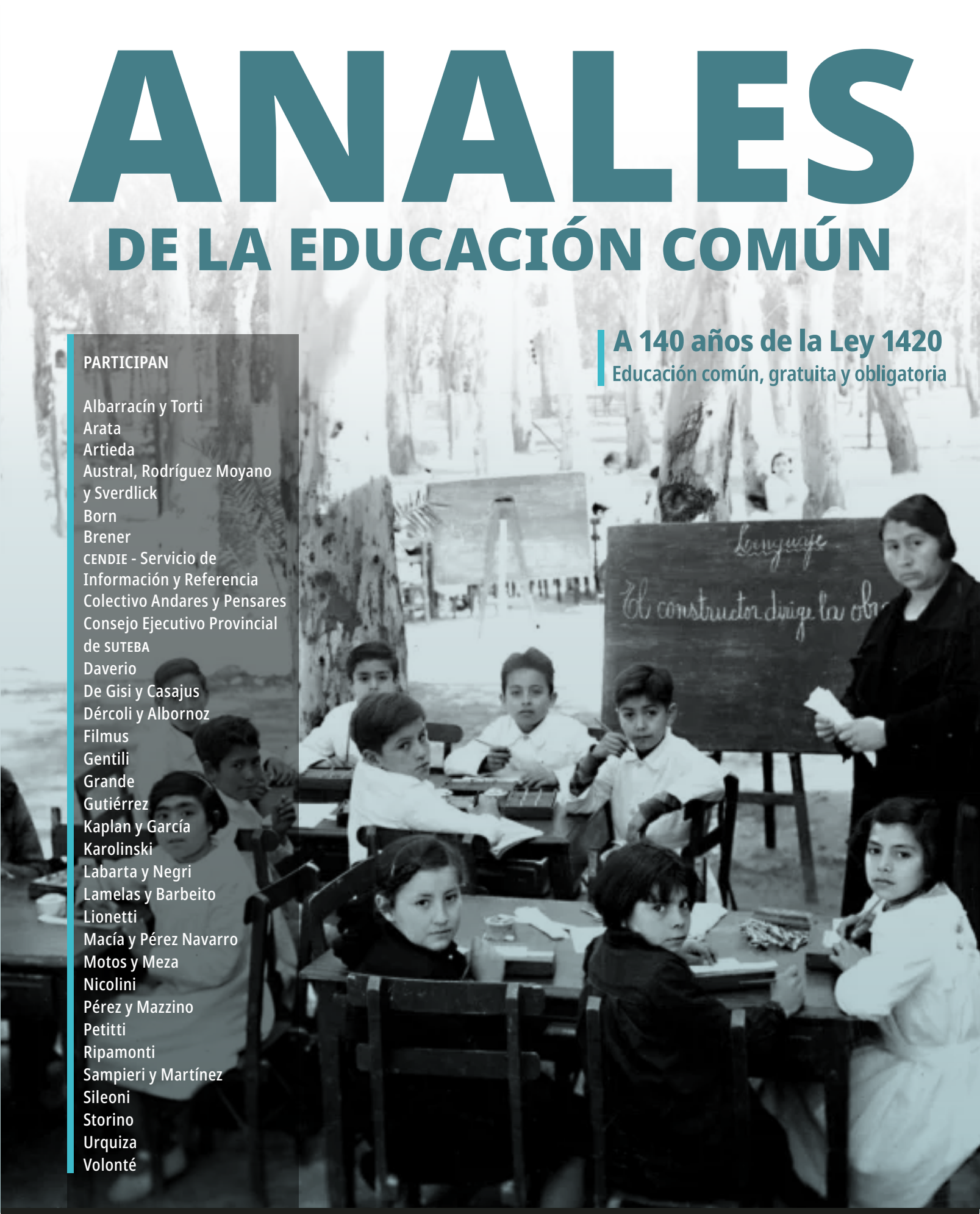
ANALES
DE LA EDUCACIÓN COMÚN

A 140 años de la Ley 1420
Educación común, gratuita y obligatoria

PARTICIPAN

Albarracín y Torti
Arata
Artieda
Austral, Rodríguez Moyano y Sverdlick
Born
Brener
CENDIE - Servicio de Información y Referencia
Colectivo Andares y Pensares
Consejo Ejecutivo Provincial de SUTEBA
Daverio
De Gisi y Casajus
Dércoli y Albornoz
Filmus
Gentili
Grande
Gutiérrez
Kaplan y García
Karolinski
Labarta y Negri
Lamelas y Barbeito
Lionetti
Macía y Pérez Navarro
Motos y Meza
Nicolini
Pérez y Mazzino
Petitti
Ripamonti
Sampieri y Martínez
Sileoni
Storino
Urquiza
Volonté



Volumen 5 | Nº 1-2
Noviembre 2024

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

ANALES
DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Volumen 5, N° 1-2, 2024

A 140 años de la ley 1420 Educación común, gratuita y obligatoria

Autoridades

GOBERNADOR
Axel Kicillof

VICEGOBERNADORA
Verónica Magario

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
Alberto Sileoni

JEFE DE GABINETE
Gustavo Alcaraz

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
Pablo Urquiza

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
Rosario Austral

DIRECTORA DE EVALUACIÓN
Silvina De Lellis

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN
Inés Rodríguez Moyano

Este número

Anales de la Educación Común

Tercer siglo.
Nueva etapa digital y accesible

Vol. 5 N° 1-2 / 2024

Noviembre 2024

ISSN 2451-5329

Equipo de la revista

Director
Alberto Sileoni

Coordinadora editorial
Ingrid Sverdlick

Secretaria técnica
Analía del Valle Motos

Edición y gestión de OJS
Celina Carrizo
María Natalia García

Corrección
Celina Carrizo
María Natalia García
Laura Giaccio

Diseño gráfico
Jorge Barnes
Beatriz Burecovics

Entrevistadora
Ingrid Sverdlick

Fotografías

Tapa: Clase de Lengua al aire libre. Santiago del Estero, 1936. AGN_DDF/ Caja 3032, inv: 94112.

Página 32: Día del maestro. https://rea.unpa.edu.ar/handle/123456789/2359

Página 168: Fotografía Presidencia de la Nación

Página 231: Fotografía de Zulma Recchini, 2005

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Índice

Editorial

6 **Alberto Sileoni.** Presentación

9 **Rosario Austral, Inés Rodríguez Moyano e Ingrid Sverdlick.** A 140 años de la Ley n° 1420: avances y desafíos para la educación

Institucional

15 **Pablo Urquiza.** La defensa de la educación pública: un proyecto de transformación democrática y participativa

24 **Diego Born.** La Planificación Estratégica de políticas educativas en la Subsecretaría de Planeamiento: logros, avances y nuevos desafíos

Dossier. Lecturas y análisis de la educación pública a partir de la Ley 1420

33 **Gabriela Alfonsina Lamelas e Ignacio German Barbeito.** A 140 años de la sanción de la Ley 1420: conmemorar, rememorar y recrear sentidos en el horizonte de lo común

40 **Lucía Lionetti.** La Ley n° 1420 y sus debates. Volver a reflexionar en torno a sus defensores y sus detractores

49 **Julián Dércoli y Ariel Albornoz.** Educación, derecho y territorio. Una lectura de la Ley n° 1420 desde la perspectiva de la expansión universitaria en la provincia de Buenos Aires

58 **Daniel Filmus.** La Ley de Educación Nacional: una legislación para construir una política de Estado

69 **Teresa Laura Artieda.** De ausencias y de presencias indígenas en leyes de educación de Argentina. Un lugar desde donde leer las utopías indígenas por la igualdad y la diferencia

81 **Eva Mara Petitti.** Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires y sus contextos de producción: fines del siglo XIX y siglo XX

88 **Nicolás Arata.** Noticias históricas sobre el gobierno escolar en la provincia de Buenos Aires

99 **Gonzalo Martín Gutiérrez.** El trabajo de enseñar en el Nivel Primario. Análisis de sus conflictividades y regulaciones (1884-1958)

108 **Paula Ripamonti.** Los orígenes de las conferencias pedagógicas argentinas a través de la prensa educativa del siglo XIX: breve genealogía de un dispositivo

128 **Carina V. Kaplan y Pablo D. García.** El derecho a la educación como concreción de trayectorias justas. Notas para la formación de una ciudadanía sensible

139 **Mariel Karolinski.** La educación inicial bonaerense a inicios del siglo XXI

151 **Andrea Daverio.** Contraofensiva neoconservadora de extrema derecha, antifeminismo y educación pública en la Argentina de Milei: retrocesos y riesgos democráticos

160 **Valeria Macía y Camila Pérez Navarro.** Tensiones en torno a la escolarización primaria en Jujuy

Dossier. Principales problemas y desafíos de la enseñanza en las instituciones educativas en el siglo XXI

169 **Liliana Labarta y Gabriela Negri.** El Nivel Inicial, es y hace escuela, día con día

175 **Silvia Storino.** La escuela, el futuro elegido

184 **Gabriel Brener.** De estar a ser parte. Desafíos de la secundaria

193 **Carlos Grande.** Pensarnos en la tarea de enseñar. Tramas y desafíos en la formación docente permanente

200 **Andrea Pérez y Ana Mazzino.** Educación hoy: entre tradiciones, derechos y políticas de crueldad

211 **Silvana Nicolini.** Problemas y desafíos de la enseñanza de la Educación Artística en la provincia de Buenos Aires

216 **Ricardo de Gisi y Rocío Casajus.** La integralidad de la enseñanza en la Educación Técnico Profesional

224 **Santiago Albarracín y Bárbara Torti.** Con el tiempo justo. El abordaje de la tecnología educativa desde el gobierno de la provincia de Buenos Aires 2024-2027

Homenajes a maestras y maestros de la educación argentina

232 **Consejo Ejecutivo Provincial.** Mary, maestra, trabajadora, dirigenta. Un compromiso inclaudicable con la escuela pública y nuestro pueblo

238 **Consejo Ejecutivo Provincial.** Stella, docente, trabajadora social, militante de los DDHH y la escuela pública. Profundamente maestra, profundamente humana

Entrevista

244 **Ingrid Sverdlick.** Entrevista a Pablo Gentili

Reseñas

251 **Analía del Valle Motos y Cristian Oscar Meza.** Una de las páginas más brillantes de nuestros anales parlamentarios

254 **Fernanda Volonté.** Justicia por armar

Voces docentes bonaerenses

258 **Evangelina Sampieri y Emmanuel Martínez.** La escuela PASO. Pensar algunos desafíos de la enseñanza en las instituciones educativas en el siglo XXI para jóvenes en situaciones de consumo

271 **Colectivo Andares y Pensares.** Los Andares y Pensares de la formación de docentes en el siglo XXI

Repositorio

281 **Servicio de Información y Referencia, Departamento de Información (CENDIE).** Las leyes educativas en perspectiva histórica. Ley n° 1420 y su presente

Alberto Sileoni
Dirección General de Cultura y Educación.

Presentación

Un nuevo número de la revista *Anales de la Educación Común*, el del año 2024, que sigue consolidando la generosa y renovada tradición pedagógica bonaerense. En esta ocasión destinada a los 140 años de la Ley n° 1420, número emblemático que evoca derechos tempranos para una sociedad aluvional, compleja y exigente.

Esta edición trae el aporte de especialistas de prestigio, académicas y académicos, docentes con responsabilidades de conducción en diversas áreas de nuestra Dirección General, a quienes agradecemos profundamente por la dedicación y el compromiso. Gracias Daniel Filmus, ministro de un tiempo apreciado.

Incluye una serie de artículos en los que varias autoras y varios autores nos proponen pensar sobre los "principales problemas y desafíos de la enseñanza en las instituciones educativas en el siglo XXI", en un valioso intercambio entre las poderosas tradiciones bonaerenses y el futuro que deberemos construir.

Como es costumbre, al pensamiento y la reflexión le añadimos el homenaje y la celebración en el recuerdo, en este caso, de dos entrañables educadoras y luchadoras como fueron Mary y Stella, siempre presentes, empujando y alentándonos para construir una educación más justa, para todas y todos.

La Ley n° 1420 fue promulgada en 1884, durante el gobierno de Julio Argentino Roca, siendo su ministro de Instrucción Pública Eduardo Wilde. En esa coyuntura, Domingo Faustino Sarmiento se desempeñaba como Director General del Consejo General de Educación y, sin dudas, sus ideas educativas estarían presentes, como consignan varios artículos aquí reunidos.

La Ley de Educación Común fue parte de una política que procuró consolidar la Nación y promover una identidad en la escuela, al mismo tiempo que favorecía la movilidad social ascendente de una numerosa masa de inmigrantes.

Participa de la concepción del liberalismo clásico, que intentó modernizar la sociedad argentina con medidas discutibles, muchas, implementando una audaz legislación que pretendía separar al Estado de la Iglesia, dejando atrás, en algún sentido, el pasado colonial.

Es tan cierto que Roca es la cara visible de la denominada Campaña al Desierto, el positivismo, el darwinismo y el racismo de finales del siglo XIX, como lo es de

las leyes n° 1420, n° 1565 de Registro Civil del año 1884, n° 1597 de Universidad de 1885 y n° 2383 de Matrimonio Civil de 1888. Ambas afirmaciones, ciertas.

Pertenecían a una generación controversial, que proponía organizar un Estado fuerte capaz de constituir un país, adoptando la escuela pública como herramienta privilegiada. Ninguno de ellos dudaba de la importancia del Estado como garante de la educación, ni lo concebían desresponsabilizándose y desertando de sus tareas esenciales.

A nuestro juicio, la Ley n° 1420 saldó el debate sobre el rol que debía tener la educación en un proyecto de Nación, idea que introdujo Manuel Belgrano en un celebrado artículo denominado "Educación", publicado en el *Correo de Comercio* el 17 de marzo de 1810.

Una ley educativa de enorme peso simbólico, que durante 108 años fue la norma vigente hasta la Ley Federal de Educación de 1993, que a su vez, en 2006, será reemplazada por la Ley de Educación Nacional. Esta última, dejó sellada a fuego una bandera irrenunciable: "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado".

La ley de Educación Común que nos convoca, concitó uno de los debates más fuertes y extensos de la historia argentina. En 1882 se llevó adelante el Congreso Pedagógico,[1] en 1883 los debates parlamentarios y finalmente, un año más tarde, se sancionó la Ley. Años de debates educativos siempre bienvenidos, añorados también, a la luz de la pobreza que exhiben las ideas y la conversación pública en nuestro país en estos tiempos.

La controversia continuó un año más tarde en el Congreso, en donde los liberales dirigidos especialmente por Onésimo Leguizamón, después de un largo debate, lograron rechazar las propuestas de los sectores católicos y aprobar un proyecto acorde con las ideas de la educación laica. Esa discordia se trasladó a las calles: en la tarde del 25 de agosto de 1883, un numeroso contingente de madres argentinas entregó un petitorio en el palacio legislativo pidiendo la abolición de las normas laicas educativas.

Es interesante repasar aquellas acaloradas discusiones, además de que es un deber pensar *lo común* sin distinciones de clase, de género, ni de origen. Aquellos debates abordaron un amplio abanico de temas: la disputa por la enseñanza religiosa, los alcances del control del Estado, la obligatoriedad, el financiamiento de las escuelas a través de un fondo permanente y hasta los criterios de idoneidad de las y los docentes.

1 El equipo de la revista *Anales de la Educación Común* transcribió los documentos de la *Revista de Educación* (órgano oficial del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires) sobre las actividades que se llevaron a cabo en el Congreso. Dicho material se encuentra disponible en este enlace: https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1570/2352

A 140 años de la Ley n° 1420 de Educación Común, muchos de sus ideales continúan en disputa. Hoy nos encontramos frente a un gobierno nacional que desfinancia la educación en todos sus niveles, que se jacta de no construir escuelas ni obra pública y que abandona a las provincias a su suerte. Nos toca enfrentar un tiempo de enorme desidia en donde se vuelve a discutir la obligatoriedad educativa con el absurdo argumento de que son las personas quienes deben decidir en libertad; el concepto de libertad es uno de los que más se han malversado, y en nuestro país con frecuencia se lo utilizó para desfinanciar la educación pública y favorecer el corrimiento y la deserción del Estado.

Nuestro gobernador Axel Kicillof afirma que el mejor modo de defender la escuela pública, es transformándola. Este es el compromiso con la comunidad educativa, con millones de familias y estudiantes, con las educadoras y los educadores, auxiliares y con todos aquellos que creemos en el valor del Estado y de la educación pública al alcance de todas y todos, procurando los mejores aprendizajes.

Hoy más que nunca, es necesario recordar la Ley n° 1420 de Educación Común, porque somos herederas y herederos de su legado, que es, entre otros, defender con ética y rebeldía, lo común, lo que funda nuestra identidad, los lazos comunitarios que nos unen como Nación.

La formación de ciudadanas comprometidas y ciudadanos comprometidos con la justicia y el bienestar común era un desafío en 1884 y lo sigue siendo ahora. Ayer y hoy la escuela pública toma la posta para educar *al soberano* y defender incansablemente la *noble igualdad*.

Rosario Austral
Dirección Provincial de Evaluación e Investigación,
Dirección General de Cultura y Educación.

Inés Rodríguez Moyano
Dirección de Investigación,
Dirección General de Cultura y Educación.

Ingrid Sverdlick
Dirección de Investigación,
Dirección General de Cultura y Educación.

A 140 años de la Ley n° 1420: avances y desafíos para la educación

Este número de la revista *Anales de la Educación Común* está dedicado a debatir y pensar, desde una perspectiva sociohistórica, la educación a 140 años de la sanción de la Ley n° 1420 en 1884. Los artículos están organizados en dos dossiers que nos permiten tender puentes entre el pasado y el presente, para hacer un balance y analizar los desafíos a futuro, en un contexto nacional signado por el embate de políticas que están poniendo en riesgo la democracia y los derechos conquistados, conjuntamente con los cimientos que "la 1420" sentó como base para garantizar la educación para toda la población.

Entre las autoras y los autores del primer dossier se reconoce que la Ley n° 1420 constituyó un punto de inflexión al establecer las bases normativas necesarias para la consolidación del sistema educativo argentino, al cual reguló por más de 100 años, bajo los principios de gratuidad, obligatoriedad y gradualidad. Se destaca en varios textos el clima de época que contextualizó la promulgación de esta norma, así como también los debates y disputas sobre los significados de la "educación pública", "educación común", "libertad de enseñanza" y la laicidad, particularmente trabajados en los artículos de Gabriela Lamelas e Ignacio Barbeito, y en el de Lucía Lionetti. Esta última autora profundiza en los conflictos que incluso llevaron a una reforma en 1916, que tuvo corta duración. El texto de Julián Dércoli y Ariel Albornoz, también considera a esta Ley como un hito fundamental en la comprensión de lo público como lo común e igualitario, y vinculado a la construcción de ciudadanía. Estos autores, por otro lado, recuperan la lectura de la Ley para analizar la noción de derecho y de territorio en relación con los conceptos que marcaron la historia de la universidad y el proceso de creación de

estas instituciones. En efecto, esta Ley amplió el alcance territorial que venían teniendo las regulaciones provinciales existentes en algunas jurisdicciones y, al decir de Daniel Filmus, se combinó una lógica centralista con una masiva ampliación de las posibilidades educativas de vastos sectores de la población, lo cual apuntaba a la conformación de una ciudadanía "capaz de responder a las condiciones que exigía el nuevo orden estatal instaurado a partir de 1880".

