las demandas de sectores productivos que requieren conocimientos sobre tecnologías comunicacionales e informacionales.

LAS INICIATIVAS DE LA SOCIEDAD CIVIL

Respecto a las iniciativas de la sociedad civil, la Educación de Adultos ha experimentado cambios constantes para responder a las necesidades y dinámicas de las comunidades, así como a las desigualdades sociales. El aumento de la pobreza y el desempleo, fenómenos asociados a políticas neoliberales, se ha atribuido a la falta de capacidades para acceder al mercado laboral o a la supuesta "indolencia" de los sectores vulnerados. Esta es una de las falacias que dificultan reconocer los efectos perjudiciales de estas políticas sobre la población en general. La estrategia discursiva de negación y descalificación ha resultado eficaz para justificar políticas regresivas, para negar el reconocimiento de derechos y reducir la atención educativa brindada por el Estado a jóvenes y adultos.

En este contexto, organizaciones sociales de diversa índole, tanto ligadas a procesos productivos como comunitarias, impulsaron iniciativas educativas para mitigar los efectos de la exclusión social, abordando problemáticas relacionadas con la alimentación, el cuidado de la infancia, la salud reproductiva, la violencia de género y la capacitación en oficios, entre otros. La economía popular se constituyó en uno de los emergentes que procuró generar alternativas al modelo excluyente implantado por esas políticas, incluyendo actividades productivas que se desarrollaron en pequeñas y medianas empresas, las que fueron requiriendo capacitación especializada y específica para afrontar las problemáticas propias de la inserción en los circuitos de circulación de productos, en la comprensión de los gustos y consumos populares, en el sostenimiento de la producción, en la organización de iniciativas y en la formación de nuevas capacidades.

Sin embargo, a lo largo de los últimos 40 años de Democracia, la Educación de Adultos, al estar influenciada por las dinámicas sociales y las políticas públicas, no ha escapado a las tendencias generales de este corto plazo. El neoliberalismo y su impacto en los imaginarios colectivos, así como en las relaciones sociales, han enfatizado la competitividad individual y la iniciativa personal en detrimento de la construcción colectiva, la solidaridad y la democratización del conocimiento. En una sociedad que experimenta un declive en la movilidad so-

cial ascendente y que solo ha logrado una recuperación parcial después de la crisis de 2001 –estimable por su valor de épica social–, las aspiraciones populares por conquistar nuevos derechos se han visto disminuidas, generando un crecimiento de las desigualdades sociales. Sin embargo, la conquista de derechos cívicos y sociales se mantuvo constante y con mayor énfasis en los años poscrisis, por la intervención directa del Estado y de las políticas públicas.

La Educación de Adultos también refleja esta dinámica, adoptando roles reparadores, asistencialistas, de resistencia o de mantenimiento. Aunque pueden parecer insuficientes, estas respuestas han sido significativas durante crisis generalizadas y colapsos económicos, como los momentos de hiperinflación o los eventos de daño sobre el tejido social, como lo ocurrido en 2001. En estas circunstancias, la fortaleza de la Educación de Adultos, al igual que gran parte del sistema educativo, radica en su vínculo con la sociedad civil, donde el esfuerzo colectivo de los docentes y los miembros de las instituciones educativas ha permitido superar situaciones críticas y mejorar las condiciones humanitarias a través de estrategias educativas, encuentros con otros individuos y el reconocimiento de necesidades compartidas.

La educación no formal, en su ámbito comunitario y por la acción de organizaciones y movimientos sociales,[2] ha abordado las temáticas ya mencionadas. Asimismo, ha surgido un sector emergente en las experiencias universitarias y de educación no formal, que se centra en las necesidades de los adultos mayores para mantener actividades de socialización después de su retiro laboral y la reorganización de su vida familiar tras el crecimiento de sus hijos y nietos, así como la ocasionada por las pérdidas de seres queridos.[3]

---

[2] En este sentido, un enfoque sobre este tema se puede ver en: Sirvent, M. (2005). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Brasileira de Educação, 28*. https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100004 y en Torres Carrillo, A. (2016). *Educación y movimientos sociales en América Latina.* Biblos.

[3] Ver Salazar Acosta, L. & Mercado Herrera, M. (2016). Educación Permanente para Adultos Mayores. De la Universidad al medio. *Revista EXT.* Universidad Nacional de Córdoba; Manes, R. (2012). La participación social de las personas mayores en el campo de la educación pública universitaria. *Revista Debate Público*, 3. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Ciano, N. (2017). Proyectos elaborados por adultos mayores dentro del campo educativo. Análisis de un Programa de Educación Permanente de Extensión Universitaria de la UNLP. *Revista Orientación y Sociedad, 17;* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata; *Programa Pepam, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.* https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/extension/pepam/que-es-el-pepam

La educación a lo largo de la vida se ha convertido en un desafío para la creación de espacios educativos destinados a este sector, que demanda actividades no formales sobre temas de su interés. Sin embargo, el verdadero propósito muchas veces radica en el encuentro con los demás, revitalizando las relaciones a través de nuevas experiencias compartidas. No se debe subestimar la importancia social de esta atención a una amplia porción de la población, que ha tenido una trayectoria laboral consolidada y una vez finalizada busca nuevas oportunidades de desarrollo personal y establecer nuevos vínculos sociales.

DESAFÍOS Y PUNTOS DE DESARROLLO

En resumen, este breve recorrido del período nos permite realizar una evaluación prospectiva sobre la educación de jóvenes y adultos, en la cual existen coincidencias de los especialistas que realizan un seguimiento sistemático y estudios sobre el tema. Sin pretensión de establecer un orden de prioridades y sin ánimo de exhaustividad, compartimos esta enumeración:

1. **La alfabetización como prioridad:** Alcanzar una nación libre de analfabetismo es una meta constante y una aspiración continua de las políticas públicas. Sin embargo, alcanzar este objetivo implica adentrarse en una complejidad territorial y estratégica que requiere un apoyo decisivo del Estado. Es fundamental que este esfuerzo sea inclusivo para todos los habitantes de nuestro país incluyendo a los que provienen de otros territorios y culturas. La sensibilidad hacia estas diversas realidades es un elemento fundamental para abordar esta aspiración social.[4]
2. **La terminalidad de la educación obligatoria de Nivel Primario y Secundario:** Esta meta, establecida a lo largo de este período, abar-

[4] Según las estadísticas provenientes del último censo del año 2022, las cifras de analfabetismo en Argentina se mantienen en un porcentaje muy bajo (1,92% de la población de 10 años o más). Las diferencias entre las provincias son muy notorias. Por ejemplo, Chaco presenta un porcentaje de analfabetismo de 5,4%, seguida por Corrientes con 4,3% y Misiones con 4,1% y otras con niveles de 0,48% o 0,67%, como Ciudad de Buenos Aires, y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. La provincia de Buenos presenta un nivel de analfabetismo también por debajo de la cifra nacional con un 1,37% para el total provincial, siendo levemente superior en el Conurbano Bonaerense con el 1,42% y el 1,29% en el resto de la provincia. No escapa al análisis que la disposición de recursos para la inversión educativa y de recursos técnicos para abordar problemáticas demográficas complejas como también las características de vida de las poblaciones son determinantes para dar cuenta de estas diferencias y sus problemáticas específicas.

ca muchos de los aspectos mencionados anteriormente alrededor de la alfabetización, pero también incorpora elementos propios del sistema escolar formal. La adaptabilidad, la priorización de contenidos y la flexibilización de los regímenes académicos son algunas de las problemáticas pedagógicas que deben abordarse teniendo en cuenta y comprendiendo la situación particular de los jóvenes y adultos, considerando sus experiencias escolares previas, algunas de las cuales pueden estar marcadas por la frustración y la desmotivación, provocadas en varias ocasiones por desafortunadas intervenciones docentes.

Para alcanzar este objetivo, es necesario contar con políticas estatales efectivas, como lo ha demostrado el Programa FinEs y también, adoptar un enfoque intersectorial que incluya aspectos comunitarios.[5] Las nuevas modalidades de estudio implementadas a nivel jurisdiccional, como la educación a distancia o combinada que incorporan el uso de tecnologías de la comunicación, son propuestas que aprovechan las experiencias durante la pandemia COVID-19 para mantener la continuidad de los cursos. Además, otras modalidades educativas, como las desarrolladas en el ámbito rural basadas en la alternancia, también pueden aportar significativamente a la configuración de un conjunto de estrategias que requieren una presencia estatal decidida, tanto en su coordinación como en la identificación de poblaciones específicas y en la producción de materiales educativos para la modalidad (Finnegan, 2016).[6]

3. **La atención educativa de adultos mayores:** Como se mencionó anteriormente, se han desarrollado diversas experiencias para mantener un espacio dedicado a este sector, con la colaboración de otras instituciones sociales y comunitarias capaces de llevar a cabo actividades respal-

[5] Ver Gruszka, M. & Abritta, A. (2018). La implementación del Plan FinEs: un análisis desde el trabajo docente. *Question/Cuestión*, 1 (59), e072. https://doi.org/10.24215/16696581e072

[6] La tensión presentada sobre la "homologación normativa" (Lorenzatti, 2006, p. 20) en la implementación del Programa Adultos 2000 de la Ciudad de Buenos es una buena referencia debido a que, si bien comenzó para dar soporte al Bachillerato Libre para Adultos basado en los planes de bachilleratos comunes organizados por asignaturas y años con la incorporación de los avances de la educación a distancia, posteriormente su plan de estudios se configuró sobre la base de trayectorias educativas, teniendo como referencia las unidades curriculares de los planes de Nivel Secundario. Los procedimientos de homologación y equivalencias, tanto para el reconocimiento de estudios previos como en la previsión de pases a otros planes, obligan a atender esta problemática normativa con sus correlatos pedagógicos.

dadas por el apoyo del Estado y otras entidades públicas competentes. Estas iniciativas abarcan actividades artísticas y culturales, de esparcimiento e incluso el cuidado de la salud, con el propósito de proporcionar un entorno integral que promueva el bienestar de los adultos mayores.

4. **La vinculación con el trabajo y la demanda de empleo:** Esta problemática es la que se presenta como la más compleja por las nuevas competencias laborales requeridas, su dinámica de actualización de conocimientos y habilidades y por la dificultad para sostener un crecimiento progresivo del empleo formal y el consiguiente aumento de la informalidad laboral. Además, surgen nuevas actividades laborales debido al reconocimiento de trabajos no remunerados, como los relacionados con el cuidado, así como las que se originan a partir de nuevas necesidades sociales. Abordar esta problemática requiere una atención particular y requiere ser repensada en relación a la dinámica actual del desarrollo económico y de la producción de bienes. La formación en capacidades técnicas y profesionales orientadas exclusivamente a la dinámica del mercado resultan insuficientes en tanto se organizan exclusivamente en relación a la oferta y a la demanda laboral, lo que genera entre otros problemas, un desajuste entre el resultado de la formación y los requerimientos de los sectores productivos privados.[7]
   Por el contrario, es necesario fortalecer las políticas públicas de desarrollo productivo, tanto a nivel nacional como en las administraciones provinciales y municipales, así como en los ámbitos sectoriales donde lo vinculado al desarrollo científico-tecnológico se presenta con mayor dinamismo.[8] Estas políticas también están vinculadas a la demanda de empleo en especialidades técnicas lo cual requiere una articulación con la educación de jóvenes y adultos.
   Una estrategia altamente efectiva para abordar esta problemática consiste en reconocer los saberes y conocimientos adquiridos a través de actividades informales o de la experiencia laboral y complementar con procedimientos de identificación, formalización, institucionaliza-

[7] Ver Levy, E. (2012). "Desafíos políticos de la educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles en la formación de trabajadores". En Finnegan, F. *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, Instituciones y Prácticas.* Aique.

[8] Ver Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030. Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, Poder Ejecutivo Nacional. https://www.argentina.gob.ar/ciencia/plan-nacional-cti/plan-cti.

ción, certificación y acreditación.[9] En este sentido, la Educación Técnica Profesional (ETP) y la Formación Profesional (FP) pueden desempeñar un papel fundamental al generar trayectos formativos especializados de una manera dinámica y con una perspectiva intersectorial.[10]

5. **La reconstrucción de la trama social:** El deterioro de las condiciones de vida y el crecimiento de la pobreza estructural a lo largo del período, junto con la exclusión social, plantean un desafío que requiere una reversión a partir de políticas públicas que aborden tanto la recomposición de los ingresos como la asistencia social. La Asignación Universal por Hijo (AUH) ha demostrado que un enfoque universal, combinado con procedimientos asociados que requieran contraprestaciones, puede mejorar las condiciones de vida. La integración de estas políticas con la educación de jóvenes y adultos, abordando cualquiera de las problemáticas mencionadas anteriormente, puede contribuir a enfrentar los desafíos que se presentan como extremadamente complejos, en busca de acciones efectivas.
6. **La formación en derechos y para el ejercicio de una ciudadanía plena:** La formación ciudadana en regímenes democráticos resulta relevante en la medida que permite visualizar el lugar de la inclusión mediante el ejercicio y la demanda por los derechos ciudadanos y sociales. Se trata de uno de los aspectos de la formación política que no debe ser descuidado y en los sectores vulnerabilizados requieren de acciones educativas para su toma de conocimiento y para la formación de la conciencia personal. A su vez, la visualización de la acción colectiva como el elemento más eficaz para el sostenimiento de estas formas de actuación social es un factor insoslayable que requiere de planteos pedagógicos específicos.
   No se trata solo de una temática curricular más, sino que va mucho más allá ya que incorpora al tejido social y a la inclusión como escenario y tejido, en proceso de cambio y modificación permanente.

[9] Marengo, Roberto (2022). Los saberes socialmente productivos. Del análisis pedagógico a las prácticas del trabajo. *Revista Argentina de Investigación Educativa, 2(3)*. Universidad Pedagógica Nacional. https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/issue/view/3

[10] Es importante avanzar en mantener esta perspectiva intersectorial que también requiere de una coordinación entre las modalidades. Por ejemplo, para efectivizar la educación en contextos de encierro que cuenta con la Ley nº 26.695 modificatoria de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad, Decreto nº 140/15, que recoge los principios de la Ley de Educación Nacional, es necesaria la convergencia de acciones coordinadas entre las áreas de seguridad y las educativas para el funcionamiento de las instituciones en las instituciones del Servicio Penitenciario. Ver Puiggrós, 2007, pp. 149-154.

La condición de joven y adulto hace que esta esfera de la educación sea aún más necesaria para el ejercicio de la ciudadanía plena. Las leyes que van en ese sentido, tanto en la incorporación de Tratados Internacionales[11] como las que identifican áreas específicas del conocimiento –Educación Sexual Integral y Educación Ambiental Integral[12]– son los puntos de apoyo normativos para estas políticas pedagógicas y curriculares específicas, que deben formar parte tanto de los planes educativos de las instituciones escolares como de las acciones no formales e informales que tienen como destinataria a la sociedad en general, comprendida en sus alcances la educación de jóvenes y adultos.

7. Y finalmente **la pedagogía y la formación educativa específica para abordar la educación de la modalidad:** La formación docente orientada a la educación de la infancia o de la adolescencia no puede ser trasladada de manera mecánica al abordaje de la enseñanza dirigida a jóvenes y adultos.[13] La falta de espacios curriculares formativos específicos para esta modalidad representa una deficiencia evidente. Sin embargo, esta carencia no es el único aspecto problemático, ya que también es

[11] La serie que se enumera a continuación demuestra la cantidad de Derechos incorporados a la Constitución Nacional, habilitados a partir de la reforma del año 1994, Art. 75° inc. 22, y que son las Declaraciones Internacionales con especial incidencia en la vida política de nuestro país:

1. Ley 23.313 - Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo del año 1986 (PIDESC).
2. Decreto-Ley 6286/56 - Convención para la Prevención y sanción del Delito de Genocidio (CPSDG).
3. Ley 17.722 - Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial del año 1968.
4. Ley 23.179 - Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer del año 1985.
5. Ley 23.338 - Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas crueles Inhumanos o Degradantes del año 1986.
6. Ley 23.849 - Convención sobre los Derechos del Niño del año 1990.
7. Ley 24.556 - Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas del año 1995.
8. Ley 24.584 - Convención sobre imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad del año 1995.
9. Ley 26.378 - Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2008.

[12] Leyes nº 26.150 de Educación Sexual Integral y nº 27.621 de Educación Ambiental Integral.

[13] Ver Izaguirre (2019) quien describe algunos desarrollos locales pero no se consolida en el plano nacional. Citado por Rodríguez (2021, p.335). También es relevante el profesorado implementado por la Universidad Nacional de Luján para el Nivel Secundario de Adultos. (Ver: https://www.unlu.edu.ar/carg-prof-adultos.html).

determinante la falta de espacios que fomenten la socialización, sistematización y conceptualización de experiencias, aspectos cruciales para la producción de conocimientos pedagógicos contextualizados. Durante este período, se evidenció una debilidad en el enfoque de esta problemática que no se condice con la dinámica y las expectativas sociales. A pesar del compromiso de reconocidos especialistas, tanto a nivel nacional como latinoamericano que parten de una base testimonial, requiere de mayores esfuerzos para alcanzar mayores grados de agregación para su generalización, incluso de alcance local.

CONCLUSIÓN

En síntesis, adentrarse en la problemática de esta modalidad, desde una mirada procesual e histórica, resulta una experiencia reveladora por la intensidad y por la capacidad efectiva de cambiar percepciones vitales. Esta coincidencia surgida de innumerables testimonios y de la observación de biografías es la piedra angular de su fortaleza y del compromiso que requiere, cimentada por el período de estos 40 años de vigencia de la Democracia en sus diversos momentos. Esto constituye uno de los aspectos relevantes para prestar la debida atención en el plano de las políticas públicas educativas. En efecto, los esfuerzos de esas políticas requieren un sostenimiento temporal a largo plazo y, por la dimensión de la problemática de la Educación de Jóvenes y Adultos que fue expuesta en la enumeración de más arriba, invita a un planteo de grandes alcances.

Se trata de consolidar la Democracia como resultado, en el sentido de ampliación de derechos y de la distribución de conocimientos socialmente relevantes, que en definitiva son patrimonio de toda la sociedad.

La atención pedagógica de la educación de jóvenes y adultos, con sus fluctuaciones, demostró un efecto de diseminación de beneficios sobre la sociedad en su conjunto y sobre la educación de niños y adolescentes.

La articulación y coordinación del Estado, como principal actor con organizaciones sociales y comunitarias y con los medios de comunicación en la realización de las políticas públicas para la modalidad, constituye un factor estratégico fundamental para alcanzar un mayor alcance y efectividad. Así, quedó demostrado en los momentos más valorables de este período y de allí surgen muchos de los puntos de partida abonados por su historia.

Como reflexión abierta, y en un ejercicio contrafáctico, podría concebirse en un sentido inverso la idea de “homologación” planteada más arriba.

Los principios pedagógicos y curriculares más apropiados para la Educación de Adultos, pueden constituir un aporte para ser adoptados en la Educación Común y, de esta manera, enriquecer las propuestas y los diseños formativos para la escolarización de adolescentes y jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Congreso de la Nación (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*.
https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206

Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina. *Revista Encuentro de Saberes*, 6, pp. 33-42.

Lorenzatti, M. (2006). *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos*. Ferreyra Editor.

Ministerio de Educación de la Nación. DINIECE. (2010-2013). Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Estado del conocimiento. *Serie de Informes de Investigación*, 1-3, 8.

Montesinos, M.; Sinisi, L. & Schoo, S. (2010). Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. En *Memoria Académica*.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5556/ev.5556.pdf

Puiggrós, A. et al. (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Galerna.

Rodríguez, L. (2021). Educación de adultos/as: entre sueños revolucionarios y utopías de radicalización democrática. En A. Puiggrós (dir.), *Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015).* Galerna.

> **Mariana Lewkowicz**
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Luján
Martha Rodriguez
Instituto Ravignani
Universidad de Buenos Aires / CONICET

Balances y perspectivas: 40 años de enseñanza de la Historia en Democracia

RESUMEN

Este año se cumplen 40 años del retorno de la Democracia en la Argentina. Este aniversario es una buena oportunidad para la reflexión. Generalmente, las conmemoraciones de números redondos promueven esfuerzos que exceden la mera evocación del pasado y habilitan reflexiones y balances que interpelan al presente en sus logros y, sobre todo, en sus asignaturas pendientes. En esta línea, realizamos un balance de las transformaciones operadas en la historia investigada y, sobre todo, en la historia enseñada, así como en las relaciones entre ambas. Intentamos dar cuenta tanto de los avances hacia una historia explicativa o interpretativa como de las cuestiones pendientes.

Palabras clave: Historia escolar, Historiografía, Enseñanza de la Historia, Educación, Argentina.

LAS CONMEMORACIONES COMO OPORTUNIDADES PARA LA REFLEXIÓN Y EL BALANCE COLECTIVOS

Este año se cumplen 40 años del retorno de la Democracia en la Argentina. Su inauguración fue acompañada por un amplio proceso de reconstrucción

institucional en muchas esferas de la vida pública y el sistema educativo no fue una excepción. La recuperación de un clima de pluralismo ideológico y político permitió consolidar procesos de transformación y renovación sustantivos en un sistema que había sufrido de manera especial los efectos de la dictadura.

Este aniversario es una buena oportunidad para la reflexión. Generalmente, las conmemoraciones de números redondos promueven esfuerzos que exceden la mera evocación del pasado, habilitando reflexiones y balances que interpelan al presente en sus logros y, sobre todo, en sus asignaturas pendientes. Queremos situar esta comunicación en esa estela, proponiendo una mirada que nos permita reflexionar sobre los cambios que se produjeron tanto en la historia académica como en la historia escolar, así como las relaciones entre ambas.

LOS CAMBIOS EN LA HISTORIOGRAFÍA

Es casi un lugar común colocar las transformaciones operadas en la historiografía occidental desde las últimas décadas del siglo XX bajo un signo de crisis. Los consensos epistemológicos y metodológicos sobre la disciplina cedieron paso a una gran heterogeneidad en los modos de entender cómo hacer y cómo enseñar Historia. Otra transformación resultante del estallido de los grandes paradigmas fue una ampliación extraordinaria del repertorio de problemas, temas y formas de abordaje de las investigaciones. Esta ampliación también ha impulsado a los historiadores a reflexionar sobre su propio trabajo, sobre las formas en que producen conocimiento y lo transmiten más allá de los muros de la Academia, así como sobre sus vínculos con el Estado y la sociedad (Le Goff, Chartier & Revel, 1988; Burke, 1996; Iggers, 2012).

En la Argentina, desde la restauración de la Democracia en 1983, las prácticas historiográficas predominantes se caracterizaron por un fuerte cuestionamiento a su politización, frecuente en décadas anteriores, y por un creciente esfuerzo destinado a abrir diálogos con los procesos desarrollados a nivel internacional. El objetivo era reconstruir la profesión sobre bases científicas, lo que implicó la adopción de una serie de pautas de trabajo rigurosas en consonancia con estándares internacionales (Pagano, 2010).

El énfasis en dotar a la profesión de estándares estrictos de trabajo y consolidar su posición institucional condujo en los primeros años de la transición a un repliegue de los historiadores sobre su propio campo. Salvo aisladas excepcio-

nes, sus intereses se concentraron más en la validación de las prácticas vinculadas con la producción de conocimiento que en la potencial utilidad social de ese conocimiento producido.

Por fortuna, esto ha comenzado a revertirse en la última década y media. La mayor visibilidad pública de los discursos sobre el pasado, acicateada por los efectos de la crisis de 2001, los bicentenarios y las políticas públicas relacionadas con la memoria del pasado reciente contribuyeron a revalorizar la capacidad orientadora de la Historia y, por ende, la necesidad de intervenir en el espacio público. El resultado de este revitalizado interés de los historiadores profesionales es, entre otras cosas, una abundante producción de divulgación elaborada por especialistas, en particular en el marco de los medios públicos, cuya presencia en las escuelas es difícil de cuantificar, pero resulta imposible ignorar (Rodriguez, 2019).

Las nuevas tendencias historiográficas se trasladaron más o menos rápidamente al sistema educativo.[1] La gran cantidad de profesores universitarios e investigadores que durante los años 1990 y 2000 formaron parte de los elencos de funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación, de los planteles de autores de las editoriales de libros de texto o de los grupos de capacitadores docentes de los programas nacionales y provinciales de apoyo a la reforma educativa, así como la inserción de egresados universitarios como docentes en los institutos de formación para los niveles obligatorios fueron decisivos.

LOS CAMBIOS EN LA HISTORIA ENSEÑADA

El retorno al régimen democrático en 1983, luego de siete años de dictadura, supuso importantes cambios en el sistema educativo. Significó repensar entre otras cosas el concepto de autoridad, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la inclusión de nuevos contenidos, todo esto en un clima de apertura y recepción de novedades teóricas y metodológicas desarrolladas en otros contextos nacionales.

En los siguientes diez años el sistema experimentó también transformaciones estructurales. Se completó el proceso de transferencia de los niveles educativos a las jurisdicciones. Además, en 1993 se sancionó la discutida Ley

[1] Desde nuestra perspectiva es deseable que en el sistema educativo se enseñen contenidos actualizados y rigurosos. Pero no estamos hablando de un movimiento simple y unidireccional, de lo que suele llamarse "bajada a la escuela". Consideramos que el sistema educativo no es un receptor pasivo de los cambios disciplinares. Hablamos de relaciones mucho más complejas entre la historia académica y la historia escolar.

Federal de Educación (LFE) que trajo aparejada una reforma de los contenidos curriculares, cuyo eje fueron los Contenidos Básicos Comunes (CBC).[2] Estos contenidos fueron el resultado de distintas instancias de consulta a expertos de diferentes áreas disciplinares, docentes, equipos técnicos nacionales y provinciales.

Esta política curricular produjo una modernización y actualización de los contenidos de ciencias sociales (área que absorbió a las materias Historia y Geografía pero que también incluyó aportes de la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política). Se reemplazó la estructura de materias por áreas de conocimiento, lo que introdujo grandes cambios en los contenidos, especialmente en los correspondientes a los años del anterior Nivel Secundario repartido ahora entre el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal.

En relación con la Historia, los nuevos CBC enfatizaron la necesidad de orientar la enseñanza de las ciencias sociales hacia la explicación de los procesos históricos como resultado de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales establecidas entre grupos sociales en el tiempo y el espacio, con énfasis en las épocas más recientes y en el contexto argentino y regional. Otro de los ejes de estos nuevos contenidos fueron los procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social, es decir con el modo en que las disciplinas del campo de las ciencias sociales producen conocimiento.[3]

Más tarde, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), concertados entre 2004 y 2012, así como la reforma del año 2006 aceleraron y profundizaron estos cambios manteniendo las orientaciones generales establecidas, enfatizando los procesos históricos contemporáneos y los acontecidos en el ámbito nacional y regional.

---

[2] La LFE asociada a las políticas neoliberales adoptadas en los años 90 (achicamiento del Estado nacional y corrimiento de su función de garante del Derecho a la Educación, descentralización financiera y administrativa, etc.) fue fuertemente cuestionada desde el momento mismo de su elaboración (Cfr. Paviglianiti, 1995). Sin embargo, los cambios curriculares asociados a los CBC permitieron una actualización tanto pedagógica como académica de los contenidos en la mayor parte de las áreas.

[3] Aunque los CBC no prescriben una organización curricular para la enseñanza de las ciencias sociales, sino que fueron pensados como el conjunto de saberes socialmente relevantes que debían ser enseñados y a partir de los cuales cada jurisdicción debía elaborar sus propios diseños curriculares, en la práctica funcionaron como referentes para las editoriales en la producción de libros de área y manuales durante los años que siguieron a la reforma.

Con el retorno a la Democracia no solo cambiaron los contenidos sino también los sentidos de la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias y secundarias. Como es sabido, durante casi un siglo se enseñó una Historia nacional que hacía foco en los hechos políticos e institucionales, protagonizada por hombres excepcionales y fuertemente centrada en la década revolucionaria, entendida como momento fundante y performativo de la Nación Argentina.

Esta enseñanza era consistente con los propósitos dominantes a fines del siglo XIX: la construcción de una identidad nacional uniforme. Y mostró para ello una eficacia indiscutible. Por otro lado, reflejaba claramente el contexto en el que se había conformado el sistema educativo a nivel nacional, fuertemente marcado por la alta proporción de inmigrantes, una población nativa dispersa y heterogénea y una conflictividad social que llegó a alimentar la figura del extranjero como amenaza. En ese marco, la Historia (tanto académica como escolar) desempeñó un papel estratégico como constructora de un relato nacional que diera fundamento a una identidad nacional homogénea, capaz de conjurar el conflicto y evitar la desintegración social.

Aunque se registran algunos intentos de cambio antes del golpe de 1976, fue solo a partir del retorno de la Democracia en 1983 que se dieron pasos decisivos hacia la transformación de los sentidos de la enseñanza del área de las ciencias sociales (Aisenberg, 2007). Los cambios no son lineales ni homogéneos, experimentan ritmos y matices diferentes en las distintas jurisdicciones del país, los distintos niveles, los tipos de instituciones, y también varía según los temas abordados. Aun así, se observa una tendencia más o menos generalizada hacia la enseñanza de una historia procesual y explicativa.

Desde entonces, y en línea con propósitos renovados que apuntan a la formación ciudadana y al ejercicio de un pensamiento crítico y comprometido de los estudiantes, la historia tradicional ha ido perdiendo lugar en las aulas a expensas de los enfoques actualizados, como se puede constatar no solo en las prescripciones curriculares sino también en manuales escolares, materiales didácticos y documentos y propuestas emanados de los Ministerios de Educación de las distintas jurisdicciones.

Hoy podemos decir que la enseñanza de la Historia tiene como horizonte que los estudiantes construyan ideas acerca de qué es una sociedad, de cómo se la puede conocer y estudiar, de cuáles son las características específicas de la realidad social como objeto de conocimiento (la complejidad, la transformación como característica inherente, la temporalidad, los diversos

intereses entre los actores que la componen, la diversidad de dimensiones de lo social, la contingencia, la implicación de quienes la estudian, etc.). De acuerdo con las prescripciones vigentes, hoy se enseña Historia para que los chicos puedan "leer" críticamente la sociedad (cualquier sociedad) y el lugar que ellos mismos ocupan en ella.

Trazar un panorama de la enseñanza de la Historia conlleva dificultades insalvables. Además de las diferencias jurisdiccionales, institucionales y de diverso tipo señaladas, hay fuertes contrastes en el grado de actualización entre unos temas y otros. Por ejemplo, el tratamiento de la historia argentina de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX experimentó profundos cambios muy tempranamente. El clásico abordaje, que se limitaba a la sucesión de presidentes y la enumeración de las principales medidas de gobierno de cada uno, fue desplazado por otro muy diferente. Procesos como la gran inmigración o el modelo agroexportador pensados en el contexto de la Segunda Revolución Industrial tienen hoy décadas de tradición escolar. La dimensión política de esta etapa se presenta en relación con las formas de participación y el régimen político, verbigracia, el régimen conservador, el fraude electoral y la sanción de la llamada Ley Sáenz Peña.

Aun teniendo en cuenta las dificultades, creemos posible y necesario elaborar una imagen de la enseñanza de la Historia en el sistema educativo de los últimos cuarenta años a partir de la información que puede extraerse de algunas fuentes. La normativa nacional y jurisdiccional, las prescripciones curriculares, los textos escolares, los materiales elaborados por los Ministerios, así como nuestra propia experiencia de transitar distintas instancias del sistema ofrecen un panorama que refleja, de un modo aceptablemente ajustado, el estado actual de la enseñanza.[4]

La crítica de la historia escolar que caracterizó el retorno de la Democracia también alcanzó a las efemérides. A principios de este siglo se incorporaron nuevas fechas al Calendario, como la conmemoración del aniversario de golpe el 24 de marzo o el 2 de abril en homenaje a los caídos en la Guerra de Malvinas, el 16 de septiembre para el Nivel Medio, más tarde en 2010 la reintroducción del Día de la Soberanía Nacional, los bicentenarios y más recientemente el homenaje a Güemes. Además, hay que señalar la revisión de las formas de celebrar algunas efemérides tradicionales. El 12 de octubre y el 11 de septiembre llevan la delan-

[4] Aunque por una cuestión de espacio en este artículo no nos detenemos en el análisis de los planes de estudio para la formación de maestros y profesores, la oferta de formación inicial y de cursos de formación continua, maestrías, actualizaciones, postítulos, investigaciones anteriores nos permiten señalar que sus características abonan buena parte de las conclusiones aquí expuestas.

tera entre conmemoraciones renovadas, mientras que las fechas ligadas a los procesos y a los hombres de la Revolución y la independencia mantuvieron –y en muchos casos mantienen– sus rasgos más tradicionales.[5]

TEMAS NUEVOS Y TEMAS RENOVADOS

Para poder dar cuenta de las transformaciones operadas en la historia enseñada, seleccionamos algunos contenidos en particular. Consideramos que estos recortes resultan necesarios para profundizar y precisar la naturaleza de las transformaciones a reseñar. En primer lugar incluimos dos temas de larga presencia en la escuela: la historia de los pueblos originarios (aun cuando no se los denominaba así) y la Revolución de Mayo. En segundo lugar, veremos cómo se produjo la incorporación de un nuevo contenido: la historia del pasado reciente.

LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN LA HISTORIA ENSEÑADA

La versión canónica que adoptaba sin más la mirada del conquistador, que hablaba de *indios salvajes* en una *América precolombina* comenzó a mostrar claras fisuras desde la década de 1980.[6]

---

[5] Nota aparte de los bicentenarios, el 12 de octubre cambia fundamentalmente a partir de los debates que se dieron en ocasión del quinto centenario de la llegada de Colón a América en 1992. La idea de descubrimiento, así como la de una raza hispana van a ser fuertemente criticadas. Por su parte, el homenaje centrado en la figura de Sarmiento que caracterizaba a las celebraciones del Día del Maestro es hoy por hoy muy diferente. Aunque el homenaje a Sarmiento no desaparece, pierde exclusividad. La celebración de carácter solemne ocupa solo una parte del acto escolar que luego suele adoptar un tono de fiesta dedicada a los docentes que trabajan en cada escuela, así como a sus jubiladas y jubilados. Ver, por ejemplo Lewkowicz, M. & Villa, A. (2009) y Lewkowicz, M. & Villa, A. (2012).

6 Con el retorno de la Democracia, el estudio de las sociedades indígenas empezó a concitar mayor atención, especialmente por parte de antropólogos e historiadores. Se empezaron a revisar y reformular los estudios sobre las bases materiales de las sociedades indígenas, las investigaciones sobre su economía, por ejemplo, mostraron la complejidad de su estructura y organización y el amplio espectro de actividades que incluían, poniendo en discusión la calificación de "depredatorias" que se les había adjudicado e iluminando los complejos sistemas de intercambio que vinculaban a los distintos grupos indígenas y a estos con las sociedades criollas. Otro tanto podría decirse de los estudios sobre las estructuras sociales y políticas que señalaban procesos de diferenciación social, acumulación de riqueza y formación de grandes unidades políticas como los cacicatos entre los siglos XVIII y XIX (Lewkowicz & Rodriguez, 2016).

En los libros de texto y distintos documentos curriculares comienza a afianzarse a partir de allí la imagen de una *Argentina indígena*, habitada por sociedades diversas y complejas. Cambian los contenidos prescriptos, el *poblamiento de América* gana espacio así como *las distintas respuestas a la conquista* y la necesidad de *explicar las causas de la derrota* frente al español; a la inversa, pierde peso la idea de un ordenamiento jerárquico entre sociedades más y menos desarrolladas.

A fines del siglo XX es claro que el panorama ha cambiado; textos y documentos hablan de los primeros habitantes del territorio, de pueblos aborígenes que son diferentes (no inferiores) y que existen en la actualidad; se recogen aportes de la arqueología para abordar la construcción de conocimiento sobre ellos y se incluye diversidad de fuentes, así como algunas referencias a su situación en la actualidad. A partir del 2000 y sobre todo con la Ley Nacional de Educación (LEN) hay un despliegue y una profundización mucho mayor en el estudio de estas sociedades.[7] Para 4º grado/año de la escuela primaria, en los NAP se propone el conocimiento de las diferentes formas en que las sociedades indígenas:

> El conocimiento de las diferentes formas en que las sociedades indígenas cazadoras-recolectoras y agricultoras se relacionaron con la naturaleza para resolver sus problemas de supervivencia, distribuyeron los bienes producidos, constituyeron distintas formas de autoridad y elaboraron distintos sistemas de creencias previo a la llegada de los europeos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006, p. 50).

A diferencia de lo que ocurría tradicionalmente, los pueblos originarios no desaparecen por completo después de la conquista española. La conquista deja de ser presentada como un proceso rápido y uniforme, casi sin resistencias. Estos pueblos ocupan un lugar relevante en la Historia antes, durante y después de la conquista. En los libros de texto se incluyen mapas, testimonios y fotografías, así como información cuantitativa. Por otra parte, el tratamiento de las diversas formas de resistencia que ofrecieron los pueblos originarios a la conquista española primero, y a los estados nacionales después, va ganando espacio. En algunos textos y documentos el problema de

[7] Es de subrayar que la preocupación por la realidad actual de los pueblos originarios, así como por el estudio de estas sociedades en su devenir histórico, quedó planteada en el cuerpo mismo de la LEN.

la resistencia a las conquistas se despliega y profundiza considerablemente.[8]

En síntesis, como resultado de las transformaciones a lo largo de los 40 años de Democracia, la enseñanza de las sociedades indígenas y de los procesos de conquista han avanzado –en diverso grado– ganando espacio, dinamismo y complejidad.

LA REVOLUCIÓN DE MAYO Y LOS PROCESOS DE INDEPENDENCIA COMO CONTENIDO ESCOLAR

Sin lugar a dudas la Revolución de Mayo y los procesos de independencia han sido, desde los tiempos de la organización del sistema educativo, tópicos a los que se dedicaron –y aún se dedican– innumerables horas del tiempo escolar. Su presentación tradicional, como acontecimiento fundacional y a la vez catalizador de una nación preexistente, condensa todas las características de la Historia que se enseñó a lo largo de más de 100 años y que solo comenzó a cambiar decididamente con el retorno de la Democracia. Hasta entonces el tratamiento de la Revolución de Mayo de 1810 en el sistema educativo evidencia una larga continuidad del relato tradicional. En los años de la dictadura y la transición, estos contenidos mostraban un alto grado de desactualización y escasa rigurosidad, por lo general se priorizaban los aspectos políticos y la anacrónica escala "nacional" era pocas veces superada.

La reforma de 1993 abrió la puerta a cambios muy significativos. Hubo un esfuerzo por incorporar a la enseñanza los aportes de la historiografía académica. Gradualmente, el relato cronológico ceñido a los acontecimientos políticos y militares fue perdiendo peso como eje organizador exclusivo de la narración. Se registra una perspectiva más explicativa, más atenta a la diversidad de grupos sociales –y los conflictos entre ellos– y a los factores económicos.[9] Se analizan las consecuencias de la Revolución y la guerra para las distintas regiones y grupos de la sociedad.

Los marcos de referencia se expanden, la escala continental y mundial se hace presente en prescripciones y textos. Se integra el abordaje de la Revolución y la independencia a un considerable desarrollo de otros procesos que se dan simultáneamente como la Revolución Industrial, la Independencia

[8] Cfr. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 57-99.

[9] Por ejemplo, se dedica espacio a la actuación de actores individuales y colectivos como las mujeres y los niños o las personas esclavizadas.

de los Estados Unidos y la Revolución Francesa. Las cuestiones relativas al Río de la Plata son vistas en estrecha relación con el contexto americano y mundial.[10] Así, la Revolución de Mayo se presenta como caso dentro de un proceso de independencia a escala americana desencadenado por la caída de los imperios ibéricos y ligado a su vez al movimiento juntista peninsular.

En todos los textos y los documentos analizados, la Revolución aparece como un momento de transformaciones trascendentes, de resultado incierto en el que intervienen actores diversos con intereses también diversos. El eje que guía el análisis de la esfera política, a partir de allí, es la idea de las dificultades que surgieron para la organización de un Estado, la falta de unanimidad y las resistencias a la organización de un gobierno central.

Transcurridos estos 40 años de Democracia, podemos decir que los acontecimientos del periodo revolucionario se presentan protagonizados por sujetos individuales y colectivos con ideas e intereses diversos cuyas acciones tienen resultados que no pueden determinarse *a priori.* No se postula la existencia de un proyecto revolucionario definido desde los comienzos ni la unanimidad entre los grupos que participaron, y se evitan las apreciaciones y el juicio moral.

LA HISTORIA RECIENTE: UN CAMPO DE CONOCIMIENTO NUEVO EN LA HISTORIOGRAFÍA Y EN LA HISTORIA ESCOLAR

En las últimas cinco décadas, junto con la renovación de algunos campos y perspectivas dentro de la disciplina histórica, de las que hemos dado cuenta más arriba, es perceptible también la emergencia de algunos nuevos. Sin duda el de la historia reciente merece especial atención. La configuración de un campo de estudios dedicado a la historia reciente comenzó hace unos cuarenta años.

Estas transformaciones que ocurrían en la Academia estaban en sintonía con cambios de clima social y cultural en los que pasados-presentes dolorosos o aún abiertos impulsaron tanto la necesidad del recuerdo y la reparación como la de dar explicaciones que permitieran comprender cómo habían sido posibles.

[10] Las invasiones inglesas están inextricablemente ligadas a la Revolución Industrial y, entre sus efectos, se subrayan el proceso de la militarización y politización de amplias capas de la población y la organización de grupos con ideas revolucionarias mucho más que el romántico despertar de una identidad criolla.

La significación, cronología y alcances de esos pasados-presentes traumáticos concebidos como momentos de ruptura inaugurales (guerras, exterminios, genocidios) difieren entre las distintas historiografías nacionales. Si en la mayoría de los casos europeos ese pasado se retrotrae al ya lejano mundo de entreguerras, en Latinoamérica la periodización remite generalmente al pasado más próximo de los años 60 y 70, caracterizados por la radicalización política, violencia, represión y dictaduras.

Denominada de manera diversa en distintos ámbitos –historia reciente, inmediata, del tiempo presente, actual– esas designaciones connotan diferencias epistémicas pero, al mismo tiempo, dan cuenta del esfuerzo por recortar un área cuya especificidad no radica solo en el estudio de pasados próximos, contemporáneos al historiador y a las sociedades estudiadas, en las que existe todavía una *memoria viva*, sino que refiere también, y especialmente, a la indagación sobre procesos históricos cuyas consecuencias mantienen sus efectos en el presente (Franco & Lvovich, 2017).

Es decir, un campo delimitado por una cronología, pero al mismo tiempo por el carácter abierto o traumático de ese pasado estudiado, lo que impone desafíos epistemológicos, éticos y políticos a quienes la practican (Franco & Levín, 2007; Levín, 2017).

En la Argentina el desarrollo de la historia reciente como ámbito específico e institucionalizado dentro de la historiografía se inicia entre fines de los años 90 y principios del siglo XXI. Excede las posibilidades de este artículo un análisis pormenorizado de las causas de esta tardía constitución, baste decir que puede ligarse con las formas que adoptó la reconfiguración del campo historiográfico luego de 1983, especialmente por el fuerte cuestionamiento a la politización de la práctica historiográfica y la aspiración a la distancia crítica con el objeto de estudio.

No fue desde la historiografía sino desde otros campos –el periodismo, el cine, la literatura, el teatro–, otras ciencias sociales, organismos vinculados a los derechos humanos e incluso el sistema educativo que comenzaron los intentos de construir narrativas sobre el pasado reciente (Pittaluga, 2010).

Así, la inclusión de la historia reciente entre los contenidos de la historia escolar fue el resultado de un proceso en el que confluyeron las transformaciones propias del sistema educativo y sus sentidos, los desarrollos de distintas ciencias sociales, del campo cultural, así como las políticas de memoria (González, 2014).

Aunque desde 1983 los cambios impulsados en el sistema educativo con-

centraron en la historia/ciencias sociales/educación cívica la función de formar sujetos críticos capaces de conocer la realidad social, interpretarla y operar sobre ella, la incorporación de la historia reciente como contenido escolar se produjo recién hacia 1993 con la sanción de la LFE.

Los CBC, especialmente para el último año del Tercer Ciclo, incluían cuestiones como los golpes militares, la inestabilidad política, la violencia, así como la Guerra de Malvinas y la crisis de la dictadura militar. En los NAP estos contenidos adquirieron mayor grado de especificidad, especialmente en los establecidos para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Se identificaban como algunos de los núcleos prioritarios:

> El análisis de la violencia política de comienzos de la década de 1970 (…). El análisis del modelo económico neoliberal implementado en América Latina en las últimas décadas del siglo XX, priorizando los casos donde se articula con el terrorismo de Estado (…). La comprensión del golpe cívico-militar de 1976 y del Terrorismo de Estado como plan sistemático para destruir a las organizaciones populares y disciplinar a la sociedad (Ministerio de Educación, 2012, p. 17).[11]

Asimismo, con la sanción de la LEN la historia argentina reciente extendió su presencia, ya no solo como un contenido de historia escolar que contribuye a la formación de una ciudadanía crítica, sino también como herramienta para la construcción de una memoria colectiva sobre los procesos que llevaron a las sucesivas rupturas del régimen democrático y a la implantación del terrorismo de Estado.[12]

A MODO DE BALANCE

Como hemos mostrado, la enseñanza de la Historia ha experimentado importantes transformaciones a lo largo de los 40 años de Democracia transcurridos. Las relaciones entre historia investigada e historia enseñada se han

[11] La presencia del pasado reciente en la escuela también se da en relación con la conmemoración de las llamadas *fechas infelices* que obliga a tratar estos temas aun cuando muchas veces "no se llega" en las clases de Historia.

[12] En el artículo 92 la ley establece: "... 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…".

estrechado en contraste con el divorcio que las caracterizaba hacia el final de la dictadura.

De un modo esquemático puede decirse que desde la conformación del sistema educativo hasta el retorno de la Democracia –es decir, durante prácticamente un siglo– se mantuvo en el sistema educativo una enseñanza de la Historia al servicio de la educación patriótica con más continuidades que rupturas.

A partir del año 1983, las transformaciones se vinculan no solo con la necesidad de actualización y revisión de los contenidos en sintonía con la historiografía académica sino también, y muy especialmente, con los nuevos sentidos formativos que para la enseñanza de la Historia trajo aparejados la Democracia.

Ahora bien, ¿qué tipo de historia puede dar cuenta de los nuevos propósitos? Sin duda una que destaque el carácter construido e inacabado de los procesos históricos y la indefinición *a priori* del desenlace de esos procesos. Asimismo, esa historia debería incluir los conflictos y enfrentamientos, también los consensos, así como los elementos que los vinculan con las estructuras económicas, sociales, mentales, normativas que influyen sobre ellos; los proyectos alternativos que "fracasaron", la construcción de acuerdos –siempre parciales, siempre provisorios– y los inevitables desacuerdos.

Del mismo modo, una historia que pueda dar cuenta de los propósitos mencionados debería ser capaz de convocar reflexiones sobre la forma en que se construye el conocimiento sobre el pasado; mostrarse ella misma como un saber en construcción, siempre provisorio, subjetivo, pero no arbitrario sino resultado de un oficio ejercido por personas –los autores– con estrictos protocolos de investigación y ajustados consensos disciplinares, tanto heurísticos como hermenéuticos.

Como señalamos, no se trata de saber –solo o centralmente– cosas que pasaron. El aporte de la Historia a la educación tiene que ver con la formación de una conciencia histórica, de una identidad al servicio del ejercicio de una ciudadanía crítica y plural. Y para ello es indispensable que construya algunas ideas acerca de qué es una sociedad, cómo se conformaron los elementos que caracterizan a la propia y a otras, y que propicie las condiciones para que cada estudiante pueda leer de un modo ajustado la realidad social pasada y la presente.

En síntesis, se trata de enseñar el pasado como el presente que le tocó vivir a otros, a fin de que las chicas y los chicos conciban su presente, su realidad social como resultado contingente de un proceso histórico, como uno de los

tantos futuros posibles de ese pasado estudiado, que no es lineal y no es tampoco el punto de llegada de la Historia.

Claramente aún estamos lejos, pero es innegable que hemos avanzado.

FUENTES

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*.
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria: Primer Ciclo y Segundo Ciclo.*
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004). *Diseño curricular para la Escuela Primaria. 2° ciclo*.
https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia2.pdf

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2015). *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria 2015-2020. Ciclo Básico y Ciclo Orientado*.
https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/diseno-curricular-del-ciclo-basico-de-la-nes

Honorable Congreso de la Nación (1993, 14 de abril). Ley 24.195. *Ley Federal de Educación*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009

Honorable Congreso de la Nación (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997). *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004387.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo de EGB/Primario*.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001229.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula, ciencias sociales 4*.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000696.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Campo de Formación General. Ciclo Orientado Educación Secundaria. Ciencias Sociales*.
https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, B. (2007). La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la "identidad nacional" e intentos de ruptura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia,* 5.

Braslavsky, C. (1993). Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional. En D. Filmus (comp.), *Para qué sirve la escuela*. Norma.

Burke, P. (ed.) (1996). *Formas de hacer historia*. Alianza Editorial.

Carnovale, V. & Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela*. Aique.

Finocchio, S. (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22.

Franco, M. & Levín, F. (2007). El pasado reciente en clave historiográfica. En M. Franco & F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

Franco, M. & Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín Del Instituto De Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani,* 47.

González, M. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

_ (2019). Para una historia de la Historia argentina reciente en la escuela: inclusiones, dilemas, transformaciones y desafíos (1979-2018). *Avances del Cesor*, 21.

Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Fondo de Cultura Económica.

Jelin, E. (2002). *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*. Siglo XXI Editores.

Le Goff, J.; Chartier, R. & Revel, J. (eds.) (1988). *La nueva historia*. Ediciones Mensajero

Levín, F. (2017). Escrituras de lo cercano. Apuntes para una teoría de la historia reciente argentina. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos,* 6.

Lewkowicz, M. y Rodriguez, M. (2015). Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de "indios salvajes" a "pueblos originarios". Una mirada en la larga duración. *Clío y Asociados,* 20.

Lewkowicz, M. & Villa, A. (2009). *Abriendo sentidos. 12 de octubre*. Ministerio de Educación/Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

_ (2012). *Abriendo sentidos. Día del maestro: una fiesta para las escuelas.* Ministerio de Educación/Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Pagano, N. (2010). La producción historiográfica reciente: continuidades, innovaciones, diagnósticos. En F. Devoto (dir.), *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina, 1990-2010*. Biblos.

Paviglianiti, N. (1995). *La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la argentina: Sus orientaciones hacia la privatización, la provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento de la educación pública*. Universidad de Buenos Aires.

Pittaluga, R. (2010). Notas sobre la historia del pasado reciente. En J. Cernadas & D. Lvovich (eds.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Prometeo/Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rodríguez, M. (2019). Los historiadores y la divulgación de su saber. Un vínculo con avatares. *Todo es Historia: la revista de cinco décadas*. Biblioteca Nacional.

> **Bárbara Briscioli**
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional del Oeste

La democratización de la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires. Avances y desafíos pendientes

RESUMEN

Los 40 años de Democracia en Argentina obligan a celebrar y a considerar los avances y desafíos pendientes en las diferentes esferas de la vida política, económica y social. En este artículo se presenta un balance sobre los procesos de democratización de la Educación Secundaria y se focaliza en las formas que han ido tomando, particularmente en las dos últimas décadas en la provincia de Buenos Aires.

Desde la reapertura democrática, el Nivel ha ocupado un lugar preponderante en la agenda de las políticas educativas y vivenció, en las últimas décadas, una nueva oleada de masificación bajo la premisa de universalizarlo.

En la reconstrucción de cada período se intentarán plantear las tensiones que se presentan entre la ampliación en el acceso a la escuela secundaria y su democratización, atravesada por los diferentes y contradictorios procesos políticos y las confrontaciones propias de la educación, en un contexto de mercantilización creciente de lo social y de las vidas, con tendencia a la profundización de las brechas de desigualdad.

Palabras clave: Democratización, Educación secundaria, Modelo institucional, Políticas educativas, Desigualdades.

1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ENTRE LA DEMOCRATIZACIÓN Y LA (RE)PRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES

Tomando como punto de partida la hipótesis que presenta Felicitas Acosta (2011), la escuela secundaria argentina actual es producto de la combinación de dos tendencias simultáneas frente a la masificación: la continuidad del modelo institucional del bachillerato humanista tradicional con el sostenimiento de una estructura unitaria, apoyada sobre ese modelo, que permitió la masificación (incorporación de matrícula) y, al mismo tiempo, la segmentación (expulsión de matrícula y formación de circuitos de calidad diferenciada).

La expansión de la matrícula de la Educación Secundaria en Argentina fue constante a lo largo del siglo XX (Acosta, 2012), debido a una confluencia de demandas sociales, primero de los sectores medios y luego, progresivamente, de los sectores populares, en un contexto de complejización creciente de las sociedades, la división y especialización del trabajo y del conocimiento. En este sentido, la autora identifica, al menos, tres grandes etapas en la expansión de la escuela secundaria argentina: 1. el origen, con la creación de los colegios nacionales e instalación de un patrón de desarrollo curricular-institucional; 2. la primera gran expansión durante los gobiernos peronistas con procesos de continuidad y ruptura respecto del patrón fundacional, en la cual la matrícula del Nivel creció tres veces entre 1945 y 1960; 3. las reformas de los años 80 y 90 y la persistencia del modelo institucional de origen frente a procesos de gran expansión matricular.

En esta misma línea, Pinkasz (2013) complementa el análisis y propone que en el siglo XXI –ante una nueva etapa de extensión de los años de obligatoriedad escolar y de profunda modificación de la estructura de los sistemas educativos– devino un verdadero proceso de *re-sistematización*.

Si nos concentramos en la etapa de retorno de la Democracia, particularmente desde el año 1983, se implementaron diversas medidas tendientes a flexibilizar regulaciones tradicionales del Nivel para ampliar el acceso, acorde al clima de época. Así, la tasa neta de escolarización pasó del 38,8% en 1980 al 53,7% en 1991 (INDEC).

La reforma estructural de los años 90 (Ley Federal de Educación nº 24.195), que definió la extensión de la obligatoriedad hasta el segundo año de la anterior escuela media, produjo un salto importante en la evolución de la matrícula en el Nivel: la tasa neta de escolarización pasó al 68,5% en 2001 (INDEC).

Iniciado el siglo XXI, la legislación produjo extensiones de la obligatoriedad hacia la sala de cinco años del Nivel Inicial y hasta la finalización del Nivel Secundario (Ley de Educación Nacional nº 26.206), y a pesar de los esfuerzos realizados desde el Estado, no hubo un aumento significativo de tasa de asistencia al Nivel Secundario, que era de 69,95% en 2010 (MEN, 2013); aunque los datos más recientes muestran mayores avances en el acceso, en tanto la tasa neta de escolarización secundaria alcanzó el 91,7% en 2020 (SEIE, 2023).

Desde el origen de la Educación Secundaria los procesos de incorporación de matrícula fueron simultáneamente acompañados de un importante índice de desgranamiento (abandono de los estudios en una misma cohorte de edad).

La posibilidad de contar con información estadística permite señalar que la tasa de graduación del Nivel era del 50% en 1950, y alcanza un pico de evolución positiva a mediados de los años 60 cuando se gradúa casi el 70% de los ingresantes. Esta tasa decae de manera abrupta hacia los años 80 (55%) y se ubica en los años 90 en torno al 40%.[1]

Importa destacar en este proceso de institucionalización de la obligatoriedad de la Educación Secundaria que, más recientemente, hubo avances también en la tasa de egreso del Nivel, que en 2010 era del 42,4%; en 2015 del 48,8% (DIEE, 2018) y que alcanzó el 54% en 2018 (SEIE, 2020).

De todas maneras, estos datos siguen poniendo en evidencia los desafíos pendientes para la universalización: centralmente, en el primer ciclo se concentran las problemáticas de alta repitencia y sobreedad –producto de dificultades previas en la escuela primaria y, en algunos casos reiteradas, en el ingreso a la Educación Secundaria– que se acumulan y redundan en abandono en el ciclo orientado.

2. DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN UN CONTEXTO DE CRISIS Y REFORMAS

Para comenzar, si ponemos el foco en la etapa de retorno de la Democracia, el aumento de la matrícula se apoyó sobre diversas medidas desde el Estado, tales como la supresión de los exámenes de admisión, la renovación de los planes de estudios en algunas provincias (tendencia a mantener un ciclo común de formación general de tres años y un ciclo superior especializado), la

[1] Véase Giuliodori, 2004, citado en Acosta, 2011.

creación de nuevos establecimientos educativos en las provincias y el cambio en las prácticas de evaluación (Acosta, 2012). Aunque ya se analizaban los fenómenos de *segmentación* del sistema educativo, en tanto se constataban circuitos de escolaridad de "calidades" diferenciadas considerando que a cada estudiante –en función del tipo de escuela primaria a la cual hubiera asistido– se le ofrecía diferentes probabilidades de matricularse en la escuela media y en un tipo de escuela media particular (Braslavsky, 1985; Bottinelli, 2017).

Paradojalmente, a pesar de las críticas o diagnósticos de "crisis" de los sistemas educativos nacionales, agravados en un contexto de "declive institucional" (Dubet, 2010), la respuesta de los Estados en toda la región latinoamericana ha sido extender los años de obligatoriedad de escolarización.

Asimismo, las políticas que definen la ampliación de la obligatoriedad llegan en un contexto en el cual la Educación Secundaria ha dejado de ser una marca de *distinción* y su título una promesa de acceso al mercado laboral (Filmus, Kaplan, Miranda & Moragues, 2001; Dubet, 2006; Jacinto, 2010), para pasar a ser considerada actualmente como un tramo de la educación básica. Se insiste entonces con el lugar que el Nivel adquiere en la configuración de los sistemas educativos y de la distribución de posiciones sociales.

3. PRIMER CICLO DE REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DE EXTENSIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR

Como se mencionó, un nuevo hito de expansión de la Educación Secundaria en Argentina se dio como producto de la primera extensión de la obligatoriedad y cambio de la estructura del sistema educativo argentino (mediante la Ley Federal sancionada en 1993).

El efecto del proceso de descentralización, paradójicamente, fue el progresivo desplazamiento de la responsabilidad del Estado hacia las instituciones y los sujetos, en el marco de "una profunda reconfiguración social caracterizada por el empobrecimiento y exclusión de los grupos sociales que fueron beneficiarios de dicha expansión" (Acosta, 2011, p. 18).

Este primer ciclo de reformas de la Educación Secundaria, que tuvo lugar entre los años 1994 y 2003, implicó una trasformación radical en la organización institucional y académica del sistema escolar, así como transformaciones en los diseños curriculares y en la formación de cada docente. Se rompió la estructura tradicional de la escuela secundaria de cinco años de duración y se

habilitó la opción de una Escuela General Básica (EGB) de 9 años de extensión con un último ciclo (tercer ciclo) que unificaba el último año de la primaria con los dos primeros de la secundaria. El resultado fue la opción entre el modelo de la "primarización" o el de la "secundarización" del tercer ciclo de la EGB:

> Una de las consecuencias fue adelantar o atrasar, según el modelo adoptado, el momento de quiebre que generaba la transición entre niveles en la trayectoria escolar de los alumnos, pero ninguno de los dos modelos constituyó una alternativa para disolver los mecanismos por los cuales estos quiebres se producían (Acosta, 2011, p. 17).

En el caso de la provincia de Buenos Aires, en el marco del nuevo encuadramiento legal nacional, extendió en dos años la educación básica obligatoria, ubicando el ciclo inferior de la escuela secundaria como prolongación de la escuela primaria y estableció un Nivel Polimodal de tres años que absorbería el conjunto de las modalidades existentes hasta el momento. Dado que la red escolar primaria era de mayor extensión que la red escolar secundaria, en regiones del Conurbano densamente pobladas pero sin cobertura de red escolar secundaria –así como en las zonas rurales y semirrurales– la decisión fue localizar el ciclo obligatorio (también denominado EGB 3) como prolongación de la red de Educación Primaria. Esta decisión también se orientó a crear la oferta educativa del ciclo inferior, donde se concentraba la demanda de aquellos sectores sociales que tradicionalmente no habían sido favorecidos por la dinámica de expansión de la Educación Secundaria.

Según el análisis de Pinkasz (2013), existieron otras formas de localizar el ciclo obligatorio bajo el lema de mantener la "unidad de la EGB". Estas formas fueron las llamadas EGB 3 "articuladas", que consistieron en vincular los 1º y 2 años –a partir de ese momento 8º y 9º– a escuelas primarias existentes y vecinas y la de renombrar a los terceros ciclos (EGB 3) que ya formaban parte de un mismo establecimiento. Este último tipo institucional se verificó, por lo general, en las antiguas escuelas normales nacionales o en escuelas privadas con oferta de Nivel Primario y Secundario, en una misma unidad educativa.

Consecuentemente, esta estructura diferenciada resultó de la confluencia del reordenamiento de la oferta con el sistema existente, pero también del comportamiento de la demanda, es decir de la sociedad, y "surgió en la práctica un sistema dual segmentado" (Pinkasz, 2013, p. 120).

En suma, la apertura democrática y la primera extensión de la obligatoriedad escolar implicó mayor acceso a la Educación Secundaria, que podría

analizarse como un avance en los procesos de democratización, pero la continuidad del modelo tradicional junto con el sostenimiento de una estructura única en la escuela secundaria argentina no fueron capaces de mantener, dentro de esa escuela, a las jóvenes y los jóvenes que se incorporaban a ese Nivel educativo (Acosta, 2011) y como agravante se acentuaron los mecanismos de segmentación por la forma que tomó la política.

4. AMPLIACIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. POLÍTICAS Y DESAFÍOS PARA LA UNIVERSALIZACIÓN

Después de la crisis económica y política y del estallido social de fines de 2001 y principios de 2002, y de un período de transición caracterizado por la inestabilidad institucional, a partir del año 2003 se revierte la tendencia del aumento de la desigualdad.[2]

En materia educativa, en un primer momento se buscó paliar algunas de las consecuencias más nefastas de la implementación de la Ley Federal,[3] y en un segundo momento, la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional nº 26.206 (LEN) en 2006, constituyó un punto de quiebre significativo.

El primer aspecto para destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la recuperación de la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. En tanto ley marco, las cuestiones vinculadas a la Educación Secundaria fueron definidas posteriormente mediante Resoluciones del Consejo Federal de Educación[4] y de las propias normativas jurisdiccionales. Estos mandatos tuvieron su correlato en la Ley Provincial de Educación nº 13.688/07 y en las sucesivas Resoluciones imple-

[2] Sin embargo la reducción de la brecha entre los sectores más ricos y más pobres de la población apenas se ubica en los niveles que tenía a mediados de los 90, lejos de la distribución de la riqueza que en los 70 colocaban al país entre los más igualitarios de América Latina (Feldfeber & Gluz, 2011).

[3] Mediante la sanción de leyes relevantes para el sistema educativo nacional: la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (Ley nº 25.864/03); la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley nº 25.919/04); Ley de Educación Técnico Profesional (Ley nº 26.058/05); la Ley de Financiamiento Educativo (Ley nº 26.075/05), y la Ley de Educación Sexual Integral (Ley nº 26.150/06).

[4] Posteriores a la LEN y hasta 2010 el CFE elaboró 21 Resoluciones que afectan directamente a la escuela secundaria. Podríamos agrupar las definiciones en tres grandes líneas de acción: aspectos administrativos y de gestión de la Educación Secundaria en sus diferentes modalidades, aspectos curriculares y objetivos de la Educación Secundaria a mediano y largo plazo.

mentadas, que apuntan a dotar de sentido y avanzar hacia la "nueva escuela secundaria" de la provincia de Buenos Aires.

Siguiendo a Feldfeber & Gluz (2011), las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación apuntaron a la inclusión de los sectores hasta entonces excluidos del sistema, para cumplir con la obligatoriedad escolar establecida en la LEN y se dirigieron centralmente a revertir la tradición selectiva que caracterizó al Nivel. En 2009 se lanzó Conectar Igualdad, un programa de inclusión digital y al año siguiente, el Plan de Mejora Institucional (PMI) para la Educación Secundaria (CFE nº 88/09), proponiendo intervenciones orientadas a mejorar la inclusión y la permanencia de alumnas y alumnos en la escuela.

Con un sentido integral, se estableció la Asignación Universal por Hijo (Decreto nº 1602/09), que garantiza una prestación mensual a quienes tienen a su cargo hijas o hijos menores de 18 años o con discapacidad (en este caso, sin límite de edad), y están sin empleo o trabajan en condiciones precarias.

Con la sanción de la obligatoriedad en 2006 se abrió la oportunidad histórica de modificar la matriz organizacional de la escuela secundaria en procura de su universalización, sin embargo, se ha optado por dejarla relativamente intacta. En este escenario, los propósitos transformadores de las políticas de carácter extensivo implementadas a gran escala –como el PMI– parecen diluirse en el marco de las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar. Así como las iniciativas jurisdiccionales –en el caso de la provincia de Buenos Aires, los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)–[5] han optado por atender el problema a baja escala, lo cual les permitió introducir mayores innovaciones y se presentan al análisis como un "laboratorio de ideas" para una transformación deseable del Nivel. Esta tensión en las políticas para la Educación Secundaria sigue aún vigente.

En suma, si bien la definición de obligatoriedad del Nivel estuvo acompañada por altos niveles de inversión y muy potentes encuadres normativos, al

[5] Fueron creados en el 2008 por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires. Se trata de un programa de reingreso y aceleración de trayectorias educativas destinado a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que no han completado el ciclo básico de la Educación Secundaria y se encuentran fuera del sistema educativo (Resolución n° 5099/08). Ofrecen un ciclo de formación de dos años de duración para la realización y acreditación del primer tramo de la escuela secundaria. Propone como complemento una oferta de trayectos de formación profesional (Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone, & Toscano, 2013).

no haber generado las condiciones institucionales, no han tenido lugar aún transformaciones sustantivas en la Educación Secundaria.

Más aún, el hecho de que en la LEN y en las citadas Resoluciones se haya definido nombrar como Bachillerato a la Educación Secundaria común, resulta *sintomático* de estos grandes esfuerzos y transformaciones a mitad de camino. Debe admitirse también cómo opera el ideal de la escuela "tal cual *es*", ideal sostenido por "la parte más formada de la población de nuestro país, que ha llegado a serlo debido a su paso triunfante por este nivel hoy cuestionado" (Terigi, 2018, p. 177).

4.1. POLÍTICAS Y PROGRAMAS IMPLEMENTADOS EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

A partir de 2005, se inicia una transformación del ciclo inferior de la escuela secundaria –que había sido emplazado física y administrativamente en escuelas primarias– en una Escuela Secundaria Básica (ESB) y los ciclos superiores denominados escuelas polimodales son convertidos en Escuelas Secundarias Superiores (ESS), modificándose asimismo su estructura académica organizada en modalidades.