El sentido de lo territorial es problematizado en el artículo de Julián Dércoli y Ariel Albornoz, al hacer una lectura sobre el sentido actual de la territorialización en las Universidades llamadas del Bicentenario. A diferencia de la Ley n° 1420 que integró la diversidad social en una matriz homogeneizadora, en el caso de estas universidades, el concepto de inclusión educativa fue el eje estructurador para abarcar la "diversidad racial, cultural y sexual existente en el seno de la sociedad y remediar aquellas discriminaciones históricas que atraviesan estos grupos".

Un interesante contrapunto a lo que la Ley proponía en su definición de la educación común, se puede observar en el texto de Teresa Artieda que comienza con interrogantes en relación con el tratamiento de la infancia indígena, tanto en esta legislación como en las posteriores. Resulta significativo cómo el debate sobre la laicidad que antecedió a la promulgación de la Ley n° 1420, no aplicó para esta población, considerada objeto de evangelización. Para la autora, los pueblos indígenas, niñas y niños, jóvenes, adultas y adultos, no eran todavía asunto prioritario de la educación común en los momentos iniciales de constitución del Estado nacional; por el contrario, fueron tratados como sujetos a ser "civilizados" y negadas sus identidades.

En los artículos de Mara Pettiti y Nicolás Arata se puede profundizar sobre la provincia de Buenos Aires. En el texto de Pettiti encontramos que esta jurisdicción tuvo una de las primeras leyes educativas del país (después de San Juan, Catamarca, San Luis y Tucumán), ya que en 1875 se sancionó la Ley de Educación Común, con el número 988. Los debates que llevaron a su aprobación, se centraron en el carácter obligatorio de la educación, la duración de la misma y las atribuciones de los Consejos Escolares de distrito. Por su parte, Nicolás Arata incursiona en el gobierno de la educación como factor determinante en la implementación de la Ley y hace un repaso de los antecedentes legales que rigieron a las escuelas emplazadas en territorio bonaerense entre fines del siglo XVIII y el siglo XIX, desde un punto de vista en el que reconoce que "diferentes instancias gubernamentales y agentes de la sociedad disputaron sentidos y combinaron esfuerzos para impulsar procesos de escolarización de los cuales la sociedad, el Estado, los territorios y la propia educación saldrían transformados".

Resulta muy interesante señalar que, en el marco de las regulaciones necesarias para el proceso de conformación del sistema educativo, el trabajo de enseñar

se institucionalizó como profesión de Estado en forma paralela. Sobre este tema profundiza Gonzalo Gutiérrez en su artículo, planteando que saber pedagógico, salarios y condiciones para enseñar y aprender representan vértices anteriores a la promulgación de la Ley n° 1420 y posteriores a la sanción de los Estatutos del Magisterio que organizan la relación entre Estado y docencia. De manera complementaria, Paula Ripamonti desarrolla una breve genealogía de las conferencias pedagógicas como dispositivo de formación para maestras y maestros en el siglo XIX.

Valeria Macía y Camila Navarro analizan algunas tensiones ocurridas en la provincia de Jujuy en el marco de la implementación de dos leyes fundacionales del sistema educativo argentino: la Ley n° 1420 de 1884 y la Ley Láinez de 1905. Desde una perspectiva histórica, las autoras dan cuenta de cómo el sistema educativo nació con contradicciones propias e inherentes a un tiempo histórico todavía lleno de controversias, con fuertes herencias culturales, que limitaron las aspiraciones de las políticas educativas nacionales enmarcadas en el discurso dominante de la instrucción pública.

En el artículo de Daniel Filmus encontramos un recorrido histórico que aborda las políticas, las definiciones de la función social de la educación y sus expresiones legislativas. En este recorrido, cuyo punto de partida es la Ley n° 1420, analiza la vinculación de esas definiciones con el modelo político y de desarrollo económico que se adoptó en cada período, para detenerse con mayor profundidad en la etapa en la que el autor tuvo protagonismo como ministro de Educación. En su texto se refiere a los “profundos cambios en las políticas educativas y de ciencia y tecnología para sostener un proyecto que se planteó como objetivo principal la construcción de una sociedad más justa e integrada”. Profundiza en el proceso de debate y aprobación de la Ley de Educación Nacional n° 26.206, que coloca a la educación como prioridad nacional y política de Estado y en la batería legislativa que acompañó ese tiempo, caracterizado por propuestas relativas a la identidad nacional, la consolidación de la democracia, la justicia social y el desarrollo económico soberano.

La Ley de Educación Nacional n° 26.206 también se recupera en el artículo de Artieda como corolario de luchas y logros de la política indígena. La autora manifiesta que “La Ley n° 23.302/1985 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, sancionada en 1985 en Argentina, constituye un antecedente fundamental de la política educativa indigenista de fines del siglo XX en nuestro país”. En su recorrido por los derechos conquistados y refrendados por leyes nacionales y provinciales, a partir del retorno a la democracia, no deja de tener una mirada crítica por lo que aún falta. Cierra su artículo de la misma manera que lo empezó, interrogándose en esta oportunidad por el reconocimiento de los Pueblos Indígenas en las normas que regulan la Educación Superior.

Carina Kaplan y Pablo García recorren las leyes que han configurado nuestro sistema educativo, poniendo en valor los avances conquistados, así como también los desafíos pendientes para el logro de trayectorias educativas justas. Entre estos últimos, destacan la relevancia de atender a las condiciones de la justicia afectiva en el territorio escolar para reivindicar el componente sensible del cuidado de las trayectorias escolares para la concreción del derecho a la educación sin distinción. Mariel Karolinski problematiza el sentido de lo común como puente para pensar los modos de intervención estatal sobre la educación inicial en los orígenes del sistema y en los inicios del siglo XXI, y sus alcances en clave de democratización. Para ello, analiza cómo los avances en la expansión de la oferta y la cobertura, y el reconocimiento de nuevos actores en el campo político-educativo se tensiona con la creación de una institucionalidad en los diferentes niveles de gobierno que interviene de manera sectorial, limitando el acceso a experiencias más igualitarias para las niñeces.

Los artículos que componen el segundo dossier se centran en los problemas y desafíos actuales de la enseñanza en las instituciones educativas. Liliana Labarta y Gabriela Negri refieren a los avances que ha habido en la provincia de Buenos Aires en materia de ampliación y diversificación del Nivel Inicial. El nuevo diseño curricular para el nivel –surgido al calor de espacios democráticos y participativos de las comunidades educativas–, establece un horizonte para la educación integral de las infancias, que se conjugan con los desafíos de una universalización del acceso para nuevos grupos etarios. En relación con la educación de Nivel Primario, Silvia Storino elige partir de una contextualización que expone las amenazas y las crueldades que aquejan a millones de niñas y niños en el mundo y en la Argentina actual. Aun así, en condiciones de pobreza y desigualdad, la escuela persiste como territorio de paz, donde es posible una construcción de lo común. La autora brinda una mirada esperanzadora y a la vez desafiante de cara al futuro. Gabriel Brener, por su parte, presenta una escena en la sala de profesores de una escuela secundaria como analizador de tensiones históricas y persistentes en la educación de dicho nivel. Su argumentación abreva en la historia, para mostrarnos cómo –de modo paradojal–, la defensa de los derechos socialmente conquistados pareciera adoptar un tinte “conservador” frente a los discursos que las nuevas derechas intentan imponer. También en este artículo, la mirada crítica de la escuela deriva en propuestas de transformación del nivel que afrontan los desafíos de una inclusión educativa en clave de acceso, permanencia y calidad de aprendizajes. En la misma línea, Andrea Pérez y Ana Mazzino se interesan por las tensiones entre derechos universales e interpretaciones y narrativas “particulares”, y los desafíos actuales para una convivencia democrática en un contexto en el que surgen ciertos embates a “lo político” y a la justicia social.

En otros artículos se suman voces que abordan los debates y los desafíos que implican la gestión de las diversas modalidades, niveles y ámbitos de enseñan-

za en la provincia de Buenos Aires en la actualidad. Carlos Grande, ofrece un texto reflexivo sobre una pedagogía de la formación docente permanente en clave emancipadora y latinoamericana, que reponga su legado histórico y dialogue con nuestras tradiciones nacionales y bonaerenses. Ricardo De Gisi y Rocío Casajus, plantean desafíos en relación con la enseñanza de la Educación Técnico Profesional (ETP) a partir de un modelo que se propone integrar conocimiento tecnológico, innovación e inclusión sociolaboral de calidad, a través de nuevos formatos institucionales y desarrollos curriculares, y una planificación e inversión estratégica en diálogo con actores sectoriales y territoriales claves para la ETP. Por su parte, Silvana Nicolini traza un recorrido histórico que tensiona la idea de una educación artística como accesoria, para realzar, en cambio, el paradigma del Arte como campo de conocimiento autónomo que moviliza sentidos y maneras de enseñar y aprender que se valen de recursos metafóricos y poéticos propios de las disciplinas que integran esta modalidad. Al respecto, se destacan los avances que esta gestión de gobierno ha realizado en pos de universalizar y garantizar el derecho a la educación artística para niñas y niños que asisten al Nivel Inicial. Santiago Albarracín y Bárbara Torti invitan a repensar algunos desafíos de la educación digital y, en el marco de los debates en torno al uso crítico y pedagógico de tecnologías digitales en las escuelas, recorren las acciones llevadas adelante por la Dirección de Tecnología Educativa, que promueven procesos de transformación para la integración y un mayor aprovechamiento de las tecnologías digitales, desde una perspectiva de derechos.

Cabe señalar que en varios artículos surgen referencias y advertencias respecto de la situación actual. Andrea Daverio señala un cambio de paradigma en la direccionalidad de las decisiones e intervenciones del gobierno nacional que se aleja de un enfoque de derechos humanos y de interseccionalidad, arriesgando la convivencia democrática de nuestra sociedad. En su análisis plantea que esta situación disruptiva respecto de los logros conseguidos en materia de igualdad de género y diversidad sexual, supone nuevos desafíos para el sistema educativo. Por su parte, Daniel Filmus alerta sobre las propuestas educativas del anarco-capitalismo y Pablo Gentili, al ser entrevistado, ubica a la cuestión educativa en una escena más amplia caracterizada por crisis de la política y de las democracias, lo cual corroe aquellas promesas redentoras de la escuela de otros tiempos. Se trata de una mirada crítica que nos obliga a una reflexión profunda y a asumir los desafíos que impone la defensa de la escuela para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Este número se compone también de secciones que condensan contribuciones que apelan a otros registros emotivos, experienciales y narrativos. En los homenajes a maestras y maestros en la educación argentina, un grupo de docentes del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) recuerdan a Mary Sánchez y a Stella Maldonado, dos educadoras que trabajaron

incansablemente en defensa de la escuela pública y de los derechos de trabajadoras y trabajadores de la educación. A la vez, otras Voces Docentes comparten experiencias en escenarios y contextos diversos: nos acompañan en este número Evangelina Sampieri, Emmanuel Martínez y el colectivo "Andares y pensares".

Por último, contamos con reseñas de los libros *Debate parlamentario: Ley 1420, 1883-1884, Tomos 1 y 2* de Gregorio Weinberg –a cargo de Analía Motos y Cristian Meza–, y *Justicia para armar* de María Massone y Betina Akselrad –realizada por Fernanda Volonté. La sección de Repositorio –a cargo del Departamento de Información del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE)– ofrece una compilación documental especialmente preparada para este número.

En estas líneas hemos enlazado distintos textos y miradas que conjugan pasado, presente y futuro. La Ley n° 1420, como cimiento de nuestro sistema educativo, sigue siendo un faro en sus bases fundantes para la obligatoriedad, la universalidad, la gratuidad y la laicidad. En un mundo muy complejo, hostil y atravesado por profundas desigualdades, la escuela continúa siendo el espacio para la consagración del derecho humano fundamental a la educación. Como queda explicitado en las voces del Director General de Cultura y Educación, Alberto Sileoni, el Subsecretario de Educación, Pablo Urquiza, y el Subsecretario de Planeamiento, Diego Born, el gobierno de la provincia de Buenos Aires sostiene la tradición educativa como responsabilidad y compromiso con el pueblo bonaerense: garantizar el derecho a aprender, a conocer, a formarse en los valores de la democracia, la justicia y la igualdad; principios necesarios para una vida comunitaria en paz.

Anales de la Educación Común, 2024, Volumen 5, N° 1-2 | Pablo Urquiza |
La defensa de la educación pública: un proyecto de transformación democrática y participativa | pp. 15 a 23

Pablo Urquiza
Subsecretaría de Educación,
Dirección General de Cultura y Educación.

La defensa de la educación pública: un proyecto de transformación democrática y participativa

"Esa es la transformación: tomar el sistema público desde el punto de vista de la profunda convicción de que hay que defender a la escuela para mejorarla. Encontrar qué es lo que falta y trabajar incansablemente en esa dirección".

Axel Kicillof

Primer encuentro de jefas y jefes regionales y distritales. Febrero de 2024

La tradición educativa como responsabilidad del Estado

El proyecto político que las y los bonaerenses hemos elegido consolidar se sustenta en la construcción de una sociedad solidaria en la cual la educación es un derecho humano fundamental, personal y social. En contraposición a criterios de utilidad, rentabilidad y mercantilización, uno de los principales objetivos que tenemos como Gobierno de la Provincia, es garantizar el derecho a la educación gratuita, universal y de calidad desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior.

Estos preceptos que se consolidaron como marca identitaria de nuestro país, se revitalizan hoy en el 140° aniversario de la sanción de la Ley de Educación Común n° 1420. En el siglo XIX, en un contexto de transformaciones económicas, políticas y culturales, nuestra sociedad puso en el centro del debate el lugar que debía tener la educación como una definición trascendental para consolidar un proyecto común. Fruto de esas discusiones, se sancionó una de las leyes más importantes de nuestra historia que establece que todas las personas, varones y mujeres, inmigrantes, nativas, de diferentes clases sociales, que habitan territorios rurales o urbanos deben formarse en la misma escuela, con igualdad de condi-

ciones. En ese sentido, es necesario reconocer que la originalidad de esta Ley es la de dar uniformidad a un conjunto de leyes preexistentes en la mayoría de las provincias, y en este caso particular, la Ley n° 988 sancionada en 1875 en la provincia de Buenos Aires.

La Ley de Educación Común n° 1420 fue la piedra fundante del sistema educativo nacional cuyo siguiente gran paso fue la sanción de la Ley Láinez de 1905. En continuidad con esta tradición, y siguiendo los preceptos que establecen nuestras leyes educativas a nivel nacional y provincial de los años 2006 y 2007, reforzamos el papel rector que corresponde al Gobierno nacional al momento de coordinar políticas e inversiones que acompañan el funcionamiento de la educación a nivel jurisdiccional y fortalecen la integralidad del sistema educativo argentino.

En la actualidad, nuestro país se encuentra atravesando una época muy compleja caracterizada por el ajuste presupuestario y la ausencia del Estado nacional, que no asume las responsabilidades que la ley le confiere. En el plano educativo, ello se traduce en la eliminación del Fondo de Fortalecimiento Fiscal, del FONID, de los programas nacionales, el congelamiento del monto de las Becas Progresar, el desfinanciamiento de las instancias de formación de personas jóvenes y adultas (Plan FinEs), la subejecución del Fondo de Fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional y del Plan Nacional de Primera Infancia, la suspensión de las obras edilicias que se encontraban en marcha, entre otros.

La adversidad que presenta el actual escenario social, obliga a reflexionar sobre las condiciones en las cuales se produce el hecho pedagógico. En este contexto, el trabajo de enseñanza que llevan a cabo nuestras y nuestros docentes se ve complejizado de modo tal que las escuelas -en tanto presencia del Estado en las comunidades- se vuelven receptoras de diferentes tipos de demandas sociales y necesidades personales de escucha, cuidado y atención. Nadie puede ser abandonado a su suerte por un Estado que se desentienda de su destino.

Sin embargo, esta tarea no puede ni debe realizarla la escuela en soledad, es necesario reconstruir un entramado social que ubique a la educación en el centro del proyecto de vida de las y los estudiantes y sus familias. La tarea es ardua y compleja, pero el compromiso de nuestra gestión de destinar todos los recursos necesarios para no dejar a nadie atrás, nos impulsa a generar nuevas ideas y responder al llamado de nuestro Gobernador: defender la educación pública, a través de su transformación.

Nos convoca en particular consolidar, con un Estado más eficaz, con más sistema educativo, con más comunidad, una escuela democrática y humanista, que ponga en el centro de la tarea de enseñanza el lazo solidario y la posibilidad de encontrarse con otras y otros a pensar, y un proyecto de futuro en el marco de una sociedad que mira el bien común.

En un contexto que invita permanentemente al *desvínculo* y a la resolución de la mera existencia en 140 caracteres, la escuela bonaerense no debe nunca olvidar que la educación es fundamentalmente vínculo y en muchos casos, el esfuerzo y la convicción para *revincular* a las y los estudiantes, y alumnas y alumnos con trayectorias fragmentadas o discontinuas.

Inicio de una nueva etapa

Los primeros cuatro años de gestión (2019-2023) se caracterizaron por las necesidades y urgencias que impuso la pandemia del COVID-19 y -al mismo tiempo- por un proceso de reconstrucción, luego de períodos de desinversión y abandono del sistema educativo. En tal sentido, defender la escuela pública exige afianzar, con decisión -y fortalecimiento del rol del Estado-, las profundas transformaciones que se consideren necesarias. Para ello, se requiere un diagnóstico, una instancia reflexiva que permita identificar qué debe modificarse y trabajar planificadamente para alcanzar estos objetivos. Es importante ser rigurosos en el análisis y en la comprensión de las diversas situaciones que caracterizan a nuestra provincia y trabajar con información precisa para elaborar políticas activas que busquen dar una respuesta a estos análisis.

El hecho educativo sucede en cada ciudad, en localidades grandes y pequeñas, en cada escuela, en cada aula y espacio de cada isla, en cada ámbito, en contextos de encierro, en cada centro socioeducativo, en los talleres de nuestras escuelas técnicas y agrarias, en cada sede de educación de personas jóvenes y adultas, en cada playón deportivo, en cada patio en el que se encuentran educadoras, educadores y estudiantes. Es allí donde debemos priorizar nuestra atención y también nuestra presencia, para asegurar que haya tiempo de enseñanza y aprendizaje. El derecho a la educación establecido por la Ley provincial n° 13.688 tiene que ser una realidad efectiva y tangible.

En nuestra provincia, el histórico interrogante acerca de cuándo empiezan las clases se transformó en una afirmación: las clases empiezan cuando tienen que empezar. Por quinto año consecutivo iniciamos el ciclo lectivo en tiempo y forma. En este sentido, procuramos dar respuesta al pedido concreto y genuino de las familias bonaerenses. Por eso, para los próximos cuatro años, hemos propuesto dos ejes rectores de la gestión: una política educativa que concentre todos sus recursos para *mejorar la calidad de los aprendizajes* con *escuelas que estén siempre abiertas* con las y los estudiantes estudiando y aprendiendo con otras y otros, junto a sus docentes.