La Escuela Secundaria Básica (ESB)[6] fue creada con vistas a superar algunas de las dificultades generadas por la implementación del tercer ciclo de EGB y remite a un nuevo esquema de enseñanza que apuntaría a "secundarizarlo". La propuesta transforma al 7°, 8° y 9° año en una unidad académica con gestión institucional autónoma y una propuesta curricular diferenciada, constituyendo un tránsito educativo específico para las adolescentes y los adolescentes. Finalmente, a partir de 2011 establece que las Escuelas Secundarias Básicas se deberían unir con Escuelas Secundarias Superiores para conformar nuevos establecimientos educativos llamados "Escuelas de Educación Secundaria" (EES) de seis años de duración.

Estas transformaciones deben situarse en el proceso más amplio de *re-sistematización* (Pinkasz, 2013), caracterizado por la modificación de gran parte del sistema normativo, la conformación de nuevos tipos institucionales y tipos de escuelas, la alteración de los sistemas de autoridad y dependencia burocrática, cambios en los perfiles profesionales con alta rotación de directivos y docentes y en la estructura curricular, el ingreso de nuevos públicos.

[6] Para ampliar véase Resolución Provincial n° 1045/05.

De este modo, en el marco de procesos de expansión matricular, los establecimientos educativos pugnaron por mantener sus características básicas o por adaptarse a los nuevos públicos que las cambiantes circunstancias les imponían, realizando esfuerzos por mantener, incrementar o "mejorar" el perfil de la matrícula, mientras que en un contexto de creciente *segregación* (Bottinelli, 2017), las familias incrementaron y sofisticaron sus estrategias de elección de escuelas para sus hijos, eligiendo los momentos de sus trayectorias en que los cambiarían de establecimiento (Gorostiaga y otros, 2004; en Pinkasz 2015).

4.2. NUEVAS REGULACIONES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El Régimen Académico para la Educación Secundaria (Resolución nº 587/11 y su rectificatoria 1480/11) ha sido una regulación de alcance universal para la provincia de Buenos Aires. Resulta un buen analizador de las políticas educativas para el Nivel, en tanto inicialmente fue considerada como una normativa conservadora que no introdujo cambios sustantivos en lo que prescribe para alguien que conoce las reglas tradicionales del Nivel, aunque hay sutilezas en el lenguaje que permiten reconocer –en palabras de los protagonistas de estas transformaciones a nivel central– que el Régimen Académico fue elaborado "en clave de derecho" (Circular de cierre, 2015), y puede interpretarse en perspectiva en el marco de un proceso socio-histórico más amplio de democratización del acceso y permanencia en los sistemas escolares.

En esta línea, las principales modificaciones que tuvieron lugar en la letra del Régimen Académico han sido en torno al *ingreso* al Nivel, en particular a la asignación de vacantes; al *cómputo de las inasistencias;* al requerimiento de un mínimo de tres calificaciones para la *conformación del promedio trimestral* y el modo de ponderación para definir la acreditación de cada materia; a la *comunicación a las alumnas y alumnos y a las familias* sobre los avances o dificultades de los estudiantes a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación; y las modificaciones previstas en las *comisiones evaluadoras*, especialmente la justificación por escrito en casos de desaprobación y la adición de un turno en el período febrero-marzo.[7]

[7] Para más detalles, véase Caldo & Mariani, 2016 y Briscioli & Morrone, 2017.

Como se mencionó, estas transformaciones se dieron sin haber generado las condiciones institucionales (cambios en el puesto de trabajo docente o de la cursada "en bloque"), que permitieran modificaciones más sustantivas. En esta línea, Caldo & Mariani (2016) consideran que, al mismo tiempo que aumentan las posibilidades de cada estudiante para avanzar por el Nivel, se multiplican también las tareas docentes y del equipo directivo.

Importa además destacar que, lentamente, estas transformaciones han tenido efectos en las prácticas escolares, en tanto se han ido instalando dispositivos como la "semana de bienvenida" a ingresantes de primer año, así como la construcción de abanicos variados y singulares de estrategias y criterios para definir la aprobación o desaprobación de las materias (Briscioli, Scavino & Cimolai, 2019), entre otras.

Simultáneamente, tanto el análisis estadístico (Relevamiento Anual 2019) como la información relevada en un grupo de escuelas de la Región Educativa 9,[8] muestra que la tasa de repitencia en el primer año de la secundaria descendió durante los últimos años y la matrícula, entre ese año y el segundo, se mantuvo relativamente estable desde 2011, aproximadamente (Briscioli & Rio, 2020).

Así, un primer hallazgo que surge es que las discontinuidades en las trayectorias se producen, en menor medida, en el pasaje entre estos niveles, mostrando lentamente avances en la inclusión del ingreso a la escuela secundaria, que se agravan una vez iniciado el tránsito por el Nivel (Briscioli & Rio, 2020). Debe sumarse a esta consideración que en primer año se sostiene la organización, por áreas, de las ciencias (que es por disciplinas desde segundo, el ex primer año de la secundaria), y en investigaciones previas[9] hemos advertido un tratamiento más amable por ser "más chiquitos".

[8] Trabajo de campo realizado en el marco del PICT 2014–0898: Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes. Investigadora Responsable: Flavia Terigi, con sede en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde abril de 2016 a septiembre de 2019.

[9] PICT 2005-33531: "Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar". Investigador Responsable: Ricardo Baquero, con sede en el Centro de Estudios e Investigación de la Universidad Nacional de Quilmes. De octubre de 2007 a septiembre de 2010.

4.3. PROGRAMAS PARA TRAMITAR LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR

Como se ha analizado en los últimos 40 años, en nuestro país y en la región se desarrollaron procesos políticos diversos y contradictorios. Particularmente, luego de un período de hegemonía neoliberal en el último tramo del siglo pasado, el nuevo siglo marcó un cambio de rumbo en varios países latinoamericanos, configurando un ciclo que diversos autores han nominado como posneoliberalismo o ciclo de impugnación al neoliberalismo (Thwaites Rey, 2005; Sader, 2008).

Cabe destacar, de todas maneras, que en todos estos períodos la Educación Secundaria tuvo un lugar destacado en las agendas nacionales y regionales, configurando uno de los ámbitos en los que se desplegaron políticas públicas de envergadura, aunque en algunos casos sus orientaciones tuvieron sentidos y racionalidades muy distintas.

En esta línea, en 2016, con la llegada de un gobierno con orientación de derecha, se sanciona la Resolución CFE n° 330/17, denominada "Secundaria 2030. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina". Dicha Resolución estipula que cada Plan Jurisdiccional 2018-2025 debe plantear acciones tendientes a promover cambios en cuatro dimensiones: la organización institucional y pedagógica de los aprendizajes, la organización del trabajo docente, el régimen académico, y la formación y acompañamiento profesional docente (Schoo, 2013).

En este marco, en la provincia de Buenos Aires se implementó el programa Escuelas Promotoras (Resolución nº 748/18) en el primer ciclo del Nivel, de manera progresiva entre 2017 y 2020, y alcanzó 900 escuelas públicas y privadas, con el propósito de implementar modificaciones en el formato de la escuela secundaria que favorezcan la trayectoria escolar de cada estudiante, promoviendo distintas formas de organización para enseñar y aprender, recuperando y profundizando experiencias pedagógicas exitosas ya implementadas en la provincia de Buenos Aires.

Sus variaciones consistieron en dos aspectos centrales: la creación de una figura específica para el acompañamiento de las trayectorias de las estudiantes y los estudiantes ingresantes a un nuevo Nivel,[10] el seguimiento y sostenimiento de una mirada integral de cada una y cada uno, a diferencia de las

[10] El PEP se centró en el primer ciclo del Nivel y en una implementación progresiva, empezando por el primer año.

posibilidades de las docentes y los docentes del Nivel; y la organización de la propuesta de enseñanza, bajo la concepción de "aprendizaje basado en proyectos" mediante la asignación de horas extras semanales a docentes, para poder realizar reuniones para la planificación conjunta y la evaluación colegiada.

La primera advertencia debe hacerse en relación con los modelos pedagógicos requeridos en este programa como en otras políticas educativas (Terigi, 2008b). Es suponer que cualquier docente puede hacerse cargo de la renovación que demandan las prácticas de enseñanza y, bajo este supuesto, se invisibiliza la necesidad de generar conocimiento didáctico y de desplegar formación específica para el trabajo en las nuevas condiciones (Terigi, 2018).

Por otro lado, se percibe que el derrotero de este tipo de programas no hacen mella en las condiciones de escolarización, dado que siguen prácticamente inalterados, tanto el régimen académico estándar como las condiciones de trabajo docente y que, por tanto, el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad de la Educación Secundaria pretende sostenerse con algunos pocos módulos y apelando a cierto voluntarismo de personas que ponen el cuerpo diariamente en las instituciones escolares (Briscioli & Schoo, 2023).

Es importante destacar también que el programa se fue diluyendo por cuestiones internas de gestión de las políticas (en paralelo, en 2018, surgió otra iniciativa, "la Red de Escuelas de Aprendizaje",[11] que si bien estaba destinada a todos los niveles obligatorios, se superponía en sus propósitos), y muy especialmente, debido a dificultades para sostener su financiamiento en el segundo año de su implementación, en un contexto más amplio de restricción presupuestaria provincial y nacional, y ante un cambio en la gestión de la Dirección General de Cultura y Educación. Todo lo cual también pone en evidencia la fragilidad de este tipo de iniciativas, por estar atadas a los ciclos

[11] La Red de Escuelas de Aprendizaje es una iniciativa de mejora escolar de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento de la DGCyE a la cual las instituciones escolares se suman de manera voluntaria. Entre 2018 y 2019 participaron un total de 2.099 escuelas de nivel inicial, primario y secundario (490), ubicadas en 71 distritos distribuidas en las 25 regiones educativas de la provincia. El propósito de la Red de Escuelas de Aprendizaje es que los miembros de las comunidades educativas que la componen aprendan entre pares, reflexionen colaborativamente, intercambien buenas prácticas y se motiven entre sí para lograr una mejora escolar continua generada por actitudes positivas en los directivos, docentes y estudiantes. Para alcanzar los objetivos de la Red, se aplicó un plan de acción específico para cada nivel educativo en donde se realizaron capacitaciones a directores y docentes referentes, y para algunas escuelas en particular, se implementaron programas de innovación (Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, 2019).

de las políticas (Briscioli & Schoo, 2023). Es notoria además la superposición de programas que llegan a las escuelas.

4.4. LAS POLÍTICAS DESPLEGADAS Y LOS NUEVOS DESAFÍOS EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA Y POSPANDEMIA

En este escenario injusto y con desafíos aún pendientes para la democratización del Nivel Secundario, llegó intempestivamente la pandemia por COVID-19. La decisión en el marco del aislamiento social y preventivo fue la suspensión de clases presenciales. Las reacciones y posibilidades iniciales de llevar adelante una propuesta educativa, en un contexto tan novedoso como desconcertante, estuvieron condicionadas por la conectividad y la disponibilidad de dispositivos así como por el acumulado de prácticas institucionales y saberes pedagógicos necesarios para reorganizar la enseñanza en tiempo real.

En este sentido, ha sido fundamental el acompañamiento brindando desde los niveles centrales, tanto desde la Nación como de la Provincia, mediante la promulgación sistemática de Resoluciones[12] sobre la base de los cambios en la situación epidemiológica durante 2020 y 2021, con orientaciones para la reorganización pedagógica, institucional y curricular; la distribución de bienes, recursos y cuadernos impresos con secuencias de actividades; el desarrollo de materiales: portales, plataformas y repositorios, programas de TV y radio, y de instancias de capacitación docente.

A continuación planteamos dos señalamientos sobre las propuestas de enseñanza en pandemia (Briscioli, 2023). Por un lado, si bien fueron enormes los esfuerzos del Estado para distribuir recursos y orientar el proceso de continuidad pedagógica y de vuelta a la presencialidad cuidada, en el cual se requerían importantes reorganizaciones de la evaluación y la enseñanza, muchas de las veces los acompañamientos no fueron suficientes en los saberes profesionales, pedagógicos y didácticos requeridos para llevarlos adelante (Terigi, 2008b). Al mismo tiempo, como suele suceder, muchas regulaciones lamentablemente fueron tergiversadas entre su concepción y su puesta en acto. En el caso de la promoción acompañada, en algunas escuelas se tradujo en una relajación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; cuan-

[12] Entre las más destacadas, cabe mencionar las Resoluciones CFE 363; 364; 366; 367 y 368 del 2020, las cuales fueron apropiadas y recreadas a nivel jurisdiccional.

do en verdad se proponía buscar los modos posibles de enseñar a quienes no habían podido asistir por un determinado período de tiempo, extendiendo la duración del Calendario Escolar para volver viable –mediante procesos de intensificación de la enseñanza– que todas y todos pudieran acceder a aprendizajes equivalentes. Por tanto, la idea de flexibilizar la promoción en un contexto excepcional redundó en muchos contextos de alta vulnerabilidad, en procesos de mayor exclusión.

Rescatamos, de todas maneras, que la noción de promoción acompañada abre la posibilidad de replantearse la repitencia; aunque se trata de una medida que sigue generando resistencias cada vez que se ha intentado avanzar en propuestas que exploran modos organizacionales y pedagógicos alternativos tendientes a garantizar el derecho a la educación.

Por el otro, y como una de las pocas cuestiones a rescatar de la pandemia, el contexto forzó a reflexionar sobre la enseñanza usual, a transformar las prácticas y a producir materiales para andamiar el acceso a algunos objetos de conocimiento, temas o textos, así como secuencias y actividades para ser trabajadas siguiendo diferentes ritmos e itinerarios de aprendizaje y formas diversas de evaluar.

Seguidamente, en un contexto de dificultades internas en el Gobierno, hubo un cambio de gestión en la DGCyE, y también nuevas autoridades en la Dirección Provincial de Educación Secundaria, que plantearon líneas prioritarias 2022-2023 en el nuevo escenario de pospandemia.[13] En ese marco fue desarrollándose un trabajo en territorio para poder modificar sustantivamente el Régimen Académico del Nivel, pero toda pretensión de cambio provoca grandes resistencias y cualquier “alejamiento del modelo escolar tradicional” se interpreta como “facilismo” (Terigi, 2018, p. 177).

De esa propuesta sobrevivieron algunas dimensiones relativas a la organización e intensificación de la enseñanza y a los Registros Institucionales de Trayectorias Educativas (RITE).[14]

En lo que sí se han logrado avances más sustantivos y que hacen a los procesos de democratización de la vida estudiantil es en la promoción de la creación de Centros de Estudiantes en cada una de las instituciones educativas (Ley n° 14.581/13) y más recientemente, en la conformación del Consejo

[13] Líneas Prioritarias de la Dirección Provincial de Educación Secundaria 2022-2023. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/L%C3%ADneas%20prioritarias%2022-23.pdf

[14] Para más detalles, véase Anexo 1 de la Resolución n° 1.236/23.

Consultivo de Estudiantes Secundarios de la Provincia,[15] así como en el proceso de revisión y actualización de los acuerdos de convivencia institucional.[16]

5. BALANCES Y DESAFÍOS ACTUALES

Pasados más de quince años de la institucionalización del derecho a la Educación Secundaria, los avances de la normativa, las políticas que la acompañaron y los diversos programas implementados en las escuelas, las líneas de formación continua, así como las prácticas institucionales desplegadas, fueron construyendo progresivamente una "conciencia de obligatoriedad". Así como la caída de matrícula a lo largo de un ciclo lectivo se concebía históricamente como algo usual y no se cuestionaba, actualmente, en cambio, en el Nivel Secundario se instaló la pregunta y la responsabilidad por saber a dónde están o qué sucede con quienes dejan de asistir, de manera reiterada, tienen bajas calificaciones, etcétera. Con esta pregunta, se han ido instalando también las prácticas de contacto y rastreo de estudiantes, y el contexto de pandemia aportó en este sentido. Lo que queda claro es cómo el objetivo de efectivizar el derecho a la obligatoriedad escolar fue traccionando el avance de la conciencia de inclusión y que las dinámicas institucionales y del aula –no sin tensiones– fueron progresivamente transformándose.

En este sentido, se evidencian algunas tendencias positivas en la escolaridad secundaria (Subsecretaría de Planeamiento, 2021), tanto en la promoción en el Nivel a partir de 2005-2006 como en el abandono escolar interanual que se reduce sustantivamente (pasando de 10,7% en el 2005 al 3,2% en el 2018) y la repitencia registra una leve caída (baja 2 puntos porcentuales: de 11,8%). Es decir, que el sistema retiene *más y mejor,* aunque los resultados de las pruebas estandarizadas siguen mostrando grandes desafíos pendientes: en Matemática el porcentaje de estudiantes en los niveles de desempeño *Básico* y *Por debajo del nivel básico* se incrementaron a lo largo de la serie histórica, alcanzando el 82,9% en 2022. En el caso de Lengua, si bien se observa que el porcentaje de estudiantes que se desempeña *Por debajo del nivel básico* se mantiene aproximadamente en los mismos niveles en 2013 y 2016, con una reducción a partir de 2017, los datos pospandemia empeoraron, en tanto el 42,9% de los estudiantes se ubicaron en los niveles de bajo desempeño (Aprender 2022).

15 En el marco del "Tramar escuela: jóvenes, participación y cultura", en abril de 2022.

16 Para más detalles, véase Anexo 1 de la Resolución n° 1236/23.

Tras demostrar que la escuela secundaria es más democrática que décadas atrás, Gutiérrez (2022) plantea:

> Las apuestas por la inclusión conviven, sin embargo, con antiguas y nuevas desigualdades escolares y sociales. Superarlas requiere, junto a la mejora en las condiciones materiales de vida de las y los estudiantes junto a sus familias, es decir, menos pobreza y más empleo, otorgar centralidad a las políticas de enseñanza y las formas de relación con el saber propuestas. En este sentido, es tal vez, invirtiendo la lógica de razonamiento, que pueden superarse los núcleos duros de la desigualdad en la escuela secundaria, haciendo que las transformaciones en la organización del trabajo escolar, dialoguen de modo explícito, con los modelos de enseñanza promovidos [...]. Tal vez allí radique uno de los modos pedagógicos necesarios de sostener para disminuir las desigualdades educativas (p. 8).

En esta línea, sumamos que para garantizar que todas y todos avancen por el Nivel y aprendan, se requiere de acompañamientos institucionales de las trayectorias escolares y de propuestas de enseñanza orientadas a la inclusión (Briscioli, 2023). Por supuesto estas acciones podrían desplegarse de un modo más satisfactorio, si se transformara el régimen académico y el modo de contratación de cada docente, pero aún así y mientras tanto, siguiendo a Terigi (2008), insistimos en la necesidad de producir y poner a disposición saberes pedagógicos y didácticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR*, (42), 3-13. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/127921/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

_ (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educaçao*, *11*(1), 131-144. https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534/9633

Acosta, F. (comp.) (2020). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina.* Universidad Nacional de General Sarmiento.
https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304801-completo.pdf

Acosta, F. & Graizer, O. (2022). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta educativa*, (57), 31-57.
https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/REVISTA-57-Dossier-ACOSTA-GRAIZER-pag31-57.pdf

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B. & Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, 22, 77-112.
http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804004.pdf

Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en Argentina. *Revista Sociedad,* (37), 95-112.
https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/view/2974

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila Editores.

Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, *38*(154), 134-153.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400008

Briscioli, B. & Morrone, A. (2017, 17-19 de octubre). Desafíos que plantean las prácticas de evaluación en el nivel secundario para la educación inclusiva [ponencia]. *4º Coloquio Internacional sobre inclusión educativa*, Universidad Nacional de San Martín/Universidad Pedagógica Nacional.

Briscioli, B. & Rio, V. (2020). La transición de primaria a secundaria en la provincia de Buenos Aires. Inclusión y diferenciación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (47), 41-60.
https://doi.org/10.34096/iice.n47.6182

Briscioli, B.; Scavino, C. & Cimolai, S. (2019). La evaluación de los aprendizajes: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos de primer año de la secundaria en el área de Prácticas del Lenguaje. *Cuadernos de Educación*, 18, 119-130.

Briscioli, B. & Schoo, S. (2023, 31 de mayo-1 y 2 de junio). Las políticas para la educación secundaria obligatoria: entre la lógica refundacional y los límites para su implementación. [ponencia]. *II Jornadas de Investigación en política educativa*. Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación/Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa/Sociedad Argentina de Investigación Educativa.

Cadahia, L. & Coronel, V. (2023). La teoría decolonial, ¿una astucia de la razón occidental? *Revista Jacobin*.
https://jacobinlat.com/2023/04/16/the-department-of-decolonialism/

Caldo, M. & Mariani, M. (2016). La conformación de la nueva secundaria obligatoria bonaerense. En G. Ruiz (comp.), *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales*. Eudeba.

Dirección de Información y Estadística Educativa (2018). La escolarización de los adolescentes de 13 a 17 años. *Boletines de Estadística*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/02-serie-boletines-escolariz-23-04-2019.pdf

Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento (2019). *Red de Escuelas de Aprendizaje. Informe 2019*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernida*d. Gedisa.

_ (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad, 47*(2), 15-25.

_ (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI Editores.

Filmus, D.; Kaplan, C.; Miranda, A. & Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana.

Feldfeber, M. & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educação e Sociedade*, 32(115) p. 339-356.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores/Clacso.

Giuliodori, R.; Giuliodori, M. & González, M. (2004). La deserción en el nivel medio de la Educación de la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de algunos factores que se le asocian. En F. Acosta (2011), Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR*, (42), 3-13.

Gorostiaga, J. (2004). Investigación sobre políticas del nivel secundario: una discusión de los enfoques y estrategias empleadas en dos estudios. En D. Pinkasz (comp.) (2015), *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década.* FLACSO.

Gutiérrez, G. (2022). La crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria y sus implicancias en los modos de organización del trabajo escolar (segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI). *Itinerarios educativos*, (16), e0022.
https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0022

Jacinto, C. & Millenaar, V. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Editorial Teseo.

Jacinto, C. & Terigi F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana.* Santillana.

Ministerio de Educación de la Nación (2013, 5-6 de febrero). Década ganada. Cifras de Educación 2001/2010. Acceso y egreso en el sistema educativo [presentación]. *Presentación del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*.

Pinkasz, D. (2013). Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación comparada*, (4), 117-130.

Ruiz, G.; Caldo, M.; Mariani, M. & Mauceri, M. (2014). Cambios académicos e institucionales en la escuela bonaerense durante el primer ciclo de reformas. *Anuario de Investigaciones, 21*(2), 233-244.

Sader, E. (2008). *Refundar el Estado: posneoliberalismo en América Latina*. CLACSO/Ediciones CTA.

Schoo, S. (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado*. DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina en 2019*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/evaluacion-de-la-educacion-secundaria-en-argentina-2019

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2022). *Informes jurisdiccionales Aprender 2022 Secundaria*. Ministerio de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/06/aprender_nivel_secundario_2022_-_buenos_aires.pptx1_.pdf

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2023). *Tasas de escolarización: consideraciones sobre las fuentes y métodos de cálculo: documento metodológico*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tasa_de_escolarizacion_-_consideraciones_sobre_las_fuentes_y_metodos_de_calculo.pdf

Subsecretaría de Planeamiento (2021). *Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires 2004-2019*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17 (29), 63-71.

_ (2008b). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Biblioteca Digital de Vanguardia. http://hdl.handle.net/10469/1266

_ (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En S. Martínez (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad,* (107), 15-22. Publifadecs.

Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. & Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,* (33), 27-46.
http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099

Thwaites Rey, M. (2005). Estado: ¿qué Estado? En R. Thwaites Rey & A. López (eds.), *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelares. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Prometeo.

Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

NORMATIVA

Consejo Federal de Educación (2009, 27 de noviembre). Resolución 88. *Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria -Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional.* Ministerio de Educación.
https://www.educ.ar/recursos/158161/planes-jurisdiccionales-y-planes-de-mejora-institucional-res

Consejo Federal de Educación (2017, 6 de diciembre). Resolución 330. *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria argentina (MOA).* Ministerio de Educación de la Nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprenta.pdf

Consejo Federal de Educación (2020, 19 de mayo). Resolución 363. *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica.* Ministerio de Educación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_363_anexo_ii_eval_proceso_eval_pedagogica_firmado_if-2020-32925508-apn-sgcfeme.pdf

Consejo Federal de Educación (2020, 27 de julio). Resolución 364. *Protocolo Marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los Institutos Superiores*. Ministerio de Educación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_364_-_20_-_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf

Consejo Federal de Educación (2020, 1 de septiembre). Resolución 366. *Marco*

Federal para la reorganización institucional de las actividades de retorno a la escuela. Ministerio de Educación.
https://www.educ.ar/recursos/158170/planes-jurisdiccionales-y-planes-de-mejora-institucional

Consejo Federal de Educación (2020, 1 de septiembre). Resolución 367. *Proceso de priorización curricular*. Ministerio de Educación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf

Consejo Federal de Educación (2020, 1 de septiembre). Resolución 368. *Proceso de evaluación, acreditación, promoción y articulación entre niveles*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2005, 1 de abril). Resolución 1045. *Nivel de Educación General Básica definido como Unidad Pedagógica*.
https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2005/1045/200632

Dirección General de Cultura y Educación (2008, 12 de noviembre). Resolución 5099. *Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes*.
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/50_-_resolucion_provincial_ndeg_5099-08.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2011, 22 de marzo). Resolución 587. *Régimen General Académico para la Educación Secundaria*.
https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2011/587/202413

Dirección General de Cultura y Educación (2011, 16 de junio). Resolución 1480. *Modificación Anexo 4 Resolución 587*.
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/educacionagraria/normativa/resoluciones/res_nro_1480_11_rectificacion_anexo_4.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2018, 27 de marzo). Resolución de Firma Conjunta 748. *Implementación de una experiencia pedagógica para la Escuela Secundaria*.
https://normas.gba.gob.ar/documentos/x6OGoLHg.html

Dirección General de Cultura y Educación (2023, 11 de abril). Resolución de Firma Conjunta 1236. *Organización del Ciclo Lectivo, Planificación de la Enseñanza, el Registro Institucional de Trayectorias Educativas y el Acompañamiento de las Trayectorias Educativas*.
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/RSC-2023-13170128-GDEBA-DGCYE%20--%20RESOC-2023-1236-GDEBA-DGCYE.pdf

Dirección Provincial de Educación Secundaria (2015, 9 de diciembre). Comunicación de cierre 4/2015. Dirección General de Cultura y Educación.

Honorable Congreso de la Nación (1993, 14 de abril). Ley 24.195. *Ley Federal de Educación*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009

Honorable Congreso de la Nación (2003, 4 de diciembre). Ley 25.864. *Ciclo Lectivo Anual*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25864-91819

Honorable Congreso de la Nación (2004, 11 de agosto). Ley 25.919. *Fondo Nacional de Incentivo Docente*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25919-98147

Honorable Congreso de la Nación (2005, 7 de septiembre). Ley 26.058. *Ley de Educación Técnico Profesional*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26058-109525

Honorable Congreso de la Nación (2005, 21 de diciembre). Ley 26.075. *Ley de Financiamiento Educativo*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26075-112976

Honorable Congreso de la Nación (2006, 4 de octubre). Ley 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*.
http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm

Honorable Congreso de la Nación (2006,14 de diciembre). Ley 26.206. *Ley Nacional de Educación*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (2007, 27 de junio). Ley 13.688. *Ley Provincial de Educación*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-13688-123456789-0abc-defg-886-3100bvorpyel/actualizacion

Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (2013, 26 de noviembre). Ley 14.581. *Ley de Centros de Estudiantes*.
https://normas.gba.gob.ar/documentos/Bj7lXfyV.html

Poder Ejecutivo Nacional (2009, 30 de octubre). Decreto DNU 1602. *Asignaciones Familiares*.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1602-2009-159466/texto

> **Silvia Storino**
Universidad Nacional de José C. Paz

La enseñanza desafiada

Notas pedagógicas desde una universidad del Bicentenario

RESUMEN

El artículo aborda la expansión del sistema educativo en Argentina y el crecimiento del sistema universitario en los últimos cuarenta años. Se destacan tres períodos de expansión universitaria y se analizan los diferentes sentidos de la democratización en relación con el acceso, la calidad educativa y la participación institucional. El texto examina la experiencia de las universidades del Bicentenario, que se caracterizan por su preocupación por la inclusión social y los derechos educativos. Se discute cómo la presencia de sectores populares en estas universidades plantea desafíos y genera una dinámica pedagógica novedosa. Se enfatiza la importancia de valorar tanto el proceso de estar en la universidad como los resultados obtenidos, y se reflexiona sobre la construcción de identidades y la conciencia ciudadana en el contexto actual. Finalmente se ensayan algunas de las exigencias que la pedagogía debe asumir en clave democratizante, para seguir enriqueciendo y orientando los procesos de formación.

Palabras clave: Universidades del Bicentenario, Enseñanza, Democratización, Inclusión, Experiencia estudiantil.

MARCO INTRODUCTORIO

En estos cuarenta años de Democracia, se han producido avances considerables en la expansión del sistema educativo en todos los niveles. Los años de obligatoriedad se han duplicado desde 1983: de aquellos siete del Nivel Primario a los

catorce actuales, que abarcan desde la sala de 4 en el Nivel Inicial hasta el último año de la Escuela Secundaria. El sistema universitario también ha experimentado un crecimiento muy importante. Este trabajo ofrece algunas reflexiones sobre las exigencias que la pedagogía enfrenta ante la generación de nuevas instituciones universitarias, nacidas al calor de procesos de expansión del sistema universitario argentino que son entendidos como democratizadores.

Con respecto al sistema universitario, distintas producciones académicas coinciden en señalar que su crecimiento se ha producido a través de olas expansivas. Lucardi y Pique (2019), retomando otros estudios, describen un período inicial y tres períodos de ampliación. El primer período de expansión correspondió a la dictadura de Lanusse, con el desarrollo del Plan Taquini, entre los años 1971 y 1973, por el cual se crearon 13 universidades nacionales. Los autores señalan que esta primera ola expansiva se explica por la influencia de doctrinas modernizantes, pero centralmente por las necesidades políticas de neutralizar la creciente politización de las comunidades universitarias, atenuando su influencia mediante la desconcentración de la matrícula y la expansión del número de instituciones en el territorio nacional.

Si el primer período expansivo se produce, paradójicamente, en un gobierno autoritario, los dos siguientes se desarrollarán en estos cuarenta años de Democracia.[1] La segunda oleada correspondió a los años 1989-1996, lapso en el que se crearon nueve universidades y cinco institutos universitarios, todos de gestión estatal. Paredes (2017) señala como características de esta ola que, aunque se despliega en momentos de primacía de políticas neoliberales en lo económico, el Estado interviene con políticas activas en materia educativa y, en particular, en la Educación Superior.

Las universidades se generaron bajo el discurso de la innovación, que trajo aparejadas ciertas “novedades” tales como la organización por departamentos o institutos en vez de facultades y cátedras, la creación de nuevas carreras con nuevos agrupamientos de la oferta, entre otras características. Al final de este período, el sistema universitario contará con 41 universidades estatales. Como dato significativo, más de la mitad de las universidades generadas en este período se

[1] Los primeros años posdictatoriales habían significado para el sistema universitario el inicio de la reparación de los graves daños producidos sobre la comunidad universitaria y sus instituciones por los gobiernos cívico militares: la normalización de las casas de estudio, la defensa del cogobierno, la autonomía institucional, la libertad de cátedra, la regularización de concursos son parte de las preocupaciones principales junto con la relevante supresión de los cupos de ingreso que favoreció un ingreso masivo de estudiantes.

ubican en territorio bonaerense.

La tercera ola o período expansivo se inició en la poscrisis del 2001. Corresponde a un contexto político en el que se impulsó un proyecto económico orientado hacia la distribución y la inclusión social. El Estado desarrolló un rol activo en la generación de condiciones y recursos para la garantía de derechos, entre ellos, los educativos. Las universidades que se crearon en estos tiempos lo hicieron por la convergencia de diversos procesos políticos que, con distintos énfasis según las lecturas y estudios, pueden caracterizarse como inicialmente impulsados por los gobiernos locales, portavoces de demandas comunitarias y políticas que se articularon con las debidas representaciones en el ámbito legislativo, necesarias para la generación de las leyes de creación de dichas casas de estudios.

En este sentido, desde algunas perspectivas, la creación de estas universidades se produce en el marco de políticas gubernamentales sensibles a la ampliación de derechos. Para otras, en cambio, la creación es el producto directo de dichas políticas educativas, claramente alineadas con el acceso a la educación de todos los sectores sociales, en especial los más desfavorecidos: las que ya habían generado un conjunto de políticas sustantivas, tales como la obligatoriedad de la Educación Secundaria, establecida por la Ley de Educación Nacional en 2006. Más allá de las diferencias en cuanto a la incidencia del Ejecutivo Nacional en estas creaciones, la expansión se produce de manera ostensible. Si en 2002 conformaban el Sistema Universitario Estatal (SUE) 41 instituciones universitarias, al final de esta tercera ola crecerán a 64.

AMPLIACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN DEL NIVEL UNIVERSITARIO

Tal como hemos señalado, la tercera etapa de crecimiento expansivo abrió las puertas de la universidad a vastos sectores de la población que hasta ese entonces no habían sido parte de la comunidad universitaria. Las universidades denominadas del Bicentenario se constituyen en espacios estratégicos de formación de personas jóvenes y adultas que generan una situación novedosa y abren desafíos que interrogan los modos y dinámicas institucionales acuñadas en la tradición universitaria. Así, la presencia de sectores populares, vinculados a los deciles de menores ingresos, impulsa un proceso de discusión acerca del modo en que dichas presencias pueden ser leídas como procesos de democratización del Nivel. Al respecto, interesa señalar tres posicionamientos diversos sobre los sentidos de la democratización:

En primer lugar, la democratización es comprendida como un proceso de am-

pliación del acceso al Nivel Universitario de personas jóvenes y adultas hasta entonces excluidas de esta posibilidad. En este sentido, se entiende que la creación de las nuevas universidades, en particular aquellas generadas en localidades de sectores de menores ingresos, es una conquista en la disputa por la ampliación de derechos educativos y, por ende, un avance en la democratización del sistema universitario.

Un segundo sentido surge como perspectiva crítica al primero. En este caso, se hace referencia a que los procesos de democratización sólo pueden ser así nominados, si el conjunto de estudiantes que han accedido a este nuevo Nivel puede estudiar y egresar en un plazo razonable, adquiriendo los saberes requeridos. En este sentido, la ampliación del acceso se diferencia de la democratización en la medida en que el proceso desencadenado por la primera puede ser desmentido por las altas tasas de desgranamiento, abandono, baja graduación o bien por una oferta académica que se "degrada" o se diferencia en circuitos diversos de calidad.[2]

Un tercer sentido otorgado a la democratización se vincula con la plena vigencia de los mecanismos institucionales para la toma de decisiones en el propio ámbito universitario y el cumplimiento de las regulaciones que dan forma a la vida política de la comunidad universitaria, vinculados particularmente al cogobierno. En este sentido, se hace referencia a una dimensión interna que pone el acento en los modos en que se despliega la vida institucional, la que incluye principalmente una reconfiguración de los vínculos e interacciones de manera de volverlos más igualitarios.[3]

Efectivamente, el derecho a la Educación Superior nos desafía a que las trayectorias de nuestras y nuestros estudiantes sean continuas y completas. Sin soslayar este propósito, nos parece necesario, no obstante, redimensionar el enorme valor democrático que esta tercera ola supone, porque entendemos que la apertura de nuevas instituciones en territorios, hasta el momento impensados para

[2] Estos mecanismos han sido conceptualizados como inclusión-excluyente. Para profundizar este concepto puede consultarse a Ezcurra (2016), cuya referencia se encuentra al final del texto.

[3] La participación y la ampliación de los espacios de igualdad no se refieren solamente a la ciudadanía política ni a su canalización mediante los partidos políticos, sino que se extienden a las relaciones de género, de generaciones, a los diferentes modos de vivir la cultura, el cuerpo y la sexualidad. Además de un enfoque de los actores considerados como agentes, esta perspectiva concibe como relevante el acceso en igualdad de condiciones a los derechos sociales, económicos y culturales, junto con la democracia interna de las instituciones sociales, ya que los derechos no pueden existir fuera de instituciones, valores y prácticas sociales. Di Marco (2006).

alojar una universidad, tuvo como efecto una ampliación cuantitativa que conlleva una oportunidad para una novedad cualitativa.

Entendemos que no puede subestimarse el esfuerzo estatal y de la sociedad toda para que sea posible la llegada de miles y miles de estudiantes del Conurbano Bonaerense a las universidades en lo que, en muchos casos, supone un doble acceso: a la Educación Secundaria obligatoria y a la universidad, en familias que en ocasiones no lo habían logrado con ninguno de sus integrantes. Cuando hablamos de estudiantes, no hacemos referencia solo a jóvenes, sino también a personas adultas que, en virtud de los programas de finalización de la Escuela Secundaria, pudieron efectivamente terminar ese Nivel y acceder a la universidad. Ese paso es un paso democrático que reconoce que ciertos logros educativos sólo son posibles en la medida en que el Estado asume las demandas de una ciudadanía que, para ejercer sus derechos de manera más plena, exige mayor y mejor acceso al sistema formativo. Por otra parte, la llegada masiva de jóvenes y personas adultas de los denominados sectores populares a las universidades del Bicentenario se enmarca en idearios políticos educativos inclusivos expresados en los marcos fundacionales de estas instituciones universitarias, lo que lleva a interrogar las relaciones pedagógicas que el Nivel Superior ha sostenido en los procesos de formación. En este sentido, docentes y estudiantes enseñan y aprenden en un escenario inédito en el que las propias biografías profesionales y estudiantiles se entrecruzan con estas matrices inclusivas de creación, generando una red de sentidos, prácticas y vivencias que merecen seguir siendo indagadas.

LA EXPERIENCIA DE HACER UNIVERSIDAD: PUNTO DE INFLEXIÓN Y EFECTO CONQUISTA

En el final del apartado anterior, señalamos que docentes y estudiantes producen un encuentro con aires de novedad en instituciones que comparten, en su matriz fundacional, una preocupación por la inclusión social y el cumplimiento de los derechos educativos. Los estatutos de creación expresan estas preocupaciones, ya sea en sus misiones, objetivos o propósitos que contienen declaraciones explícitas a favor de la inclusión educativa de nuevos sectores sociales y la función democratizadora del conocimiento. También se alude en ellos a la relación con el territorio, entendido este como un espacio que desborda lo geográfico y puede ser comprendido como la red de relaciones que los sujetos establecen en el espacio circundante y que, en los casos de estas universidades, denotan una

realidad social injusta con problemas sociales y económicos que la universidad puede y debe colaborar en solucionar.

La referencia a los documentos fundacionales de las universidades no es meramente formal, ya que en ellos se expresan los idearios que luego dan origen a políticas institucionales que se despliegan en muchas de esas instituciones, en lo que ha sido la primera década de su existencia. En este sentido, las relaciones pedagógicas entre profesores y estudiantes pueden ser comprendidas en diálogo con estos idearios. En principio, la etapa fundacional de estas universidades pareciera producir una profunda conmoción tanto en docentes como en las estudiantes y los estudiantes que las habitan.

Para el claustro estudiantil, son múltiples las indagaciones que se proponen comprender desde diversas perspectivas las percepciones sobre los procesos de inclusión en la universidad. Nos interesa señalar, en este caso, la valorización del estar en la universidad tanto como los resultados de ese estar. Al decir de una estudiante:

> Y acá me ves... La que siempre sintió que no podía lograr nada... la que pensó que todo iba a quedar ahí, entre platos y ropa para lavar... Mi presente es este... tan enorme, que no puedo describir... no pienso en el título que "algún día" llegará. Pienso en estas cosas que ya se están dando.[4]

En este testimonio, como muchos similares escuchados y registrados frecuentemente, se pueden comprender los intercambios, relaciones y prácticas culturales, sociales e incluso deportivas que la experiencia de convertirse en estudiante habilita. La llegada de personas jóvenes y adultas, que han adquirido una ciudadanía parcial, hace que la universidad se convierta en un ámbito no solo de estudio y formación, sino también en un espacio público que brinda la oportunidad de acceder a un conjunto de derechos que hasta ese momento se habían cumplido de manera incompleta. Esta condición objetiva tiene un impacto subjetivo expresado en las percepciones altamente positivas manifestadas por el estudiantado hacia la universidad y la experiencia universitaria, una alegría que podemos llamar "efecto conquista" y que también permite comprender que la permanencia en la universidad sea valorada tanto como la posibilidad de obtener un título.

Esta experiencia estudiantil nos obliga a reflexionar sobre los esfuerzos que debemos realizar en el campo de la formación para que estos procesos de inter-

[4] Mensaje de texto enviado por una estudiante de una carrera de profesorado a su directora de carrera quien la animó y ayudó a inscribirse en clases de natación que la estudiante necesitaba por motivos de salud.

cambio y construcción de imágenes propias y de la comunidad se comprendan desde el paso de una ciudadanía parcial a una plena. Es decir, no solo como resultado de una conquista personal y familiar sino particularmente como efecto de las luchas de la población por mayores condiciones de igualdad y centralmente como obligaciones del Estado cumplidas en la posibilidad de ejercer el derecho educativo. Es necesario tener en cuenta que el modo en que las identidades se construyen en relación con una política pública no garantiza automáticamente una perspectiva ciudadana autónoma y consciente de sus derechos y responsabilidades. En condiciones epocales caracterizadas por un debilitamiento de las capacidades del Estado para generar estas identidades, no deberíamos dar por supuesto los sentidos con los cuales se explican y comprenden los procesos del acceso y permanencia a la educación superior. Se ha señalado claramente la construcción de "identidades agradecidas" en relación con políticas sociales que no son concebidas desde la perspectiva pública del derecho (Duchatsky, 2001).[5]

En el caso de la docencia, investigaciones recientes también señalan vínculos significativos entre sus enfoques pedagógicos y los idearios institucionales que influyen en su incorporación y, sobre todo, en su permanencia en la institución. En este sentido, se advierte que trabajar en una universidad del Conurbano marca un punto de inflexión en las biografías profesionales para un gran número de docentes (Petrelli & Mattioni, 2022).

El encuentro con la universidad y, sobre todo, con las estudiantes y los estudiantes, plantea una serie de interrogantes que se refieren a la complejidad de la enseñanza, pero que lejos de clausurarse, favorecen la percepción de una identidad educativa abierta a ser permeada por estas experiencias novedosas. En este sentido, las "previsiones" con las que las docentes y los docentes llegan a sus trayectorias profesionales parecen verse permeadas y en algún sentido reconfiguradas por el trabajo en estas instituciones que, a la vez, abren un abanico más amplio de condiciones de progreso que otras estructuras más consolidadas en las universidades con más historias. En este sentido la percepción de una universidad que genera condiciones laborales y profesionales a futuro promisorias, en un proyecto abierto con dinámicas en muchos casos aún instituyentes, dispone positivamente a las docentes y a los docentes que encuentran en estas instituciones sentidos a la tarea que, en otros espacios educativos, parecieran debilitarse (Petrelli & Mattioni 2022).

[5] La subjetividad agradecida es aquella que comprende los actos del Estado en tanto dones o gracias, no como derechos.

AIRES DE PUEBLO. LO QUE CONMUEVE A LA ENSEÑANZA

Como se ha señalado anteriormente, las universidades que surgen en la tercera ola expansiva en el Conurbano Bonaerense desempeñan su tarea cotidianamente en un espacio geográfico que tiene un significado controversial. Para algunas percepciones, es un espacio sospechoso y amenazante, siempre al borde de desbordarse, al que por lo tanto se considera necesario someter a un orden sin el cual, no pueden pensarse desarrollos sociales y políticos sostenibles a nivel nacional. Para otras, es un territorio vital, abierto, heterogéneo y rico en sentido y posibilidades. Es un espacio que aún no se comprende desde las lógicas del poder, pero que es vivido como oportuno para cientos de miles de habitantes. Las universidades del Bicentenario son parte de la controversia: una lectura de las opiniones expresadas en el debate público cuando estas universidades se generaron, dan muestra de ello.[6]

En este apartado final realizaremos algunas reflexiones de carácter pedagógico alentadas por lo inédito de la experiencia universitaria que describimos. Enseñar en las universidades del Conurbano implica trabajar en los márgenes del pensamiento pedagógico, conscientes de la necesidad de construir marcos interpretativos más amplios y sólidos para dar cabida a los proyectos formativos que no encuentran todas las respuestas en los saberes ya consolidados. En ese sentido, las pedagogías se ven conmovidas y desafiadas para poder seguir siendo consideradas como discursos que permiten comprender y orientar nuevas y mejores prácticas. Estas pedagogías incluyen dimensiones ético-políticas que se expresan en tareas institucionales, curriculares y, sobre todo, didácticas. Son reflexiones sobre la enseñanza que suelen surgir en las conversaciones cotidianas y que pueden señalar una agenda de preocupaciones para abordar y discutir:

En primer lugar, nuestras universidades portan un potencial pedagógico inconmensurable: entrar en contacto con producciones culturales, saberes y experiencias que, de alguna manera, ponen en común, fusionan, confrontan y trastocan

[6] "La generación de nuevas universidades, como señalamos desde estas columnas, obedece efectivamente a razones e intereses políticos o ideológicos, y significará una nueva y gravísima señal de la degradación de la educación en el país y su mal uso como herramienta de proselitismo nada menos que en el plano de la formación de profesionales. No se estará entonces cumpliendo con los requisitos académicos indispensables al proyectarse y aprobarse algunas de las nuevas universidades. En una palabra, la calidad académica de sus planes de estudio, y por carácter transitivo, la solidez de los conocimientos de los profesionales que de ellas egresen, con los riesgos que esto representa para la sociedad, seguirán decayendo". Nota en el diario *La Nación:* "Clientelismo y universidades" (2014).

sentidos y mundos simbólicos ya construidos. Las estudiantes y los estudiantes que acceden a nuestras aulas traen consigo estos universos simbólicos que nos desafían a hacer algo distinto al proyecto civilizatorio que se ha desplegado en nuestra historia educativa, que ha sacrificado la heterogeneidad de cosmovisiones en favor de la construcción de una racionalidad positiva, única, homogénea y etnocentrista. Para lograrlo, es necesario construir una pedagogía orientada por el mandato de la desobediencia (Segato, 2019). Nuestros intentos requieren el ejercicio obstinado de ciertas desobediencias intelectuales y pedagógicas, incluyendo la necesidad de desafiar los nombres y categorías establecidos si no tienen valor explicativo o no nos permiten ampliar nuestros horizontes de comprensión. En este sentido, aspiramos a construir un pensamiento pedagógico que confíe en lo que cada estudiante aporta a esta escena formativa, sin cerrar sentidos ni intentar atraparlos por completo en nuestros modos ya construidos de comprensión. A menudo escuchamos expresiones como "no sé cómo explicarlo", "aquí hago cosas diferentes", "se enseña de manera distinta", "la universidad me cambió". Necesitamos ampliar nuestras formas de describir las experiencias condensadas en estas frases para poder pensar de manera más poderosa y lograr que nuestro pensamiento entonces, oriente mejor nuestro avance.

En segundo lugar, consideramos necesario seguir reflexionando sobre cómo se incluyen los conocimientos de las estudiantes y los estudiantes, como parte de una experiencia social construida en condiciones subalternas, en la dimensión curricular. En este sentido, señalamos que los saberes construidos por jóvenes y personas adultas pertenecientes a los sectores populares y al tercer cordón del Conurbano Bonaerense parecen ser tan relevantes que deben ser considerados e incorporados al proceso de enseñanza, al igual que los saberes adquiridos a través del sistema educativo (Sverdlick, Petrelli, Storino & Austral, 2022). En el ámbito pedagógico, se valora como distintivos no tanto los conocimientos aprendidos en la Escuela Secundaria, sino aquellos de carácter idiosincrático, biográfico y comunitario. Esta perspectiva pedagógica propone un esfuerzo de integración en contraposición a la exclusión de la pedagogía moderna.

En el campo de los contenidos, basándonos en los aportes de Connell (2006) sobre justicia curricular, consideramos relevante elaborar proyectos curriculares y de enseñanza que incorporen las percepciones y saberes construidos por nuestras estudiantes y nuestros estudiantes como parte sustantiva de las visiones sobre temas y problemas en los sectores sociales subalternos. Así, los saberes sobre la justicia, el cuidado, la salud, el medioambiente, los procesos económicos y productivos, la educación, las políticas sociales, para nombrar unos varios

que se corresponden en nuestro caso con conocimientos vinculados con campos profesionales y ofertas académicas, son parte de la constelación de perspectivas que nuestras jóvenes y nuestros jóvenes y personas adultas portan como contracara de una experiencia oficial y oficiosa, los que exigen encontrar modos virtuosos de inclusión y legitimación. Dicho de otro modo: nos preguntamos, ¿en qué medida las experiencias de desigualdad ante la ley, de trato (o destrato) en los servicios de justicia, la experiencia carcelaria de familiares o amistades, la violencia de género, los modos populares de crianza y cuidado, las condiciones de empleo, entre otras prácticas culturales, políticas, sociales, económicas tienen la oportunidad, en la experiencia académica, de tomar en cuenta seriamente la perspectiva de estos sectores sociales?

En tercer lugar, necesitamos prestar atención pedagógica a las imágenes sobre sí y sobre los demás que se construyen en el seno del proceso formativo. En varias ocasiones se ha hecho referencia al modo en que el fracaso o las dificultades en la trayectoria académica son vividas como experiencias subjetivantes, que explican estas dificultades en términos de deficiencias individuales o infortunios personales, invisibilizando así las condiciones académicas e institucionales que pueden perpetuar estas desigualdades.

Generar una pedagogía que asuma la exigencia de democratización implica prestar atención a las propuestas de enseñanza para que éstas potencien, en sí mismas, experiencias de igualdad y una efectiva posibilidad de apropiación de conocimientos. No se trata en este caso de una pedagogía que se centre en un trabajo relacional sobre la autoestima, una atención emocional o un convencimiento cuasi religioso de las posibilidades de progreso de cada estudiante. Se trata, más bien, de evitar pedagógicamente y aún más didácticamente, que las situaciones de enseñanza se configuren de manera tal, que ciertas personas aprendan y otras no; situación en la cual el poder de nominación que ejercen las instituciones estará más cerca de producir juicios legitimadores de los potenciales fracasos. Entonces, se trata de seguir ensayando y diseñando proyectos de enseñanza que sometan rigurosamente a examen sus desarrollos y efectos, para ir ajustándolos y modificándolos de manera que generen cada vez más experiencias igualitarias en cuanto a la apropiación de saberes. La investigación sobre la enseñanza en nuestras aulas deberá ser tan importante y valorada como lo es esta función en la institución universitaria.

Finalmente, y sin agotar la cuestión, una enseñanza que asume la exigencia democratizadora es sensible y abierta a escuchar lo que las y los estudiantes tienen para decir sobre ella. Se trata de hacer honor a quienes se suman a las

instituciones universitarias con la confianza de que no solo pueden hacerlo, sino que también su voz institucional es irremplazable. Sin ese colectivo, sin los profundos aires de pueblo que cada estudiante de una barriada lleva consigo a nuestras aulas, no es posible traspasar esos límites que amplíen nuestros saberes y experiencias de formación. En esta celebración de nuestros cuarenta años de Democracia, vale la pena recordar que nos corresponde hacerla más plena y más intensa. Los procesos de reconocimiento que las prácticas pedagógicas pueden ensayar, seguramente, nos orientarán en esta tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clientelismo y universidades. (2014, 19 de octubre). *La Nación*. https://www.lanacion.com.ar/editoriales/clientelismo-y-universidades-nid1736844/

Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social.* Morata.

Di Marco, G. (2006). Democratización, ciudadanía y derechos humanos. *Anales de la educación común*, 2(4), 116-127. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/304/1725

Duschatzky, S. (2001) (comp.). *Tutelados y Asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidos.

Ezcurra, A. (2012, 30 de abril). Hay un proceso de inclusión excluyente. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-192961-2012-04-30.html

Krotsch, L., Tezza, S. & Guerini, A. (2016). Los Sentidos de lo público en las universidades del conurbano. *IX Jornadas de Sociología de la UNLP. Memoria Académica*. Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9226/ev.9226.pdf

Lucardi, A. & Pique, A. (2019). *Políticas públicas y democratización universitaria*. Undav Ediciones.

O'Donnell, G., Lazzetta, O. & Vargas Cullell, J. (2003) (comps.). *Democracia, Desarrollo Humano y Ciudadanía: Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Homo Sapiens.

Paredes, S. (2017, 25 de octubre). El sistema universitario en la Argentina en 30 años de democracia. Un análisis de las transformaciones en la dimensión académica [ponencia]. J*ornadas de Investigación de la Educación Superior*, Montevideo. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp

Pérez Rasetti, C. (2014). La expansión de la educación superior: Políticas y lógicas. Integración y Conocimiento. *Revista del Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior del MERCOSUR*, Nº 2 , 8-32. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243

Petrelli, L. & Mattioni, M. (2022). Enfoque biográfico y trabajo docente: tiempos, espacios y puntos de inflexión en las trayectorias de profesores de la UNPAZ. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12 (2), e117. Memoria Académica. Universidad Nacional de La Plata. https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecse117

Rinesi, E. (2020). *Universidad y democracia.* CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20201127094702/Universidad-democracia.pdf

Segato, R. (2019). *Las virtudes de la desobediencia* [discurso]. Feria del libro de Buenos Aires. NODAL. https://www.nodal.am/2019/04/las-virtudes-de-la-desobediencia-discurso-de-rita-segato-en-la-apertura-de-la-feria-del-libro-de-buenos-aires/

Sverdlick, I., Petrelli, L., Storino, S. & Austral, R. (2022). Pensar la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense: Los casos de UNAJ y UNPAZ. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34 (1), 718-744. https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v34i1-27

> **Yamile Socolovsky**
Instituto de Estudios y Capacitación-Federación Nacional de Docentes Universitarios
Universidad Nacional de La Plata

Universidad pública y Democracia

RESUMEN

En este artículo revisamos algunas de las transformaciones producidas durante los últimos 40 años en las universidades públicas argentinas. Este período coincide con el desarrollo de un proceso global de privatización y mercantilización de la educación y el conocimiento, que se despliega con particular intensidad en América Latina y el Caribe a partir de la década de 1990 y que se acelera a partir de la crisis pandémica. A contramano de esa tendencia, entendemos que en Argentina el sistema universitario público se ha visto fortalecido en su condición democrática, especialmente a partir de las políticas desarrolladas en el período que va de 2003 a 2015. Sin embargo, el primer ciclo de reformas neoliberales en nuestra universidad sigue produciendo efectos contradictorios con esa vocación democrática, y es importante advertir de qué modo el sustrato de la estrategia que permitió consolidar aquellas transformaciones se reedita hoy en una nueva ofensiva del mercado sobre la Educación Superior que pone en cuestión el sentido mismo de lo público.

Palabras clave: Universidad, Público, Reformas neoliberales, Reformas democráticas, Privatización y mercantilización.

En los últimos 40 años se han producido en nuestras universidades transformaciones contradictorias. Este período coincide con el desarrollo de un proceso global de privatización y mercantilización de la educación y el conocimiento, que se despliega con particular intensidad en América Latina y el Caribe a partir de la década de 1990. A contramano de esa tendencia, en Argentina el sistema universitario público se ha visto fortalecido en su condi-

ción democrática a pesar de que las reformas neoliberales, promovidas por los organismos internacionales y ejecutadas por algunos gobiernos, continúan produciendo efectos que persisten en dispositivos y prácticas académicas, en la definición de agendas y en el mismo marco normativo que regula a las instituciones del sector. Intentaremos repasar algunas de esas transformaciones para exponer cómo estas tendencias contradictorias tensionan la universidad pública y configuran desafíos que deben ser abordados con decisión en esta etapa.

En 1983, con la supresión de los aranceles impuestos por la dictadura cívico-militar instaurada en 1976, comenzó un ciclo muy importante de expansión de la matrícula en las universidades públicas argentinas.[1] Al mismo tiempo, con el fin de la persecución política y la censura, la apertura democrática se vivió en las instituciones académicas no sin contradicciones, pero con un notable vigor. El Gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989) restableció el cogobierno y la vigencia de los Estatutos que las Juntas Militares habían suspendido, decisión que devolvió a las instituciones su plena autonomía. Esta apertura fue –como en otras áreas de la vida social– significativa pero condicionada. Sobre carencias materiales, pero también sobre las ausencias y los silencios, sobre los proyectos truncos y desaparecidos, y sobre la demora de una reflexión colectiva que permitiera recuperar una visión crítica y militante del pasado reciente y de la universidad como campo de la disputa hegemónica en nuestra sociedad, se asentaron las reformas neoliberales promovidas en la década siguiente.[2]

La década del 90 encontró a las instituciones universitarias masificadas, desfinanciadas y a sus trabajadoras y trabajadores con salarios bajos y escasas oportunidades para el desarrollo de sus carreras. Encontró también al movimiento popular en resistencia pero desarticulado, fragmentado y carente de un proyecto de futuro. En el contexto de avance del programa neoliberal, iniciado en nuestro país en 1976 y retomado en el marco de la institucionalidad democrática a fines de la década del 80, las propuestas de reforma que impulsaban los organismos internacionales de crédito para todos los planos de la acción estatal y la actividad económica llegaron también al sistema universitario, a través de proyectos que ofrecían soporte financiero para inicia-

[1] En 1975 había 431.454 estudiantes en las universidades públicas argentinas. En 1986 llegaban a 581.813 en 26 universidades e institutos. Hoy contamos en el sector público con 62 universidades (57 nacionales y 5 provinciales) y 5 institutos universitarios, con 2.065.000 estudiantes.

[2] Sobre la universidad y la disputa hegemónica ver Romero (2019).

tivas que, tras el discurso legitimante de la modernización y la mejora de la calidad, instalaron dispositivos, criterios y prácticas que –pese a la oposición de algunos sectores– pudieron redefinir aspectos determinantes del quehacer universitario. El ideario neoliberal no logró sortear la oposición a la pretensión de establecer aranceles para los estudios de grado universitario, pero se plasmó en una nueva legislación que procuró reordenar el sistema, en una nueva institucionalidad y en una serie de programas cuya efectividad trascendió incluso su contexto político de origen.[3]

Revisemos brevemente algunas de las vías a través de las cuales se llevó a cabo esa reforma que –es importante tenerlo presente– se desarrolló en un contexto de graves restricciones presupuestarias. En primer lugar, se alentó la búsqueda de fuentes de financiamiento universitario alternativas al Estado, estimulando la asociación con empresas privadas y la venta de servicios, actividad que generó una visible segmentación entre áreas, incluso de una misma universidad. Se impuso una lógica de asignación competitiva de los escasos recursos disponibles –públicos, o procedentes de organismos financieros y mediados por la gestión pública–. Se promovió el desarrollo del posgrado bajo una lógica de "mercadización", estimulado por una política de evaluación que comenzó a exigir estas certificaciones como pauta de reconocimiento de la calidad de la tarea académica. La oferta de carreras de posgrado aranceladas se incrementó particularmente en el nivel de especializaciones y maestrías de manera "explosiva" (De La Fare & Lenz, 2012), a partir de la iniciativa de grupos que buscaban acceso a las oportunidades que prometía el nuevo orden fundado en este régimen de evaluación o que encontraron en este emprendedurismo del posgrado una manera de financiar proyectos que de otro modo no podrían haberse llevado a cabo.

Pero la política más determinante, estructural y efectiva fue el establecimiento del dispositivo evaluador. En el nivel de la evaluación de las instituciones y la acreditación de carreras, se ha generalizado en la comunidad académica una valoración positiva del rol que finalmente tuvo la originariamente muy polémica Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para regular la expansión del sector privado y evitar la proliferación de carreras de baja calidad (Strah, 2023) e incluso para generar instancias que favorecen la identificación de problemas y algún grado de planificación de mejoras en las instituciones (Araujo, 2015).

[3] Sobre las recomendaciones de los organismos financieros (cuya persistencia debería preocuparnos) ver Pronko (2019).

La evaluación de la actividad académica individual en las universidades fue introducida a través del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (PROINCE), un programa con una efectividad notable, que con el tiempo logró la adhesión de buena parte de la comunidad académica a una lógica de asignación de reconocimientos simbólicos y materiales basada en criterios productivistas, orientando los esfuerzos y la atención de la docencia universitaria a la obtención de las credenciales necesarias para posicionarse en una nueva versión de la jerarquía meritocrática del mundo universitario.

La idea de que categorizar a las docentes y a los docentes centralmente en función de su producción científica publicada, su participación en actividades académicas, la obtención de titulaciones de posgrado y el aporte para la incorporación de nuevos cuadros a este circuito estimularía a una universidad anquilosada y provinciana a modernizarse e internacionalizarse para mejorar su "calidad" fue un importante argumento legitimador, reforzado en esos años de manera muy concreta por el incentivo material que representaba la expectativa de percibir una remuneración adicional, que si bien solo fue significativo durante un tiempo y para las categorías superiores, no dejó de ejercer un atractivo comprensible en condiciones de ajuste presupuestario y congelamiento salarial que habían deteriorado mucho los ingresos y las condiciones de trabajo de la planta docente universitaria. En tanto otras instancias evaluativas –típicamente los concursos– fueron asumiendo como criterio relevante el resultado de estos procesos de categorización, los efectos del dispositivo se generalizaron en el sistema, haciendo prácticamente imposible mantenerse al margen incluso para quienes aún sostienen posiciones críticas.

No obstante los cambios que se fueron produciendo en el Programa a partir de la intervención de las instituciones y algunos sectores académicos, es a través de este instrumento que se generalizó en la universidad una forma de valoración de la actividad académica que ha exacerbado el individualismo y la competencia, contribuyendo a la desintegración y desarticulación de las dimensiones del trabajo académico, la segmentación de las condiciones laborales, la devaluación de la docencia y a un empobrecimiento de la concepción de investigación que invisibiliza la riqueza de la producción de conocimiento que acontece en la universidad.[4]

[4] Para una revisión documentada del proceso de desarrollo y adaptaciones del PROINCE ver Beigel & Bekerman (2019).

Durante los Gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández (2003-2015), las universidades públicas argentinas se beneficiaron de una política que reconoció su rol estratégico para un proyecto de desarrollo soberano con justicia social. Esta concepción se tradujo en acciones muy concretas: el incremento sostenido del presupuesto, la ampliación de la cobertura territorial del sistema con la creación de nuevas instituciones, una inversión inédita en el desarrollo de infraestructura y equipamiento, programas de becas y otros apoyos para estudiantes, programas de mejora de las carreras, programas para asociar a docentes y estudiantes en políticas públicas de diversa índole, el reconocimiento de las universidades públicas como consultoras prioritarias para la elaboración de políticas de Estado, etc. El inicio de un ciclo de negociación colectiva regular permitió progresivamente recomponer el nivel de ingresos de trabajadoras y trabajadores docentes y no docentes, sancionar un régimen especial de jubilación para el sector docente y homologar los primeros Convenios Colectivos de Trabajo que definieron un piso de derechos laborales para todo el sistema universitario.

Este cambio en la política pública no desarticuló los mecanismos preexistentes, sino que más bien construyó una dinámica alternativa que se superpuso o convivió con aquellos, produciendo algunas asimilaciones y contradicciones cuyos efectos aún habrá que analizar. Tampoco se generó una nueva legislación que pudiera consolidar jurídicamente esa orientación de las políticas para el sector, aunque en esos años se inició un proceso de consultas con el propósito –frustrado– de construir consensos para sustituir la Ley de Educación Superior (LES) sancionada en 1995. Esta imposibilidad y la determinación de las autoridades nacionales de no avanzar para resolverla podrían dar cuenta del grado en que la autonomía universitaria habilita un margen de maniobra que relativiza el peso de la Ley frente a la decisión política de las autoridades y las comunidades académicas, y también frente a la incidencia de la política pública, que en el período que se inició en 2003 no había encontrado en esa norma un obstáculo significativo para encaminar un programa de signo opuesto al que le dio origen.[5]

[5] No obstante ello, y contradiciendo la presunción de la irrelevancia de la Ley, la Diputada Adriana Puiggrós insistió oportunamente en su determinación reformista, logrando la sanción, a finales de 2015, de una Ley que garantiza el derecho a la Educación Superior, la gratuidad y el acceso irrestricto a los estudios universitarios en el nivel del grado.

Previsiblemente, el Gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) llevó adelante una política que desfinanció severamente al sistema universitario público, afectando no solo el funcionamiento normal de las instituciones, sino paralizando el proceso de expansión que se había impulsado en la década precedente. La corporación mediática y judicial, junto a la dirigencia política de la derecha, se concertaron para intentar convencer a la sociedad de la ineficacia, el atraso, la corrupción y la inutilidad de la universidad pública. El asedio a la universidad se enfocó –como es costumbre en las argumentaciones que esgrimen las vocerías privatistas y promercado– en su condición gratuita y de acceso irrestricto y, particularmente, en las numerosas instituciones que habían sido creadas con el propósito expreso de democratizar el sistema. La novedad política de ese período no fue el ataque a la universidad, sino la masividad de la movilización popular que la defendió. Tampoco parece haber existido –a diferencia de lo ocurrido en la década del 90– un programa del Gobierno neoliberal para la universidad.

Un documento de política educativa entonces difundido y que presumía ser un "Plan Maestro" retomaba en su capítulo para la Educación Superior algunos lineamientos que habían formado parte de la batería de reformas neoliberales en la década de 1990, vagamente actualizados en función de la pretendida necesidad de generar capacidades de adaptación a la flexibilidad e incertidumbre de las condiciones laborales y de vida que se derivaría de las mudanzas ligadas al desarrollo tecnológico y la globalización. Aquellas propuestas no llegaron a desplegarse efectivamente, pero es importante notar que gozaron –por lo menos– del silencio atento de sectores universitarios, y que siguen siendo parte de una agenda para la transformación universitaria fuertemente instalada a nivel internacional, que coexiste sin escándalo manifiesto con las declaraciones regionales que han reafirmado que la Educación Superior debe ser considerada un derecho humano, un bien público social y una responsabilidad de los Estados.[6]

A partir de 2019 el nuevo Gobierno retomó para las universidades los lineamientos de política que se habían interrumpido en 2015, ahora en un contexto de fuertes restricciones económicas. La pandemia del COVID-19 –un poderoso catalizador de procesos cuyas consecuencias se anticipaban preocupantes– ha dejado su huella de diversas maneras, pero muy evidentemente en la incorporación de las nuevas tecnologías digitales en las actividades labo-

[6] Ver Del Valle & Perrotta (2023).

rales y en el conjunto de las relaciones sociales. Esta novedad, que requiere ser analizada, debatida y regulada en atención al interés público, potencia las señales de un nuevo ciclo de avance del mercado en el campo educativo, y en particular en la Educación Superior y Universitaria.[7]

Este proceso es especialmente preocupante en América Latina y el Caribe, donde existen claras evidencias de la intensificación de estas tendencias a partir de la crisis pandémica (IEAL, 2022). Uno de los mecanismos que en los últimos años promueven esa equiparación, y al que proponemos prestar especial atención, son las Asociaciones Público Privadas, que se presentan como una forma generosa y oportuna de colaboración del sector privado con los Estados o las instituciones públicas que carecerían de recursos o de capacidad técnica para asegurar los derechos por los que deben velar.