Plan educativo estratégico: balances y perspectivas

A partir de reconocer *"más días de clases y la mejora sustantiva de los aprendizajes"* como ejes de trabajo, se torna necesario elaborar una planificación que permita coordinar los esfuerzos de un sistema que involucra a más de 400 mil docentes, 80 mil auxiliares, 21 mil escuelas y 5.2 millones de estudiantes distribuidos en 137 distritos educativos. Para ello, durante el inicio de esta nueva etapa, hemos publicado dos escritos que pretenden otorgar unicidad e identidad al conjunto de acciones que se lleven a cabo en el marco de un proyecto político amplio y complejo.

El primer documento es el libro *Educación Bonaerense, derecho al futuro*, que constituye una radiografía de nuestro sistema educativo y procura dar cuenta de su particular historia y el marco legislativo que dio origen a la Dirección General de Cultura y Educación. En este sentido, permite reconocer el vínculo que existe entre las acciones de política educativa llevadas a cabo y la tradición pedagógica que identifica al sistema educativo de la Provincia. Este informe recupera los desafíos pendientes y remarca la importancia de asegurar un Estado presente, sabiendo que para que se produzca el hecho educativo, se deben garantizar las condiciones materiales y subjetivas en las cuales se desarrolla el aprendizaje y la continuidad pedagógica orientada a mejorar la calidad de lo que se aprende y se enseña en nuestras instituciones educativas.

El segundo escrito, elaborado a partir del trabajo colaborativo de las Direcciones que conforman la Subsecretaría de Educación, refiere a los "Lineamientos para la política educativa bonaerense 2023-2027". Este documento ofrece un marco que permite reconocer prioridades para tomar decisiones y llevar a cabo las acciones que proponemos.

El primer lineamiento indica *garantizar el ejercicio del derecho social a una educación pública de calidad desde el inicio de la escolarización hasta la finalización del nivel secundario.* Eso nos conduce a trabajar para alcanzar la universalización del acceso al Nivel Inicial desde los tres años; la ampliación de las propuestas educativas de Nivel Primario con prioridad en las áreas de lectura, escritura y matemática; llevar adelante la actualización del Régimen Académico del Nivel Secundario, mientras se inicia el trabajo de actualización de los Diseños Curriculares y se abre el concurso de titularización de cargos jerárquicos; fortalecer el trabajo en los diferentes ámbitos y modalidades de los niveles obligatorios del sistema educativo; continuar desarrollando políticas socioeducativas; incorporar la perspectiva de discapacidad y profundizar las perspectivas de educación intercultural, de Educación Sexual Integral y de Educación Ambiental en todos los ámbitos, niveles y modalidades.

El segundo prescribe *potenciar el gobierno educativo territorial e institucional para lograr que haya clases todos los días y más y mejores aprendizajes.* Esto implica la capacitación de los equipos supervisivos en su rol pedagógico; la formación de los equipos Directivos, reforzando su rol de conducción educativa; la profundización del trabajo articulado entre escuelas y familias generando nuevas instancias participativas; el fortalecimiento de la capacidad técnico administrativa de los Consejos Escolares, de las Secretarías de Asuntos Docentes a nivel distrital y de los Tribunales de Clasificación y la articulación con otros organismos estatales.

El tercero plantea *fortalecer la formación docente,* y para ello, continuaremos con la elaboración de nuevos diseños curriculares para la Formación Docente Inicial; la diversificación de los formatos disponibles para cursar las distintas carreras; avanzaremos en la articulación entre el Nivel Superior y el Primario para promover y fortalecer proyectos de formación específica de futuras educadoras y educadores en alfabetización inicial del nivel; actualizaremos la agenda formativa, en atención a las necesidades y desafíos de la enseñanza en los escenarios sociales contemporáneos, fortaleciendo así el rol de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIES).

El cuarto refiere a un aspecto prioritario para la Subsecretaría: *profundizar la articulación entre educación, trabajo y producción.* En este sentido, es importante llevar a cabo una propuesta planificada de ampliación y revisión del Nivel Secundario y -en particular- de la modalidad de Educación Técnico Profesional. Sumado a ello, en un contexto de avance de la cultura digital y de la inteligencia artificial, nos proponemos incorporar el plano tecnológico como eje de la formación secundaria. A su vez, seguiremos trabajando en la articulación con las empresas, sindicatos, organizaciones sociales, organismos gubernamentales y universidades nacionales y provinciales a fin de promover las prácticas profesionales. Para ello, el ámbito del Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET) se configura como un espacio destacado para el acuerdo de los actores en cada contexto y entorno territorial.

El quinto establece la *continuidad del plan integral de mejora y mantenimiento de la infraestructura y del equipamiento escolar.* Es fundamental garantizar el trabajo coordinado con los Consejos Escolares y en acuerdo con los municipios. Realizaremos el censo de infraestructura escolar que permite identificar las intervenciones necesarias y desarrollaremos el Sistema Integral de Gestión de la Infraestructura Escolar, como insumo para viabilizar la continuidad de los días de clase. Al mismo tiempo, trabajaremos en la implementación de un protocolo de mantenimiento edilicio y refacción de las instituciones educativas. En materia tecnológica incrementaremos la provisión y adecuación de los insumos tecnológicos requeridos para el funcionamiento del sistema educativo bonaerense, consolidando la educación digital.

El último de los lineamientos propone *consolidar el sistema integral de información y evaluación para la gestión educativa.* Continuaremos con el trabajo de recolección y sistematización de información confiable, el fortalecimiento de gestión educativa (matriculación, procesos de inscripción, asignación de vacantes, injerencia en los programas socioeducativos en la revinculación de estudiantes con la escuela, entre otros) como herramienta para la toma de decisiones que permitan mejorar la enseñanza y las condiciones de aprendizaje y los dispositivos de evaluación del sistema que permitan identificar aspectos para mejorar las propuestas de enseñanza. Buscaremos ampliar el funcionamiento de las plataformas digitales para favorecer la comunicación. Por último, nos proponemos fortalecer el sistema de gestión administrativa y de recursos humanos.

Ambos documentos nos permiten consolidar un camino que debe volverse tangible en la experiencia cotidiana de nuestras y nuestros estudiantes y sus familias, docentes, directoras y directores, auxiliares, supervisoras y supervisores. Contamos con una orientación clara, definida en conjunto, para reconocer prioridades en función de un horizonte común pero también de una tradición que caracteriza el sistema educativo de nuestra provincia.

La potencia de un gobierno educativo compartido: actores, territorio y gobernanza

La gestión del sistema educativo bonaerense tiene una particularidad dada la heterogeneidad y complejidad que representa el territorio de la Provincia. Ello implica reconocer no solo su amplitud geográfica sino principalmente su entramado social, económico, productivo y cultural al momento de planificar las estrategias de intervención, en materia educativa. Esta condición resulta un desafío que exige gestionar las políticas de Estado bajo una mirada que reconozca lo particular en lo general, sin olvidar que el *todo es más que la suma de sus partes: la inmensa riqueza de la tierra y del pueblo bonaerense.*

Esta propuesta de gobierno asume la necesidad de promover el diálogo y las acciones conjuntas entre las Subsecretarías que componen la Dirección General de Cultura y Educación y las otras instancias del Gobierno provincial, a fin de establecer responsabilidades particulares y compartidas, a nivel regional, distrital e institucional.

Para alcanzar estos objetivos, nuestro primer esfuerzo está centrado en trabajar la *democratización de los vínculos* y establecer con claridad las tareas, normas y acuerdos entre las partes. La cooperación y la confianza mutua resultan notas identitarias para ordenar las relaciones de autoridad al interior del sistema edu-

cativo y de cada escuela. Ello, a la vez, permite fortalecer las articulaciones con organizaciones gubernamentales, de la sociedad civil y otros actores comunitarios que contribuyen a la mejora de la práctica educativa.

Siguiendo está línea, implementamos una *forma de trabajo más horizontal* con una apertura al diálogo y al intercambio. Esta modalidad implica repensar las relaciones de autoridad en tanto parte de una construcción compartida. Es importante identificar y asumir el lugar que cada una y cada uno desempeña en la toma de decisiones político-pedagógicas necesarias para alcanzar nuestro horizonte común y construir consensos buscando explicaciones conjuntas y permanentes: ¿Qué enseñamos?, ¿por qué enseñamos?, ¿para qué lo hacemos? y ¿cómo lo hacemos?

En tal sentido, es clave fortalecer la *corresponsabilidad educativa*. Ello implica que cada uno de los actores que componen el sistema, conduzca la implementación de la política educativa en el espacio sobre el cual debe planificar sus intervenciones. En este marco, la evaluación de los procesos y los aprendizajes para la mejora, son fundamentales.

Desde la Subsecretaría de Educación, ponemos especial atención en identificar el modo en que se hace efectivo el derecho a la educación en cada uno de los pueblos, parajes, ciudades y contextos de nuestra provincia. Para ello trabajamos junto a las Jefaturas regionales y distritales, los Consejos Escolares y los gobiernos municipales, reconociendo la importancia de acompañar y fortalecer sus intervenciones institucionales y pedagógicas en el territorio. Nuestros mayores esfuerzos apuntan a sostener una escucha atenta y reflexiva con las y los docentes, directoras y directores y otros actores institucionales que tienen la tarea de enseñar y promover mayores aprendizajes en las y los estudiantes bonaerenses. A su vez, resulta fundamental el rol que desempeñan las cooperadoras escolares, los centros de estudiantes y los centros socioeducativos que motorizan proyectos comunitarios y fortalecen la tarea educativa de las instituciones escolares.

Finalmente, es necesario ampliar las instancias participativas que incluyan a las familias, así como también a otras organizaciones sociales y comunitarias, para crear vínculos de confianza con la escuela.

Reforzamos la convicción de nuestro Gobernador cuando señala que no se puede imponer un proceso de transformación, porque todo proyecto que no cuente con la participación del conjunto, y tome sus decisiones de manera unilateral, no podrá tener un destino de prosperidad. Buscamos seguir consolidando una tradición colectiva, solidaria, que convoque a todas y todos y confíe en la reciprocidad. Es importante escuchar a quienes piensan distinto, a quienes piensan parecido, a las y los estudiantes, docentes, directoras y directores, inspectoras y supervisores, a las familias y a la comunidad y sus organizaciones.

Para llevar adelante la transformación que nos proponemos, no sólo es necesario compartir un destino común de desarrollo, defensa y ampliación de derechos, sino además asegurar canales legítimos de participación democrática que permitan la adhesión al proyecto que asumió nuestra gestión con el pueblo bonaerense.

Hacia un horizonte de transformación

La Ley n° 1420 –junto a la Ley Láinez– inaugura el debate educativo del siglo xx, en tanto hito histórico que establece el acceso a la educación como derecho para todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, y como tarea de la cosa pública y del Estado. Esta conceptualización abre nuevas reflexiones respecto de la importancia que ello tiene para la consolidación de la nación y, por ende, del rol que deben tener las distintas instancias de gobierno para garantizar el ejercicio del derecho en todo el territorio argentino. Si bien este desafío pareciera ser parte del contexto histórico fundante de la Ley, las consecuencias de las políticas de ajuste del actual Gobierno nacional atentan contra esta tradición educativa que caracteriza a nuestro país y que le valió el reconocimiento no sólo en la región, sino también en otros continentes.

En contraste con un Gobierno nacional que deserta de las obligaciones establecidas por la Constitución Nacional y de acuerdo con el mandato que nos ha encomendado el pueblo bonaerense en las urnas, asumimos la tarea de defender la educación pública, transformándola, mejorando su calidad y haciéndola más eficaz para contribuir a la construcción de un país con más igualdad, más solidaridad y más justicia social.

Asimismo, hacer del derecho a la educación un hecho pedagógico común y universal, necesariamente conlleva el ejercicio de una gobernabilidad compartida que merece y necesita recursos, información, debate y una arquitectura territorial que garantice su alcance. Por ello, y recuperando lo señalado anteriormente, estamos convencidos de que la provincia de Buenos Aires debe gestionar las políticas educativas en todo su territorio, recuperando a la totalidad de los actores que componen el sistema educativo a partir de *democratizar los vínculos*, asegurar una *forma de trabajo más horizontal* con una apertura al diálogo y al intercambio, y fortaleciendo la *corresponsabilidad educativa*.

Si bien reconocemos el trabajo realizado e identificamos los logros alcanzados en estos años, también es necesario dejar a un lado cualquier instancia que pueda conducirnos a la autocomplacencia. En este sentido, los objetivos que nos proponemos están siempre corriéndose un poco más allá de lo que proyectamos, lo que nos exige estar en movimiento, identificar nuevas necesidades, oportunidades y desafíos.

Se ha intentado instalar la idea de que “todo está mal” como excusa, muchas veces, para después no hacer. En otras ocasiones este enunciado es enarbolado por sectores que, deliberadamente, desfinancian y debilitan permanentemente a la educación pública. Por ello sostenemos que tal vez sea un tiempo propicio para pensar, escuchar, conversar y debatir pero especialmente tenemos el deber de hacer que las transformaciones efectivamente ocurran. Nos referimos a modificaciones desde el propio sistema educativo, más profundas, en sus efectos duraderos, que no revelan los resultados de manera inmediata. Es un proceso y, más precisamente, es una construcción.

Esperamos de estos cuatro años una política territorial concreta y posicionarnos como el sistema educativo que queremos ser. La pandemia de COVID-19 nos enseñó que hay cuestiones que sólo las educadoras y los educadores saben hacer: lo irreemplazable de la tarea educativa.

Cuando una familia lleva a su hija o hijo a la escuela, confía en que lo deja en el lugar del conocimiento, el cuidado y el respeto. Esa escuela tiene el deber ético de hacer todo lo que esté a su alcance para responder a estas expectativas, actualizándose, innovando y creando nuevas oportunidades. Las escuelas siguen siendo esos espacios privilegiados de encuentro con otras y otros para pensar, aprender, conocer y crecer. Por ello, tenemos que trabajar todos los días para que en las escuelas bonaerenses ocurran aprendizajes significativos. Continuaremos llevando a cabo la transformación del sistema educativo buscando la inclusión con calidad pedagógica para la totalidad de las y los bonaerenses, que es la mejor forma de defenderlo.

Anales de la Educación Común, 2024, Volumen 5, N° 1-2 | Diego Born |
La Planificación Estratégica de políticas educativas en la Subsecretaría de Planeamiento: logros, avances y nuevos desafíos | pp. 24 a 31

Diego Born
Subsecretaría de Planeamiento,
Dirección General de Cultura y Educación.

La Planificación Estratégica de políticas educativas en la Subsecretaría de Planeamiento: logros, avances y nuevos desafíos

La Subsecretaría de Planeamiento (SSP) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) tiene como objetivos definir, relevar, analizar y gestionar la planificación estratégica de políticas, programas y proyectos para el sistema educativo provincial. Coordina el desarrollo y la administración del sistema de información para la mejor articulación de enfoques y delimitación de problemas en el proceso de definición, planificación e implementación de las políticas educativas nacionales y provinciales; como así también, participa en la planificación de los recursos a asignar, en función de las prioridades establecidas.

Entre sus principales acciones se encuentran la realización 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.

El proyecto educativo que tiene como objetivo la DGCyE, desde el inicio de la actual gestión, es el de promover una escuela inclusiva con más y mejores aprendizajes. A partir de esa mirada, se plantean dos ejes estratégicos para la gestión: el tiempo escolar y la enseñanza y el aprendizaje.

En relación con el tiempo escolar -condición para que sucedan los aprendizajes- existen tres grandes dimensiones sobre las que trabajar: que las escuelas estén abiertas, que las y los docentes estén frente al curso y que las y los estudiantes asistan todos los días en su jornada habitual. El año 2023 fue el primero en la historia de la Provincia en que se ha construido información de la asistencia de las y los estudiantes en los tres niveles obligatorios. Además, desde el inicio del ciclo lectivo actual, se ha monitoreado la realización de la jornada escolar presencial, a

partir de reportes diarios de cada equipo directivo, en todos los establecimientos de Nivel Inicial, Primario o Secundario de gestión estatal. Contar con dicha información es fundamental para que cada Jefatura Regional y Distrital, pueda identificar situaciones a atender y planificar estrategias de supervisión situadas.

En línea con fortalecer la enseñanza y acompañar los aprendizajes, se han impulsado diferentes iniciativas desde la gestión, con el objetivo de mejorar las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la provincia, en donde hemos estado fuertemente involucradas e involucrados, sobre todo en el proceso de planificación y estimación de los recursos necesarios para esos acompañamientos.

En articulación permanente con las otras áreas de la DGCyE, desde nuestros equipos técnicos se ha buscado acompañar cada uno de los objetivos delineados por la política educativa bonaerense: más y mejores edificios escolares y equipamiento y mejores condiciones institucionales, laborales y salariales. Asimismo, hemos colaborado en colocar en el centro de la gestión los procesos de enseñanza y aprendizaje, poniendo a disposición la información necesaria para implementar las diferentes iniciativas de acompañamiento a las trayectorias educativas de las y los estudiantes que forman parte de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial.

Planificación a largo plazo: infraestructura escolar y acompañamiento a las trayectorias educativas

Para los próximos años, la SSP planea continuar con las grandes líneas que orientan los ejes de trabajo, desde el inicio de la gestión. Esto es, producir información para la construcción de diagnósticos, planificar y definir políticas pertinentes, construir criterios objetivos y ajustados al sentido de cada política para la asignación de recursos, y monitorear su implementación.

Como proyección, se plantea el objetivo de generar saltos de calidad discretos en varias de las temáticas que se vienen abordando. Particularmente, en dos grandes dimensiones que tienen que ver con la infraestructura escolar y con el uso de la información para el acompañamiento pedagógico.

En cuanto a la primera, la Dirección de Programación Educativa que integra la SSP, junto a las otras áreas de la DGCyE implicadas, se encuentra trabajando en la puesta en marcha de un sistema de información y gestión de la infraestructura escolar, lo cual implica un gran desafío. Se trata de una herramienta que constituirá un insumo inédito y fundamental para fortalecer el canal mediante el cual se transmitan las demandas de mantenimiento preventivo y correctivo, así como

de expansión de la infraestructura escolar.

Esto permitirá planificar de manera más eficiente las acciones, a partir de contar con información exhaustiva y actualizada sobre la infraestructura escolar; lo cual es indispensable, por ejemplo, para estimar los montos de inversión razonables para mantener los edificios escolares en óptimo estado. La línea de base de este sistema estará constituida por la información que aportará el Censo Provincial de Infraestructura Escolar que se llevará a cabo entre fines de 2024 e inicios de 2025. Para ambas tareas, la DGCyE articula acciones estratégicamente con la Universidad Tecnológica Nacional, institución de reconocido prestigio y amplio despliegue territorial en la provincia.

En cuanto a la segunda dimensión, que se orienta a ampliar el acceso y el uso de la información para la gestión, la SSP elabora y brinda información que surge de los relevamientos estadísticos, de los aplicativos "Mis Estudiantes", "Boletín Digital" y "SInIDE-Asistencia Digital", para la Subsecretaría de Educación (SSE), para las Direcciones de Niveles y Modalidades de la SSE y para las Jefaturas Regionales y Distritales. En ese sentido, se trabaja sobre distintas estrategias de acceso y visualización de la información disponible donde las Inspectoras Jefas y los Inspectores Jefes Regionales y Distritales, las Inspectoras y los Inspectores de enseñanza y los equipos de conducción de los establecimientos educativos, podrán tener acceso en tiempo real a la información cargada en los sistemas nominales.