Las Asociaciones por las cuales las empresas prestan servicios de administración, de capacitación del personal, de instalación de equipos, de diseño de propuestas didácticas o de provisión de recursos educativos constituyen en sí mismas un negocio y representan una de las formas en que se transfieren recursos del sector público al sector privado, en nombre del derecho a la educación. También les permiten "fidelizar" una clientela y acceder a información relevante para sus estrategias de mercado. Pero, sobre todo, y en una perspectiva política: naturalizan la presencia de estas compañías en el ámbito educativo. El avance del sector privado sobre los espacios en los que se toman decisiones sobre la política pública tiene –como puede advertirse ya en algunos países– un efecto de colonización corporativa del Estado y de las instituciones, que amenaza completar el vaciamiento del sentido de lo público que el primer ciclo de reformas neoliberales ya había inducido en algunas dimensiones de la actividad universitaria.[8]

En una mirada comparativa regional, la fortaleza del sistema universitario público argentino parecería inmunizarlo frente a estas amenazas. Sin dudas la reivindicación de la universidad como un derecho colectivo del pueblo (Rinesi, 2015) tiene asidero en la experiencia histórica concreta del pueblo argentino. Pero esa misma construcción social conlleva una exigencia. Esta universidad puede reconocerse como más democrática y popular que en el pasado, pero queda mucho por hacer. Como hemos intentado advertir, la estrategia más efectiva para el avance de las fuerzas del mercado sobre la uni-

[7] Ver Williamson & Hogan (2021).

[8] Ver Saforcada, Atairo & Trotta (2022).

versidad ha consistido en la inscripción de su lógica al interior de la propia institucionalidad pública. Es preciso reconocer, pero también contrarrestar, esos procesos con políticas activas que marchen en sentido contrario, no solo para conjurar las viejas y nuevas formas de privatización y mercantilización, sino para revertir las dinámicas elitizantes, de exclusión y de disciplinamiento que operan en nuestras universidades, restituyendo densidad democrática a la condición pública que reivindicamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo, S. (2015). Evaluación y acreditación: dos enfoques, dos dinámicas. *Política Universitaria*, Dossier Dimensiones de la evaluación en la universidad, 2, IEC-CONADU.
https://iec.conadu.org.ar/2015/08/12/politica-universitaria-n-2/

Beigel, F. & Bekerman, F. (coords.) (2019). *Culturas evaluativas. Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018).* IEC-CONADU/CLACSO.

De La Fare, M. & Lenz, S. (2012). *El posgrado en el campo universitario, expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina.* Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-CONADU.

Del Valle, D. & Perrotta, D. (2023). *Internacionalización universitaria y movilización política.* IEC-CONADU/CLACSO.

Internacional de la Educación para América Latina (2022). *Tendencias: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID 19 (2020-2021).* Informe ejecutivo.
https://iec.conadu.org.ar/2021/06/14

Pronko, M. (2019). Los organismos internacionales y la mercantilización de los estudios universitarios. En J. Perczyk (et al.), *Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria. Políticas públicas y universidad.* UNAHUR.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política en la universidad.* Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-CONADU.

Romero, F. (2019). *Culturicidio. Historia de la Educación Argentina (1966-2004).* RGC Ediciones/ConTexto.

Saforcada, F.; Atairo, D. & Trotta, L. (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe (2022).* CLACSO/IEC-CONADU. https://iec.conadu.org.ar/2022/06/24/la-privatizacion-de-la-universidad-en-america-latina-y-el-caribe-2022/

Secretaría de Políticas Universitarias (2022). *República Argentina. Síntesis de Información Estadísticas Universitarias (2021-2022).* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf

Strah, M. (2023). El rol de la CONEAU en la creación de nuevas universidades privadas. *Pensamiento Universitario,* 21, 50-55. http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2023/05/09/el-rol-de-la-coneau-en-la-creacion-de-nuevas-universidades-privadas/

Williamson, B. & Hogan, A. (2021). *Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech & University Reform.* Education International Research.

> **Lilian Varchioni**
Docente jubilada
Dirección General de Cultura y Educación

Memoria de vivencias en el Nivel Inicial del distrito de Punta Indio al recuperarse la Democracia

Una breve mirada retrospectiva

RESUMEN

Se narra la experiencia docente de Nivel Inicial al interior de la provincia de Buenos Aires durante el pasaje de la última dictadura militar a la recuperación de la Democracia. Se da cuenta de la circulación de las nuevas teorías educativas, como la de la adquisición de la lectoescritura desarrollada por Emilia Ferreiro, y el aumento de la infraestructura escolar en el Nivel Inicial en respuesta a la demanda educativa. Específicamente en el distrito de Punta Indio, el fortalecimiento de la Democracia permitió el crecimiento de nuevas ofertas pedagógicas en los distintos niveles.

Palabras clave: Nivel Inicial, Democracia, Teorías educativas, Memoria docente, Segundo Congreso Pedagógico.

PRESENTACIÓN

El objetivo de estas líneas es dejar testimonio, desde mi experiencia docente en la ciudad de Verónica, sobre cómo la cotidianidad escolar del Nivel Inicial se sintió impactada por la recuperación de la Democracia. Los pequeños relatos sobre el quehacer educativo en mi pueblo, pueden enhe-

brarse como una cuenta más en la historia de la educación de la provincia.[1] Específicamente me refiero a la evolución que desde aquí se apreció en el Nivel Inicial, tanto por el acrecentamiento del alumnado, como también por el incremento y mejoras logradas en el área de infraestructura. Asimismo, el aumento de la oferta educativa y la apropiación de las nuevas propuestas pedagógicas por parte de los docentes, como las teorías innovadoras sobre la adquisición de la lectoescritura.

Los comienzos de mi carrera docente estuvieron marcados por los cambios en los regímenes políticos del país, siendo el más relevante, la transición del proceso militar a la recuperación de la Democracia.

En 1968 me recibí de Maestra Normal Nacional, por lo que pertenezco a la última promoción que tuvo la posibilidad de ejercer con el título secundario. Luego de hacer estudios terciarios, ejercí la mayor parte de mi profesión en el Nivel Inicial en la educación de la primera infancia en Verónica. En ese momento la ciudad pertenecía al partido de Magdalena, pero hace ya 29 años es la ciudad cabecera del joven distrito de Punta Indio. Es un pueblo tranquilo inmerso en una zona rural de la provincia, a 100 km aproximadamente de la capital provincial y a 7 km de la Base Aeronaval nº 1 de Punta Indio. En su momento de mayor auge, fue la principal fuente de trabajo de la localidad, ya que en sus talleres se desarrollan actividades vinculadas a la aviación naval.

Cuando llegué a instalarme aquí, recién recibida de Profesora en Jardín de Infantes, denominación del título por entonces, comencé en el año 1972 a desempeñarme en el Jardín de Infantes n° 902 de Verónica, actualmente, 901 de Punta Indio.[2] La apertura de concursos durante la Democracia me permitió, después de ejercer la dirección provisionalmente por catorce años, efectivizar el cargo tras rendir las pruebas reglamentarias de antecedentes y oposición.

PRINCIPIOS DE LOS SETENTA

Por aquellos tiempos, la Base Aeronaval de Punta Indio brindaba mucha colaboración a las instituciones escolares, tanto a las escuelas que apadrinaba,

[1] Para recuperar las memorias de la trayectoria profesional como docentes, es necesario pensarlas tanto desde la práctica áulica como de las estrategias de aprendizaje del alumnado y la relación con el entorno comunitario. Estas son muestra de un espíritu de época que saben conservar hechos anecdóticos, recuerdos e historias. Un ejemplo de esto puede encontrarse en el libro colectivo que coordiné, *Palabras Vividas, hechos y relatos docentes* (2015).

[2] Actualmente se denomina de ese modo por la creación del partido el 6 de diciembre del año 1994.

como también a las restantes. Contribuía con sus operarios a la solución de algunos problemas menores que podían surgir, como, por ejemplo, desperfectos eléctricos, inconvenientes con cerraduras, reparación de algún mobiliario, entre otros. Además proveían diariamente parte del pan que allí producían para la merienda de los niños.

Las familias de civiles y militares que conformaban la población compartían, como también sucede en el presente, cuestiones propias de la vecindad, actividades deportivas en los clubes locales, partidos de fútbol en campeonatos barriales, comisiones directivas en las instituciones de la comunidad, entre otras.

La proximidad de la localidad a la Base Aeronaval no significó que la población percibiera en toda su dimensión la situación a nivel nacional producto de la dictadura y el terrorismo de esos años del proceso, que después reveló el juicio a la Junta Militar.

Revisando el acontecer que dio paso al fin del proceso, y por la cercanía a la Fuerza, un hecho que tocó de cerca y movilizó a la población local fue la Guerra de Malvinas. Vecinos nuestros, algunos miembros de la Armada y otros del personal civil, técnicos aeronáuticos que trabajaban en la Base fueron convocados al teatro de operaciones al sur de nuestro país. Muchas familias fueron afectadas por ello, lo que generó gran inquietud en las instituciones escolares por recolectar donaciones para ser enviadas a los soldados, como también por estar atentos a las instrucciones que se brindaban acerca de cómo actuar preventivamente en caso de ataques bélicos.

El fin del conflicto significó el retorno a la vida calma típica de este lugar y la esperanzadora restitución de un gobierno democrático.

DEMANDA EDUCATIVA

En los años setenta las familias de los militares más jóvenes que, en su mayoría se renovaban cada dos años a causa de la rotación de los pases en la fuerza, eran las que aportaban un importante número de matrícula al establecimiento, junto con las familias locales.

El crecimiento de la población infantil fue en aumento y por la valoración que fue adquiriendo el nivel de esta etapa de la educación, en virtud del trabajo y difusión de su tarea educativa, hubo una mayor demanda de vacantes. El jardín de infantes se proponía potenciar el desarrollo integral de niñas y niños en un ambiente afectivo, estimulante, y que fuera facilitador del ingreso a la etapa siguiente. Por estas razones, las familias de la comunidad valoraban al

jardín como un espacio de juego-aprendizaje, y atención de la niñez que era cada vez más apreciado.

La demanda educativa aumentó durante la restauración del Estado democrático, pues se efectivizó en el Nivel Inicial desde el año 1986, la obligatoriedad de la última sección, la sala de cinco años. Este cambio en la normativa promovió la inscripción de niños de esa edad y la consiguiente urgencia de contar con más espacios físicos. Para responder a la demanda creciente fue necesario incrementar y adaptar la infraestructura edilicia.

Como directora provisional del único jardín de la localidad, me movilizó el observar que los inscriptos superaban notablemente las vacantes. La inscripción se incrementaba cada año llegando a exceder en más de sesenta los alumnos condicionales. La matriculación llegó al límite, pues no se contaba con más ambientes para albergar nuevas secciones y, atento al alto número de excedentes, convoqué a los padres de estos, y se formó una comisión transitoria para gestionar la creación de otro servicio de educación para la primera infancia en la localidad. Así surgió la creación el 3 de julio de 1985 del Jardín n° 907 de Magdalena, hoy denominado Jardín nº 903 de Punta Indio, el cual comenzó a funcionar en las instalaciones de la Sociedad de Fomento de Verónica, cedidas por esa institución, mientras se construía su edificio. Finalmente, el 19 de marzo de 1989 se inauguró el local escolar para el funcionamiento de dicho servicio educativo.

El jardín a mi cargo funcionaba en su propio espacio edilicio, una casa habitación antigua, que requería constante mantenimiento y remodelación para adecuarse al Nivel Inicial. Por muchos años se solicitó la reconstrucción del mismo, y fue varias veces postergada, seguramente, por los avatares de la política y la economía; a pesar que el incremento de su planta orgánico funcional hizo que requiera mejores y mayores ambientes.

Tanto la Asociación Cooperadora, como también el Club de Madres realizaron un comprometido y activo trabajo en favor de la construcción de un nuevo edificio en el mismo terreno, pero más amplio y apropiado a las características y necesidades del nivel. Solo durante la recuperación democrática se logró habilitar la tramitación del expediente. Las gestiones obtuvieron resultados positivos. Se estableció un acuerdo para la construcción del jardín en el que la Asociación Cooperadora se haría cargo de la mano de obra y la Dirección General de Cultura y Educación aportaría los materiales, así como también, controlaría la ejecución de la obra. Fue un sueño anhelado por años que se concretó al fin: un local escolar espacioso, moderno, luminoso, que

pudo albergar las ocho secciones con que contaba para brindar comodidad al alumnado y los docentes. El edificio propio fue un muy importante logro hecho realidad a la vuelta de la Democracia, y que se inauguró a inicios de la década del noventa.

Asimismo, con posterioridad, los restantes servicios educativos del distrito fueron logrando su propio edificio escolar, adecuado a las características y necesidades de la primera infancia.

SEGUNDO CONGRESO PEDAGÓGICO

El Segundo Congreso Pedagógico Nacional fue una marca de la presidencia del doctor Raúl Alfonsín en el ámbito educativo. Fue relevante para esta pequeña comunidad porque se convocaron a representantes institucionales para formar parte de las mesas de trabajo. Los docentes tuvieron la oportunidad de intervenir en una labor colaborativa con los distintos actores sociales. De este modo se les dio un espacio de participación con la finalidad de que se realicen aportes a la propuesta a nivel nacional y de generar un debate en torno a la crisis que afectaba la educación, y sus posibles soluciones. Surge en consecuencia de ello, entre otras cosas, el Plan de Alfabetización Nacional para posibilitar la terminación de la escuela primaria a las personas que no habían podido lograrlo. Así se favorecían las condiciones para el ingreso laboral y el desenvolvimiento en la sociedad.

Ser Maestra Normal Nacional me permitió trabajar en el citado plan como alfabetizadora. Destaco la satisfacción de aquellos alumnos que completaban su escolaridad y lo manifestaban agradecidos por la oportunidad que se les brindaba de acceder a ese espacio educativo adecuado en tiempo y forma a sus posibilidades.

RARAS PALABRAS NUEVAS

A poco más de una década de mis inicios, se restableció la Democracia en 1983 y pronto se vivieron paulatinamente cambios en educación. Por ejemplo, en algunas disciplinas curriculares y en la formación docente, que se afianzaron en los primeros años de gestión del nuevo gobierno.

La Democracia trajo nuevos aires en el campo educativo. Nuevas palabras y siglas que aportaron a las transformaciones en la gestión del sistema educativo y de sus instituciones. El vocabulario educativo se pobló de palabras como currículum, diagnóstico situacional (para el relevamiento de datos y

análisis del contexto), CBC (Contenidos Básicos Comunes) para cada nivel, y PEI (Proyecto Educativo Institucional), entre otras. Los criterios de gestión se fueron adoptando y adaptando al ámbito escolar del Nivel Inicial, al dejar espacio para nuevas prácticas como las Jornadas de Capacitación Docente, donde se incorporaban dinámicas interactivas y modalidades de resolución de problemáticas.

Durante los primeros años del regreso a la Democracia se activaron las titularizaciones, y se realizaron concursos para la cobertura de cargos jerárquicos titulares. Se hicieron más frecuentes las convocatorias a reunión de directivos y las visitas de supervisión, posibilitando así mayor orientación y apoyo a la tarea de conducción.

Las propuestas pedagógicas, el diseño curricular, los objetivos y contenidos fueron reformulándose, basados en conceptos de igualdad de oportunidades e inclusión. La articulación entre niveles, en este caso, entre Inicial y Primaria, promovía encuentros de docentes, visitas educativas entre primeros grados y últimas secciones –salas de cinco años– para facilitar el paso del alumnado de un nivel a otro.

Se apreciaba en la comunidad un mayor reconocimiento hacia el Nivel Inicial. La educación de la primera infancia adquiría gradualmente real importancia como una etapa educativa necesaria a cumplir, para que las niñas y los niños ingresaran con mayores posibilidades al Nivel Primario.

ATENCIÓN, NIÑOS JUGANDO

La circulación y el aprendizaje de nuevos saberes adquirieron un dinamismo entusiasta entre las docentes. Más aún cuando descubrimos con asombro la teoría sobre la lectoescritura de Emilia Ferreiro. De tal manera que, a pesar de los 100 km que distaban y la escasa frecuencia del transporte público, por propia iniciativa las docentes interesadas y con propios recursos, organizamos un viaje grupal a la ciudad de La Plata, donde la investigadora ofrecía una conferencia sobre sus indagaciones.

Esto motivó a las docentes del nivel a estar más interesadas. Se generó mayor atención por interpretar y aplicar con éxito el diseño curricular, e incorporar las nuevas propuestas en nuestros proyectos pedagógicos, institucionales y áulicos. Nos desafiaban su implementación y la evaluación los resultados. Intentábamos descifrar la nueva terminología que planteaba el currículum, nos interpelaba la tarea en las salas admirándonos al detectar los niveles de adquisición de la lectoescritura en el alumnado, en respuesta a los

nuevos procesos y por el entusiasmo con que se manifestaban ante las actividades que se les proponía. Nos sorprendíamos al comprobar que las producciones de escritura de nuestras niñas y nuestros niños eran comparables con los ejemplos que había mostrado Ferreiro en su conferencia en La Plata.

Confirmábamos, en la práctica pedagógica, que se cumplían las etapas planteadas por dicha teoría, en la adquisición de la lectoescritura. Por lo que nos movilizamos para mostrar la tarea de docentes y niños en la comunidad. Se desarrolló en el canal de cable local un programa educativo, con producción y gestión de contenidos de la dirección y las docentes de nuestra institución, con el nombre: "Atención, niños jugando". Se grababan las actividades realizadas en el jardín, y luego se sumaba una música de fondo con una voz en off que relataba las acciones y daba el fundamento pedagógico de las mismas.

Este programa televisivo perseguía la intención de contribuir al conocimiento de la realidad educativa en el nivel, resaltando los objetivos que se perseguían y las acciones promovidas en el ámbito escolar, para darlo a conocer y difundirlo. Esto posibilitó una apertura a la comunidad para apreciar la importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje que, a través del juego, se desarrollaba en la tarea diaria del Nivel Inicial.

En 1999 el programa "Atención, niños jugando" recibió el premio CADUCEO en la categoría programa educativo, otorgado a programas de cable del interior, por el Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la provincia de Buenos Aires.

LOS AÑOS NOVENTA

Demandas educativas de los años ochenta continuaron en la década siguiente. Las comunidades alejadas del ámbito urbano, en zonas rurales e islas, con escaso o nulo medios de transporte, necesitaban que se les diera respuestas a sus necesidades educativas, principalmente para brindarles oportunidades de escolarización a la niñez de la primera infancia. Con respecto a ello, se crearon en 1993 los SEIMM (Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima) con la resolución n° 7757. Posteriormente, otro logro democrático fue la inclusión de la sala de 2 años, jardín maternal, a la educación formal de la primera infancia.

Consolidada la Democracia, en el año 1994 se creó el Distrito Punta Indio, al dividirse la parte sur del Partido de Magdalena. Este hecho político tuvo su implicancia en el ámbito educativo. Ante la necesidad de reconocernos con

nuestra propia historia, características geográficas, de flora y fauna, etc., surgió el proyecto institucional "Comunicarnos, conocer y aprender", en respuesta a la convocatoria a nivel nacional del concurso "Estímulo a las Iniciativas Institucionales". Se presentó el Jardín de Infantes n° 1 de Verónica, y si bien obtuvo la premiación mayor que consistía en una suma de dinero para solventar los gastos que requería instrumentarlo, nunca se hizo efectiva.

Igualmente, con los escasos recursos que se contaban y en la medida de las posibilidades, se lo concretó desde el área de supervisión, con la participación de todos los servicios de Nivel Inicial de las distintas localidades del nuevo distrito.

Un importante logro obtenido en Democracia fue contar en Verónica con una oferta educativa de estudios terciarios, una extensión del ISFD nº 58 de Magdalena. Esto brindaba la opción de formar recursos humanos para la educación en la zona, así los aspirantes podrían estudiar sin tener que trasladarse a otros mayores centros urbanos. Posteriormente, este se independizó y se creó el Instituto n° 90 de Punta Indio. Mi desempeño en dicha institución de Nivel Superior, como profesora en la carrera de Educación Inicial, me dio la posibilidad de ser parte de la formación de la primera promoción de maestras de sección en el distrito.

ROMPECABEZAS

Cual juego de la primera infancia, como acercando las piezas de un rompecabezas de recuerdos fui armando el texto, con hechos que por su trascendencia dejaron impronta en esta comunidad, particularmente revalorizados desde la mirada docente. De aquellos protagonistas de la puesta en marcha de acciones que implicaron, en el retorno del régimen democrático, la reconfiguración del sistema educativo, compenetrado en la formación de sujetos competentes para sí y para la sociedad en un Estado de derecho.

Cabe destacar lo oportuno y valioso de posibilitar el rescate y registro de las memorias docentes, la de los actores que, desde nuestros distintos roles profesionales, fuimos parte de importantes transformaciones en lo educativo, promovidas por el acontecer democrático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Varchioni, L. (coord.) (2015). *Palabras Vividas, hechos y relatos docentes*. https://www.aacademica.org/varchioni/2

Vanesa Deldivedro
Profesora en Escuelas de Educación Secundaria de La Plata
ISFDyT n° 49 de Brandsen

Mis escrituras docentes, con la cara al viento[1]

RESUMEN

En este artículo se presentan algunos relatos vinculados a la enseñanza de la historia reciente en las Escuelas de Educación Secundarias en el marco de los cuarenta años de Democracia. También se recuperan algunas reflexiones acerca de la escritura como parte importante de la experiencia docente.

Palabras clave: Experiencia docente, Escrituras docentes, Enseñanza de la historia reciente.

No se escribe por escribir.
Hay una imagen-sentimiento-fuerza que nos insta a hacerlo para reconocernos en el otro.
Ricardo Nervi

La revista *Anales de la Educación Común* es muy cara a la historia del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Fundada en 1958 por Sarmiento, luego dirigida por Juana Manso, ha seguido los avatares de la educación bonaerense por tres siglos (Bracchi, 2005). En su historia ha tenido diversos formatos, discursos y destinatarios; que en este período se haya tomado la decisión de que exista una sección destinada a la publicación de las experiencias docentes en primera persona es algo para celebrar. Este número en particular, además, se inscribe en otra celebración: estamos cumpliendo 40 años de Democracia ininterrumpidos en nuestro país. Una vez más, aparecerán en las páginas de esta Revista las marcas, los vaivenes, las palabras, las ilusiones y las celebraciones de quienes transitamos por el sistema educativo provincial.

[1] Agradezco las sugerencias y el acompañamiento cuidadoso de Florencia Laguna Weinberg, Luciana Garatte y Gabriela Marano para animarme a escribir este artículo.

Fui invitada a participar en este número "desde mi experiencia como profesora en el marco de los 40 años de Democracia, recuperando experiencias de enseñanza de la historia reciente". Me pregunté: ¿Qué puedo decir desde mi experiencia docente siendo profesora de escuelas secundarias desde hace solo tres años? ¿Qué experiencia puedo contar si tengo en mi haber solo un puñado de clases tratando temáticas vinculadas a la historia reciente? Sin embargo, empujada por el deseo de participar de estos *Anales*, asumí las dudas y las incertidumbres como parte del paisaje y como algo que también es parte de mi experiencia docente. Porque como sostiene Jorge Larrosa: "La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma" (2006, p. 3) y propone además pensar la experiencia no solo desde la acción, desde la práctica, sino desde la reflexión:

> Mantener siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez se escapa a nuestro saber, a nuestro poder, a nuestra voluntad (p. 4).

Tengo algunas cosas para compartir porque las dudas, los faltantes, aquello que no sé son también parte de lo que me acompaña todos los días en la escuela. Y, además, porque no solo tengo dudas, también tengo la convicción de que hay que transmitir la historia reciente, de que hay que generar espacios democráticos, de que hay que pensar en instituciones democráticas, de que estamos para enseñar, para garantizar derechos y para acompañar a nuestras estudiantes y a nuestros estudiantes en el ejercicio de una ciudadanía plena.

En estos tiempos, como profesora me ha atravesado la soledad, nunca antes había sentido ese tipo especial de soledad; y ante eso, lo mejor que pude hacer fue escribir. Necesité escribir porque, como dice Fernando Bárcena: "Se escribe, no porque escribir nos proporcione un placer –y a menudo ocurre así–, sino porque a veces no tenemos más remedio que hacerlo" (2012, p. 16). Esas escrituras que fui haciendo fueron asumiendo distintos sentidos, estilos, formas. En ningún caso fueron realizadas con la aspiración de construir un saber pedagógico comunicable, muy lejos de pensarlas en clave de producción de saber, ni siquiera como narrativas de experiencia (aunque reconozco que existe un enfoque de investigación y producción pedagógica en ese sentido). Solo se trató, como dice Bárcena, de una necesidad vital.

La idea de que la construcción de la Memoria, la Democracia, la enseñanza requieren de espacios colectivos y de que esos espacios no siempre están disponibles, como parte del periplo cotidiano de quienes transitamos las escuelas, me fue animando a compartir esas escrituras para provocar intercambios, para exponer mi vulnerabilidad y animar a otras y a otros a compartir las suyas.

En este artículo recuperaré algunas de esas escrituras previas y la "idea-sentido-fuerza" que me instó a escribirlas (Nervi, 2021). Seleccioné cuatro escritos para compartir. El primero se trata sobre la experiencia docente y, de alguna manera, me permite validar la incorporación de los que siguen. Los dos siguientes son relatos vinculados específicamente a la temática: se trata de clases en el marco del Calendario Escolar: "Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas" y "Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia". Finalmente, el cuarto, se trata de un escrito que recupera la necesidad de la escritura y de lo colectivo como parte de mi experiencia docente. En todos los casos elegí respetar las formas coloquiales de escritura con que fueron producidos, aunque se han reemplazado algunas palabras, y en algunos casos se trata de extractos de lo publicado. Si bien son textos que fueron producidos para otros espacios, decido compartirlos en esta Revista, porque como dijo el mismísimo Rousseau: "Aunque mis ideas sean malas, con tal de que inspiren otras mejores, no habré perdido el tiempo" (1944, p. 11).

1. EL ESCRITO "DE REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE": SER O NO SER

La tiza en el pantalón (y lo que me perdí de la experiencia docente)

Mi hijo mayor tiene maravillosas y enervantes teorías acerca de la educación en general, y de la profesión docente en particular. A veces dice cosas con una densidad brutal. Según él, yo no soy ni seré nunca una profesora-profesora, "porque para serlo te va a faltar haber tenido una vida de ser profesora".

Dice tanto en esa frase...

> Hoy saliendo de la escuela, me senté en el auto, me vi el pantalón negro lleno de tiza y me acordé de él. Si yo fuera profesora-profesora ya no me compraría pantalones negros, o al menos sería más cuidadosa. Que yo vea mi pierna llena de tiza y que me dé algo de emoción solo confirma esa idea de Santi. Hay algo de eso de que no soy profesora-profesora porque los profesores "tienen el cansancio de muchos años de ser profesores, que vos no lo tenés porque recién empezaste y te vas a jubilar antes de tenerlo". Me quedo pensando en

> que a esta altura me parece que me perdí de algo que no sé si hubiera estado bueno tener. Y además, no me sacudo el pantalón negro y lo dejo así todo lleno de tiza...
>
> *(Publicación personal en mi Facebook, en modo oculto, el 12 de noviembre de 2021, acompañada de una fotografía de mi pantalón lleno de tiza).*

Es interesante la distinción entre la *Erlebnis* (como un acontecimiento excepcional) y la *Ehrfarung* (experiencia adquirida en el tiempo) que hace Benjamin (1993). Y si bien es imposible desconocer que existen acontecimientos excepcionales que nos marcarán, el relato retoma algunas reflexiones en torno a la idea de que la experiencia como profesora de Secundaria no se da tanto por episodios como por horadación.

El tema con la experiencia no es que suceda algo, sino que ese algo se repita hasta el infinito una y mil veces. Algo de la forma de ser profesora de Secundaria, creería que tiene que ver con esto. Ser una profesora novel (hace tres años que soy profesora en escuelas secundarias), a pocos años de jubilarme (tengo más de 20 años de antigüedad en la docencia), es posible que no me permita acceder a esa dimensión de la experiencia docente; sin embargo, no debiera invalidar que pueda compartir los escritos que siguen. Porque también, y jugando un poco con los planteos de Benjamin, me gusta pensar que cada día puede ser un acontecimiento.

2. LOS DOS ESCRITOS "ESPECÍFICOS SOBRE EL TEMA"

a. Malvinas (y la densidad del silencio)

> Hoy es 2 de abril. Jueves y viernes trabajé "Malvinas" con dos grupos de Secundaria. Nunca antes había sentido el silencio denso en un aula. Nunca antes había tenido que decidir si salir rápido con un chascarrillo o si hacerme cargo de esa densidad.
>
> Fui por la densidad. Y estuvo muy bien. Aprendimos. Cerré antes de hora el tema y ahí sí, distendimos... Pero hubo tres que, en ese rato de hablar de cualquier cosa, me llamaron a sus bancos y me contaron (no a la clase, sino a mí) historias familiares muy cercanas...
>
> Aprendí, me enseñaron que a veces hay que hacerse cargo de la densidad para darles permiso. Y entonces cuando vaya a hablar de Freire en el profesorado, eso de que todos enseñamos y aprendemos, va a tener nombre y apellido, va a ser desde la entraña.
>
> *(Publicación personal en mi Facebook, en modo oculto, el 2 de abril de 2022).*

b. Chacabuco (y contar nuestra historia con las limitaciones del caso)

El año pasado, casi a fin de año, un estudiante me enseñó que hay que decirles los porqués profundos y sinceros de por qué hacemos lo que hacemos como profesoras y profesores. Él me dijo que yo insistía mucho en que entregaran el trabajo final "como si me importara en serio" y le expliqué que sí me importaba, porque lo que me importaba era su derecho a la educación. Él entendió algo que hasta ahí no había entendido, se puso a hacer el trabajo con seriedad y lo entregó. Aprobó la materia. Terminó la Secundaria.

Como aprendí eso, este año decidí en la clase por el Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia, contarles mis porqués. Les hablé de ser parte de una generación que tiene que contar a las generaciones que siguen. Después de la mini presentación vinieron dos horas de una clase de esas en que se generan climas, donde pasa algo (porque no siempre pasa algo en la clase, también hay que decirlo).

Al final, luego de todo, de las dos horas, del trabajo, cuando yo juntaba los trabajos por los bancos y ya guardando los útiles y preparándonos para irnos, una estudiante me mira y me dice en voz baja: "Nunca me había pensado como parte de una generación".

Algo le pasó que si no me lo decía ella yo no lo sabía. Tampoco sabía que al inicio, cuando dije mis porqués profundos, hablé de Chacabuco.

No sé ni sé qué dije exactamente, porque sólo se trataba de explicitar por qué quería en lo personal hablar de ese tema... Pero hoy, ahora, al leer sus trabajos, sé que hablé de Chacabuco.

Estoy leyendo sus trabajos y sé que aprendieron. Pero además, sé que aprendí.

Elijo este posteo en un 24 de marzo porque cada una y cada uno desde su lugar, con lo que puede y con lo que no puede, con todas las limitaciones del caso, con distintas formas que cada quien encuentre... Por los que no están y por los que sí estamos. Por los que estarán... Tenemos la responsabilidad de ser parte de una generación que tiene que contar la historia, nuestra historia.

Memoria, Verdad y Justicia.

(Publicación personal en mi Facebook, en modo público, el 24 de marzo de 2023, acompañada de la foto de un fragmento del trabajo de una alumna en el que se lee: "A mí lo que más me interesó durante la clase fue cuando a la profe estaba hablando de las historias de su pueblo").

3. EL ESCRITO SOBRE "LA NECESIDAD DE LA ESCRITURA Y LO COLECTIVO"

El abrazo (y escribo y publico porque lo personal es político)

Salgo de la escuela explotada, conmovida. Necesito tiempo, necesito procesar... Me siento en un banco de la plaza, le mando un mensaje a un grupo de amigos: "A veces amo ser profe de Secundaria, se lo digo a ustedes que me escuchan despotricar siempre". Se lo digo con la conciencia de que eso no lo podría decir en voz alta ante muchos de mis colegas porque no se habla de placer en la escuela. Y a veces, algunas veces, la escuela es un placer.

Quiero quedarme, quiero escribir, pero sigo porque no tengo tiempo, el día recién empieza. Necesito escribir... ¿qué fue todo eso que pasó? Lo bueno, lo malo, lo a revisar, lo a escudriñar... me acuerdo de la posactiva y si tuviera tiempo, si pudiera parar hoy, ahora. No más tarde, no en otro momento, porque es ahora que está todo acá agolpándose, conmoviéndome. Pero entre las mil cosas que pasaron, pasó una nítida, ahora nítidamente recortada, repasada mentalmente, para revivirla y entender un poco más.

Llego a casa, tengo que repasar para la clase que sigue, sí, necesito repasar porque prometí explicar esa parte del texto que no entienden, y porque son de Primero tengo que tenerme el texto al dedillo, para poder acompañar esa lectura... pero no puedo. Necesito escribir lo que pasó, lo que acaba de pasar. Y acá estoy, a contrarreloj, escribiendo, porque si no, no puedo seguir; o porque no quiero seguir y perderlo.

Él es mi alumno incluido, el que me exige cada día explicitar minuciosamente las consignas, que me exige elegir mejor las palabras, el que me enseñó que si digo 40% tiene que ser 40% y no un "tun tun"... El que me exigió que revisara mi contrato y que lo explicitara a la hora de los debates. Ese que se enojó tan mal conmigo aquella vez que me dijo "¡¡¡Eh, profe, no se ponga así!!! ¡No puede ser que todo lo que digo está mal!", que se paró y que me dio miedo al verlo tan grandote y enojado. Ese con el que nos entendimos enseguida cuando explicité mis formas de generar debates. Ese, el que me mejora a fuerza de exigencias.