En términos de los insumos que se producen desde la SSP para la mejora de las políticas educativas y la toma de decisiones para la gestión, son diversos y cuantiosos. Uno de los principales es el monitoreo de la ampliación de la jornada escolar, eje estratégico del cual la SSP participa activamente en su definición y ejecución, junto al equipo de la Dirección Provincial de Educación Primaria. Para ello se realizan visitas institucionales, en donde se sostienen intercambios muy necesarios para el monitoreo y evaluación de la política, con los equipos de conducción, con las Inspectoras y con los Inspectores, y se desarrollan relevamientos a docentes y directivos para analizar y evaluar la experiencia y así, poder tomar decisiones respecto de lo que se desee construir a futuro.

En el caso del Nivel Inicial, la SSP se encuentra trabajando junto a la Dirección del Nivel, en algunos análisis que surgen al observar el descenso en las cantidades de población en edad de asistir al Nivel. En este sentido, se genera un margen para poder avanzar en la cobertura de las salas de cuatro y cinco, que hoy son obligatorias, y en la extensión de la cobertura en la sala de tres, con mandato de universalización.

Además, con el Nivel Primario, en tanto una de las acciones fundamentales es la de Evaluación, se vienen elaborando en forma conjunta las Pruebas Escolares Bonaerenses, que aportan una mirada complementaria a la información provis-

ta por otras evaluaciones Nacionales e Internacionales, como Aprender o ERCE. Desde el 2022 se han realizado pruebas en tercero y sexto año, más la de seguimiento a la cohorte que estaba en tercero en 2022, a las que este año se suman los sondeos de alfabetización para estudiantes de primero y segundo año. Esta información permite analizar cuáles son los factores que influyen en las trayectorias educativas, la asistencia a la escuela y la asistencia previa al Nivel Inicial, entre otros elementos.

Respecto al Nivel Secundario, la SSP se encuentra colaborando en la implementación del Nuevo Régimen Académico teniendo en cuenta la configuración de las escuelas (turnos, años de estudio, cantidad de estudiantes por sección) y las trayectorias de las y los estudiantes, factores ambos que inciden respecto al modelo educativo que se puede implementar en cada establecimiento educativo. De dicho análisis se deriva la asignación de los recursos necesarios para la implementación de los programas de acompañamiento.

Asimismo, se sostienen también articulaciones varias con respecto a demandas de diferentes direcciones y áreas de la Subsecretaría de Educación. Por ejemplo, en el caso de la Dirección de Políticas Socioeducativas, se realizan diversas acciones de acompañamiento con relación a los Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares, como así también diferentes asistencias técnicas en el marco del monitoreo de los programas Patios Abiertos y Coros y Orquestas Bonaerenses. En el caso de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional, se lleva adelante desde el año 2023, en articulación con la Dirección de Programación Educativa de esta SSP, el seguimiento y monitoreo de la implementación de la Educación Profesional Secundaria (EPS), política que se impulsa desde la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional desde el año 2022, destinada a jóvenes de 15 a 18 años que aún no hayan iniciado la educación secundaria obligatoria o que la iniciaron, pero se desvincularon por al menos un año o que se encuentran en situación de haber repetido dos veces consecutivas -o más- un determinado año escolar.

Avances logrados en las líneas de acción propias de la SSP

Transversalmente a los ejes señalados más arriba, la SSP desarrolla acciones específicas que se plasman en insumos para la gestión. Una de estas acciones es la colaboración en la definición de las obras de infraestructura escolar. Se sabe que la Provincia es muy heterogénea y que tiene muchas desigualdades. Por ello, con la Subsecretaría de Infraestructura Escolar y con el resto de las áreas de la DGCyE involucradas, se planifica la asignación de recursos que puedan destinarse prioritariamente a atender las demandas de quienes más lo necesiten en términos de

garantizar que las y los estudiantes cuenten con la vacante y puedan habitar aulas que no se encuentren superpobladas. Este año además se anunció la construcción de escuelas secundarias que estarán ubicadas en los lugares más críticos de la Provincia. Esto supone una articulación permanente con los referentes territoriales, municipios, Jefas y Jefes Distritales y Regionales, Inspectoras e Inspectores de infraestructura y Consejos Escolares, para determinar conjuntamente dónde está la necesidad y dónde es posible avanzar. Esta articulación la lleva a cabo principalmente la Dirección de Recursos Didácticos y Tecnológicos para la Enseñanza de esta SSP, que tiene como función ajustar los criterios de eficiencia en términos de asignación de recursos.

Desde esta misma Dirección, y desde el inicio de este año, se viene impulsando un sistema para que cada escuela informe diariamente cuál es su condición frente a la presencialidad. Es decir, si tuvo presencialidad en la jornada prevista, si hubo suspensión de clases o reducción de la jornada, si eso afectó a todas las secciones o a alguna sección de la escuela, y los motivos correspondientes. Eso ha permitido, por primera vez, construir un monitoreo sobre este aspecto clave para contar con información precisa. Lo que se observa en dicho monitoreo es el porcentaje de las clases que se dictaron efectivamente.

Por otro lado, desde la Dirección de Información y Estadística (DIE) se ha incrementado significativamente la información que se publica en el Portal ABC, lo cual fortalece el acceso a la información pública y promueve la transparencia de las políticas implementadas. En Mapa Escolar se han sumado acciones como la visualización de los nuevos edificios, donde se puede acceder a fotos de las obras, la localización de las escuelas con ampliación de la jornada escolar, las creaciones o las mejoras institucionales, en casos en los que, por ejemplo, un anexo se transforma en sede. Por otro lado, constituye un gran logro de la DIE haber reducido los tiempos de publicación de la información: a principios de junio, solo a tres meses de haber iniciado el ciclo lectivo, se publicó la Estadística Educativa Inicial 2024, siendo que a nivel nacional los últimos datos disponibles son de 2023 y han sido recientemente publicados. Actualmente, con fenómenos demográficos que afectan de modo significativo la distribución de la matrícula, se necesita contar con información oportuna para tomar decisiones y evaluar las condiciones en las que se encuentra el territorio.

Por su parte, la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación (DPEeI), aporta análisis cuantitativos y cualitativos específicos a los ejes que la gestión define como prioritarios. En este sentido, se encuentra abocada a las tareas de monitoreo y evaluación de las políticas educativas que se implementan como son los programas de alfabetización y los programas de fortalecimiento de las trayectorias, entre otros. También se sostiene un trabajo articulado con las direcciones de los niveles educativos, desarrollando indagaciones sobre temas estratégicos que

define la gestión como es el caso de la alfabetización en el Nivel Primario o la enseñanza de Matemáticas y Prácticas del Lenguaje en el Nivel Secundario. En la actualidad, la DPEEI está trabajando en el diseño de un dispositivo de acompañamiento y monitoreo a la implementación del Nuevo Régimen Académico en Secundaria.

Asimismo este año la SSP ha lanzado la Red Provincial de Investigación de la provincia de Buenos Aires (RIEBA), que tiene como propósitos producir conocimiento con alcance territorial, así como también potenciar la investigación educativa de modo que puedan consolidarse instancias de producción de conocimiento para la mejora de las prácticas pedagógicas y de gestión institucional. La RIEBA está a cargo de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación en articulación con la Dirección de Formación Docente Permanente, de la Dirección Provincial de Educación Superior. Actualmente, junto con la Dirección de Formación Docente Permanente y con los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIES) de cada distrito, se están llevando adelante distintas capacitaciones para la investigación educativa, comenzando también con el trabajo de campo.

En el caso del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE), además del sostenimiento de sus tareas habituales, desarrolla diversas acciones en el marco de la red de Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes. Por otro lado, y en línea con el objetivo asumido por el Gobierno de la provincia de Buenos Aires con respecto a la mejora de la infraestructura de todos sus establecimientos educativos, en mayo de este año comenzaron las obras para la ampliación y puesta en valor del edificio emblemático de esta institución: una obra cuyo monto asciende a cerca de $ 400.000.000, a realizarse con fondos del presupuesto provincial. Esto marca un paso importante en el compromiso continuo que tiene el CENDIE con el perfeccionamiento en la prestación de servicios de información educativa.

Vinculación interinstitucional y gestión de políticas públicas

Desde la Subsecretaría de Planeamiento existe una vinculación permanente con diferentes organismos públicos bonaerenses. Por ejemplo, actualmente, junto al Ministerio de Salud y la Fundación Banco Provincia, se está llevando adelante el programa “Ver para Aprender”, que consiste en que se preste un servicio oftalmológico para aquellas y aquellos estudiantes de escuelas primarias de alta vulnerabilidad socioeconómica. Con el Ministerio de Transporte se continúa articulando en la implementación del boleto estudiantil para la Educación Superior y para estudiantes de la modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores.

Con la Subsecretaría de Emergencias del Ministerio de Seguridad se vienen realizando acciones para difundir la perspectiva de la gestión de riesgos, para la prevención y la reducción de daños en las comunidades educativas.

Con el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad se articulan acciones en torno a la mejora de los sistemas de información del Servicio Alimentario Escolar (SAE).

De la misma forma, la SSP articula con otras áreas de la DGCYE: junto a la Dirección de Tecnología Educativa, de la Subsecretaría de Educación, se encuentra interactuando con la Jefatura de Gabinete para la implementación del programa Conectar Igualdad Bonaerense y en el desarrollo de aulas virtuales para acercar orientaciones sobre usos de la información educativa y nuevas funcionalidades del sistema nominal a diferentes agentes del sistema educativo provincial. Junto a la Dirección de Contextos de Encierro se desarrolló un aplicativo definido como "Legajo Digital", a partir del cual se puede garantizar el resguardo del derecho a educarse ya que toda la documentación de las y los estudiantes se encuentra digitalizada. Con la Dirección de Educación Sexual Integral (ESI) se ha trabajado en términos de planificación de las capacitaciones que se vienen impulsando (cuántas, dónde, con qué perfiles, distribución de libros por escuelas, etc.) y en el monitoreo de cómo impacta la llegada de las colecciones de ESI a las escuelas.

Como puede observarse, las articulaciones y colaboraciones con otros organismos públicos y al interior de la propia DGCYE son frecuentes y diversas. Sigue siendo parte de nuestro norte sostener y fortalecer estas articulaciones, convencidas y convencidos que disponer de información clara, precisa y oportuna, para utilizarla en los tiempos que la gestión lo demanda, es uno de los ejes estructurales de nuestra tarea.

Contexto, resultados y desafíos: hacia un planeamiento educativo integral, con criterio de justicia distributiva

En el actual contexto político y económico, las distintas áreas de la SSP se proponen acompañar el desafío de la actual gestión de revertir desigualdades estructurales y generar las condiciones necesarias para que las y los estudiantes de la Provincia tengan mayor y mejor acceso a una educación de calidad.

Se trata no solo de poner a disposición la información existente, sino de acompañar y contribuir a la generación de las capacidades para poder utilizarla correctamente. Con este fin, se pusieron en marcha tareas estratégicas que se tradujeron en acciones concretas relacionadas con el relevamiento, análisis, sistematización y gestión de la información que permitieron la toma de decisiones y la implementación de políticas públicas en los diversos contextos que caracterizan el territorio bonaerense.

En este marco, desde la SSP y en función de lo que establece la Resolución n° 1324/2021, relativa a la implementación del Programa Especial Provincial

para el Fortalecimiento de la Gestión Educativa, se sostienen y fortalecen los perfiles territoriales denominados “Responsables Regionales de Planeamiento e Información”, creados en el marco de la mencionada Resolución. Estos agentes articulan sus tareas con la SSP de manera directa, en diálogo continuo con la Dirección de Inspección General y con la Jefatura Regional correspondiente, dotando de nuevas miradas a las instancias distritales y regionales y a la interpretación de la información. El fortalecimiento en el uso de la información disponible para la gestión y la articulación fluida entre el nivel central y el territorio, permite contar con mayores herramientas para la toma de decisiones.

Por ello, desde esta SSP se trabaja bajo el convencimiento de que construir información de calidad y actualizada aporta a la implementación de políticas educativas que contribuyan a garantizar el derecho social a la educación de las y los bonaerenses.

Los resultados de los cuatro años de gestión son positivos. La Subsecretaría de Planeamiento cuenta con información robusta de uso interno y público, con el énfasis puesto en mejorar en calidad y cantidad la publicación de la información, permitiendo la discusión y el debate público.

El contexto actual de restricción y de ahogamiento financiero por parte del Gobierno nacional, obliga a ser mucho más eficientes en la administración de los recursos. Estos años van a imponernos la necesidad de trabajar fuertemente en la reducción de la brecha de desigualdad creciente, así como también de producir información para desarrollar acciones más eficazmente.

Desde las distintas áreas se trabaja haciendo una evaluación crítica de cada una de las dimensiones que se definen abordar. Es el caso de la política de ampliación de la jornada escolar que se viene monitoreando con distintos relevamientos y acciones cualitativas y cuantitativas, como la reconfiguración de la dinámica institucional y familiar, la inversión necesaria, las horas de clases y el impacto de acuerdo a la vulnerabilidad social de las escuelas.

A través de la generación y gestión de información de calidad, la planificación eficiente y la implementación de políticas, construidas a partir de un uso crítico de la información, la SSP busca garantizar que cada estudiante bonaerense acceda a un entorno educativo propicio para el aprendizaje. Los logros alcanzados durante los últimos años de gestión, junto con las estrategias proyectadas para el futuro, reflejan el compromiso con el fortalecimiento del derecho social a la educación en un contexto de restricciones económicas y financieras. En esta línea, la SSP continuará trabajando en la construcción de un sistema educativo inclusivo y equitativo, que responda de manera efectiva a las necesidades del territorio y de las y los bonaerenses.

Dossier

Lecturas y análisis de la educación pública a partir de la Ley 1420

Gabriela Alfonsina Lamelas
Ignacio German Barbeito
Universidad Nacional de Córdoba.

A 140 años de la sanción de la Ley 1420: conmemorar, rememorar y recrear sentidos en el horizonte de lo común

Resumen

La Ley 1420 de Educación Común, promulgada en 1884, marcó un punto de inflexión en la historia de la educación argentina. Estableció las bases normativas para la extensión y consolidación de un sistema educativo estructurado sobre los principios de la gratuidad, la obligatoriedad y la gradualidad, con el Estado como su garante fundamental. Sus postulados han sido, también, objeto de numerosos debates y controversias a lo largo de la historia educativa del país. Este artículo recupera y analiza algunos significantes clave de la ley, como "educación pública", "educación común", "educación obligatoria", "libertad de enseñanza" y "rol del Estado en la educación" en su devenir histórico. Se sostiene que la Ley 1420 ha sido objeto de disputa a lo largo de la historia, reflejando, a su vez, que en el presente es valioso recuperar y revisar su legado frente a discursos que cuestionan las bases de sustentación fundamentales de aquella matriz constitutiva de la educación argentina.

Palabras clave

Enseñanza gratuita, Derecho a la educación, Escolaridad obligatoria, Estado y educación, Educación básica.

Hito y memoria común

El 8 de julio de 1884, durante la primera presidencia de Julio A. Roca, siendo Eduardo Wilde Ministro de Justicia e Instrucción Pública, se promulgó la Ley 1420 de Educación Común.[1] Este hito legislativo condensó los debates sobre el rol

1 Si bien el uso correcto para referir a leyes implicaría que la redacción fuera "Ley n° 1420", esta ley en particular se ha referenciado históricamente como "Ley 1420" –e incluso, en algunos casos, como "la 1420"– (por ejemplo en páginas oficiales y la bibliografía citada en este artículo). Por ello, se ha optado por omitir la abreviatura "n°" en este trabajo, dada la pertinencia con relación al registro cultural e histórico de la escritura que su uso más difundido aporta.

y la naturaleza de la educación que habían tenido lugar a lo largo del siglo XIX, pero además se constituyó en matriz de sentidos, discursos y prácticas durante sus más de cien años de vigencia, hasta la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993.

Aunque no pocas veces se advirtió acerca de disociaciones entre el texto normativo y políticas, configuraciones institucionales y modos de hacer específicos, la invocación de "la 1420" alimentó un imaginario en el que la expresión "Educación pública, laica, gratuita y obligatoria" se convirtió en su epítome, sintetizando significantes que se enarbolaron en diferentes momentos históricos. Tras esa consigna se movilizaron estudiantes, docentes y otros sectores de la comunidad educativa. Constatando una vez más la estrecha sociedad entre ese imaginario enraizado en la norma de 1884 y el pensamiento de Domingo F. Sarmiento, Adriana Puiggrós ha invitado recientemente a revisitar este legado para apuntalar la tarea de construcción de *lo común* en contrapunto con las incesantes tentativas privadas y *stocks* de acumulación o concentración material y simbólica: "No permitamos que se le diga *'Good bye'* a Sarmiento", escribe, luego de recordar que la educación común que él propugnaba continúa siendo la condición de posibilidad del vínculo intergeneracional y la cristalización de un acuerdo social sobre la supervivencia de nuestro acervo cultural (Puiggrós, 2017).

Es así, entonces, que la Ley 1420 puede aún tener mucho que decirnos, no solo como objeto histórico, sino también como uno de los nudos de la memoria viva de nuestro ser en común. En este nuevo aniversario, retornar sobre sus definiciones es una oportunidad de problematizar nuestro presente para que este no se nos sugiera necesario y fatal.

La Ley de Educación Común y sus postulados

A fines del siglo XIX, la inserción de la República Argentina en los mercados europeos se atuvo a la estrategia económica centrada en la producción y exportación de productos agrícolas, a gran escala. En este contexto, la extensión del sistema educativo fue parte de las apuestas de la élite dirigente por modernizar el país. La Ley de Educación Común adjudicó al Estado la responsabilidad principal en el diseño, sostenimiento, supervisión y financiamiento de un sistema educativo que embarcaría a la nación en la ruta definitiva hacia el progreso. La escuela moderna fue así reconocida como la institución privilegiada para la transmisión intergeneracional de contenidos que se enunciaron como socialmente válidos. Aunque en su alcance la ley quedaba circunscripta a la Capital Federal y los territorios nacionales, sirvió de marco y de referencia para las legislaciones provinciales. En suma, el denominado régimen oligárquico liberal aunó modernización del país, expansión económica e identidad cultural. En este sentido, la escuela ins-

titucionalizada en un régimen de educación común se tornó un vector esencial para el éxito del proyecto.

En el texto de la norma, *lo común* se dirime en varios registros, tales como el de la uniformidad de los contenidos a ser enseñados a niñas y niños, sin distinción de clase o procedencia, y el de la coeducación de los sexos y la plena incorporación de las mujeres a la escolarización. La Ley 1420 fijó la obligatoriedad del Nivel Primario, asociada a la gratuidad y la responsabilidad del Estado en su sostenimiento y estipuló que la enseñanza debía organizarse en grados. Integró ideas pedagógicas sobre la *gramática* de la escuela moderna, sobre la distribución de los espacios, los métodos de enseñanza, la secuenciación de los tiempos de clase y descanso, la distribución del conocimiento en materias, la importancia de la ejercitación física y el canto, la atención de la salud y la prohibición de los castigos corporales. Estableció también criterios de idoneidad para ser docente, regulando la formación y habilitación profesional de las maestras y los maestros. Además, se creó un sistema de administración, inspección y supervisión escolar para garantizar el cumplimiento de la ley y organizar la acción pedagógica del Estado (Dussel, 2012). Igualmente, dispuso formas de participación de las comunidades en la gestión educativa, reconociendo la importancia de su involucramiento en el proceso educativo. En cuanto a la laicidad, la ley desplazó a la enseñanza religiosa de los contenidos curriculares obligatorios. En suma, su articulado consagró –aunque no garantizó– derechos básicos, que permanecerían siempre a cierta y variable distancia de la realidad escolar.