Ese, hoy, cuando terminaba la clase me preguntó: "Profe, en su materia, ¿vimos algo de adicciones?". Le contesté que no, pero que si necesitaba, que si quería investigar eso... "No, pero ¿no vimos algo...?". Y yo tratando de ver qué podría ser eso que él recordaba... suponiendo que dije algo alguna vez… "Creo que no, pero decime exactamente qué me querés decir", y me responde: "Yo no sé si algo que vimos con usted o con la de Psicología me ayudó; hace tres días que no tengo atracones". Ahí con ayuda de la Acompañante Terapéutica

entendí que se trataba de algunos desórdenes en la alimentación y entonces le pregunté: "¿Vos me querés decir que algo que viste en la escuela te ayudó a no tener atracones?". Se queda pensando y muy reflexivamente me contesta: "Yo creo que sí, porque con ella aprendo cómo funcionan las personas y con usted, la sociedad". ¡¡Tsunami interno!! ¡¡Que alguien me sostenga!! Rearmándome como puedo a esa estocada, le digo: "Mirá, si vos pensás que la escuela colaboró en algo para eso, y si yo incidí minúsculamente en algo, es un tremendo halago".

Yo miraba a la Acompañante, como pidiendo socorro, entonces él agrega: "Yo creo que sí, y por eso le quiero dar un abrazo", y me abrazó. Primero respondí a ese abrazo como una profesora. Entendí que no me estaba abrazando solo a mí, en ese abrazo abrazaba a la de Psicología y, en realidad, estaba abrazando a la escuela. Pero después, hubo un momento que la profesora le dio lugar a Vanesa y lo abracé con toda la ternura de la que soy capaz. Pero en ese abrazo empecé a romperme, me desarmaba... y la volví a mirar a la Acompañante que dejó de acompañarlo a él y me acompañó a mí. "Ya está…", le dijo suavecito y lo acompañó con el gesto para que me suelte. Me di cuenta de que yo tampoco lo abrazaba a él. Lo abracé a él, pero cuando empecé a romperme también estaba abrazando a la de Psicología, a la escuela y a mí.

Quiero escribir esto y quiero publicarlo, porque lo personal es político. Porque vamos como podemos, con parches, con lo que tenemos y con lo que no tenemos. Pero, en ese abrazo, lo que hubo es una reivindicación de las políticas de inclusión y de la Escuela Pública.

(Publicación personal en mi Facebook,
en modo público, el 3 de mayo de 2023).

PA' NO ESCONDERME

Estos escritos los seleccioné porque en algunos casos aluden a una temática particular y el último refiere a la Democracia. Sí, refiere a los 40 años de Democracia, refiere a la ampliación de derechos, a la educación como un derecho.

Insisto en que estas escrituras no tuvieron la ambición de construcción de saber pedagógico; sin embargo, sería necio no reconocer que me siento interpelada cuando leo:

> En el proceso de escritura, los docentes y educadores que protagonizaron experiencias pedagógicas en las escuelas se convierten en autores narradores

> de relatos pedagógicos e historias escolares, al mismo tiempo que muestran y tornan públicamente disponibles los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que ponen a jugar cotidianamente en sus prácticas educativas y cuando las reconstruyen, relatándolas. Se transforman en narradores de sus propias experiencias y prácticas pedagógicas. Y como se sabe, toda narración o testimonio autobiográfico ya suponen en sí mismos interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida (Suárez, 2007, p. 87).

Es muy claro que son solo relatos, que no están acompañados de reflexiones teóricas ni de los análisis que merecen. Sin embargo, aún no estoy en condiciones de hacerlos de manera pública. Por supuesto que están acompañados de lecturas que me ayudan a pensarlos, por supuesto que subyacen autoras y autores que he leído y leo. No los puedo analizar tomando la distancia necesaria, sin embargo, sé que algo comunican.

Cuando compartí esos relatos públicamente ocurrió que quienes hicieron comentarios estaban conmigo, de todas las maneras posibles. Estaban conmigo en las convicciones, pero también en la cotidiana. Me acompañaron en mi periplo escolar, paliando la soledad, diciéndome que somos muchas y muchos los que transitamos la docencia acarreando las mismas dudas y certezas. Pero también me hice consciente de que en ese intercambio, de alguna manera, estábamos documentando un tiempo, una forma de estar ahí, apostando a una Escuela Pública inclusiva, democrática: “Al disponer públicamente sus relatos escritos de experiencias, los docentes narradores colaboran a reconstruir la memoria pedagógica de la escuela o de ciertas prácticas educativas en una cierta geografía y en un determinado momento histórico” (p. 88).

Como dice Dewey:

> Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y solo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos prepararemos para hacer la misma cosa en el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todo (1958, p. 55).

Y en este presente lo único que nos salva es la reflexión pedagógica. Pero esa reflexión requiere de otras y otros que nos ayuden a pensar, que nos mejoren y que nos permitan, cada tanto, el abrazo contenedor para cuando nos equivocamos y la palmada en el hombro para cuando, alguna vez, nos sale bien.

En las escuelas nos faltan esos espacios para juntarnos a charlar de lo que nos pasa, para pensar juntos cómo le encontramos la vuelta para garantizar-

les el derecho a la educación y a la Democracia a nuestras estudiantes y a nuestros estudiantes. Nos faltan, y a veces tampoco nos animamos a exponernos para generarlos. Tal vez no sea tan descabellado pensar en que la revista A*nales de la Educación Común* al disponer de esta sección, nos los esté generando.

Elegí estos textos porque en ellos hay referencias a mi experiencia docente con vinculación explícita a temáticas referidas a la historia reciente. Sin embargo podría haber seleccionado otros, porque en cualquier clase, en un día cualquiera, cada vez que piso la escuela sigo siendo yo; y voy con mis memorias, con aquello que sé que debo transmitir, con aquello que sé que quiero defender. Sé que seguiré escribiendo porque no lo puedo evitar y porque es la forma que encuentro de reconocerme en otras y otros. Y porque es como eso que dice el escondido *Pa' no esconderme*, del dúo Coplanacu: "Yo canto lo que voy viviendo, viendo y escuchando, andoi' con la cara al viento, voy buscando".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En M. Southwell (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens Ediciones/Flacso.

Benjamin, W. (1982). Experiencia y pobreza [1933]. En *Discursos interrumpidos I*. Madrid, Taurus.

_ (1993). *La metafísica de la juventud.* Capítulo IV: Experiencia. Paidós.

Bracchi, C.; (2005). Anales de la educación común. Cuando la historia se hizo revista. *Revista Anales de la Educación Común*, 1 (1), 148. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/230/2171

Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Losada

Larrosa, J. (2006). La experiencia y sus lenguajes [conferencia]. *Serie Encuentros y Seminarios*. FLACSO.

Nervi, J. (2021). *Tiempo y Desvelo.* Editorial Voces.

Rousseau, J. (1944). *Emilio o La Educación*. Tomo I. Editorial Albatros.

Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Noveduc.

Ingrid Sverdlick
Directora Provincial de Evaluación e Investigación
Dirección General de Cultura y Educación

Entrevista a Hugo Yasky

Hugo Yasky es docente, líder sindical y actual diputado nacional. Su historia de vida está enlazada con la historia de la militancia, del surgimiento del sindicato de representación docente en el 73. Su voz representa un fragmento de historia y de lucha por los derechos de las trabajadoras y trabajadores de la Educación.

Estábamos mirando ese guardapolvo de ahí, que es de tus compañeros de SUTEBA, pero podríamos ir un poquito antes. Por lo que yo tengo entendido, te iniciaste muy temprano en la docencia, en los 70, y podríamos empezar por que nos cuentes cómo fue que decidiste estudiar para ser maestro.

Sí, como vocación es raro, porque en mi entorno tenía primas que eran maestras, pero en esa época era muy raro que un hombre quisiera elegir esa carrera, de hecho, en el Magisterio éramos dos o tres muchachos de la división de la escuela secundaria. Pero fue como una vocación, algo que..., viste como esas cosas que no sabés por qué, sentís que eso es lo que tenés que hacer, ya desde muy joven.

Cuadro con guardapolvo en el despacho de Hugo Yasky

¿Tus viejos qué hacían?

Mi viejo era un hombre de hogar de clase media en Ramos Mejía. Pintaba cuadros, era un pintor que tuvo cierta vinculación siempre con lo artístico, mi vieja también. Yo absorbí mucho eso, de hecho, todos mis hermanos tienen la misma inclinación hacia las cuestiones que tienen que ver con el arte. Somos todos hijos de padres socialistas y peronistas, los cuatro hermanos. Uno ya murió, que también fue dirigente sindical del gremio del gas, en la época de Gas del Estado. Pero era un hogar donde se hablaba de los conflictos, se discutía mucho.

Cuando nosotros empezamos, como muchos en la década del 70, a descubrir el peronismo, en mi caso era descubrirlo porque en mi hogar habían sido siempre bastantes gorilas. Después mis viejos terminaron también haciéndose peronistas, pero son procesos que pensé que eran muy particulares de mi experiencia y luego me encontré, hablando con Taty Almeida, con Estela de Carlotto, con que son procesos que se dieron en muchas casas de la clase media de aquella época.

O sea que de la familia sos el primer maestro y único, ¿o alguno de tus hermanos también lo son?

No, mis dos hermanas, que son menores, habían abandonado la escuela secundaria, yo ya militaba; entonces tenía esa idea del deber ser, bueno insistí mucho sobre ellas para que se pusieran a estudiar y para que estudiaran para maestras y las dos se recibieron, siguieron mis pasos y trabajaron toda su vida como docentes.

¿También agremiadas y militando?

También agremiadas, ellas militaron como delegadas alguna vez…

Y me queda tu mamá entonces.

Mi vieja fue un personaje. En el Sindicato nuestro terminó siendo un personaje muy querido, porque cuando se produce el golpe, en ese momento no existía el SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires), teníamos un Sindicato que funcionaba en un local que daba a la calle; había sido un taller de arreglos de zapatos en San Justo, era algo muy humilde: se levantaba una persiana, esas de metal, todos los días y se atendía ahí donde el zapatero había trabajado; atrás había un pequeño baño. Ese local precario era local de la Unión de Educadores Bonaerense de La Matanza, que era una organización de todas las que existían en el Conurbano afiliada a la Federación Sarmiento.

¿En qué año era eso?

Empecé a vincularme con los compañeros del Sindicato en el año 1970, enseguida que empecé a trabajar de maestro, porque las maestras tenían que elegir un delegado; digo las maestras porque eran todas compañeras mujeres. Tenían que elegir un delegado porque había una huelga contra una reforma, la de Tagliabúe, en el año 70 exactamente. Y me eligieron a mí, así por descarte, porque no tenía que cuidar hijos, me preguntaron: "¿Vos estudiás en la universidad?", les dije que no; "Bueno listo, vas vos", me contestaron. Y ahí me empecé a vincular con el Sindicato.

Cuando se da el golpe, como no nos podían intervenir, eran más bien amenazas, siempre había un Falcon parado en la puerta. En un momento dejaron cesante a toda la conducción, queda cesante Mary Sánchez y todo un grupo de compañeras y compañeros que conducían el Sindicato, yo no era de la conducción. Entonces decidimos buscar una manera de justificar que siguiéramos teniendo reuniones y se optó por hacer una guardería para hijos de docentes.

¿En ese lugar?

No, buscamos una casa vieja que estaba derruida, la alquilamos, la reconstruimos con gente que vino a trabajar gratis, albañiles. Yo ya trabajaba en otra actividad fuera del gremio docente, porque después me habían dejado cesante a mí también.

¿En qué año te dejaron cesante?

A Mary la dejaron cesante en el 77, a mí en el 78. Y en el 78 hacemos esa guardería y no teníamos plata para pagar sueldos, entonces mi vieja fue a trabajar ahí con mis dos hermanas, que estudiaban. Y mi vieja terminó siendo un personaje. Hoy todavía me encuentro con maestros que son pibes jóvenes que trabajan en La Matanza y que fueron niños que los cuidó mi vieja.

¿Ella era ama de casa hasta ese momento?

Sí, era ama de casa. Ella era profesora de Inglés, pero nunca ejerció, era de esa época en la que la mujer estaba ciertamente sometida, tenía cuatro hijos. Pero fue un vuelco muy grande en su vida y terminó siendo un personaje, muchos compañeros todavía la recuerdan con cariño.

¿Te acordás, así como dato de color, el primer día que entraste a trabajar en una escuela?

Me acuerdo antes de eso, cuando yo hice la conscripción en la Escuela de Ingenieros de Campo de Mayo, en el año 1969. Recuerdo que me llamó el capitán que estaba a cargo de la Escuela y me dijo: "¿Usted es docente?, ¿usted es maestro?", le respondí que sí, y me dijo: "Bueno, entonces va a tener que alfabetizar porque acá tenemos..." y miró la lista, eran como cincuenta analfabetos, eran muchachos conscriptos que venían de Corrientes y de Córdoba, de la zona campesina de Córdoba. Y esa fue mi primera experiencia, fue muy linda.

¡Qué impresionante!

Sí, porque yo tenía una prima que trabajaba en DINEA (Dirección Nacional de Educación del Adulto), que tenía una experiencia en alfabetización muy buena; después, con el golpe, la mitad de esa gente se tuvo que exiliar, la otra mitad desapareció. Y me conecté con ellos, le pedí al capitán, que me dio un día de permiso para conectarme y hacerme de los materiales. Fue mi primera experiencia como maestro y fue muy linda.

O sea que como soldado fuiste alfabetizador.

Alfabetizador, en los ratos libres, porque cuando terminabas toda la actividad, nos duchábamos y, antes de la cena, nos habían dado un aula, porque eso funcionaba como escuela para los aspirantes a oficiales ingenieros, del Batallón de Ingeniería, así que fue muy lindo.

¿Y eso te ayudó o es una experiencia que después recuperaste en tu práctica para el futuro?

Eso de alguna manera me confirmó que lo que yo había elegido era lo que quería, porque podría haber pasado que hiciera esa primera experiencia y dijera: "No tengo nada que ver con esto". Y cuando salí de la colimba, fui a la primera escuela en el Barrio Las Antenas, que es donde antes había una villa, ubicado en La Matanza, está ahí cerca de Crovara y San Martín. Y ahí empecé a trabajar y tengo un lindo recuerdo. Claro, yo empecé muy joven y tenía ahí un grupo de chicos por el tema de la repitencia en el último grado de la escuela primaria, que no tenían mucha diferencia de edad conmigo. Fue una linda experiencia, me enseñó mucho sobre todo a empezar a conocer una realidad, porque yo creo que, en aquella época, los que éramos de clase media en Ramos Mejía vivíamos dentro de un caparazón, creo que no teníamos ni idea

de lo que era un barrio donde la mayoría eran obreros, albañiles. Para mí fue una experiencia más de vida, que me vinculó mucho al peronismo.

Yo me había acercado al peronismo, leyendo. Empecé de muy joven a leer, a los dieciséis, diecisiete años, y había un librero en Ramos Mejía que un poco me adoptó, fue mi maestro en lectura, me fue orientando y empezó con los cuentistas argentinos. En aquella época había un auge con Abelardo Castillo, Germán Rozenmacher, esos grandes escritores. Me acuerdo que leí Félix Luna, *El 45,* y a pesar de que hoy es un libro en el que encontraría algunas cosas para criticarle, para mí fue descubrir un mundo que no tenía nada que ver con el mundo del relato familiar, donde Perón era un tirano, Evita una desaforada que había que temerle cuando hablaba. Me acuerdo que mi vieja ponía la radio bajita en la cocina cuando hablaba Evita. Después fueron tantas discusiones, después mi vieja era fanática de Eva, después de todo ese pasaje, dictadura mediante, ayudó mucho.

Y desde el inicio decís que te vinculaste a la actividad gremial, ¿cómo fue ese momento?

En el año 70 ingresé, ahí me eligieron delegado y era un sindicato en esa época, no había retención, no teníamos personería, no teníamos nada. Encima estábamos en la Federación Sarmiento que era una Federación que tenía una conducción muy gorila. Creo que fue un momento en el que hubo un cambio, estábamos transitando una marcha bastante lenta, una suerte de transición hacia la identidad como clase trabajadora de los docentes, que todavía no existía.

Nosotros ya en La Matanza teníamos un grupito de docentes que éramos peronistas y que habíamos adoptado (muy típico de esa época), la palabra “compañeros”, pero en el gremio docente sonaba mal; vos ibas a una escuela y para ir a hablar con las docentes había que ir a hablar primero con la directora, pedirle permiso y te podías reunir en el recreo. Era adoctrinar, explicarles qué era el sindicato, qué tenían que elegir, delegado, afiliado, era todo muy artesanal. Le decías: “Vengo a hablar con las compañeras”, y ella te miraba y te decía: “Con las colegas”. Entonces en las asambleas en La Matanza era un contrapunto; nosotros decíamos: “Compañeros, hay que hacer tal cosa” y la que hablaba de la otra agrupación te decía: “Colegas”.

El “colega” y el “compañero” marcaron un camino que en el año 1973 cuando se constituye la CTERA, llevó varias horas del Congreso de CTERA, definirnos como confederación de docentes o como confederación de trabajadores

de la Educación. Creo que fue el debate más intenso porque en la declaración de principios de CTERA, que llevó mucho tiempo, hubo un marco de casi unanimidad en torno a sus principios. Es muy interesante releer la declaración de principios de CTERA, es muy actual.

Tempranamente se consideran trabajadoras y trabajadores de la Educación.

Porque plantea la defensa de la educación pública como parte de la lucha de la clase trabajadora en el proceso de liberación. Es una declaración que se anticipa mucho en el tiempo, al avance que después pudimos concretar colectivamente como gremio. Pero el tema de la identidad, definir al docente como trabajador de la Educación, empezar a sacarnos de encima el lastre de esa formación liberal, del sacerdocio, del apostolado y todo eso fue un proceso que se dio, sobre todo, en esos años, yo creo entre el 70 y el 73.

Bastante pioneros, ¿no? Porque los debates conceptuales teóricos, me acuerdo en la universidad, todavía escrito sobre lo vocacional, el apostolado, siguieron durante muchísimos años *a posteriori* de esto.

Durante muchos años, sí. En Tucumán se hace en el año 1971, 1972, un Congreso de la Educación, que en esa época lo convoca un sector del radicalismo, el Partido Comunista (PC), el socialismo; un movimiento muy fuerte que había y que planteaba el debate en torno a la educación pública, al papel del Estado. Y en las actas del Congreso se cuenta que en un momento pide la palabra Agustín Tosco, que representaba al Sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba. Entonces una delegada docente de Santa Fe se opone: "¿Por qué alguien que no es docente tiene que hablar en un Congreso de Educación?", y bueno, finalmente le dan la palabra a Tosco y es muy interesante, porque explica qué significa para la clase trabajadora la educación pública como un derecho social.

¿Vos estuviste ahí?

No, un empleado del Congreso que fue socialista, que fue parte del personal que trabajó con Alfredo Bravo cuando era diputado, había rescatado esas actas, esas publicaciones y me las trajo. Es para leerlo, toda una época descripta.

Y además da cuenta qué de vanguardia fue este sindicalismo docente.

Sí, porque en ese momento en el año 1972, la CTERA todavía no existía, en realidad existía el acuerdo nacional de nucleamiento docente. Hay un libro que publicó CTERA a raíz de los cincuenta años, donde se cuenta esto. Pero

era todo un debate, porque nosotros en La Matanza, por ejemplo, hacíamos las asambleas nuestras en la UOM (Unión Obrera Metalúrgica), que en esa época era una seccional muy combativa, era la época de la tendencia de la JTP (Juventud Trabajadora Peronista), la tendencia de los trabajadores.

Matanza fue un hervidero de muchas luchas. Bueno, había una gran efervescencia sindical. El Sindicato se fue haciendo en ese hervidero que era el movimiento sindical. Y entonces teníamos vinculación con la CGT (Confederación General del Trabajo).

Y en un contexto de época, porque también ahí…

En un contexto de época y con una CGT muy combativa en La Matanza. Era la CGT en una época de la dictadura todavía, bueno una de las tantas.

¿Estaba Lanusse?

Sí, Lanusse. Y en el año 1972 hay un paro de la CGT, y nosotros, el grupo de docentes peronistas que teníamos como conducción a Mary Sánchez, decidimos que había que parar con la CGT y fue una asamblea peleadísima porque por pocos votos logramos ganar, pero fue un triunfo pírrico, porque a los tres meses hubo elección y la perdimos. Yo perdí en mi carrera sindical muchas elecciones como dirigente docente, pero esa fue la primera.

¿Quién ganó?

En esa época había una especie de agrupación que se llamaba El compás, por el compás que usábamos en la escuela, y la conducía el PC que era una alianza de aquella época, más vinculada al radicalismo y al socialismo. Fue un momento que recuerdo siempre porque eran debates donde, sin darnos cuenta, estábamos a los bastonazos de ciego buscando nuestra identidad y nuestra pertenencia de clase, que después quedó consolidada con los años. Hoy a ningún docente se le ocurriría no considerarse clase trabajadora ni mucho menos cuestionar su participación en un paro de la CGT o de la CTA (Central de Trabajadores de Argentina).

Y en términos de las preocupaciones educativas, de lo que la educación hacía para niñas, niños, adolescentes, ¿te acordás de algo que en ese momento se discutiera en los 70, que preocupaba?

Sí, yo creo que en los 70 empezó a plantearse muy fuerte el tema de la Educación Popular, se leía a Paulo Freire. Había otras fuentes, me acuerdo un libro de Aníbal Ponce que era *Educación y lucha de clases*, que hoy habría

que rescatarlo, porque era un libro que planteaba el papel del docente como transmisor de la ideología de la clase dominante y la escuela como disciplinadora. A mí me sirvió mucho.

Se anticipó a Bourdieu, digamos.

Totalmente, creo que debe haber habido marxistas en los que se inspiró Aníbal Ponce, me imagino. Un libro muy interesante que debería ser muy difícil de encontrar; yo tenía una edición, que en esas enterradas de libros sucesivas que hubo en la época de los milicos habrá quedado ahí, enterrado en algún jardín. Pero sí, había esos debates, había también una mirada, ¿cómo te podría decir?, peyorativa desde el peronismo. Cuando me acuerdo, íbamos con Mary a algunas reuniones donde ya nos juntábamos con otros dirigentes o con militantes políticos, te decían: "Y vos, ¿cómo sos sindicalista entre los maestros?, ese es un gremio gorila, vos estás perdiendo el tiempo ahí". Y me acuerdo que esa mirada, con prejuicio del peronismo, después se consolidó con el tema de la discusión entre UDA (Unión Docentes Argentinos), el gremio que se había constituido en el peronismo y CTERA.

Hubo un gran debate en el que al final de la dictadura, los peronistas de todo el país nos reunimos en un congreso que fue memorable. Castiñeira de Dios fue el que lo convocó, en un hotel céntrico, creo que fue el Bauen; estuvimos dos días discutiendo y los que veníamos de la militancia sindical, en el gremio nuestro, de los docentes, formamos una comisión, donde hubo como cuatrocientos inscriptos de todo el país; ahí yo conocí a un compañero que después fue un gran dirigente de la CTERA, Marcos Garcetti.

Nosotros teníamos contacto de antes con los sindicalistas del centro del país, porque en esos mismos años los sindicatos docentes de Catamarca, de Santiago del Estero, de San Juan, de Mendoza, de Córdoba ya estaban en la CGT, ya estaban como sindicatos y ya funcionaban desde antes. Hubo una conciencia sindical mucho más retrasada acá, en el centro del país, donde todavía la idea del apostolado docente pesaba más. Entonces todo eso conformaba un lastre que también se veía en los debates educativos de aquella época.

Paulo Freire era alguien que en algunos estamentos de ese activismo político no era mirado con buenos ojos, porque aparecía como alguien demasiado vinculado a la Iglesia o muy popular, pero sí había debates y, sobre todo, el que tenía que ver con empezar a poner en crisis prácticas educativas y contenido. Es decir, si vos recordás la forma en que nosotros nos relacionamos con la historia argentina en la escuela primaria... yo me acuerdo, fui parte como

alumno y después como docente de la conmemoración del 12 de octubre con la idea colonial.

Claro, el *Día de la Raza*.

El *Día de la Raza*. Con los barquitos que se hacían con las nueces, que venían a descubrir y a traerle la blusa a los salvajes. Todo eso entró en un profundo cuestionamiento; tenías, en la misma escuela, los maestros que hacían tomar distancia en la fila y los otros maestros que empezaban a romper con esto. Me acuerdo de las discusiones.

¿Y cómo fue la dictadura?

La dictadura fue en nuestro gremio particularmente cruenta. El mejor dirigente que tenía la CTERA era un compañero al que acribillaron a balazos el mismo día del golpe, Isauro Arancibia. Era un docente tucumano director de escuela, de un pueblito en aquella época, Monteros. Ese era un compañero que estaba mucho más adelantado que nosotros, que supuestamente la teníamos clara, pero él la tenía mucho más clara. Él era un peronista, de familia peronista, vinculado a Atilio Santillán, el de la FOTIA (Federación Obrera Tucumana de la Industria Azucarera). A Atilio lo mata la Triple A y a Isauro, cuando va al velorio de Atilio, la Triple A lo amenaza de muerte. Pero eso sucede pocos días antes del golpe y el mismo día del golpe a Isauro lo asesinan. Isauro era un compañero que planteaba –y lo hace en el Congreso Educativo de Tucumán– que el papel del docente no solamente es ser parte de la clase trabajadora, sino ser, en su condición de educador, portador de la mirada y de la identidad de los trabajadores; que no bastaba con estar en la CGT, que había que estar en el aula.

Después, tuvimos 645 compañeros asesinados, otros que tuvieron que exiliarse, otros que se escondieron en las provincias. Mucho después, el reverdecer de los sindicatos en las provincias tiene que ver con aquellos que fueron a exiliarse y que empezaron a activar los sindicatos, el exilio interno. Y acá en la provincia de Buenos Aires fue un desparramo, donde hubo compañeros que fueron asesinados o desaparecidos, bueno ahí es de donde viene Stella Maldonado. En General Sarmiento hubo dos compañeras asesinadas que eran dos grandes dirigentes, María Elvira Motto y Susana Pertierra.

Y vos igual pudiste bastante rápidamente continuar con la actividad gremial en la dictadura, ¿cómo pudiste hacer eso?

Porque tomamos una determinación, en esa época ya funcionábamos como una agrupación más consolidada.

Hicieron lo del Jardín.

Hicimos lo del Jardín, en aquel momento era una cosa rara, pero en el Sindicato se elegía cada dos años y se renovaba por mitades. En el momento en que se produce el golpe, la mitad del Sindicato de La Matanza lo conducía el PC y la mitad la conducíamos nosotros, porque habíamos ganado la última elección. Y el PC plantea, en ese momento, que hay que cerrar el Sindicato, que no hay condiciones para seguir, y nosotros nos reunimos, la mitad que teníamos como referente a Mary Sánchez y decidimos que si cerrábamos el Sindicato íbamos a dejar a la deriva todo, que iba a desaparecer todo vestigio de organización y que además corríamos el riesgo de que nos mataran igual, porque ya todos nosotros teníamos, por lo menos en La Matanza, registro de muchas acciones. Entonces dijimos que había que bancar así y ver de qué manera.

Esa decisión hizo que La Matanza fuera después la nave madrina de la reconstitución del movimiento sindical en la provincia de Buenos Aires, y no es casual que Mary Sánchez, la seccional y La Matanza fueran la punta de lanza de todos los distritos con lo que después se conformó el SUTEBA.

Y mencionaste los desaparecidos del gremio, ¿cómo fue la participación de la CTERA ante la CONADEP?[1]

Y fue muy importante, ahí jugó un papel muy importante Alfredo Bravo; a él lo secuestran. La otra vez hicimos un homenaje, ya que se cumplía un aniversario de la muerte de Alfredo, ahí con los socialistas que me invitaron, porque después de todas esas historias con Alfredo tuvimos una gran afinidad y compartimos muchas luchas, ya con el Alfredo Bravo militante de los derechos humanos. Alfredo participó en muchas luchas de la resistencia en los 90.

Recuerdo cuando lo secuestran fue un gran golpe para todos nosotros, porque era un compañero que de alguna manera había posibilitado que la CTERA siguiera existiendo, porque la CTERA se reunía en la calle México, en un local que le prestaban los anarquistas españoles. Ahí iba el papá de Mary Sánchez, que había sido un anarquista, que era cordobés, pero era como español por adopción porque fue a pelear a la Guerra Civil en España y después queda preso allí. Cuando vuelve, Mary consigue que le presten ese local.

Cuando secuestran a Alfredo se produce una gran conmoción y se atina a armar un petitorio, que se hacía firmar en las escuelas, para presentarle a los milicos y también hubo una campaña de solidaridad internacional muy gran-

[1] Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas.

de y eso posibilitó que lo liberen. Además, a Alfredo lo ayudó el hecho de que uno de los policías que lo tiene, no sé si secuestrado, había sido su alumno y es quien dice que está Alfredo ahí.

Mirá que interesante eso, no se sabía. Ya pensando en estos cuarenta años de Democracia, Alfonsín puso mucho énfasis en la educación con su famosa frase "con la democracia no solo se vota, sino que también se come, se educa y se cura". ¿Qué tan significativo fue ese primer período de la primavera alfonsinista con el Congreso Pedagógico?

Nosotros tuvimos un desencuentro con él. Alfonsín es un personaje histórico que lo valoramos, si querés, tardíamente, por el papel que permitió jugar en relación con el Juicio a la Juntas. Pero su política hacia el movimiento sindical fue de confrontación. Y en ese punto cerramos filas junto al movimiento obrero organizado.

Cuando se produce el Congreso, ese prejuicio era recíproco. Creo que en el radicalismo había el mismo rechazo hacia nosotros, porque veníamos de la militancia sindical y del peronismo. Lo cierto es que cuando se produce el Congreso Pedagógico, nosotros quedamos afuera de la convocatoria, tanto es así que hacemos un congreso paralelo, que volantéabamos en la puerta de ese Congreso.

Fue un Congreso que se vistió más de la inteligencia de los que serían los teóricos de la educación. Hoy diríamos, de un estamento progresista de la tecnocracia educativa. Y nosotros le reclamábamos, como trabajadores de la educación, lo mismo que reclamó en su momento Agustín Tosco, estar adentro de la discusión. Se hizo como una cápsula que no nos permitió ser parte de eso y creo que fue un desencuentro que quizás nos privó de una oportunidad, porque es verdad que había mucha gente que tenía una idea que hoy sería progresista respecto a la educación; hoy los radicales de aquella época con una ministra como Acuña, serían vistos como portadores de ideas kirchneristas.

De todas formas, esto que yo te digo no fue unánime, hubo un sector de la CTERA que quedó afuera y un sector de la CTERA que participó.

Estaba en línea con lo que venía pasando con la CTERA, dividida en peronistas y socialistas. Pensaba en dos cosas en esto que estás comentando, una que por ahí hay un germen de esta cuestión, que sigue todavía vigente, de desconocer la voz de las maestras y de los maestros a la hora de tomar las decisiones en la política educativa, entre los que piensan la educación y los que hacen la educación.

Es así, fíjate, la que hizo un aporte enorme en ese sentido fue Stella Maldonado, porque Stella tenía una cabeza que funcionaba a otra velocidad, mezclaba una experiencia como docente y, a la vez, un volumen intelectual relacionado con los conocimientos teóricos de la educación muy importantes. Y ella fue la inspiradora de iniciativas nuestras, como la revista que se llamó *La Educación en Nuestras Manos*. Empezamos a editar una revista que fue en su momento la revista de mayor tirada en relación con temas educativos; se imprimía una para cada afiliado nuestro, teníamos una tirada de 50.000 revistas y se utilizó en cátedras de Educación y en los Centros de Formación Docente por los aportes que tenía. Y eso fue una construcción que nos permitió, ya no solamente tirar piedras desde afuera de los ámbitos académicos para que alguien abra una ventana, sino ingresar en ese debate.

Ese intento de poner a los docentes se debatió mucho en la época del menemismo, cuando se impulsa la Reforma Educativa y ahí surge la idea del docente como sujeto de la Reforma. Y después en la Internacional de Educación de América Latina – todavía soy presidente de la Internacional– participamos mucho con Stella. Se conforma el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, que toma cierta inspiración a través de los compañeros de Brasil, que tienen un sindicato muy fuerte con el pensamiento de Paulo Freire. La idea de la educación no puede ser prescripta por los supuestamente teóricos que acreditan posgrados, porque hemos visto en los 90 una especie de moda, como un signo distintivo de la época, los *masters* que venían diplomados de Europa, de Estados Unidos y esos eran los que tenían que definir el modelo educativo en la Argentina.

Yo creo que ahí sigue habiendo una disputa y sigue habiendo un prejuicio que, creo, lo expresa claramente una ministra como Soledad Acuña, una mirada que establece como una especie de división así, no quiero usar la palabra *casta*.

Bueno, pero de la tecnocracia, como de un pensamiento.

El papel de la tecnocracia.

Mientras decís esto pienso dos cosas, la primera, que el Congreso Pedagógico finalmente no pudo terminar en una ley como hubiera querido, siguió vigente la Ley 1420, que después sí lo logra la tecnocracia, con la Ley Federal en el menemismo, y pensaba en ministros de Educación que no son educadores…

Muchos. Cuando lo nombran a Daniel Filmus, yo en esa época ya era referente de la CTERA, Marta Maffei estaba casi con un pie en la banca de Diputados, en ese momento teníamos el Gobierno recién asumido de Néstor Kirchner. Nosotros teníamos una relación distante porque CTERA siempre había sido un gremio que, casi por una cuestión de principios, tomaba distancia de los gobiernos, pero cuando nombran a Filmus yo digo que es la primera vez que tenemos un ministro de Educación educador y que formó parte o que escribió parte de los materiales con los que nosotros nos formamos.