Al mismo tiempo, desde su promulgación, el texto y las implicancias de la ley recibieron no pocos cuestionamientos. Por un lado, los que dedujeron sectores clericales y dictaduras, procurando derogar artículos o implantar restricciones en el acceso al sistema de educación pública; por otro, los que asociados a procesos reformistas y a experiencias de alternativas pedagógicas denunciaron que la ley había favorecido un excesivo centralismo y generado efectos homogeneizadores, excluyentes, disciplinadores y meritocráticos.

Evocar: nuevos significados para viejos acontecimientos

Sin pretender exhaustividad, recordemos tres aniversarios de la promulgación de la Ley 1420, a efectos de identificar sentidos conmemorativos.

En ocasión del cincuentenario, el Consejo Nacional de Educación llamó a un Concurso de monografías sobre la historia de la educación primaria en Argentina. Los trabajos debían atenerse a alguno de los tres periodos propuestos:

antes de 1810, durante la dominación española, de 1810 hasta la promulgación de la Ley 1420 y, por último, el periodo correspondiente a los cincuenta años de vigencia de la norma. Se presentaron setenta y dos trabajos, la mayoría consagrados a la época de la dominación española. Para el período 1884-1934, el primer premio fue adjudicado a Rolando Marcelino Riviere, por *La instrucción primaria bajo el régimen de la Ley 1420*. En su último capítulo, y a pesar de los logros señalados en páginas precedentes, el autor dejaba constancia de los problemas de analfabetismo y deserción subsistentes: de cada 100 niños que ingresan a 1° grado, "menos de 10 terminan el ciclo primario" (Riviere, 1937, p. 153).

Otro hito conmemorativo se sitúa durante la presidencia de Arturo Umberto Ilia (1963-1966). El 6 de noviembre de 1965 el Correo Argentino, a través de la Casa de Moneda, emitió un sello postal conmemorativo de la Ley 1420. La tirada fue de dos millones de unidades, con un valor de circulación de ocho pesos cada una, en papel mate y en tres colores, verde, blanco y negro. Como era habitual, también se emitieron algunos "sobres primer día" (SPD) alusivos, con distintos motivos gráficos y conceptuales asociados al objeto de la conmemoración.

Sello postal Ley 1420. Argentina, 1965. Noviembre 6. Offset

El sello postal sintetiza el espíritu de la norma en una consigna: "Enseñanza gratuita para todos". Esta consigna realza dos prescripciones fundamentales de la Ley 1420, la gratuidad y la universalidad. A la primera, la consagra el artículo 2° de la norma; congruente con ello, se prohíbe a los directores, subdirectores o ayudantes de las escuelas públicas "recibir emolumento alguno" de los padres, tutores o encargados de los niños que concurren a sus escuelas, bajo pena de sanción administrativa, económica o desvinculación laboral. La universalidad, en cambio, se afirma por abarcar a todas las niñas y todos los niños y, desde los seis a los catorce años, pero también, como consigna el artículo 11°, se ofrece a todos los adultos "ineducados", allí donde se encuentren reunidos en un número no inferior al de cuarenta. Simultáneamente, la Ley prevé la creación de un Distrito Escolar para

garantizar que en todo vecindario de al menos mil a mil quinientos habitantes, así como en todo asentamiento en colonias y territorios nacionales de trescientos a quinientos habitantes, exista al menos una escuela pública.

En el sello postal, las palabras alusivas a la ley conforman un perímetro, un marco, que encierra de manera protectora cuatro figuras humanas. Estas figuras visten guardapolvos. Se distinguen un joven, quizás un maestro, niñas o niños y una joven o maestra, que extiende su mano hacia la más pequeña de las figuras, también de manera aparentemente protectora. La figura masculina más alta, con corbata, toma la mano de otra figura más pequeña, posiblemente también masculina. El texto de la ley menciona "niño" y "niños", pero las figuras del sello parecen destacar otro rasgo fundamental de los destinatarios del servicio oficial de enseñanza: su carácter mixto.

Igualmente, las diferencias de estatura y atuendo podrían connotar el arco etario de los niños de seis a catorce años estipulado por la Ley. El trazo de las figuras recrea la motricidad infantil, aunque también puede sugerir la fragilidad de la infancia, realzando así el valor de la norma y de las políticas educacionales que ella fundamenta en tanto marcos protectorios de aquella.

La última mención nos sitúa en el centenario de la vigencia de la Ley. Recién recuperada la democracia, un estudio de Gregorio Weinberg (1984) acompañó una nueva publicación del texto de la norma de 1884. Weinberg, asumiendo en forma explícita la tarea de recrear sentidos, caracterizó a la ley como una normativa profundamente coherente, identificada con las mejores tradiciones democráticas del país. Una ley "sabia y generosa", juzgó, de "inspiración pública", contrastando con detractores apresurados por la aplicación de criterios eficientistas y selectivos.

La "libertad de enseñanza", los vínculos Estado-educación y el horizonte de lo común

En estos ciento cuarenta años se han dado pasos significativos en la reafirmación de nuevos derechos en el ámbito educativo; se diseñaron políticas de inclusión, se atendieron demandas y nuevos requerimientos sociales y pedagógicos en el diseño de las modalidades, se revisaron algunas de sus características más excluyentes y disciplinadoras. Pese a estos importantes pasos en la democratización del acceso, permanencia y egreso, entre otros muchos aspectos, docentes, estudiantes y diferentes sectores sociales y políticos, tensionan a diario estos tópicos, poniendo en evidencia lo que la escuela pública pudo o puede ofrecer. Así, numerosas voces se alzan señalando limitaciones o deudas pendientes de la escuela pública en materia de inclusión o logro de aprendizajes. Se cuestiona la capacidad del

sistema para atender la diversidad de necesidades y realidades de los estudiantes, visibilizando las exclusiones que persisten y los déficits culturales y sociales que la escuela aún no ha saldado. Con ello, se apunta a la definición de contenidos mínimos y compartidos que garanticen las alfabetizaciones necesarias en nuestro tiempo. Además, la educación pública se enfrenta a los efectos de la "plataformización" de la enseñanza en los aprendizajes, el impacto del desfinanciamiento en las universidades y el sistema científico, la desjerarquización de la formación docente, los peligros de homologar sin reflexión pedagógica la educación presencial con la virtual, las nuevas exclusiones que podrían surgir del desfinanciamiento de proyectos de inclusión educativa, el ataque a la Educación Sexual Integral y la Educación Ambiental como contenidos fundamentales, así como el avance de propuestas que limitan la participación de las familias y comunidades a un rol de consumidores. La presión de la mercantilización educativa, el corrimiento del Estado como garante de la obligatoriedad y la desresponsabilización y delegación a las provincias de toda acción educativa atacan los cimientos pedagógicos que la Ley 1420 promovió. En el presente, el valor de *lo público*, la cuestión de qué conceder a *lo común* frente a las prerrogativas del individuo, las cuestión de cuál debe ser el lugar de los particulares, de las iglesias, del mercado, si debe ser obligatoria la educación primaria, vuelven a ser asuntos que requieren definiciones,las que impactarán en la vida de las escuelas y de miles de niñas, niños, jóvenes y adultos que transitan las aulas.

La palabra "libertad" resuena impugnando o poniendo en crisis muchos de aquellos históricos postulados. Este uso no es novedoso, tampoco en el ámbito de la educación. Así, la *libertad de enseñanza* fue esgrimida reiteradamente en el siglo XX para cuestionar el papel del Estado como garante principal del derecho a la educación, para atribuir arbitrariedad o autoritarismo al principio de obligatoriedad o para impulsar la inmersión del servicio educativo en el juego de la oferta y la demanda. Discursivamente, y a lo largo de la historia educativa del país, el significante "libertad" se asoció a programas políticos que a la par que cuestionaban la inversión e injerencia estatal en materia de educación pública, en aras del desanudamiento del presunto virtuosismo de la acción privada y la competencia o de la imprescindible tutoría pastoral de las almas, alentaban el financiamiento estatal de la educación privada. Así ocurrió cuando la incorporación de la enseñanza religiosa en las escuelas fue ocasión de ampliar los subsidios a la educación privada; así fue también cuando en 1958 se apeló a la idea de *libertad* para que las universidades privadas fueran autorizadas a emitir títulos habilitantes.

En este tiempo de impugnaciones de la escuela pública, de corrimiento de la acción del Estado, de cuestionamiento a la obligatoriedad, gratuidad y carácter público de la educación, se hace urgente actualizar significados y propósitos en una marco de balcanización de "lo común" y desprestigio intencionado de las

instituciones públicas. Volver sobre algunos de los postulados de la Ley 1420, repensar fortalezas y deudas de un proyecto de alcance nacional, tendiente a la inclusión, basado en la promoción de la escolaridad pública y gratuita, con el Estado como su garante principal, puede permitir contar con puntos de anclaje y algunas certezas.

Referencias bibliográficas

Dussel, I. (2012). Poder pedagógico para el Estado. En A. Amante (dir.), *Sarmiento. Historia crítica de la literatura argentina* (pp. 555-577). Buenos Aires: Emecé.

Lamelas, G. (2024, 21 de febrero). A 140 años de la sanción de la Ley 1420: significantes en disputa. *Revista Al filo*. https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/a-140-anos-de-la-sancion-de-la-ley-1420-significantes-en-disputa/

Puiggrós, A. (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Colihue.

Riviere, R. (1937). *La instrucción primaria bajo el régimen de la Ley 1420*. Consejo Nacional de Educación.

Weinberg, G. (1984). *Ley 1420. Centenario de su promulgación. Estudio preliminar.* Ministerio de Educación y Justicia.

Lucía Lionetti
Instituto de Estudios Histórico Sociales "Profesor Juan Carlos Grosso",
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro.

La Ley n° 1420 y sus debates. Volver a reflexionar en torno a sus defensores y sus detractores

Resumen

La generación del "orden y progreso" en Argentina apeló a un discurso democratizador para promover una escuela abierta para todas las niñas y los niños del país. El proyecto educativo persiguió un objetivo de socialización política con la intención de formar al ciudadano. En este trabajo se analiza el clima de ideas que propició la sanción de la Ley n° 1420 y, al mismo tiempo, se recuperan los debates centrales que llevaron a su cuestionamiento y un intento de reforma en 1916, con el propósito de reflexionar sobre ciertas continuidades a las que se asisten respecto a la consideración del modelo de educación pública en Argentina.

Palabras clave

Ley n° 1420, Escuela pública, Ciudadanía, Debates, Reforma.

Introducción

En oportunidad de que la Comisión examinadora de la Escuela de Aplicación Anexa a la Escuela Normal de la Capital, elevara su informe sobre el resultado de los exámenes en el establecimiento donde los aspirantes al magisterio realizaban sus prácticas pedagógicas, se adujo que en la escuela pública se reunía:

> al hijo del primer magistrado de la República sentado al lado del más humilde artesano [...] hijos de médicos, abogados, comerciantes acaudalados, fraternizando con los del carpintero, del albañil, del sirviente. Así [...] se mata el germen latente entre la miseria y la opulencia; se previenen las crisis sociales; se establece la verdadera democracia basada en el amor recíproco, sea cual fuere la posición del individuo (Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1881, p. 348).

Aquellas palabras estaban a tono de un clima de opinión que consideraba que la educación era la herramienta más eficaz para vencer la barbarie, prevenir el crimen y formar al ciudadano en el ejercicio de sus deberes y derechos cívicos. Con ella aseguraba los beneficios de la libertad civil, de la libertad individual y la estabilidad de la república. La puesta en marcha de la proverbial tarea de educar al soberano fue la expresión de una intelectualidad muy peculiar: la del '80. Amparada en un credo liberal que proclamaba garantizar el acceso a la educación de todas las niñas y los niños de la nación, sentó las bases para la consagración de una instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual, comprendida entre los seis y los 14 años. En efecto, el 8 de julio de 1884, durante el gobierno de Julio Argentino Roca, se sanciona la Ley n° 1420 que ubica a la Argentina en la vanguardia regional, ya que otros países declararían obligatoria la educación primaria en fechas posteriores (Chile y Bolivia lo harían en 1920; Brasil, en 1934 y Perú, en 1941), convirtiéndola en un modelo a seguir por parte de los países vecinos. Solo Uruguay, se había adelantado en la declaración de la gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la educación básica en 1876 influenciada, en parte, por las ideas de José Pedro Varela, quien se inspiró en el pensamiento de Sarmiento y su lucha por una educación democrática y laica.[1]

Si la monumental tarea de "educar al ciudadano" era considerada como la base para lograr el orden social, la estabilidad política y el progreso económico, estuvo impregnada de una fuerte convicción optimista y entusiasta, no dejó de tener sus detractores cuando parecía que aquella escuela no cumplía acabadamente con esos propósitos. En efecto, cuando el escenario de fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX mostraba los primeros sobresaltos de una modernización económica y una dinámica social que supuestamente ponía en riesgo la estática del orden, sectores más refractarios de la opinión pública pusieron su foco de crítica en esa escuela. Fueron esas voces las que promovieron la reforma de la Ley n° 1420, apuntando a recortar los años de la obligatoriedad escolar, los años de instrucción que debieran recibir las niñas y los niños, así como también la orientación de los contenidos de acuerdo a si estaba radicada en zonas urbanas o en rurales. Los argumentos que se esgrimieron en aquel tiempo sorprenden cuando, algunos de ellos han sido recuperados en nuestros días. De allí que, el propósito de estas páginas es el de volver a analizar el clima político e ideológico de una época en la que Argentina fue referente de la educación pública y, al mismo tiempo, reflexionar sobre las razones y los argumen-

1 Cabe señalar que, Domingo Faustino Sarmiento había conseguido en su cargo como Director General de Escuelas en la provincia de Buenos Aires, la sanción de la ley de educación común, gratuita y obligatoria en 1876, quedando trunca su voluntad de conseguir que aquella escuela fuera laica. Su disputa con referentes intelectuales que sostenían la defensa de la enseñanza de la religión católica había sido sostenida durante largos años, incluso Juana Manso –su mayor colaboradora– sostuvo férreamente esa causa junto con la idea de que en las aulas debía existir la coeducación. Al respecto, puede consultarse: Lionetti, 2010.

tos que esgrimieron quienes fueron sus detractores a los efectos de mostrar sus largas continuidades.

Una escuela abierta a todas las niñas y todos los niños de la república

Si bien desde que en el Río de la Plata se iniciara la construcción de un orden republicano, luego de la ruptura con el pacto colonial, se anunció la necesidad de una instrucción patriótica de corte obligatorio y gratuito,[2] –recuperando esa matriz ilustrada que ya había circulado en tiempos del virreinato–[3]. Más allá de esa convicción, y salvo la etapa rivadaviana –durante el gobierno de Martín Rodríguez en Buenos Aires y su campaña– donde se dio fuerte impulso a la creación de escuelas elementales, el accidentado devenir político hizo que esa instrucción elemental tuviera fuertes discontinuidades. Si bien no podemos desconocer la presencia de escuelas públicas, lo concreto es que las cifras de analfabetismo eran elevadas. Cuando la *inteligentzia* liberal sentó las bases del orden burgués, construyó un sistema de representación política unificado y organizó el Estado, advirtió su preocupación frente a los altos índices de analfabetismo que existían en el país. Según su diagnóstico, la educación primaria lejos de constituir un sistema organizado, se traducía en una serie de intentos no sistematizados, iniciativas variadas tanto desde los gobiernos provinciales como de los particulares. Para construir una nueva sociedad y abrazar la modernización era imprescindible conseguir "prevenir el crimen, consolidar la paz interior, promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad" (*El Monitor*, año II, 1882, núm. 12).[4]

Fue en ese contexto que se convocó la reunión del Primer Congreso Pedagógico Panamericano –celebrado entre abril y mayo de 1882– en la ciudad de Buenos Aires. En esos días se produjeron algunos cruces políticos y acalorados debates que llevaron a la renuncia de Sarmiento a la presidencia del Consejo Nacional de Educación. Benjamín Zorrilla fue su reemplazante y el encargado de organizar el Congreso que contó con más de doscientos cincuenta asistentes, entre quienes se encontraban delegados de las provincias, de las escuelas, de los municipios y de países como Uruguay, Brasil, Bolivia, Estados Unidos, Paraguay y Nicaragua, entre otros. Se abordaron una serie de temas como el estado de la educación común,

2 Con vehemencia se afirmaba que los pueblos embrutecidos y contagiados por la opresión y el error, no serían susceptibles de ninguna reforma pacífica mientras no "se enseñase gratuitamente a todos los niños y jóvenes pobres lo que es útil y necesario a la sociedad" (*El Censor,* n° 80, 27 de marzo de 1817).

3 Con la sanción de la cédula real del 14 de agosto de 1768, el Estado borbónico procuró promover la creación de escuelas públicas y gratuitas beneficiadas por obras piadosas, para la numerosa población desposeída. Aquellas iniciativas, que buscaron fomentar la instrucción de la población bajo la órbita estatal, impactaron de modo dispar en las provincias de ultramar.

4 Ésas eran las palabras del orador José María Torres, por entonces Director de la Escuela Normal de Paraná, en la 5º sesión ordinaria del 15 de abril de 1882 del Congreso Pedagógico.

la cuestión nodal de promover la obligatoriedad y la gratuidad de la educación común, la educación de la mujer –tratada por el representante de Uruguay, Jacobo Varela– y la cuestión de la laicidad en la escuela pública, lo cual generó la reacción de algunos asistentes al Congreso, como José Manuel Estrada. Finalmente, se optó por no debatir por el tema de la enseñanza religiosa.

Aquel certamen de ideas fue la antesala de uno de los más célebres debates en el Congreso de la Nación entre diputados liberales católicos y los de la bancada oficial en torno al Proyecto de Educación Común, Gratuita y Obligatoria que presentara el entonces ministro de Instrucción Pública, Eduardo Wilde. El duelo de ideas y el profuso intercambio discursivo entre diputados que adherían a una escuela donde se incluyera la enseñanza religiosa y aquellos que promovían una "escuela sin Dios" fue largamente recuperado por nuestra historia. En realidad, la cuestión nodal de la disputa era hasta dónde el brazo del Estado podía llegar con su voluntad educadora. Si de un lado, estuvieron aquellos referentes católicos liberales que sostenían la instrucción pública pero de carácter religioso considerando que, la intromisión del Estado afectaba los intereses de una mayoría de particulares que abrazaban la religión católica; del otro lado, estaban los liberales de la bancada oficialista que defendía una educación laica con el solo propósito de garantizar el acceso a una educación para las niñas y los niños, sin importar su condición religiosa. Aquella impronta de una tradición liberal de vertiente igualitaria que defendía el alcance del brazo del Estado en materia educativa, se inspiraba en la escuela liberal francesa. Si Argentina abría sus puertas a la inmigración –y de hecho se promovía la llegada de hombres y mujeres procedentes de países que no necesariamente eran católicos– aquella escuela debía ser laica para garantizar que sus hijas e hijos pudieran acceder a las aulas sin restricciones.

El predominio de las ideas liberales hizo posible que se concretara ese proyecto educativo modernizador y secularizador que, en su artículo 1º establecía: "Las escuelas primarias tienen por objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños". En el artículo 2º se determinaba: "La enseñanza primaria se divide en seis grados y será dada en escuelas infantiles, elementales y superiores". En lo referente a los contenidos, en el artículo 6º, se especificaba que:

> El mínimum de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de moneda, pesas y medidas), Geografía particular de la República y nociones de Historia general; Idioma Nacional, Moral y Urbanidad; nociones de Higiene; nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas era obligatorio además el conocimiento de Labores de manos y nociones de Economía

> doméstica. En el caso de los varones, debían practicar los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en las campañas nociones de Agricultura y Ganadería (*El Monitor*, año IV, núm. 63, 1884).[5]

Se suponía que, con aquella formación, los "hijos de la república" podrían mostrar –en privado y en público– "la virtud, la inteligencia, la destreza, la fidelidad, la obediencia, el valor, la confianza de sí mismo, la industria, la perseverancia y el máximum de salud y robustez física" (*El Monitor*, año VIII, núm. 72, 1885).[6] Pero esa escuela de clara voluntad de socialización política, no dejaba de diferenciar una educación con impronta de género, en tanto, se preveía un tipo de contenido para formar a los niños en su condición de "futuros ciudadanos" y a las niñas en su condición de esposas y madres de ciudadanos.[7]

La escuela pública: un lugar de debates y cuestionamientos

A las puertas del siglo XX, cuando el escenario social aparecía convulsionado ante la llegada de nuevos rostros que se suponía eran portadores de ideas foráneas y comportamientos sociales que ponían en riesgo la salud del cuerpo y el orden social, un sector de la elite política, intelectual y pedagógica consideró que la escuela no había cumplido con su misión. Fueron voces que se pronunciaron a favor de una escuela que garantizara el "sentido armónico" de la vida social. En ese sentido, fueron contundentes las palabras del entonces Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Matías Sánchez Sorondo cuando expuso:[8]

> El sistema educativo, víctima predestinada de la utopía [...] es hoy un organismo anquilosado, anticuado e inadecuado [...]. La función del gobierno es o debe ser la armonía social en su acción dirigente. [...] No le interesa lo mismo al niño de la ciudad que al de la campaña, al de la zona agrícola que al de la ganadera, al varón que a la mujer. [...] La escuela debe esencialmente responder al medio, y el medio no es la República Argentina, ni la provincia de Buenos Aires [...]. El medio es la localidad (*La Nación*, 1915).

Estas afirmaciones de quien se convirtió en Ministro del Interior del gobierno de Uriburu, no resultaron novedosas. Desde tiempo atrás se promovía la idea de que debían diferenciarse los contenidos y las cargas horarias en las escuelas rurales. Las leyes de 1875 y 1905 fueron fuentes inspiradoras para las autoridades nacio-

5 Respecto a la enseñanza de religión se dispuso que pudiera dictarse fuera del horario escolar.

6 Esta cuestión ha sido desarrollada en Lionetti, 2007.

7 Esta cuestión fue trabajada en su momento en: Lionetti, 2001.

8 Resulta de interés destacar aquello que nos aporta Pineau (1997) sobre esta figura que se desempeñó, antes de ejercer el cargo de Director General de Escuelas en la Provincia de Buenos Aires, como miembro del Consejo Nacional de Educación de donde fue expulsado a pedido de los maestros por no contar con título docente y por ser un lego en la materia educativa.

nales,[9] tanto con la sanción de educación obligatoria, como en el proyecto de acortar el ciclo de obligatoriedad escolar. Tal como afirmaba, a Buenos Aires le asistía el derecho de primogenitura y de hecho la Nación acompañó en este recorte a las aspiraciones que se proyectaron desde la ley de educación común de 1884.

Sobre la base de ese antecedente, el Ministro de Instrucción Pública de la Nación, Saavedra Lamas en el año 1916 impulsó la reforma de la Ley n° 1420. Ese fue el correlato que acompañó a un reposicionamiento de algunos sectores de la elite. Según Tedesco (1993), esos proyectos de reorientación educativa hacia contenidos y formas, supuestamente más modernas, fueron producidos por gobiernos conservadores frente a la oposición de sectores medios (urbanos y rurales) que defendieron la vigencia del sistema tradicional.

El nuevo plan del ministro, propuso reducir la escolarización primaria gratuita obligatoria a cuatro años, a cuyo primer grado se ingresaba a los siete años de edad. Un segundo ciclo intermedio de tres años gratuito, destinado principalmente a los varones después de cumplidos los once años. Se continuaba con el secundario con núcleos de materias afines y correlativas en que se iniciaba el alumno una vez que aprobara la Escuela Intermedia. La Normal, distribuida en cuatro años para el título de Maestro Normal y en siete para el título de Profesor Normal, que podían cursar aquellos alumnos que aprobaran el curso intermedio. Comercial, distribuida en tres años para el título de Perito Mercantil y en cinco para el de Contador Público, iniciado también después de graduarse en la etapa intermedia.

El ministro, al abordar la cuestión de la formación normalista, volvió sobre un tema señalado por este clima de reacción referido a lo que se estimaba como una desproporción provocada por la situación que había conseguido la mujer en aquella sociedad. Sus palabras fueron contundentes al remarcar que era sobre todo en las ciudades donde los niños varones requerían una instrucción más viril, puesto que “el papel amplísimo y descollante de la mujer en la vida urbana, son causas de afeminación bien conocidas” (Saavedra Lamas, 1916, p. 123). Así, se anunció un cambio de rumbo con el que se pretendía restablecer el equilibrio social y revertir otra situación inquietante que había sumado la escuela como era “la disminución del sexo fuerte y viril” frente al mayor número de niñas que concluían sus estudios primarios.

La letra pedagógica que inspiró al ministro se sostuvo sobre la base de los aportes del pedagogo Víctor Mercante. Tal como argumentó, en su tratado el reconocido normalista, en la escuela primaria no se contemplaba la “crisis de

9 Un hito y antecedente para el gobierno nacional fue la sanción en la Provincia de Buenos Aires de la Ley de Educación Común, obligatoria y gratuita durante la gestión en la Dirección General de Escuelas de Sarmiento. Lo que no consiguió el afamado defensor de la laicidad y la coeducación, fue que en las escuelas no se diera contenidos de religión.

la pubertad" tanto en lo físico como en lo psíquico y emocional, por ello era imprescindible una enseñanza más práctica que contemplara esos cambios (Mercante, 1918).

Fueron esas expectativas las que inspiraron la reforma de 1916 orientada, al mismo tiempo, a reestructurar el sistema secundario y revertir lo que Saavedra Lamas consideró como la "tendencia afanosa para la Universidad" (Saavedra Lamas, 1916, p. 121). El propio ministro expuso, en el recinto legislativo, la necesidad de reorientar esa enseñanza puesto que, "una democracia radicalmente utilitaria y brutalmente igualitaria, no podrá admitir en su seno una enseñanza secundaria, considerada como puramente estética y reservada a un pequeño número de privilegios de la fortuna, destinado a ser diletante, delicados, pequeños burgueses llenos de prejuicios y de pretensiones aristocráticas, de cráneo estrecho y de corazón debilitado" (Saavedra Lamas, 1916, p. 318).[10]

La reforma Saavedra Lamas, finalmente se implementó desde marzo de 1916 y en febrero de 1917 fue derogada por el gobierno radical. Un síntoma político e ideológico de quienes, en ese contexto, asumieron la defensa de la Ley N°1420.

A modo de epílogo

Si el clima de época en la que se sancionó la Ley n° 1420 propició una escuela abierta para todas las niñas y todos los niños de la república, apostando por su condición civilizadora en los albores del siglo xx, la escuela primaria debía rectificar aquel rumbo iniciado en 1884 puesto que

> las clases humildes, formadas en gran parte por el aluvión inmigratorio, no alcanzan a comprender los beneficios que se derivan de una instrucción primaria completa y, en parte, no alcanzan con toda razón, pues que, en nuestro ambiente, resultaría perfectamente desplazado el niño que, al terminar en sus 14 años, los seis grados de la escuela primaria, no tuviesen una orientación económica definida. El padre obrero piensa, con razón, que su hijo al llegar a esa edad debe estar preparado o para ganarse la vida, o para perfeccionarse en breve tiempo, en un oficio (Saavedra Lamas, 1916, p. 322).

Se suponía, además, que la escuela con su enseñanza enciclopedista promovía –para muchos– las fantasías del ascenso social y el clientelismo político. Frente a esos cuestionamientos, estuvieron quienes defendieron a ultranza aquella educación que había sido un faro en la región. Desde ese lugar, hubo palabras como las del director de la Escuela Normal Mixta de Maestros de la localidad de 25 de Mayo –provincia de Buenos Aires– Antonio Díaz que arengó a sus discípulos sosteniendo:

10 Algunos puntos en común sobre diagnóstico, creación de escuela intermedia y reforma del normalismo tuvo la reforma propiciada durante el gobierno de Juan C. Onganía. Ver: Southwell, & De Luca, R., 2014; y Rodríguez, 2014.

> Con las docenas de sillas y banquitos rústicos, 100 cajones de querosén que tenemos de reserva y 46 tablas cepilladas de 15 pies de largo, proveemos de asiento a los alumnos durante las fiestas y conferencias [...] Con frecuencia digo a mis alumnos: "desde ese asiento duro y sin respaldo podrán llegar hasta el sillón presidencial de la República, si se tiene talento y virtudes cívica" (*El Monitor*, Año xxxv, Nº 517, 1916).

Esos duelos verbales, posicionamientos políticos e ideológicos que resonaban en el siglo pasado resultan familiares en nuestros días. De allí que siempre sea válido volver la mirada sobre la historia para identificar y saber desde qué lugar se pronuncian las palabras. Saber quién es quién cuando se habla. Solo se espera que este breve escrito permita reflexionar y sostener con fundamentos aquello que se dice al tomar la decisión de pronunciarse.

Archivos y bibliotecas

Biblioteca Nacional. Sala del tesoro (ST). Buenos Aires. Argentina.

Biblioteca Nacional. Madrid. España.

Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. Buenos Aires, Argentina.

Biblioteca del Congreso de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

Biblioteca Bernardino Rivadavia. Tandil. Argentina.

Fuentes

Diario *La Nación*

Diario *El Censor*

Mercante, Víctor (1918). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Ediciones Cabaut y Cía.

Saavedra Lamas, Carlos (1916). *Reformas Orgánicas en la Enseñanza Pública: sus antecedentes y fundamentos.* Imprenta Peuser.

Referencias bibliográficas

Lionetti, L. (2002). Ciudadanas útiles para la Patria. La educación de las 'hijas del pueblo' en Argentina (1884-1916). *The Americas*, Franciscan History, Octubre, 221-260.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república*. Editorial Miño y Dávila.

Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*. https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99851

Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930)*. UBA/FLACSO.

Rodríguez, L. (2014). La reforma educativa del gobierno de Juan Carlos Onganía. En V. Galván & F. Osuna (comp.), *Política y cultura durante el "Onganiato". Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía (1966-1970)* (pp. 157-176). Prohistoria.

Southwell, M., & De Luca, R. (2014). La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (3). https://doi.org/10.35305/rece.v0i3.190

Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar.

Julián Dércoli
Ariel Albornoz
Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Educación, derecho y territorio. Una lectura de la Ley n° 1420 desde la perspectiva de la expansión universitaria en la provincia de Buenos Aires

Resumen

La conformación del sistema educativo constituyó uno de los cimientos en los cuales se apoyó la construcción y consolidación del Estado nacional argentino en la segunda mitad del siglo XIX. Más tarde, la educación se convertiría en un espacio central del imaginario del ascenso social que marcó a la Argentina del siglo XX. Este trabajo tiene como objetivo caracterizar algunos conceptos que fundamentaron la propuesta educativa común de Sarmiento en el siglo XIX y la expansión del sistema universitario a nivel nacional en el siglo XX. Para lograr este propósito, examinaremos la relación entre el individuo y la nación, la noción de gratuidad en conexión con la obligatoriedad, y la dimensión territorial de los proyectos educativos antes mencionados.

Palabras clave

Educación superior, Territorio, Ciudadanía, Gratuidad.

Algunas consideraciones sobre el derecho a la educación y la territorialidad en la Ley n° 1420 y en la política universitaria del primer peronismo

El proceso de organización y construcción del Estado nacional argentino contiene tres pilares: la política de migración, la política de salud y la política de educación. En ese sentido, López (2013) sostiene que había que poblar el país para garantizar fuerza de trabajo en pos del orden de producción, garantizar la confiabilidad de los productos para las exportaciones a través de generar condicio-

nes de salubridad en el trabajo y hacia el trabajador y generar un dispositivo de homogeneización de un país constituido por la heterogeneidad de orígenes y razas. En esta última dimensión tiene parte de su fundamento la Ley n° 1420 del año 1884.

Esta Ley fue la intervención fundante de la obligatoriedad de la escuela pública y garante del alcance de la misma a todas las personas dentro del territorio nacional. A su vez, dicha reglamentación configuró un discurso moderno acerca de la infancia (Carli, 1994) y empezó a brindar un recorrido para los sujetos habilitando su tránsito por las llamadas instituciones disciplinarias. En otras palabras, las escuelas eran la institución clave para la producción del soporte subjetivo del Estado: el ciudadano.

Según Lewkowicz (2013), la subjetividad ciudadana se organiza bajo la consigna de que la ley es la misma para todos en oposición a la noción de privilegio o ley privada. El autor sostiene que para ser ciudadano del Estado nación hay que saber delegar soberanía y realizar esta acción requiere educar las capacidades de delegación, es decir, forjar conciencia nacional. En la Argentina, este proceso de homogeneización posibilitó la centralidad de un dispositivo público, en este caso la escuela, que se conformó como un espacio de desarrollo de la experiencia subjetiva y de lo común. Rescatamos este punto como hito fundamental de la conformación de un sujeto, principalmente colectivo, que terminará conformando un movimiento sostenido a favor de la educación pública, y que entiende lo público como lo común e igualitario, estrechamente vinculado a la experiencia de construcción de ciudadanía. La educación básica constituyó un factor relevante de esta experiencia de ciudadanía y de construcción de lo común, pues brindó contornos a la noción de derecho a la educación en todos sus niveles. En este sentido, es interesante señalar que la Ley n° 1420 creó el derecho de los territorios a contar con la infraestructura educativa necesaria y la obligación del Estado a garantizarla, antecedente histórico de una estrategia territorializada que posibilitó que la educación sea apropiada como un derecho ciudadano.

De manera temprana, figuró en la educación básica el vínculo con la política estatal; en el caso de la educación superior, esta relación fue más complicada y transitó distintas etapas. La legislación universitaria del primer peronismo fue uno de los momentos donde la universidad apareció vinculada a la iniciativa estatal de manera positiva. Una cuestión que se destaca en estas transformaciones es la mirada de la universidad como un derecho del pueblo.[1] Este aspecto se refleja en el Primer Plan Quinquenal, en la Ley n° 13.031 de 1947, en la Ley n° 14.297 de 1954 y en el Decreto n° 29.337 de 1947, que eliminó los aranceles universitarios. A continuación, nos concentraremos en este último texto, ya que en él se articula el sentido individual y colectivo de la universidad. En el decreto mencionado, la quita

1 Ver el concepto de derecho colectivo que desarrolla Eduardo Rinesi en *Filosofía (y) Política de la Universidad.*

de aranceles apareció como elemento indispensable para terminar con el elitismo de la universidad, pues según este era el arancel lo que excluía por razones económicas al pueblo de las aulas. La consecuencia de esta exclusión era que al entrar una minoría a la universidad esta se divorciaba de su objetivo colectivo ¿Y cuál era ese objetivo colectivo? Colaborar en desandar las problemáticas económicas, sociales y culturales que sumían a la nación y sus territorios en el atraso.

En conclusión, la gratuidad de la universidad durante el primer peronismo se vinculaba a dos cuestiones principales. Primero, cuestionar el rol de la universidad en la asignación de privilegios sociales y con esto legitimar la desigualdad, entendemos esto como un elemento fundamental del concepto de democratización de la universidad hasta nuestros días. Segundo, relacionar el sentido de la gratuidad a la función social y nacional de la universidad; en otras palabras, la universidad debía ser gratuita porque lo que allí se hacía era de interés público. En este sentido, consideramos que el Decreto de 1949 ligó gratuidad universitaria con el derecho colectivo a la universidad, es decir, el derecho que nos asiste a todos los que habitamos el suelo argentino de beneficiarnos con lo que la universidad hace.

En otro orden de cosas, la territorialidad como parte de la política educativa figuró en la Ley n° 1420 en la sanción del derecho del Distrito Escolar a contar con una escuela:

> Art. 5° La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar. Con tal objeto cada vecindario de mil á mil quinientos habitantes en las ciudades ó trescientos á quinientos habitantes en las colonias y territorios nacionales, constituirá un Distrito Escolar, con derecho por lo menos á una escuela pública donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley.

Sin dudas, esta perspectiva refleja la dimensión física y territorial de la concepción sarmientina de la República. En el texto *Facundo*, por ejemplo, la extensión territorial representaba un problema central para la nación y su proyecto civilizatorio. Según Sarmiento, la brutalidad que albergaban las vastas extensiones ponía en jaque las formas de progreso liberal; en otras palabras, el territorio configuraba una amenaza siempre latente, y la expansión educativa era una forma de contrarrestarla. Como sostiene Arias:

> Las deficiencias culturales es una de las cuestiones que plantea inicialmente Sarmiento, pero que serán parte de un supuesto de las intervenciones sobre los territorios (2012).

Las distintas políticas universitarias del Estado argentino durante el siglo xx recuperaron la cuestión de la territorialidad. Por ejemplo, la legislación del primer peronismo promovió la singularidad de los territorios en materia económica,

cultural y social como un elemento que debían recuperar las universidades que ahí se radicaban. A su vez, en aquellos textos legales se establecía que la dimensión territorial debía singularizar la formación profesional, la investigación y las actividades de promoción cultural desarrolladas por las universidades.[2] En este sentido, durante el primer peronismo, lo territorial aparece en clave federal, destacando un patrón de desigualdad entre regiones dentro de la misma nación y convirtiendo este problema en un tema central para la universidad.

La territorialidad como forma de expansión y estrategia institucional no es exclusiva de los gobiernos nacional-populares. En tal sentido, podemos mencionar dos hitos relevantes de la expansión del sistema universitario en la Argentina y particularmente en la provincia de Buenos Aires: el plan Taquini y la ola de creación de universidades en la década de los noventa; cada una tiene una forma particular de justificar la expansión territorial.

El plan Taquini, llamado así por ser Alberto Taquini su principal impulsor, constituyó la primera acción centralizada de creación de universidades nacionales y la nacionalizacion de universidades provinciales entre 1971 y 1973. Distintos autores coinciden en que esta estrategia de creación de universidades obedecía a un fin principalmente político: dispersar la efervescencia política de las universidades centrales de Buenos Aires, La Plata y Córdoba, y brindar educación para reducir los malestares en la población de las provincias, evitando así que se convirtieran en un caldo de cultivo para la "subversión" (Lozano & otros, 2021; Chiroleau & otros, 2012; Rovelli, 2006).