Pero en eso que decís, fíjate lo que nosotros logramos con la lucha de los docentes, la derogación de la Ley Federal de Educación, pero también con el aporte de los docentes la Ley Nacional de Educación.

Claro. Quería ir a un momento anterior que es la Carpa Blanca, porque ahí tenés la antesala, la fuerza suficiente para derogar después la Ley Federal y participar activamente en la construcción de la nueva Ley Nacional. Vos fuiste del primer grupo de ayunantes.

Sí.

¿Cómo se veía ese momento de lucha?

Al principio se vivió con la incertidumbre de algo que era absolutamente distinto a todo lo que habíamos hecho, de algo que hacíamos porque estaba agotado todo lo hecho anteriormente, porque ya hacer paro no tenía sentido, porque las escuelas estaban vacías, no por huelgas sino por falta de pago de salario.

Nosotros llegamos a la Carpa tratando de encontrar un camino ante la impotencia, porque era el momento en que el menemismo había logrado invisibilizar las demandas docentes con un caballito de batalla que lo desempolvó el Gobierno de Mauricio Macri, el tema de que el Ministerio de Educación de la Nación no tiene docentes ni tiene escuelas. Eso fue postransferencia educativa a las provincias sin recursos, que hay que recordarlo, fue una exigencia del FMI. Eso no es que surgió de la cabeza de algún ministro de Educación de la Argentina ni de algún ministro de Economía.

Cavallo fue a Washington y le dijeron que uno de los doce puntos condicionantes para que la Argentina recibiera los fondos para la aventura en la que

se embarcaron con la convertibilidad era transferirle a las provincias sin recursos, que cada uno fuera autosuficiente.

Curiosamente montándose también en una reivindicación que venía de la izquierda, de la descentralización educativa.

Sí, con la que nosotros siempre fuimos recelosos. Porque es verdad, había un sector del progresismo que revindicaba la descentralización y que la educación adquiriera el matiz, se impregnara de las demandas y de la realidad sociocultural de cada entorno, cosa que era buena, pero, con recursos, la utilizaron muy inteligentemente y dijeron: "tomen, ahí tienen".

Lo hicieron con muchas cosas, ¿no?

Cuando se quiere matar a alguien se le da una sobredosis de lo que pide, nos dieron una sobredosis.

Ese mecanismo operó en el menemismo con muchas de las categorías que el progresismo planteaba, incluso de los teóricos, lo traía el menemismo revestido de tecnocracia…

Susana Decibe fue la expresión más cabal de eso, con un discurso medio *progre*. Y cuando instalamos la Carpa era eso. Yo me acuerdo el debate que se dio en Río Negro, estábamos con la lengua afuera y dijimos: "Bueno por lo menos que nos vean que estamos peleando". Y la Carpa tomó un vuelo... ya el primer grupo de ayunantes cuando se fue, era un fenómeno; era la primera vez que al menemismo lo conmovía una lucha social, es decir, la primera vez que "le entraron balas", como decimos ahora. Y entonces la Carpa fue pasando de ser la demanda para que esas cinco provincias cobraran los salarios, a cuestionar el modelo de financiamiento, la descentralización y llegar a plantear por una ley de financiamiento educativo, que a medida que la Carpa fue creciendo en apoyo de la comunidad, tuvo un nivel de adhesión de la gente impresionante.

Yo ya había salido del primer grupo de ayunantes y andaríamos por el segundo grupo de ayunantes, fue toda una experiencia, porque el primer grupo nos sosteníamos con líquidos, con mate, me acuerdo se ingería un caldo que te daban a la noche.

Que esperarían con mucha ansia...

Sí, y después había un control médico. Lo que no queríamos es que ninguno tuviera un problema serio de salud, no queríamos llegar a ese extremo, por-

que era desnaturalizar la lucha; eso nos ponía en contacto con la sociedad. Entonces todo el que entraba ahí entraba sabiendo que teníamos un riguroso control médico que lo hacía una compañera médica, que ahora está en la Secretaría de Salud en la CTA, Lilian Capone, y ella con mucho celo controlaba los análisis clínicos para evitar que hubiera daños en los riñones o de otro tipo, ella ya sabía cuáles eran los indicadores. Cuando alguien quedaba fuera de esos indicadores, afuera, era así, lo tenía que cumplir. Fue una experiencia de lucha enorme que nos permitió reagrupar el movimiento sindical de la CTA, que venía alicaída, ahí tuvo también la posibilidad de nutrirse de esa lucha que recorrió el mundo.

Hay una anécdota, que ya había pasado durante el kirchnerismo, que nos costaba desprendernos de la Carpa Blanca, pero claro, ya no había dónde tenerla. El objeto, la lona, esa inmensa lona convertida en un bulto, era un problema, pero no nos queríamos desprender de ella, entonces, armamos la Carpa en el camping de SUTEBA que tenemos en el Tigre. Era increíble, porque ahí los maestros iban al camping y era un lugar casi religioso, como de memoria. Los maestros iban y veían las cosas, porque esa Carpa terminó llena de inscripciones de la gente que venía y dejaba una inscripción, toda una historia.

Un día vinieron de China para hacer una clínica de fútbol, gente de la Federación de Fútbol china, que querían aprender a enseñar a jugar al fútbol, porque querían vincularse por el tema del Mundial, y buscaban un lugar para los jugadores que pudiera alojarlos y tuviera espacio para hacer el entrenamiento. Nosotros teníamos ahí un par de canchas de fútbol, pero tenían necesidad de un gimnasio cubierto para los días de lluvia. Nosotros les queríamos alquilar el camping, en invierno, que nos costaba mantenerlo, entonces les dijimos: “Nosotros tenemos algo que por ahí les sirve” y los llevamos ahí y el tipo que venía de la Federación de Fútbol conocía la Carpa porque la había visto en la televisión china.

¡Que increíble!, bueno tuvo mucha repercusión internacional.

Le preguntamos: “¿Cómo sabe que es la Carpa de los docentes?” y el tipo dice: “Porque yo la veía en televisión”.

Hubo mucha repercusión internacional.

Sí, fue impresionante.

Y esto quedó en la memoria de los docentes, la Carpa. Ahora que pasaron tantos años y hay docentes que capaz ni habían nacido, no saben nada de ella, ¿es un hito en el sindicalismo argentino?

Y sí, es un hito en el sindicalismo argentino.

¿Para las nuevas generaciones también?

Sí, sí. Yo creo que, incluso, cuando nosotros instalamos después la escuela itinerante, no quisimos caer en la Carpa, pero sentíamos que teníamos que poner un centro de resistencia (eso fue en el macrismo), esa la quisieron desalojar.

Hay una foto que también recorrió el mundo, una foto de un maestro con el guardapolvo, compañero que todavía es dirigente de SUTEBA, tratando de empujar para atrás a los policías con los escudos esos que usan. Y ahí se instala la Carpa itinerante después de todos esos forcejeos y muchos compañeros jóvenes, de alguna manera, conectaron también con lo que había sido lo de la Carpa, porque adentro hubo una exposición para que conocieran.

Yo creo que eso reforzó mucho la identidad de nuestro gremio y generó una posibilidad de conectar con la sociedad y de revivir esos símbolos de la escuela pública que, por ahí, para los neoliberales son parte de la sensiblería o de lo *kitsch* o de cierto barroco melancólico, pero que son cosas que forman parte de una subjetividad colectiva que hay que cuidarla, porque en la medida en que perdamos eso, la idea de que la escuela puede ser sustituida por una propuesta que se genere desde el mercado. Estuvo mucho en boga durante la pandemia esa posibilidad.

El macrismo antes de la pandemia justo fue a pegar ahí con la famosa frase de "no caer en la escuela pública", bastante simbólica de cómo se piensa la escuela pública.

Sí, yo creo que esa frase, si vos tenés algunas defensas activadas, evidentemente la reacción que generó esa frase, es que todavía esas defensas existen, que están, pudieron reaccionar y eso fue una reacción colectiva.

¿Le hizo mucho daño el macrismo a lo que se había podido construir de alguna manera hasta ahí?

Yo creo que sí, creo que si Mauricio Macri, como el libro ese de Vargas Llosa, *Conversación en la Catedral*, en que el personaje dice, ¿en qué momento se empezó a joder esto?, uno de los momentos fue el de esa frase. Hay cosas

que te van mostrando desnudo frente a la sociedad, no creo que lo desnude esa frase pero que alguna prenda se le cayó con eso, seguro.

Y pudo mucho, porque entre el 2003 y 2015 los avances en materia educativa fueron un torbellino, empezando por la Ley Nacional, la obligatoriedad de la secundaria, la reactivación de las paritarias, la Ley de Financiamiento Educativo, becas, Conectar Igualdad, AUH, universidades públicas, las leyes, 180, 190 días de clases…

No se tiene conciencia de hasta qué punto nosotros fuimos modelo para el mundo.

Sí, ESI, la terminalidad de adultos, la cantidad de cosas que se hicieron entre el 2003 y 2015 fueron de una envergadura y una potencia enormes.

Sí, y eso generó de los sectores de las corporaciones, como las corporaciones neoliberales, una gran contraofensiva, porque ellos activan un dispositivo que existía antes del macrismo pero que no estaba tan consolidado, un dispositivo mediático para horadar y tratar de ir vaciando por dentro la escuela pública y el concepto del valor de la educación pública como herramienta de construcción de una sociedad, como herramienta también de movilidad social; lo fueron horadando, pero lo hicieron sistemáticamente.

A partir de la experiencia del kirchnerismo, ellos advierten que la construcción de ese modelo educativo implica un serio impedimento para consolidar la base conceptual e ideológica de la economía de mercado. Yo le decía a los compañeros en la experiencia de la Carpa Blanca, si ves los periodistas que transmitían desde ahí y generaban empatía hacia ella, vas a encontrarte con que era otro mundo distinto al de ahora, porque ahí estuvo Leuco, Morales Solá, Lanata, eran los periodistas de aquella época que se asumían con absoluta identificación en apoyo a la Carpa Blanca. Me acuerdo que radio Mitre se instalaba en la Carpa y transmitía desde ahí.

Todo eso después se ordenó sistemáticamente en un discurso estigmatizante, de las universidades para los pobres, de la educación pública como reducto de fracasados, el premio consuelo para los que caen en la escuela pública. Después apareció una cosa nueva para nosotros, que hay que tenerla presente, las fundaciones que empiezan a ser verdaderas usinas de pensamiento y que van generando permanentemente una ofensiva, ordenadas detrás del pensamiento neoliberal, con una propuesta que se financia con compañías multinacionales y que nos disputa a nosotros, en una iniciativa que antes era nuestra. Porque nosotros construíamos las asociaciones de

padres para defender la educación pública, ahora ellos se apropian de eso y vos fíjate no es casual que Acuña haya embestido contra las Cooperadoras Escolares, porque es el último vestigio de la sociedad civil dentro de la escuela, es lo último que queda.

Ellos han logrado ocupar todo el espacio con estas fundaciones que manejan grandes recursos, que han profesionalizado a los que las dirigen, porque ellos viven, son empleados de esas fundaciones y asumen una militancia paga. Es un fenómeno nuevo.

Intervienen en la formación docente, en la producción de materiales.

Van generando una susceptibilidad colectiva, van modelando la opinión pública, van interviniendo, como si tuvieran capacidad de hacerlo, en el debate pedagógico, el tema de las pruebas estandarizadas, el *ranking* para los resultados. De pronto, van asumiendo intervención, ni qué decir la estigmatización de los docentes…

Si uno piensa la escuela como ese espacio donde se socializan y se educan las nuevas generaciones y generan sus conciencias ciudadanas, en un mundo que se va derechizando y en una Argentina que se va derechizando, ¿está fracasando la escuela?

Hay de pronto una crisis que nosotros tendríamos que intentar resolver, que es la de las asimetrías que hay entre lo que algunos sectores de la sociedad que le demandan a la escuela y lo que escuela hoy puede realmente dar. Yo lo veo en gente que tiene un pensamiento progresista, que dice: “Está todo bien, pero yo quiero que mi nena tenga un taller de teatro, un taller de pintura”. Entonces son cosas que hoy la escuela, así como funciona, no está en condiciones de dar porque no cuenta con los recursos, con la distribución de los tiempos e incluso de los espacios físicos.

Una vez en Estados Unidos fui a una escuela y tenía un laboratorio de pintura, un taller de teatro que era como entrar a una sala de ensayos y los chicos entrando y saliendo, la escuela las ocho horas funcionando.

Es verdad que hay una demanda que tiene que ver con ese tipo de educación y nosotros estamos todavía en una escuela más parecida a la que fuimos cuando éramos chicos, que a la que tiene como expectativa la gente que es progresista. Pero eso requiere muchos más recursos. Y para eso es necesario revisar la Ley de Financiamiento Educativo. Ahí hay un problema que tenemos que resolver dentro de las políticas públicas. Pero el neolibera-

lismo repica sobre esa demanda insatisfecha para proponer exactamente lo contrario, que sería privatizar y desguazar el sistema de educación pública.

Para no robarte mucho más tiempo, vamos hacer un ejercicio fantasioso, si vos fueras ministro de Educación, ¿cuáles serían tus desafíos y qué harías?

Y yo creo que tenemos un enorme desafío, a mí me parece que tenemos que luchar por ese financiamiento que nos permita hacer una escuela acorde a lo que demanda la sociedad. El discurso de la derecha no solamente niega los avances que hubo, sino que dice que todo está peor. Pero nosotros logramos un salto enorme: ir a la secundaria obligatoria, ir hacia algo que es clave que es la Educación Inicial. Ahora, sostener ese sistema (la Ley de Financiamiento nos permitió llegar ahí) implica tener muchos más recursos porque si vos realmente querés que los chicos entren a los 3 años y salgan con la secundaria completa, eso implica más inversión y si querés universidades públicas, como estamos haciendo, accesible a los sectores de las clases medias, a los sectores más humildes, eso requiere todavía más inversión.

Por un lado, esos recursos son absolutamente imprescindibles para cambiar la escuela secundaria. Vos no podés tener una escuela secundaria con eso ya remanido del *profesor taxi*, no puede existir más. Vos tenés que tener una escuela secundaria donde los profesores que estén con los chicos, con los jóvenes, sean un plantel que permanentemente esté en contacto con ellos. No podemos tener profesores que tienen una cantidad de horas que nos le permiten eso y una gran cantidad de estudiantes; hay que cambiarlo, pero ¿cómo cambias eso? Porque los docentes te van a decir: "Yo necesito trabajar 40, 45 y si puedo 60 horas y como está la situación económica, si me dieran para trabajar 80 horas, necesito 80 horas". Y bueno, lo tenés que cambiar elevando el salario, creando profesores por cargo, con horas institucionales que permitan la planificación, la formación y el acompañamiento de los estudiantes en el horario de trabajo.

En el país que está primero en los *rankings* de evaluación educativa, el profesor trabaja 14 horas y tiene 16 horas asignadas de trabajo sin alumnos, 16 horas. Por supuesto la derecha no se hace cargo de esto. Si vos se lo decís a cualquiera de estos que agitan el diagnóstico de la crisis de la educación te dirían que eso no se puede, ¿ahora por qué es la discusión? Cuando vos decís que hay algo que no se sincera, lo que está fracasando es querer mantener con los recursos que usábamos cuando la escuela simplemente consistía en la tiza y el pizarrón, 30 pibes en un salón y se acababa cuando salía del segundo año de la secundaria, porque el propio sistema se encargaba de depurar y

dejarte afuera; y quedaba adentro el 30 por ciento. Para ese sistema educativo, de alguna manera de embudo, donde quedaban unos pocos, los recursos que teníamos asignados históricamente alcanzaban, con los conflictos, con los salarios bajos, a los tumbos, a los tropiezos, alcanzaba, ahora no alcanza más, entonces esa brecha que se da, en realidad, es porque pensamos la educación en función de los recursos que tenemos. Pero vos tenés que pensar en otra escuela secundaria, donde los profesores estén a cargo de los alumnos de una escuela, no de los alumnos de quince escuelas; tenés que pensar en otro Nivel Inicial, con todos los recursos; tenés que pensar en otras escuelas primarias que tengan talleres de arte, laboratorios de química, todo eso porque no se piensa y porque a nadie se le ocurre semejante desvarío con los recursos que tenemos.

Entonces no estamos haciendo un debate educativo, es una trampa; estamos discutiendo el posibilismo de asignar recursos insuficientes para sostener un sistema que va a seguir reproduciendo todas estas falencias que hoy conocemos. Una educación de calidad, que apueste a un programa de formación docente continuo y que nos permita tener instituciones educativas acordes a las exigencias de los tiempos que vivimos, nos obliga a replantearnos un esquema de financiamiento que hoy se quedó corto.

Muchas gracias por tu tiempo.

Despacho de Hugo Yasky, durante la entrevista realizada por Ingrid Sverdlick

> **Delia Méndez**
Universidad Pedagógica Nacional,
Secretaria de Extensión del Instituto
de Derechos Humanos y Memoria-H.I.J.O.S.

Adelina, Madre de Plaza de Mayo, "La madre fotógrafa"

ADELINA

Adelina Ethel Dematti, mi querida Adelina, tan fuerte, tan inteligente, tan batalladora, nació en 1927 en Chivilcoy, provincia de Buenos Aires. Estudió en la Escuela Normal de aquella ciudad y en 1946 se recibió de Maestra Normal Nacional. Continuó sus estudios para graduarse en 1950 como Profesora de Educación Preescolar; en esa misma institución se desempeñó como docente y luego como directora del Jardín de Infantes. Ejerció la docencia y creó jardines de infantes en Tapalqué y Carhué, obtuvo cargos directivos en Azul, Brandsen y La Plata.

En 1952 se casó con Luis María Alaye, con quien tuvo sus hijos, Carlos Esteban y María del Carmen.

El 5 de mayo de 1977 en Ensenada, su hijo Carlos Esteban, estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata y trabajador metalúrgico, fue secuestrado en la vía pública por personas vestidas de civil, en el marco de un operativo de detenciones ilegales a cargo de las Fuerzas de Tareas 5 (FT5) de la Marina. Según testimonios de exdetenidos, fue visto en el Centro Clandestino de Detención "La Cacha".

Desde ese momento, comenzó la infatigable lucha de Adelina en la búsqueda de su hijo y, a partir del conocimiento de que otras madres y familiares estaban viviendo lo mismo, surgió, de esos encuentros, la creación de Madres de Plaza de Mayo de la cual es fundadora.

Como parte de otras organizaciones por los derechos humanos, participó activamente en la Comisión Provincial por la Memoria y en la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de La Plata. También se desempe-

ñó como secretaria de Derechos Humanos de La Plata y ha sido declarada **Ciudadana Ilustre** de Chivilcoy, de la ciudad de La Plata y de la provincia de Buenos Aires.

Se la llamaba "la madre fotógrafa" y, en 2007, su archivo fue declarado por la UNESCO como Patrimonio documental del Registro de la Memoria del Mundo.

En 2008, la Cámara de Diputados de la Nación la declaró **Adulta destacada en Educación y Derechos Humanos** y un año después, fue galardonada por la Universidad Nacional de La Plata con el diploma **Doctora Honoris Causa**.

Desde 2015, en su homenaje, el Complejo Histórico Municipal de Chivilcoy lleva su nombre.

LA CONSTRUCCIÓN DEL ARCHIVO

Adelina se dedicó a documentar, a través de fotografías, recortes periodísticos y todo tipo de material vinculado, cualquier indicio que pudiera llevarla al encuentro de su hijo; documentó también las primeras rondas de las Madres de Plaza de Mayo y diferentes marchas.

El archivo que organizó está compuesto por documentos producidos, preservados o recopilados por ella, como cartas, telegramas, registros fotográficos, expedientes judiciales, volantes, artículos periodísticos, entre otros materiales. La minuciosa investigación sobre el Cementerio de La Plata y los certificados de defunción de miles de NN firmados por los médicos de la Morgue, dejaban en evidencia que los médicos policiales legalizaban lo ilícito y cooperaban con la política de desaparición de personas establecida por la dictadura. Esto se llevaba a cabo mediante la omisión de los signos de tortura que presentaban los cuerpos, la imprecisión en el momento de establecer la causa de muerte, la falta de identificación y la adulteración de las ejecuciones de los perseguidos políticos como si se hubiera tratado de "enfrentamientos armados".

Para Adelina los documentos eran fundamentales. Siempre decía:

«Cuando yo digo algo tengo respaldo documental, nadie va a poder decir que estoy mintiendo». Por eso buscó tanto el Libro Morgue, y por eso su testimonio en el juicio fue tan contundente. También decía que la tríada Memoria, Verdad y Justicia estaba mal barajada y que, en realidad, debía ser Verdad, Justicia y recién después, Memoria (*INFOBAE*, 9/5/23).

Adelina donó al Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires en La Plata todo su archivo documental, a fin de garantizar su conservación, preservación, accesibilidad pública y difusión. En marzo de 2019 se llevó a cabo una

muestra audiovisual con material de este archivo en la ciudad de La Plata. En Memoria Abierta se encuentra una copia digital para la consulta pública.

Su vasta colección personal de documentos se encuentra hoy en el Archivo Provincial de la Memoria.

PUBLICACIÓN DEL LIBRO

Cuatro meses después del testimonio de Adelina en el juicio de "La Cacha", se publica *La marca de la infamia: asesinatos, complicidad e inhumaciones en el cementerio de La Plata*, editado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.[1]

Antes del descubrimiento del Libro de la Morgue, Adelina ya había redactado una primera versión, en un pequeño libro. Como fruto de la investigación sobre los enterramientos NN iniciada por ella junto con otras madres y padres en la década de los 70, consiguieron que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos visitara el Cementerio de La Plata en su viaje a la Argentina en 1979.

La marca de la infamia

[1] http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/1526

LO HAGO POR MI HIJO Y POR TODOS

Cuando Adelina brindó testimonio en el juicio de "La Cacha" en febrero de 2014, tuvo como consecuencia inmediata la denuncia contra todos los profesionales que firmaron certificados de defunción de víctimas del terrorismo de Estado, alterando los informes de las autopsias.

Ante el Tribunal, durante el juicio de "La Cacha", aportó un archivo digital en el que se incluía una imagen del registro del 5 de mayo de 1977 en el Libro de la Morgue. Manifestó que ese NN no era su hijo Carlos Esteban Alaye, sino Enrique Reggiardo.

–**Yo sigo buscando a mi hijo**– les dijo a los jueces.

Carlos Esteban Alaye Dematti continúa desaparecido.

La conocí y abracé tantas veces, me acompañó en cuanta acción realizaba, tanto en la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, como en el Ministerio de Educación de la Nación. He tenido el honor de estar junto a ella y decirle cuánto la queremos todos. Siempre su mensaje era: "...sigan ustedes, sigan cuando no estemos...".

Adelina Dematti de Alaye murió el 24 de mayo de 2016 en La Plata, a los 88 años, sin haber encontrado a su hijo. Nosotros lo seguimos buscando por ella y por todos.

FUENTES

Anguita, E. & Cecchini, D. (9/5/2023). La madre que buscaba a su hijo en los libros de la morgue y descubrió cómo se encubrían las desapariciones. *INFOBAE*.
https://www.infobae.com/sociedad/2020/06/13/la-madre-que-buscaba-a-su-hijo-en-los-libros-de-la-morgue-y-descubrio-como-se-encubrian-las-desapariciones/

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. (24/5/2020). En nuestra memoria siempre querida Adelina. Universidad Nacional de La Plata.
https://perio.unlp.edu.ar/2020/05/24/en-nuestra-memoria-siempre-querida-adelina/

> **Ernesto Villanueva**
Universidad Nacional Arturo Jauretche

Graciela Giannettasio

No escribo por una obligación sino por una necesidad, la de honrar y recordar a una compañera sin igual como fue Graciela. Tampoco soy yo quien puede abordar toda su trayectoria múltiple, diversa. Y creo que en esta imposibilidad está el nudo de su personalidad. Si habláramos en términos futbolísticos, cuestión tan cara a su compañero, diría que Graciela era una jugadora de toda la cancha. Expliquémonos.

Cuando uno entrevé sus actividades públicas, como legisladora, funcionaria municipal, vicegobernadora, ministra, pero, sobre todo, estudiosa y mucho de su especialidad en el derecho, y su cariño inmenso por la docencia, encuentra siempre un común denominador. En realidad, varios rasgos presentes en su accionar. Casi es sobreabundante referirse a su compromiso, total, directo, sin cortapisas. Pero entiendo que esa es una característica que encontramos en muchísimos militantes, su creencia en estar al servicio de los demás, de su pueblo, de poner su interés personal por debajo de las preocupaciones y problemas colectivos.

Creo que la especificidad y la originalidad de Graciela tenían que ver con la paciencia, con la firmeza y, en particular, con la lealtad, con las que ejercía su compromiso. Ejemplos de ello hay muchos. En un homenaje que se le hizo hace pocos meses, quien fuera gobernador, Felipe Solá, afirmó que Graciela se comportó con una lealtad hacia él mucho mayor que la que él tuvo con ella.

Cuando le pidieron que se hiciera cargo de la seguridad de la Provincia, de un minuto para otro, no dudó, pues era muy consciente de la emergencia que se vivía. Siempre por delante las necesidades de su pueblo y no su situación peculiar que, como vicegobernadora, era muy cómoda. Pero si traigo estos ejemplos es porque no son tan comunes en la política de hoy, cruzada por intereses particulares, por proyectos individuales, antes que grupales. Entiendo que esa ética, que algunos tildarán de antigua, es la que requiere nuestra Patria como elemento básico para su renacer. Y no me refiero solo al ámbito

estrecho de la política. La crisis que vivimos como comunidad consiste justamente en no creer que esa ética sea posible. Pues bien, Graciela simboliza la antítesis de esa concepción estrecha, pequeña, mezquina.

Tengo tres experiencias inolvidables con ella. Una fue como representante del Gobierno en el área educativa en la mesa de Diálogo Argentino que se instauró después de la terrible crisis del 2001, como modo de reencauzar el país, aliviando las enormes diferencias que se habían establecido en aquel entonces y que llevaron a que el sociólogo francés Alain Touraine escribiera un artículo triste titulado "Los argentinos existen, ¿existe la Argentina?"[1] Título este que aparece como un espantajo para estos días en los que nuevamente nos acercamos a un abismo que solo una verdadera unión nacional puede aventar. Pues bien, en aquel entonces, Graciela Giannettasio se reveló como una orfebre para establecer el diálogo primero, esto es, poder escucharse, luego lograr acuerdos mínimos y, finalmente, declaraciones conjuntas por parte de todos los participantes.

También tuve oportunidad de estar cerca de ella como ministra de educación, en un momento donde casi no existía la moneda y el mundo universitario estaba convulsionado por los disparates que había querido imponer un reaccionario a quien solo se le ocurría un futuro más pequeño para nuestros jóvenes. Ahí también, en un diálogo franco y permanente con el radicalismo, supo enhebrar acuerdos para finalmente lograr algo muy sentido por el mundo de la Educación Superior pública cual se declare a las instituciones universitarias consultoras privilegiadas del Estado.

Y dejo para el final mi experiencia más directa, en la creación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Remó muchísimo en esos días en los que era diputada nacional para que se aprobara la iniciativa, que no era del todo bien vista, incluso por algunos colegas del mismo espacio político (recordemos "qué es eso de tantas universidades"), ella que había sido directora general de escuelas sabía bien las falencias educativas de la Provincia y lo que podía reportar una universidad en un territorio de un millón de habitantes, dinamizando su bagaje cultural, permitiendo que la juventud tuviera un horizonte más promisorio y que toda la población observara que en nuestros distritos más postergados hay posibilidades de avances enormes cuando se conjugan los esfuerzos populares y los gubernamentales.

[1] https://www.ambito.com/portada-principal/alain-touraine-argentina-es-un-pais-que-no-existe-n3166623

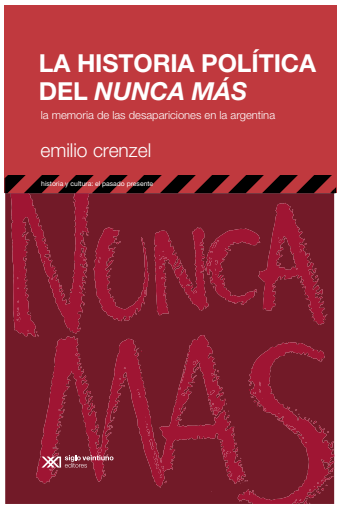
En fin, quería nuestra Patria, hizo mucho por la Provincia pero, y hay que decirlo, su corazón estaba con Florencio Varela, un partido con un crecimiento poblacional muy superior al de la Argentina (pensemos que entre los dos últimos Censos su población creció en más de un 16%), con muchos migrantes de otras provincias y de países hermanos, con un territorio semirrural importante, de fuerte raigambre católica, creencia en la que Graciela estaba fuertemente imbricada y activa.

Y nació la Universidad. ¿Y qué hizo la exvicegobernadora, la exdirectora general, la exministra? Dio clases, ni más ni menos, armó su cátedra con la misma o mayor dedicación con la que había realizado tantas cosas en su vida, con el mismo amor que puso con todo. No buscó cargos, ella que los había tenido todos. Qué otra cosa podía ambicionar sino que las chicas y los chicos de *Varela*, de *Beraza*,[2] de Quilmes, conocieran mejor el derecho, que aprendieran la Constitución, que supieran ser mejores argentinos. Y ayudó, y colaboró en esa institución incipiente.

Los que la conocimos siempre la recordaremos con la mayor admiración. En estos días se está construyendo una plazoleta dentro del predio de la Universidad que llevará su nombre, con árboles y asientos, donde los jóvenes estudien y se formen. Sé que ella estará muy contenta con este pequeño homenaje.

[2] Se refiere a Florencia Varela y Berazategui, distritos de la provincia de Buenos Aires.

Emilio Crenzel
Editorial: Siglo XXI Editores
Año: 2008
Páginas: 272
ISBN: 978-987-629-025-8



La historia política del *NUNCA MÁS*. La memoria de las desapariciones en la Argentina

Adrián Ercoli

Esta obra se propone revisar el proceso de elaboración del *Nunca Más*. Asumido como un hito indiscutible, este Informe siempre fue apreciado como algo más que un documento. Centrado en la estrategia expositiva, en el cambio de lo que el autor denomina *regímenes de memoria*, muestra los cambios en la matriz de representación del pasado reciente, lo cual da por resultado un modo de presentar las tensiones interpretativas cambiantes a través del tiempo, dependiendo la fortuna de la obra del contexto político y social, así como del modo en que los actores se la apropiaran. En este marco, Emilio Crenzel ofrece una investigación de cómo fue el proceso histórico-político desde la creación de la CONADEP, la investigación y el Informe final. Sin embargo, el recorrido propuesto por el autor consiste en mostrar tanto el antes como el después del Informe, es decir, analizar las dificultades y resistencias histórico-políticas que condicionaban la posibilidad de su concreción.

El libro centra la complejidad del proceso histórico-político en el estatuto de las desapariciones en Argentina antes del golpe del 76, mostrando que existían desde al menos dos décadas antes, pero sin tener mayor impacto social debido a que los culpables terminaban adjudicándose los hechos. No sería en un *modus operandi* sino a partir del golpe del 76. Reponer el marco histórico-político, en el que las desapariciones fueron concebidas y ejecutadas bajo la última dictadura, resulta imprescindible para comprender el impacto social que tuvo su conocimiento en la sociedad y para lo cual el *Nunca Más* fue decisivo –en este sentido la presentación televisiva del Informe da cuenta de esto–. La entrega del Informe al presidente de la nación Raúl Alfonsín significó un antes y un después para la vida política argentina.

Otro aspecto saliente de esta historia es su estilo de escritura en el cual el proceso histórico se despliega entre las tensiones sociales, que dan por resultado el problema de la *memoria de las desapariciones en Argentina*. Así es como el *Nunca Más* se convierte en la cifra de un conflicto irreductible que recorre los cuarenta años de Democracia en nuestro país. Las disputas por la representación del pasado son pensadas por el autor a partir de lo que considera *regímenes de memoria*. El Informe final de la CONADEP constituye un nuevo régimen de memoria sobre la violencia política y las desapariciones en Argentina. Régimen de memoria es aquí entendido como memorias emblemáticas que se vuelven dominantes en la discusión pública, mediante prácticas y discursos. Estos regímenes terminan por establecer "marcos de selección de lo memorable y las claves interpretativas y los estilos narrativos para evocarlo, pensarlo y transmitirlo". Y como característica distintiva, nos dirá el autor: "...sus proposiciones organizan el debate público", convirtiéndose "en objeto de las luchas políticas por dotar de sentido a ese pasado...". De este modo la historia política del *Nunca Más* despliega los hechos en el marco de las luchas por su interpretación, donde el poder político de los regímenes de memoria sirve para configurar la relación con el pasado y el futuro. Desde esta dinámica se aprecian las diferencias entre los modos de dar sentido a la frase "Nunca más", que a lo largo de la obra se cuentan como tensiones y polarizaciones en el espacio público respecto del pasado, la Democracia y el futuro de la sociedad.

Este recorrido por la historia política del Informe de la CONADEP no es tanto una historia de sucesos cronológicos corroborados ni una interpretación de los acontecimientos relevantes tratando de establecer sus conexiones causales. Se trata más bien de una historia de discontinuidades, de saltos y

giros, de aperturas de sentidos producto de las pujas por el modo de recordar, de hacer memoria de las desapariciones en Argentina. Los usos y resignificaciones del *Nunca Más*, que van desde su papel en lo judicial, como la pelea por las identidades, su vinculación con otras injusticias sociales hasta el material de lectura escolar, hacen visible este carácter abierto y vivo a lo largo de los últimos cuarenta años de Democracia.