El segundo momento de desarrollo del sistema universitario en la provincia de Buenos Aires tuvo lugar en la década del noventa, con la creación de las universidades de La Matanza, Quilmes, San Martín, General Sarmiento, Lanús y Tres de Febrero. Esto significó la expansión y diversificación de la educación superior en la provincia. Las nuevas instituciones se crearon bajo un paradigma de innovación y modernización, que era parte de la hegemonía neoliberal de la época. Aunque más tarde, cada universidad desarrolló y consolidó tradiciones y estilos particulares, en algunos casos, reñidas con aquel espíritu inicial. Es importante señalar dos cuestiones sobre este proceso de expansión. La primera es que esto ocurrió al mismo tiempo que el Estado nacional se retiraba de sus funciones esenciales, como la educación y la salud, y las transfería sin presupuesto a las provincias o las privatizaba. En segundo lugar, la creación de universidades en el conurbano se produjo simultáneamente al proceso de destrucción del aparato productivo y al empeoramiento de las condiciones de vida de la población en general. Para entender esta paradoja, es necesario considerar que la expansión se llevaba a cabo bajo la premisa de que el desempleo era el resultado de una capacitación insuficiente o inadecuada de la mano de obra para el mundo globalizado.

2 Los artículos de la Ley n° 13.031 que refieren a la cuestión regional son el Inciso 4 y 11 del Artículo 2, 87, 110 y 112.

Hecho que al mismo tiempo justificaba la reforma de las instituciones del sistema educativo.

Las universidades del bicentenario: territorialidad y derecho a la educación superior

Entre los años 2009 y 2014 se fundaron cinco universidades nacionales en la provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Nacional del Oeste y Universidad Nacional de Hurlingham. Estas universidades llamadas universidades del bicentenario,[3] junto a otras seis distribuidas por todo el territorio nacional, conformaron la tercera ola de creación y expansión de universidades de gestión estatal en la historia argentina.

A diferencia de la década de los noventa, las universidades del bicentenario consolidaron una visión común e institucionalizada en sus estatutos universitarios, donde la territorialidad se configura como una estrategia de potenciación en el acceso a la universidad y principalmente como una forma de mayor alcance de derechos individuales y colectivos, pudiendo integrar dos conceptos centrales del sistema educativo argentino: la relación entre el derecho individual, el derecho colectivo y la estrategia territorial. En ese sentido, dos grandes propuestas conjugan el perfil institucional de las universidades del bicentenario: la estrategia territorial como forma de inclusión social y, en complemento, como desarrollo local, regional y nacional.

La noción de inclusión social fue sostén de las propuestas de las universidades del bicentenario. La inclusión es un paradigma que parte de la idea de que la sociedad no es homogénea y la diversidad es un componente a valorar por las instituciones públicas. Bajo este paradigma se busca incluir en la universidad una diversidad racial, cultural y sexual existente en el seno de la sociedad y remediar aquellas discriminaciones históricas que atraviesan estos grupos (Chiroleu & otros, 2012). Según Villanueva (2019), el impacto democratizador de la ampliación del sistema universitario puede medirse por dos variables. Por un lado, por el incremento de la matrícula estudiantil, esto refleja un aumento cuantitativo –en 2001 había 1.412.999 estudiantes universitarios, mientras que en 2013 esta cifra ascendió a 1.912.405, además, el número de universidades públicas pasó de 39 a 54, distribuidas en todo el país–. Por otro lado, se puede evaluar por el acceso de sectores sociales otrora excluidos, en el caso de las universidades del bicentenario, la mayoría de los estudiantes son de primera generación de universitarios.

3 Concepto utilizado para diferenciar el proceso expansivo del año 2010 del rol de la universidad en el primer centenario de la Argentina el cual se caracteriza como elitista y restrictivo.

Esto nos habla de una transformación cualitativa del sistema universitario. La noción de primera generación de universitarios, como sostiene Morales (2021), no es una característica unívoca ni homogénea, pero sí representa en gran medida el sujeto destinatario de estas instituciones de educación superior.

> En los últimos años, más del 75% de les inscriptes en el sistema universitario eran primera generación de estudiantes en sus familias. Este porcentaje es aún mayor en las nuevas universidades del conurbano bonaerense, siendo la UNAJ la institución que se diferencia, subiendo este índice al 88% de estudiantes noveles en sus trayectorias y experiencias universitarias. Esta diferencia se hace significativa en relación a las universidades tradicionales, en donde las mismas presentan grados de mayor cercanía entre estudiantes sin experiencias cercanas universitarias y trayectos con procedencia en esta característica (Morales, 2021, p. 22).

Una breve digresión. Siguiendo a Rinesi (2015) es necesario señalar que tanto *inclusión* como *primera generación* son palabras importantes para indicar el cambio que produjo una política estatal en un momento histórico determinado, pues las universidades no cayeron del cielo. No obstante, la conversión de estos términos en una marca constante de las nuevas universidades puede tener un efecto negativo, pues se vuelven el estigma que reitera una y otra vez que las universidades no habían sido creadas como lugares para esos *nuevos* sujetos. Por esta razón, sugiere enfatizar no tanto en inclusión, sino más en el concepto de derecho, pues una vez que la universidad es pensada como un derecho de todas las personas no se trata de quien es primera generación o quien viene de una familia de universitarios, sino de afirmar que la universidad tiene para todas y todos los que entran las mismas responsabilidades.

Retomamos. El proceso democratizador cualitativo y cuantitativo representó en gran parte la propuesta territorial de las universidad del bicentenario. Es decir, territorializar la educación superior significó modificar la propuesta institucional de las universidades asumiendo nuevas formas de docencia, investigación y extensión, desde un aumento presupuestario dedicado hacia la docencia como la conformación de una agenda vinculada a los llamados problemas locales. Ese sentido de la categoría territorio permite establecer una segunda dimensión complementaria que aborda la compleja relación entre desarrollo nacional y universidad: el territorio como desarrollo.

La idea de territorio como desarrollo local, regional y nacional se caracteriza por establecer lineamientos de gestión orientados a temas estratégicos y prioritarios dependientes de la forma que asumen los problemas en cada lugar y caracterizando esa definición como política, situada y territorializada. A diferencia de las dos olas de expansión precedentes donde gran parte de la propuesta institucional remite al carácter técnico y apolítico del desarrollo, este momento de la políti-

ca universitaria adquiere una dimensión claramente marcada por el desarrollo como un lineamiento político y nacional.

Si bien la agenda de temáticas prioritarias ligadas al desarrollo se definen en relación al territorio donde las universidades se encuentran, Roca (2018) logra caracterizar tres temáticas centrales de la agenda de estas universidades: el trabajo con lo comunitario (organizaciones sociales), la relación con los gobiernos locales y el vínculo con el sector productivo, sindical y empresarial.

En casos concretos como la Universidad Nacional Arturo Jauretche se creó un área de vinculación tecnológica desde las cuales se realizan asistencias directas a PYMES para abordar problemas de índole productivo. Estas experiencias se replican en las diferentes universidades del bicentenario. La perspectiva que adoptan estas propuestas es la integralidad de las distintas funciones universitarias de docencia, investigación y extensión. En ese sentido, surgieron distintas iniciativas basadas en la curricularización del abordaje de ciertos problemas locales como un espacio de formación situado y territorializado en las trayectorias estudiantiles. Esta propuesta se desarrolló dentro de las universidades del bicentenario de distintas formas. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Avellaneda construyó un trayecto curricular integrador para todas las carreras de grado y pregrado, una materia obligatoria la cual tiene como objetivo gestar un proceso de enseñanza y aprendizaje integral que trascienda la mera transferencia de contenidos para generar vínculos orgánicos con las organizaciones sociales y políticas propias de las clases populares (Huidobro & otros, 2014).

Cada universidad recorre este camino de manera distinta y diversa siendo un proceso en continuo desarrollo, donde las diferentes propuestas de docencia, investigación y extensión retoman un sentido anclado en el derecho a una experiencia común de construcción de ciudadanía, la educación superior, con elementos que podemos vincular con la propuesta sarmientina del siglo XIX.

Palabras finales

Con la excusa del aniversario de la Ley n° 1420, recuperamos su lectura para pensar su noción de derecho y de territorio en relación con los conceptos que marcaron la historia de la universidad y el proceso de creación de universidades en el conurbano. Claro que los problemas que el Estado buscó resolver con la educación básica en el siglo XIX no son comparables a aquellos que atravesaron a la educación superior en el siglo XX y XXI. Sin embargo, la comparación nos fue útil para recuperar nociones de estatalidad y de lo común presentes en el proceso de universalización de la educación básica y de las diversas olas de expansión universitaria.

La universidad argentina se distingue por ser un espacio de debate teórico y una comunidad políticamente activa. Por lo tanto, no se puede concebir la política universitaria únicamente como una acción técnica o instrumental, ni como una decisión unilateral de un partido político dentro de las estructuras del Estado. Más bien, refleja la complejidad y la conflictividad presentes en el ámbito educativo, estatal y social. Por esta razón, reafirmamos la importancia de reconocer a la universidad como un valor social, tal como se expresa en los discursos universitarios del peronismo. En estos discursos, la universidad se concibe como un agente de inclusión, formación y compromiso con el colectivo nacional, sin descartar lo individual. Este enfoque es retomado en los proyectos institucionales de las universidades creadas durante el período 2003-2015.

Para concluir, no recuperamos los conceptos de derecho y de territorialidad para construir filiaciones históricas ni adjudicar herencias, sino porque nos parece que son temas importantes en la construcción de una nación para todas y todos. Como decíamos al inicio, la educación jugó un papel central en la construcción de la experiencia de lo común y de la igualdad. Hoy la universidad es un espacio estatal que está aportando a la construcción en ese sentido y es esta una de las tantas razones para seguir apostando por ella.

Referencias bibliográficas

Albornoz, A. (2023). El territorio en la Universidad Argentina. *Análisis bibliográfico de la categoría territorio en las tres olas de expansión de las universidades nacionales en Argentina* [Trabajo Final de Especialización en Políticas Sociales]. Universidad de Buenos Aires.

Ávila Huidobro, R., Elseggod, L., Garaño, I. & Harguinteguy, F. (2014). *Universidad, Territorio y Transformación Social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizajes y movimiento*. Undav Ediciones.

Arias, A. (2013). Lo territorial en el territorio de la Argentina. Connotaciones históricas, políticas y culturales de lo social de los territorios. *Margen. Revista de trabajo social y ciencias sociales, 71*.

Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires. Paidós.

Chiroleau, A., Suasnábar, C. & Rovelli, L. (2012). *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en búsqueda de nuevos horizontes*. Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC - CONADU.

Dércoli, J. & Garaño, I. (2021). Sentidos e imaginarios en disputa en torno al desarancelamiento de las universidades públicas. En J. Pedrosa, G. Peirano & A. Sánchez

(eds.). *Universidad y Pueblo: a 70 años del Decreto de supresión de aranceles universitarios* (pp. 213-244). Editorial CONUSUR.

Lewkowicz, I. (2004). Escuela y Ciudadanía. En *Pedagogía del aburrido*. *Escuelas destituidas y familias perplejas*. Paidós.

Lopez, x. (2013). La organización y consolidación del estado nacional argentino en el tránsito al siglo xx. Los antecedentes de la política alimentaria en Argentina. En A. Clemente (coord.). *Necesidades sociales y programas alimentarios. Las redes de la pobreza.* (pp. 79-88). Espacio Editorial.

Lozano, M., Perczyk, J., Sileoni, A., Urquiza, P. & Orbuch, I. (2021). Universidad pública, inclusión y derecho a la educación: Un recorrido desde el Decreto N° 29337/49 hasta la actualidad del sistema universitario argentino. En J. Pedrosa, G. Peirano & A. Sánchez (eds.). *Universidad y Pueblo: a 70 años del Decreto de supresión de aranceles universitarios* (pp. 37-62). Editorial CONUSUR.

Morales, C. (2021). *Experiencias estudiantiles: de lo singular a lo múltiple. El caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.* Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC-CONADU.

Roca, A., Pedrosa, J. & Schneider C. (comps.) (2018). *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento*. UNDAV Ediciones/ EDUNPAZ.

Rovelli, Laura. (2006). La universidad para el desarrollo: un recorrido por la idea de creación de nuevas universidades nacionales en los años '70. *Historia de la educación-anuario, 7*, 335-337. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772006000100013&lng=es&tlng=es

Villanueva, E. (2019). *Universidad y Nación*. Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Daniel Filmus
Centro Iberoamericano de Investigación en Ciencia, Tecnología e Innovación (CIICTI).
CITRA-CONICET.

La Ley de Educación Nacional: una legislación para construir una política de Estado

Resumen

Desde la construcción del Estado nacional, distintos gobiernos han definido diferentes funciones políticas y económico-sociales para el sistema educativo. Estas funciones estuvieron vinculadas al modelo político y de desarrollo económico que se adoptó en cada período. El artículo realiza un sintético análisis del papel que desempeñó la legislación educativa en la evolución del sistema escolar argentino. Se profundiza en el estudio del proceso de debate y aprobación de Ley de Educación Nacional (n° 26.206) y se analizan sus principales propuestas en torno a las funciones para las que fue elaborada: la identidad nacional, la consolidación de la democracia, la justicia social y el desarrollo económico soberano. También se alerta sobre las propuestas educativas del anarco-capitalismo actualmente vigentes. Políticas que atentan contra la escolaridad obligatoria y la intervención del Estado en la educación. Se concluye subrayando la importancia de elaborar propuestas transformadoras que permitan implementar políticas de Estado que construyan una educación de calidad para todas y todos.

Palabras clave

Legislación educativa, Modelo de desarrollo, Ley de Educación Nacional, Anarcocapitalismo, Democratización de la educación.

1. La función social de la educación y sus sustentos legislativos[1]

A partir del proceso de construcción del Estado nacional, todos los gobiernos que se sucedieron adjudicaron a la educación una función social principal que tuvo su expresión legislativa. La Ley n° 1420 surge a partir de la necesidad de dar respuesta al objetivo de construir las bases políticas y culturales que permitieran conformar una ciudadanía capaz de responder a las condiciones que exigía el nuevo orden estatal instaurado a partir de 1880 (Tedesco, 1986). La centralidad del papel del Estado en la construcción del sistema educativo argentino se contrapone con las experiencias de otros países donde la educación pública cobró impulso como resultado de la demanda social en torno al acceso a un derecho individual, y con aquellas en las cuales la escuela es una respuesta a los requerimientos del crecimiento económico y productivo de las naciones. En la Argentina, el Estado tuvo que jugar un rol central como agente integrador y hegemónico en un proceso que exigió la paulatina adquisición de capacidades para lograr mayores niveles de "estatidad" (Oszlak, 2024). El modelo de Estado por el que se apostaba necesitaba un mecanismo para integrar, dotar un sentimiento común de nacionalidad a la población y modernizar la sociedad. El mecanismo escogido fue la educación (Tedesco, 1986).

En este contexto, la función encomendada al sistema educativo en sus orígenes estuvo más vinculada con la esfera de lo político, que con lo económico. El sistema educativo jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado (Filmus, 1996).

La Ley n° 1420, aprobada en 1884 luego del Congreso Pedagógico convocado por el gobierno de Julio A. Roca, le da el marco legislativo a esta necesidad de generar un modelo que combine una lógica fuertemente centralista con una masiva ampliación de las posibilidades educativas de vastos sectores de la población. Esta lógica se contrapuso con el texto constitucional que en 1853 había colocado en manos de las provincias la educación básica. Siguiendo lo prescrito por la Carta Magna, la provincia de Buenos Aires ya había aprobado la Ley n° 988 en 1875. La misma fue elaborada tomando muchas de las ideas que planteaban, entre otros, Domingo Faustino Sarmiento y Juan Manuel de Estrada. Esta Ley combinaba la obligatoriedad escolar de la educación básica con el control ciudadano de las instituciones educativas a través de los Consejos Escolares (Petitti, 2017) y se constituyó en un importante antecedente a la hora del debate en el Congreso Pedagógico.

1 Se puede encontrar una versión ampliada del análisis de la Ley de Educación Nacional en *Educar para una sociedad más justa* (2012).

El proceso de democratización de la educación que se inició a partir de la Ley n° 1420 permitió que Argentina marcara grandes diferencias con el resto de América Latina. Hay que tener en cuenta que por ejemplo, en Brasil aún tenía vigencia el esclavismo, que recién se derogó en el año 1888.

El impacto de la Ley n° 1420 y posteriormente de la Ley Lainez en la ampliación de la matrícula escolar fue notable (Tedesco, 1986). Los sectores beneficiarios de este proceso tuvieron en la educación una de las principales herramientas para comenzar a pugnar para que esta apertura de posibilidades tuviera su correlato en un proceso similar de democratización en la estructura del poder económico y político. De esta manera, lograron la aprobación de la Ley Saenz Peña y el posterior acceso al gobierno de la Unión Cívica Radical. También promovieron el surgimiento del Movimiento de la Reforma Universitaria y el comienzo de la apertura del Nivel Superior.

El inicio del proceso de sustitución de importaciones y de industrialización, que comenzó con la década de los 30 y se profundizó hacia mediados de siglo, exigió un cambio de sentido en la función principal de la educación. A partir de la urbanización y las nuevas demandas del mundo del trabajo, la legislación aprobada principalmente durante la etapa del peronismo tendió a fortalecer la formación laboral y profesional de los trabajadores. La aprobación del Decreto n° 14.539, que crea en 1944 la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y que luego se convertirá en la Ley n° 12.921 durante el Gobierno del Gral. J. D. Perón, el decreto de creación de las Misiones Monotécnicas para el sector rural y la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1953 para la formación de Ingenieros de Fábrica son algunos de los ejemplos de la legislación aprobada para afirmar la nueva función que desde el Gobierno nacional se le dio a la educación.

El golpe de Estado ocurrido en 1955, el paulatino agotamiento del modelo desarrollista, la aplicación de proyectos económicos neoliberales, el comienzo de la caída de la demanda laboral, especialmente en el sector industrial, y el inicio del ciclo de gobiernos dictatoriales son algunos de los procesos que alejaron a la educación de su función respecto al crecimiento económico. Hay que destacar que a partir de la década de los 60 comenzaron a tener una fuerte presencia en la región las teorías de Capital Humano. Estas concepciones sostenían que no tenía sentido invertir en educación en contextos en que no crecía la demanda de trabajo calificado. La “sobre-calificación” de la mano de obra significaba, para estas perspectivas, una inversión poco rentable. Por otra parte, las dictaduras concebían que la principal función del sistema educativo debía ser la transmisión de valores que garantizaran el control ideológico, el orden y la disciplina. En torno a este objetivo, diseñaron sus políticas y la legislación en el sector.

Con el retorno a la vigencia de las instituciones, el gobierno de Raúl Alfonsín también centró su mirada en torno a la función política de la educación. En el nuevo

contexto, el sistema educativo debió desempeñar su rol principal en el combate contra los valores del autoritarismo y en la afirmación de los comportamientos democráticos. Las leyes, resoluciones ministeriales y los decretos de este período estuvieron dirigidos principalmente a reparar las acciones dictatoriales y a democratizar la vida de las instituciones escolares. Sin lugar a dudas, la ley más importante fue la n° 23.068, de Normalización de las Universidades Nacionales. La convocatoria a un nuevo Congreso Pedagógico Nacional (Ley n° 23.114) para concertar entre todas las fuerzas políticas y protagonistas del proceso educativo una nueva Ley de Educación no logró cumplir el objetivo propuesto.