Lucía Abbattista & Daniel Badenes

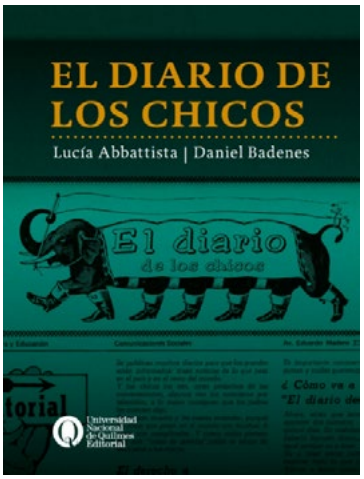
Editorial: Universidad Nacional de Quilmes

Colección: Comunicación y cultura, dirigida por Alejandro Kaufman

Año: 2022

Páginas: 174

ISBN 978-987-558-812-7



El diario de los chicos. Una experiencia revolucionaria de comunicación en 1973

Diego de Zavalía Dujovne

Como docente universitario, acostumbrado a leer libros académicos, nunca esperé encontrarme en uno la historia de cómo se conocieron mis padres. Sin embargo, allí está, narrada en la página 30 de *El diario de los chicos*. Pero ¿qué es este "Diario de los chicos" cuya historia es también la historia de mi familia? Es un periódico dirigido a los alumnos de 6° y 7° grado, repartido en las escuelas de cada rincón del país entre 1973 y 1974, cuando Jorge Taiana era el Ministro de Educación Nacional. Mi madre, Marta Dujovne, fue la ideóloga y directora del proyecto que buscaba producir información de actualidad de manera comprensible para estudiantes de Primaria bajo la consigna "Los chicos tienen derecho a saber lo que pasa todos los días".

Cuando Lucía Abattista y Daniel Badenes se enteraron de la existencia de *El diario*, se comunicaron con mi madre y comenzaron una investigación que se prolongó durante diez años. Entrevistaron a mis padres en varias ocasiones y también a las otras figuras clave del proyecto: el ilustrador y diseñador gráfico Lorenzo *Lolo* Amengual y el maestro Pablo Medina, conocido por su

enorme trabajo como director de la librería y biblioteca infantil La Nube (su fundación por parte de él, mi madre y Marcela Silberberg es el tema del capítulo 10 del libro). También se reunieron con familiares de algunos participantes del proyecto que ya murieron e incluso pudieron rastrear a miembros del Equipo editorial que viven en el exterior y que habían perdido contacto con el resto. Además, lograron localizar y entrevistar a un alumno que escribió una de las numerosas cartas que recibió *El diario* y que mi madre atesora en su archivo personal.

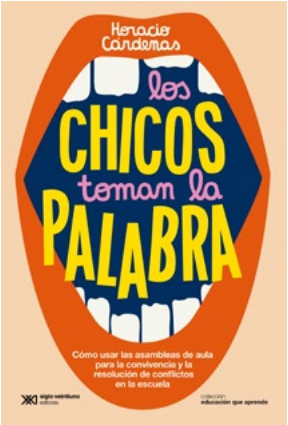
Esta misma exhaustividad y rigurosidad en la investigación se observa en la contextualización de *El diario*, centrada en el Departamento de Comunicación Social del Ministerio de Educación dirigido por Andrés Zavala. Resulta difícil describir esta contextualización debido a la enorme cantidad de aristas abordadas: las internas peronistas, las políticas de comunicación para la liberación de la izquierda latinoamericana, diversas experiencias dirigidas a niños, las revistas político-culturales de la época, el lugar central de la historieta y las teorías sobre ella, la experiencia con la editorial nacionalizada *Quimantú* en el Chile de Allende y un largo etcétera.

Al leer la enumeración anterior se puede esperar un libro con tanta información que se vuelve desconexo y tedioso, sin embargo, la decisión de que el hilo conductor sean las biografías de algunos de los principales involucrados en el proyecto (Lolo, Pablo, mis padres) logra que el texto sea entretenido e interesante. Las notas al pie son aquí un recurso bien utilizado que permite sumar información relevante sin que se pierda el ritmo de lectura. La edición de la Universidad Nacional de Quilmes también facilita la lectura: las ilustraciones están bien impresas y son claras, la encuadernación es buena y resistente, y el tamaño es cómodo.

El diario de los chicos fue una experiencia breve, intensa y políticamente comprometida, nacida de ideas e intereses que mi madre sostuvo a lo largo de su vida, aún hoy cuando elige libros y muestras para sus nietos. Las personas nombradas en esta reseña siguen siendo grandes amigos entre sí. Es también un momento crucial en la historia familiar: apenas cancelado el proyecto llegó una amenaza de la Triple A y la primera huida en forma de viaje. El libro de Abattista y Badenes logra dar cuenta de este mundo íntimo y lo utiliza para hacer un gran retrato de época, centrado en el problema de la comunicación social. El abordaje y los interrogantes están planteados desde el hoy, con lo que el libro no aparece como un relato que nos repone un pasado superado y olvidado, sino como una historia para pensar nuestro presente.

Como se ve, la posición de los autores no es neutra, se identifican políticamente con las posturas de las cuales *El diario* formaba parte y muestran un enorme aprecio tanto por la experiencia que supuso este periódico como por las personas que la llevaron adelante. La consecuencia de esta pasión por el objeto de investigación es un libro riguroso, exhaustivo y entretenido. Me llena de orgullo el amor con que hasta entonces dos desconocidos escribieron sobre mis padres y su obra. Creo, además, que este amor da cuenta del interés que puede tener *El diario de los chicos* para el público en general.

Horacio Cárdenas
Editorial: Siglo XXI Editores
Año: 2022
Páginas: 206
ISBN: 978-087-801-169-1



Los chicos toman la palabra.

Cómo usar las asambleas de aula para la convivencia y la resolución de conflictos en la escuela

Virginia Todone

Este libro propone hacer de la escuela pública un lugar de construcción viva y cotidiana del ejercicio democrático, del aprendizaje del "estar juntos", de construcción y reparación del lazo social. Desarrollar el derecho a la palabra y el ejercicio de la escucha exigen más que destinar un tiempo semanal para charlar sobre los conflictos que afectan al grupo. Es en este sentido que Cárdenas sostiene que la identificación colectiva de los problemas, su análisis y posible resolución, puede desarrollarse como lógica de abordaje de todo objeto de conocimiento, al tiempo que se constituye en un ejercicio de formación para las personas que participan de ello.

El subtítulo sugiere la puesta en práctica de un dispositivo didáctico (la asamblea) para resolver problemas específicos (los conflictos). Las experiencias que

relata y analiza se enlazan con un posicionamiento político-pedagógico sostenido en una propuesta que no pretende ser prescriptiva. El autor aclara que la mirada sobre el espacio escolar, los temas, el vínculo pedagógico y las prácticas educativas, que en este caso toma a las asambleas de aula como eje, se extiende a una forma de conocer y leer el mundo, transversal a los espacios curriculares.

La invitación a la lectura del libro radica en la riqueza de la trama en que se sostiene, sus fundamentos pedagógicos y didácticos, la capacidad de poner a las infancias y a la condición humana como vertebradora de las intervenciones docentes. En estas se evidencia un posicionamiento centrado en la construcción de lo colectivo, sin perder la mirada sobre los procesos personales en contextos específicos. Lejos de querer interpelar desde una concepción instrumental, la narrativa nos ubica en escenarios que requieren disponerse a un ejercicio de lectura donde se muestran relaciones entre teoría y práctica siempre abiertas, un análisis que no elude lo que aún no encuentra respuesta y que coloca al hacer y ser docente en el lugar de la creatividad, la pregunta, el ensayo y el desafío constante.

Cada capítulo expresa un registro reflexivo, donde se puede vislumbrar una mirada nutrida de aportes teóricos en torno a tópicos clásicos de la literatura pedagógica, sin exceso de citas ni referencias bibliográficas que quiten pulso vital a las dinámicas entretejidas en la grupalidad narrada. Mostrar la complejidad del proceso evidencia que no es algo que se realice por mera intuición y voluntad. Requiere preparación, reflexión, intercambios con pares, paciencia y perseverancia, compromiso con la realidad, disposición analítica y una mirada atenta para poder leer en las prácticas escolares el conocimiento y los saberes que de allí emergen.

Se narran situaciones en las cuales tensiones, conflictos, sufrimientos y malestares están para ser reconocidos y comprendidos en sus hilos más profundos. Por eso la construcción grupal de lo que se identifica como problema es vital para avanzar en el proceso de resolución de aquello que motiva la asamblea. Encontramos momentos de descubrimiento, reparación del daño o de la injusticia cometida, alegría compartida, juegos con sentido, aprendizajes que dejan huella en la configuración del sujeto social democrático, que aprende a participar participando, y entiende que tomar la palabra es su derecho.

Las infancias, con su inteligencia y sensibilidad, son protagonistas de este libro. Al mismo tiempo, el autor coloca a la figura de quien educa como principal rol para ser pensado, revisado, reflexionado. Cárdenas nos convoca a aprender a no apresurar, dar-se tiempo, esperar, confiar, respetar el silencio, intentar que se

quiebre la sentencia y que aparezca la comprensión como producto del entendimiento que implica saberse en lo común y en lo diferente. En tiempos de inmediatez, de la gestión como lógica de resolución de problemas, donde lo justo se define por el mérito, el ser por el tener, las existencias por las esencias, educar en una escuela pública que sostenga el ejercicio democrático en sus prácticas se vuelve urgente.

> **Servicio de Información y Referencia.**
Departamento de Información (CENDIE)

Selección de contenidos: derecho a la educación, 40 años de Democracia

INTRODUCCIÓN

La presente compilación sobre normativa educativa y los 40 años de Democracia surge con el propósito de recuperar la historia de la educación y la política educativa en la Argentina a través de su legislación, nacional en general y bonaerense en particular, desde la reapertura democrática hasta la actualidad. La selección y difusión de actos normativos fue elaborada por el equipo de Bibliotecarias del Servicio de Información y Referencia y procesamiento técnico de legislación educativa del Departamento de Información del CENDIE.

MARCO NORMATIVO SELECCIONADO

Las páginas que siguen constituyen un marco panorámico de la normativa relevante de los últimos 40 años de educación en Democracia. La selección realizada se vincula con cada una de las gestiones educativas y gubernamentales en la provincia de Buenos Aires y en la Nación en el período democrático. Se brindan los nombres de gobernadores, presidentes y ministros de Educación para contextualizar históricamente a quienes formaron parte en la toma de decisiones político-educativas.

Esperamos que este repertorio constituya una guía para futuras investigaciones y permita, a su vez, la elaboración de nuevas producciones así como también pueda ser una referencia para reflexionar sobre distintas facetas de la experiencia democrática argentina, en particular bonaerense, vinculada a las políticas educativas iniciadas en 1983.

Podemos rescatar como hechos relevantes del período la conmemoración de los 100 años de la Ley 1420, la celebración del Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) donde se invitó a la sociedad toda a definir qué educación se deseaba para sus niñas, niños y adolescentes a fin de contribuir a la consolidación de una cultura pedagógica democrática. La promulgación de leyes, decretos y resoluciones, en este marco temporal, acompañaron el proceso de democratización, la restitución de libertades y derechos perdidos en tiempos de la dictadura cívico-militar.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Gobernadores: Alejandro Armendáriz (1983-1987)
Antonio Cafiero (1987-1991)

Ministros de Educación:
Ministra de Educación: Ana Idiart de Rebón (1983-1984)
Director General de Escuelas y Cultura: José Gabriel Dumón (1984-1987)
Luis Armando Miralles (1987)
Antonio Salviolo (1987-1990)
Norberto Fernandino (1990-1991)

Ley 10.236/1984. Establece la Dirección General de Escuelas y Cultura y el Consejo General de Educación y Cultura, su funcionamiento y la normativa para la organización, dirección y ejecución de la política educativa y cultural de la provincia de Buenos Aires.

Ley 10.610/1987. Amplía la obligatoriedad de la Educación Preescolar para los niños de cinco (5) años y voluntaria para los de tres (3) y cuatro (4) años.

Ley 10.579/1987. Determina los deberes y derechos del personal docente que ejerce funciones en los establecimientos de enseñanza estatal, dependientes de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires o en sus organismos, y cuyos cargos se encuentran comprendidos en el escalafón general que fija este Estatuto.

NACIÓN

Presidente: Raúl Ricardo Alfonsín (1983-1989)
Ministros de Educación y Justicia: Carlos Alconada Aramburú (1983-1986)
Julio Rajneri (1986-1987)
Jorge Federico Sábato (1987-1989)
José Gabriel Dumón (1989)

Resolución 3/1984. Propicia la creación de Asociaciones Estudiantiles en los establecimientos del Nivel Medio.

Ley 23.114/1984. Convoca a un Congreso Pedagógico Nacional a efectuarse con la participación de todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres,

cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo, a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas.

Resolución 23.238/1985. Reconoce el derecho a la reincorporación de las docentes y los docentes interinos que revistan en el Ministerio de Educación y Justicia y que fueran dados de baja, declarados prescindibles o cesanteados sin causa o por razones de servicio u obligados a renunciar por motivos ideológicos, políticos o gremiales hasta el 9 de diciembre de 1983 inclusive.

En el transcurso del mes de marzo del año 1988, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) llamó a un paro por tiempo indeterminado con gran convocatoria a nivel nacional. El 18 de mayo, desde distintos puntos del país, se inició una marcha que se desarrolló el 23 de mayo en la Capital Federal con el objetivo de lograr tres reivindicaciones centrales: un salario único en todo el país, una paritaria nacional docente para discutir salarios y condiciones de trabajo y las leyes de Financiamiento Educativo y de Educación Nacional. Este hecho produjo un apoyo masivo de la comunidad docente y de la Confederación General del Trabajo (CGT). La huelga duró 42 días.

La década del 90 se caracterizó por una serie de reformas profundas que modificaron el Sistema Educativo, entre ellas el proceso de transferencia de servicios educativos, iniciado en la última dictadura, la reforma de la Educación Superior y la incorporación del sistema Polimodal.

Algunos acontecimientos como la ley que estableció la transferencia a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de los servicios educativos, entre ellas la nueva Ley Federal de Educación, marcó el inicio de una nueva etapa y cambió la estructura del Sistema Educativo argentino: se amplió la obligatoriedad a 10 años y se dividió en cinco niveles: Inicial, EGB1, EGB 2, EGB3, Polimodal (con distintas orientaciones) y Educación Superior.

La Carpa Blanca, situada durante tres años frente al Congreso Nacional, albergó a más de 1500 docentes que, en forma alternada, se instalaron y realizaron ayuno para reclamar la Ley de Financiamiento Educativo. Se logró la sanción de la Ley 25.053 del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID). Esto significó una suma adicional al salario, lo que representó una demanda histórica del gremio docente. El Estado nacional, a través de este Fondo, volvió a tener injerencia en el sostenimiento del Sistema Educativo Federal.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Gobernador: Eduardo Duhalde (1991-1995 / (1995-1999)
Directora General de Escuelas y Cultura: María Susana Farías de Castro (1991-1992)
Graciela Giannettasio (1992-1995)
Directora General de Cultura y Educación: Graciela Giannettasio (1995-1999)

Ley 11.261/1992. Declara Monumento Histórico Provincial al inmueble sede de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

Ley 11.612/1995. Ley Provincial de Educación. Incorpora la Educación General Básica y Polimodal al Sistema Educativo Provincial.

NACIÓN

Presidente: Carlos Saúl Menem (1989-1999)
Ministros de Educación: Antonio Salonia (1989-1992)
Jorge Alberto Rodríguez (1992-1996)
Susana Decibe (1996-1999)
Manuel García Solá (1999)

Ley 23.930/1991. Modifica la Ley de Ministerios y la cartera de Educación queda comprendida en el Ministerio de Cultura y Educación.

Ley 24.049/1991. Autoriza al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos, en las condiciones que prescribe esta Ley.

Ley 23.906/1991. Establece un régimen de afectación específica de recursos, destinados al financiamiento adicional de la finalidad Cultura y Educación, Ciencia y Técnica.

Ley 24.195/1993. Ley Federal de Educación. Establece los principios generales sobre el derecho constitucional de enseñar y aprender e instituye la organización y unidad del Sistema Educativo Nacional.

Ley 24.430/1994. Publicación del texto oficial de la Constitución Nacional que incorpora nuevos derechos y garantías.

Ley 24.521/1995. Ley de Educación Superior. Comprende las instituciones de formación superior, universitarias y no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, las cuales forman parte del Nacional regulado por la Ley 24.195.

Ley 25.053/1998. Crea el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), con carácter de emergencia y por el término de cinco (5) años, a partir del 1 de enero de 1998.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Gobernador: Carlos Ruckauf (1999-2002)
Director General de Cultura y Educación: José Octavio Bordón (1999-2001)
Mario Néstor Oporto (2001-2005)

Ley 12.475/2000. Ley de Derecho de Acceso a la Información Pública. Reconoce a toda persona física o jurídica, que tenga interés legítimo, el derecho de acceso a los documentos administrativos, según las modalidades establecidas por esta Ley.

Decreto 918/2000. Crea en el ámbito de los Institutos Superiores de Formación Docente y los Institutos Superiores de Formación Técnica de Gestión Pública de la provincia de Buenos Aires los Consejos Académicos Institucionales.

Resolución 1097/2001. Crea el Fondo Funcionamiento Escuela, con destino a todos los establecimientos educativos oficiales bonaerenses, para ser afectados a gastos de funcionamiento.

Resolución 923/2001. Crea el Plan Provincial Adolescencia, Escuela e Integración Social, en el ámbito de la Subsecretaría de Educación.

Ley 12.727/2001. Declara el estado de emergencia administrativa, económica y financiera de la provincia de Buenos Aires.

Ley 12.569/2001 y Decreto Reglamentario 2875/2005. Ley de Violencia Familiar y su reglamentación, mediante la que se conforma la Red Provincial de Prevención y Atención de la Violencia Familiar.

Ley 12.807/2001. Prevención del abuso sexual infantil en el territorio de la provincia de Buenos Aires, que incluye la capacitación del personal de las dependencias oficiales e instituciones privadas que realicen tareas vinculadas directamente con niñas y niños.

Ley 12.867/2002. Suspensión de toda norma estatutaria que contemple retribuciones especiales por egreso, así como la prohibición de recibir el pago de horas cátedra como modalidad retributiva por la prestación de servicios que no sean de naturaleza docente frente a alumnos.

NACIÓN

Presidente: Fernando De la Rúa (1999-2001)
Ministros de Educación: Juan José Llach (1999-2000)
Hugo Juri (2000-2001)
Andrés Delich (2001)

Ley 25.233/1999. Modifica la Ley de Ministerios. Crea la Oficina Anticorrupción.

Decreto 383/2000. Crea EDUC.AR Sociedad del Estado, a fin de administrar, desarrollar y potenciar el Portal Educativo existente en el Ministerio de Educación.

Un hecho histórico fue el 28 de mayo de 2003, a menos de 72 horas de asumir la Presidencia, Néstor Kirchner se trasladó a Entre Ríos para dar fin a la huelga docente que llevaba más de dos meses. Allí se firmó un acta en la que se comprometía a otorgar $8 millones a la Provincia para pagar los salarios atrasados y así lograr la reanudación de las clases. Se acordó con los gremios atender estas demandas salariales para el inicio escolar.

El incremento de la inversión en Educación, sancionado el 21 de diciembre de 2005 a través de la Ley de Financiamiento, fue otro objetivo trascendente del Gobierno para alcanzar una participación del 6% en el producto bruto interno para 2010.

El 7 de septiembre del 2005, con el objetivo de regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el Nivel Medio y Superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la formación profesional, se dispuso que la Educación Técnico Profesional es un derecho de cada habitante de la Nación Argentina y, como servicio educativo profesionalizante, comprende la formación ética, ciudadana, humanística general, científica, técnica y tecnológica.

En diciembre de 2006 se sancionó, en reemplazo a la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Nacional 26.206, que regula el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio nacional y define al Estado nacional y a las provincias como garantes del derecho social a la Educación. Esta nueva Ley introdujo un elemento decisivo para la democratización educacional: la obligatoriedad del Nivel Secundario y el compromiso del Estado para esa universalización: amplía la educación obligatoria a 13 años, propone una estructura común a nivel nacional y considera el conocimiento como un bien público al que todas las personas tienen derecho a acceder.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Gobernador: Felipe Solá (2002-2007)
Director General de Cultura y Educación: Mario Néstor Oporto (2002-2005)
Directora General de Cultura y Educación: Adriana Puiggrós (2005-2007)

Ley 13.298/2005. Ley de la promoción y protección integral de los derechos de los niños. Comprende a todas las personas, desde su concepción hasta sus 18 años de edad, conforme lo determina la Convención sobre los Derechos del Niño.

NACIÓN

Presidente: Eduardo Duhalde (2002- 2003)
Ministra de Educación, Ciencia y Tecnología: Graciela Giannettasio (2002-2003)

Decreto 355/2002. Modificación de la Ley de Ministerios. Creación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Resolución 253/2002. Creación de un Portal de publicaciones periódicas, científicas y tecnológicas, el que se denominará Biblioteca Electrónica de

Ciencia y Tecnología de la República Argentina y creación de la Comisión de Gestión del Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología (CICyT).

Presidente: Néstor Kirchner (2003-2007)
Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología: Daniel Filmus (2003-2007)

Ley 25.864/2004. Establece un ciclo lectivo anual mínimo de 180 días efectivo de clase, para los establecimientos educativos de todo el territorio nacional en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal o sus respectivos equivalentes.

Ley 26.075/2005. Ley de Financiamiento Educativo. Establece el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ley 26.061/2005. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

Ley 26.150/2006. Establece el Programa Nacional de Educación Sexual Integral destinado a las alumnas y alumnos de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipales.

Ley 26.206/2006. Ley de Educación Nacional. Regula el derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella.

Durante este período se expandió el sistema del Nivel Superior con la creación de varias universidades, promoviendo así la ampliación del derecho al acceso a niveles superiores de enseñanza y acercando las universidades a diferentes territorios y realidades nacionales. Por otra parte, en 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) garantizando el derecho a

recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, permitiendo a niñas, niños y adolescentes el reconocimiento de su cuerpo, aprender a cuidarlo, conocer la perspectiva de género, respetar la diversidad; además otorga herramientas para que puedan cuestionar los estereotipos y las desigualdades basadas en el género. A su vez, se crean nuevos programas de inclusión destinados a jóvenes, como el Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) y Conectar Igualdad, a través de la distribución de materiales educativos y tecnológicos, desplegando acciones de conectividad e inclusión digital en el territorio nacional.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Gobernador: Daniel Scioli (2007-2011) / (2011-2015)
Director General de Cultura y Educación: Mario Oporto (2007-2011)
Directora General de Cultura y Educación: Silvina Gvirtz (2011-2012)
Nora de Lucía (2012-2015)

Ley 13.803/08. Crea el Programa Provincial para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, en todo el territorio de la provincia de Buenos Aires que tendrá como objeto la detección, prevención y erradicación del trabajo infantil.

Resolución 4672/2008. Aprueba el Programa de Planificación, coordinación y seguimiento de Políticas Socio-Educativas, a cargo de la Dirección Provincial de Política Socio-Educativa.

Resolución 4288/2011. Propicia la conformación de Centros de Estudiantes u otras formas de organización estudiantil en todas las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

Ley 14.581/2014. Garantiza y promueve la creación de los Centros de Estudiantes en cada una de las instituciones educativas de Nivel Medio y de Nivel Superior, ya sean de gestión estatal, de gestión privada, de gestión cooperativa o de gestión social.

Ley 14.777/2015. Crea el Sistema Provincial de Bibliotecas de la Provincia de Buenos Aires con la finalidad de fomentar la creación, desarrollo y funcionamiento de las bibliotecas en todo el territorio de la Provincia, a fin de garanti-

zar a todos sus habitantes el derecho a la lectura y al acceso a la información, formación y recreación.

Ley 14.744/2015. Establece el derecho de educandas y educandos a recibir educación sexual integral en los establecimientos públicos, de gestión estatal y privada dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia, en virtud de lo establecido en la Ley Nacional 26150 y en el marco de la Ley Provincial 13688.

Ley 14.750/2015. Regula la promoción, la intervención institucional, la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires, en concordancia con lo dispuesto por la Ley Nacional 26892.

NACIÓN

Presidenta: Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011) / (2011-2015)
Ministros de Educación: Juan Carlos Tedesco (2007-2009)
Alberto Sileoni (2009-2015)

Ley 26.338/2007. Ley de Ministerios. Crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MinCyT).

Resolución CFE 66/2008. Aprueba el desarrollo del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios - FinEs, en todas las jurisdicciones del país, destinado a jóvenes y personas adultas mayores de 18 años que no hayan iniciado o finalizado los niveles Primario o Secundario, y para quienes habiendo cursado el último año de la Secundaria adeuden materias.

Decreto 459/2010. Crea el Programa Conectar igualdad.com.ar para el equipamiento tecnológico y su conectividad en las aulas, destinado al aprendizaje de estudiantes y a la capacitación docente.

Ley 26.743/2012. Establece el derecho a la identidad de género de las personas y su aplicación.

Ley 26.877/2013. Reconoce los Centros de Estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.

Ley 26.892/2013. Promueve la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Ley 26.917/2013. Crea el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas.

Ley 27.045/2014. Ley de Educación Nacional. Declara la obligatoriedad de la Educación Inicial para niñas y niños de cuatro (4) años de edad en el Sistema Educativo Nacional.

Ley 27.234/2015. Establece la jornada Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género con el objetivo de que los alumnos, las alumnas y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

En el año 2013, en un contexto de ampliación de derechos y participación democrática se reconocen a nivel nacional los Centros de Estudiantes como órganos democráticos que representan a los niveles educativos. Como antecedente, en 2012 se había aprobado la Ley 26.774 de Ciudadanía Argentina, que permitió que las adolescentes y los adolescentes de 16 y 17 años pudieran emitir su voto en elecciones nacionales, de manera no obligatoria. La escuela tiene un rol fundamental en la formación de las jóvenes y los jóvenes como sujetos de derecho, con plena capacidad para participar, ser escuchadas y escuchados (Ley 26.877).

En octubre de 2015, el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación sancionan la **Ley 27.204** de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel Superior, resultado de un Proyecto de Ley presentado por la Diputada Adriana Puiggrós, en el que se determina la gratuidad de los estudios superiores, se prohíbe cualquier tipo de tarifa directa o indirecta y establece la responsabilidad indelegable y principal del Estado respecto de la Educación Superior, que define como un bien público y un derecho humano.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Gobernadora: María Eugenia Vidal (2015-2019)

Director General de Cultura y Educación: Alejandro Finocchiario (2015-2017)
Gabriel Sánchez Zinny (2017-2019)

Resolución 778/2016. Habilitar el uso de los distintos dispositivos tecnológicos en el ámbito escolar por parte de alumnos y docentes, como recurso pedagógico didáctico, incorporando los dispositivos como parte de su planificación anual y enmarcados en el Proyecto Institucional en los acuerdos que le dan sustento.

Resolución 4891/2018. Aprobar las pautas para la certificación y titulación de estudiantes con discapacidad en la Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional, Educación Artística y Educación de Adultos (Gestión Estatal y DIEGEP).

NACIÓN

Presidente: Mauricio Macri (2015-2019)
Ministro de Educación y Deportes: Esteban Bullrich (2015-2017)
Ministro de Educación: Alejandro Finocchiaro (2017-2018)
Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología: Alejandro Finocchiaro (2018-2019)

Decreto 13/2015. Ley de Ministerios. Crea el Ministerio de Educación y Deportes; el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y el Ministerio de Cultura.

Ley 27.275/2016. Ley de derecho de acceso a la información pública. Garantiza el ejercicio efectivo del acceso a la información, la participación ciudadana y la transparencia de la gestión pública.

Decreto 513/2017. Modificatoria de la Ley de Ministerios. Sustituye la denominación Ministerio de Educación y Deportes por la de Ministerio de Educación.

Decreto 386/2018. Crea el Plan Aprender Conectados en el ámbito del Ministerio de Educación como propuesta integral de innovación pedagógica y tecnológica para desarrollar en los establecimientos educativos oficiales del país.

Ley 27.499/2018. Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. Establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres.

Ley 27.489/2019. Crea el Programa Cédula Escolar Nacional - CEN, con el fin de contribuir a garantizar la inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes en edad de escolaridad obligatoria.

A partir del mes de marzo de 2020, con la declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre el virus denominado COVID-19 generador de la enfermedad pandémica, se establecieron nuevas normas dictadas por el Sector Público Nacional y de la provincia de Buenos Aires. En ocasión al nuevo virus y la nueva modalidad de enseñanza, recomendaciones y protocolos se encuentran reunidas en el siguiente documento: Compilación de normas en relación al COVID-19.
https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/496/1169

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Gobernador: Axel Kicillof (2019)
Directora General de Cultura y Educación: Agustina Vila (2019-2021)
Director General de Cultura y Educación: Alberto Sileoni (2021-2023)

Ley 15.204/2020. Crea el Registro Único de Trabajadoras y Trabajadores Estatales, así como Estudiantes que hayan sido víctimas de asesinato o desaparición durante el período comprendido entre los años 1974 y 1983, con el objeto de mantener viva la memoria con un carácter reparatorio de los hechos ocurridos durante la última dictadura cívico-militar.

Decreto 132/2020. Declara la Emergencia Sanitaria en todo el ámbito de la provincia de Buenos Aires por el término de ciento ochenta (180) días.

Resolución 1401/2022. Crea el Programa del Archivo y la Verdad Histórica de la DGCyE, creado para cumplir los mandatos de la Ley Provincial 15.204. Como antecedente se había creado en el año 2012 la Comisión y el Archivo de la Verdad Histórica.

NACIÓN

Presidente: Alberto Fernández (2019-2023)
Ministros de Educación: Nicolás Trotta (2019-2021)
Jaime Perczyk (2021-2023)

Decreto 7/2019. Modifica la Ley de Ministerios. Eleva con rango de Ministerio a la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación y crea el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad.

Decreto 260/2020. Amplía la emergencia pública sanitaria establecida por la Ley 27541, en virtud de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en relación con el Coronavirus COVID-19, por el plazo de un (1) año.

Artículos seleccionados del período democrático en la Revista *Anales de la Educación Común*

Esta publicación fue creada por Domingo Faustino Sarmiento en noviembre de 1858 y tiempo después fue dirigida por Juana Manso. Es una revista emblemática que, con diferentes nombres, formatos y propuestas acompañó, a lo largo de tres siglos, el devenir de la historia de la Educación de la provincia de Buenos Aires. En el Centro de Documentación e Información Educativa - CENDIE se aloja la colección histórica, un patrimonio invaluable para la comunidad educativa en general, investigadores, docentes, bibliotecarias y bibliotecarios.

Colucigno, A. (1986). Congreso Pedagógico Nacional. *Anales De La Educación Común*, *7*(2-3), 143-146.
https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/729

Di Marco, G. (2016). Democratización, ciudadanía y derechos humanos. *Anales De La Educación Común*, 2(4), 116-127.
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/12_dimarco_st.pdf

Muñoz, V. (2022). Derechos humanos y educación para la ciudadanía global: entre la ficción y las realidades. *Anales De La Educación Común*, *3*(1-2), 30–42. **https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1526**

Palti, E. (2021). La idea de democracia en el pensamiento argentino del siglo XIX. *Anales De La Educación Común*, *6*(10), 43–48. **https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/383**

Southwell, M. (2020). Capacidades, adaptación y contexto: Las marcas de la dictadura en las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires . *Anales De La Educación Común*, *1*(1-2), 171–187. **https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/29**

Podrán consultar *Anales de la Educación Común,* desde su primera publicación en 1858 hasta la actualidad, en el siguiente enlace: **https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/index**

Otros recursos educativos

Dirección General de Cultura y Educación (2023). *Portal Educativo Continuemos Estudiando.* **https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/tag/40-anos-de-democracia/**

Dirección General de Cultura y Educación (2023). *Portal Educ.ar.* **https://www.educ.ar/40democracia**

Dirección General de Cultura y Educación (2023). *Literatura y Memoria.* **https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/literatura-y-memoria/**

Dirección General de Cultura y Educación (2023). *40 años de Democracia y ESI.* **https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/40-anos-de-democracia-y-esi/**

Radio y Televisión Argentina (2023, 9 de marzo). *Huellas… Abriendo caminos - 40 años de Democracia* [Archivo de video]. Youtube. **https://www.youtube.com/watch?v=74ycv4iZT5A**

Secretaría de Derechos Humanos de la Nación (2023). *Madres y abuelas*. **https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/03/madres_y_abuelas_web_baja2_0.pdf**

Télam (2023, 12 de mayo). *Mujeres del rock argentino: historias y 40 años de Democracia* [Archivo de video]. Youtube. **https://www.youtube.com/watch?v=tk2otg6NpjE**

Televisión Pública (2023, 29 de abril). *40 años de Educación en Democracia - Caminos de Tiza* (Temporada 23) [Archivo de video]. Youtube. **https://www.youtube.com/watch?v=19ZNteczkHI**

Televisión Pública (2023, 3 de junio). *Juicio a las Juntas - 40 años de Democracia* [Archivo de video]. Youtube. **https://www.youtube.com/watch?v=DArKszwlDHI**

Televisión Pública (2023, 7 de junio). *Informe Especial: Ni una menos - 40 años de Democracia* [Archivo de video]. Youtube. **https://www.youtube.com/watch?v=rsyI8c08rPA**

Televisión Pública (2023, 21 de junio). Entrevista a Mauricio Kartun - *40 años de Democracia* [Archivo de video]. Youtube. **https://www.youtube.com/watch?v=ZiVx9QhZVhQ**