A partir de la aplicación de las políticas neoliberales que implementó el gobierno de Carlos Menem, la educación vuelve a ubicar su función principal en torno a la economía y el mercado de trabajo, pero en un sentido muy diferente al que había desempeñado en la etapa de la industrialización. Terminar con los últimos vestigios del Estado de bienestar, consolidar un modelo de desarrollo primario-exportador y favorable a la especulación financiera, desindustrializar y colocar la orientación del proceso económico en manos del mercado, exigía modificar intensamente el papel que desempeñaba la educación, ya que debía adecuarse a las nuevas condiciones de un mercado de trabajo que se reducía y se precarizaba.

La implementación de las recetas económicas del llamado Consenso de Washington (Williamson, 1993) tuvo su correlato en el ámbito educativo a través de las recomendaciones que efectuaron los organismos de financiamiento internacional. La primera de ellas aconsejaba reducir el gasto educativo para disminuir el déficit fiscal, frenar la inflación y alcanzar el equilibrio macroeconómico. Con este objetivo se aprobó en 1991 la Ley n° 24.049 de Transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires. De esta manera, el Estado nacional terminaba de desligarse de las escuelas que aún estaban bajo su órbita y reducía el gasto público (Vior, 2008). Como muestran las investigaciones que evalúan el resultado de este proceso (Cippec, 2019), la caída de la inversión educativa por parte del Estado nacional profundizó las desigualdades entre las distintas provincias.

La voluntad de colocar el sistema educativo en función del modelo socioeconómico que propuso el gobierno de Menem se expresó también en la elevación al Congreso Nacional de un proyecto de Ley General de Educación en el año 1992. En un contexto de enormes luchas docentes por el golpe negativo que habían recibido sus salarios a partir de la transferencia de servicios escolares, este proyecto de características abiertamente neoliberales fue fuertemente resistido por la comunidad educativa. La conflictividad que generó la lucha gremial y la oposición a la propuesta de ley elevada por el Poder Ejecutivo obligó al gobierno a cambiar a su ministro de educación, Antonio Salonia, a dar marcha atrás con el proyecto oficial y a abrir el debate en las Cámaras (Nardacchione, 2011). Con numerosas

modificaciones, el nuevo proyecto fue aprobado como Ley Federal de Educación n° 24.195 en el año 1991 (Paviglianiti, 1991). El texto final tuvo que incorporar algunas de las propuestas que fueron parte del reclamo sindical. Entre ellas, la ampliación de la obligatoriedad escolar a 10 años, la disminución del contenido clerical que se le imponía a la educación, y la introducción de una cláusula que establecía el incremento del financiamiento educativo. Sin embargo, mantuvo un conjunto de aspectos que atentaron contra la unidad, igualdad y calidad del sistema. En particular, el cambio de estructura y la eliminación de la escuela secundaria provocaron la desarticulación del sistema educativo nacional a partir de su aplicación de manera diferenciada en cada una de las jurisdicciones (Manera & Romer, 2010). Pero una de las transformaciones que puso en evidencia la intención del gobierno de adaptar el sistema educativo al nuevo modelo económico fue la eliminación de la modalidad de la educación técnico-profesional.

La Ley Federal de Educación nació con una notable falta de legitimidad debido a que en su proceso de elaboración no incorporó a los principales actores de la comunidad educativa. Esta falta de legitimidad también fue provocada porque sólo los diputados oficialistas y algunas fuerzas provinciales acompañaron con su voto la aprobación. La mayor parte de las fuerzas de la oposición manifestó su rechazo. Las transformaciones legislativas que propuso el gobierno de Menem en el sistema educativo se completaron cuando logró en 1995 la aprobación de la primera Ley integral destinada a regular el funcionamiento de la Educación Superior, en particular de las Universidades (Ley n° 24.521).

2. Transformación del modelo de desarrollo y ampliación de derechos. Las bases de un nuevo plexo normativo

El gobierno que asumió en mayo del 2003 se propuso transformar profundamente el modelo neoliberal aplicado en la década anterior y dejar atrás la crisis económica y de legitimidad política con la que se había iniciado el siglo XXI en la Argentina. Para hacerlo, el gobierno emprendió un camino de fortalecimiento del papel del Estado, reindustrialización, expansión del mercado laboral, consolidación del mercado interno, recuperación de la movilidad social ascendente, distribución del ingreso y autonomía en la toma de decisiones frente a los factores externos.

Estas profundas transformaciones en el modelo de desarrollo y en el proceso de ampliación de derechos e integración social exigieron cambios igualmente profundos en las políticas educativas y de ciencia y tecnología para sostener un proyecto que se planteó como objetivo principal la construcción de una sociedad más justa e integrada. Este modelo proponía que el crecimiento económico estuviera basado

en la capacidad de agregar valor a partir del trabajo calificado y en la incorporación de los aportes de la investigación y la innovación a los procesos productivos.

La función social que la educación jugaría en el proceso que se inaugura en mayo del 2003 fue enunciada por el presidente Néstor Kirchner en el discurso inaugural frente a la Asamblea Parlamentaria:

> No hay factor mayor de cohesión y desarrollo humano que promueva más la inclusión que el aseguramiento de las condiciones para el acceso a la educación, formidable herramienta que construye identidad nacional y unidad cultural, presupuestos básicos de cualquier país que quiera ser una nación. Una sociedad como la que queremos promover debe basarse en el conocimiento y en el acceso de todos a ese conocimiento (Kirchner, 2003).

Se trata de una mirada que significó un giro copernicano respecto de las funciones que venía desempeñando la educación en el modelo neoliberal. También esta definición inicial del Presidente tendió a romper la falsa dicotomía entre la función política y la función económica de la educación. Retomando el papel originario del sistema educativo argentino en torno a la construcción de la Nación, se propone recuperar su rol en el fortalecimiento de la identidad nacional y la unidad cultural. Este objetivo pasó a ocupar un lugar central en un contexto donde la ruptura de los lazos sociales, la fragmentación y la marginación que se produjeron a partir de la puesta en marcha del proyecto neoliberal, habían dejado una secuela de creciente anomia. Al mismo tiempo recupera también la responsabilidad del Estado nacional frente a la desarticulación tanto regional como social que sufrió el sistema educativo.

La magnitud de las transformaciones educativas propuestas exigió modificar integralmente la legislación aprobada en la década anterior y avanzar hacia un plexo normativo nuevo. Las leyes propuestas debían colocar a la educación en un lugar central de las políticas públicas y dotar al sistema educativo de las estrategias y herramientas necesarias para abordar con éxito las nuevas funciones que se requerían. Abordar las transformaciones de fondo exigió que previamente se pudieran atender las necesidades urgentes que el deterioro de las condiciones de trabajo y salariales docentes requería para garantizar el funcionamiento cotidiano del sistema. Con este objetivo, en los primeros meses de gobierno se aprobaron por unanimidad en el Congreso las leyes que fijaron la garantía nacional del salario docente y un ciclo lectivo definido en 180 días de clase mínimos para todo el país (Ley n° 25.864) y un incremento salarial de emergencia a cargo del Estado nacional (Ley n° 25.053).

El nuevo patrón de crecimiento produjo una rápida y positiva reacción de la economía a partir de un fuerte proceso de industrialización del país, la masiva creación de trabajo formal y la recuperación de las economías regionales. La falta de trabajadores especializados y de técnicos para cubrir las exigencias de este sector

puso al desnudo las consecuencias de la eliminación del sistema de enseñanza técnica y formación profesional. De esta manera se generó un amplio consenso acerca de la necesidad de elaborar con urgencia una legislación que permitiera recuperar el sistema de formación técnica. La participación activa de dirigentes empresariales, sindicales y docentes en la elaboración del texto de la normativa permitió que en setiembre del 2005 se aprobara por amplísima mayoría la Ley de Educación Técnica y Formación Profesional (n° 26.058).

El siguiente paso fue colocar en debate la necesidad de contar con una ley que permitiera elevar y garantizar en el tiempo el financiamiento del sistema educativo, recuperando el papel del Estado nacional. De esta manera, se aprobó la Ley n° 26.075 que garantizó un incremento del presupuesto educativo hasta llegar al 6% en el año 2010.

2.1. Nuevas funciones y nuevo papel del Estado y la sociedad: la necesidad de una nueva ley de educación nacional

La legislación que marca más profundamente el cambio de política en lo que respecta a las funciones que se promueven para el sistema educativo es la Ley de Educación Nacional (LEN). En los fundamentos del proyecto se proponen cuatro funciones centrales a las que deberá aportar la educación en la nueva etapa: a) identidad cultural, b) igualdad social, c) democracia y d) desarrollo económico-social. Estas funciones quedaron explicitadas en el artículo n° 3:

> La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la nación (Ley n° 26.026).

Entre otras, la nueva ley contempla las siguientes características principales:

1) Alto nivel de legitimación política y social sustentado en un amplio proceso de participación de la ciudadanía, de los sindicatos docentes y demás actores del sistema educativo. También en el importante acuerdo alcanzado por los principales bloques partidarios en el Congreso Nacional, que permitió su aprobación por unanimidad en el Senado y con una amplísima mayoría de votos en la Cámara de Diputados. El proceso de debate previo a la presentación del Proyecto en el Congreso permitió que formularan sus opiniones y propuestas más de 4 millones de participantes y más de 450 organizaciones que a través de sus intervenciones aportaron a la reelaboración de los documentos de base sometidos a discusión.

2) Afirmación del papel principal del Estado en la responsabilidad educativa. Otra de las definiciones centrales que plantea la Ley es que la educación y el conocimiento se conciben como un bien público y un derecho social y personal, garantizados por el Estado, quien tiene la responsabilidad principal e indelegable

de proveer una educación integral, permanente y de calidad para el conjunto de habitantes de la Nación, garantizando igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de ese derecho (Artículos n° 2 y n° 4). Al mismo tiempo, por primera vez en la legislación nacional, la LEN prohíbe al Estado suscribir tratados multilaterales que impliquen concebir a la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública (Artículo n° 10).

3) Recuperación de la cohesión del sistema educativo nacional con un rol protagónico del Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación. Para ello se unificó la estructura del sistema educativo a nivel nacional, recuperando la educación primaria y secundaria y se volvió a dotar al Estado nacional de las herramientas necesarias para "fijar la política educativa y controlar su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales" (Artículo n° 5).

4) Ampliación de los derechos educativos para niñas, niños, jóvenes y adultas y adultos. La Ley logró incorporar un conjunto de demandas ciudadanas que se recogieron durante el debate. De esta manera, se extendió la obligatoriedad de la enseñanza hasta la finalización de la escuela media y se universalizó la sala de 4 años en el Nivel Inicial. Entre otros objetivos, se avanzó hacia la jornada extendida para la escuela primaria, la enseñanza de una segunda lengua y la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación para todos los alumnos y niveles. Pero también se dedicó una parte sustantiva del texto a garantizar igualdad de oportunidades a quienes requieren modalidades educativas particulares, como la educación rural, intercultural bilingüe, de jóvenes y adultos, domiciliaria, hospitalaria, en contextos de privación de libertad, entre otras (Sileoni, 2010). Respecto de los contenidos, también se introdujo en el texto de la Ley la obligatoriedad de incluir en todos los planes de estudios algunas temáticas vinculadas a los valores centrales de la democracia. Se incorporó la condena al terrorismo de Estado, la defensa del sistema democrático y los derechos humanos, el estudio de los pueblos originarios, la integración latinoamericana y la Causa Malvinas.

5) Jerarquización y mejora de las condiciones de trabajo y de formación para los docentes. Con el objetivo de elevar e igualar federalmente la calidad de la capacitación de maestras y maestros, profesoras y profesores se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y también se incrementó en un año la formación inicial en los profesorados y el derecho del acceso gratuito y permanente al perfeccionamiento docente en sus lugares de trabajo. Respecto de las condiciones laborales, se legisló sobre la necesidad de diferenciar la carrera docente entre la actividad de gestión y la que se realiza al frente de las aulas; la posibilidad de concentrar el trabajo en un solo establecimiento para los profesores de escuela media; el derecho a la participación en el gobierno de la educa-

ción, y a un salario digno acordado en la negociación colectiva a nivel nacional y jurisdiccional (Osuna, 2017).

En síntesis, la Ley de Educación Nacional fue elaborada y concertada con la convicción que había que dejar de lado las políticas pendulares y avanzar hacia la construcción de un proyecto educativo de Estado, de mediano y largo alcance para lograr un sistema educativo profundamente democrático y de alta calidad para todos los argentinos. La experiencia de la implementación de la Ley n° 1420, que exigió más de un siglo para su cumplimiento en cuanto a la universalización de la educación básica, debía convertirse en el ejemplo a seguir en cuanto al nivel de consenso social y político alcanzado en torno a sus metas.

Por último respecto de este período hay que destacar que estas leyes fueron complementadas por otras normativas que ampliaron derechos y fortalecieron el carácter de bien público de la educación nacional: Protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (2005), Educación sexual integral (2007), Asignación Universal por Hijo (2009), Cooperadoras escolares (2012), Bibliotecas escolares (2013), Centros de Estudiantes (2013), Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2013) y Obligatoriedad de la sala de 4 del Nivel Inicial (2014).

3. La educación en tiempos de anarcocapitalismo

A casi 20 años de la promulgación de la Ley de Educación Nacional, los principios, estrategias y metas propuestos en su texto se encuentran seriamente amenazadas por el acceso al gobierno de una fuerza política "libertaria", que sostiene los postulados de la Escuela Económica Austríaca. Estas perspectivas se oponen a la escolaridad pública y obligatoria y proponen abiertamente la privatización de la educación a través de mecanismos como el *voucher* y el abandono del financiamiento de la educación por parte del Estado. El anarcocapitalismo no limita sus intenciones al intento de practicar un ajuste que equilibre las cuentas fiscales. Cuestiona los principios liberales, inclusive, los que dieron sustento a la Ley n° 1420. Como señala uno de sus principales defensores:

> Para el anarcocapitalismo no cabe duda que una educación libre exige en todo momento separar la educación del Estado, apostar claramente por la implantación de mercados privados en la enseñanza libre, mercados en los que no exista coacción alguna, ni en la forma ni en los contenidos educativos y en donde el total protagonismo de la enseñanza lo tengan oferentes y demandantes de la enseñanza... (Nogales Lozano, 2012, p. 178).

En sintonía con esta concepción, apenas asumido el Gobierno de Javier Milei, el Poder Ejecutivo envió al Congreso Nacional el Proyecto de Ley Ómnibus en donde se incluyó, entre otros, un artículo en el que se propuso que los niños desde los

9 años cursen sus estudios en sus casas sin necesidad de ir a la escuela y sin seguir necesariamente los planes oficiales. De esta manera se pretendió dotar de un marco legislativo al *homeschooling* y el *unschooling* (Filmus, 2024), con el objetivo de desestimular la escolarización de niños y jóvenes.

La resistencia que produjo este tipo de postulados obligó a que el Poder Ejecutivo tuviera que eliminar todo el capítulo educativo del Proyecto de Ley. Pero decidió asfixiar económicamente al sistema educativo a través de la derogación del Fondo para el Incentivo Docente, del Fondo de ayuda salarial para las provincias con menos recursos, el deterioro de los ingresos de los docentes y el desfinanciamiento de las Universidades Nacionales. Al momento de escribir el presente artículo, las enormes movilizaciones populares en defensa de la educación y la resistencia de los docentes y de gran cantidad de Diputados y Senadores en el Congreso dificultaban el enorme intento de ajuste que estaba intentando aplicar el gobierno.

Frente a esta situación, quienes defendemos una educación de calidad para todos y un papel activo del Estado en el financiamiento y conducción del sistema educativo nacional, debemos asumir dos desafíos enormes. Por un lado, trabajar fuertemente para constituir una coalición social y política lo suficientemente amplia y fuerte como para impedir los intentos de destrucción de la educación pública que propone el gobierno. Por el otro, tomar conciencia de que nuestro sistema educativo tiene mucho que mejorar y transformar para ponerse a la altura de las necesidades de nuestro tiempo y de la gran mayoría de la población. Esta realidad nos exige también un gran esfuerzo de concertar nuevas políticas que nos permitan democratizar y elevar la calidad de los aprendizajes. El nivel de acuerdo alcanzado respecto de la necesidad de aplicar las Leyes de Financiamiento, de Educación Nacional y de Enseñanza Técnica muestra que existe un amplio consenso respecto a la dirección a transitar. Es necesario que realmente concibamos a la educación como una política de Estado y nos pongamos a elaborar en forma conjunta las estrategias necesarias para realizar las transformaciones que ya no pueden esperar. De ello depende la posibilidad de construir un futuro digno y justo para el país y las próximas generaciones.

Referencias bibliográficas

CIPPEC. (2019). *El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década. Documento de trabajo n° 178*. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/02/178-DT-EDU-El-financiamiento-educativo-en-la-Argentina-balance-y-desafío-Claus-y-Sanchez-febrero-2019.pdf

Congreso de la Nación. (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial.*

Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo.* Troquel.

Filmus, D. (comp) (2017). *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Editorial Octubre.

Filmus, D. (2024). *¡Afuera! El lugar de la educación y la ciencia en el anarcocapitalismo.* Editorial Fedun.

Kirchner, N. (2003, 24 de mayo). *Discurso del señor Presidente de la Nación, doctor Néstor Kirchner, ante la honorable asamblea legislativa.* Casa Rosada https://www.casarosada.gob.ar/informacion/archivo/24414-blank-18980869

Manera, T. & Romer, P. (2010). Continuidades y rupturas en las políticas educativas del gobierno de Néstor Kirchner [ponencia]. *V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política.* Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, Buenos Aires, Argentina.

Nardacchione, G. (2011). Un territorio difícil para la negociación colectiva nacional: el sindicalismo docente (1983-1992). *Revista de Estudios del Trabajo*, 39-40.

Nogales Lozano, F. (2012). La educación desde la perspectiva de la escuela austríaca de economía. *Procesos de Mercado. Revista Europea de Economía Política*, 1, 155-210.

Osuna, M. F. (2017). *La intervención social del Estado. El Ministerio de Bienestar Social entre dos dictaduras (Argentina, 1966-1983)*. Rosario: Prohistoria.

Oszlak, O. (2024). La formación del estado argentino: orden, progreso y organización nacional. Editorial prometeo.

Paviglianiti, N. (1991). *Neo-conservadurismo y educación, un debate silenciado en la Argentina del 90*. Libros del Quirquincho.

Petitti, E. M. (2017). Continuidades y rupturas en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (1875-1995). *Revista historia de la educación latinoamericana, (19)*, 223-224.

Sileoni, A. (2010). Un Presente Universitario. *Revista de la Universidad Nacional de La Plata*, 35, 25-33.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Solar.

Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 5*(5). https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/view/31

Williamson, J. (1993). El desarrollo y el «Consenso de Washington». *Desarrollo Mundial,* (21), 1239-1336.

Teresa Laura Artieda
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

De ausencias y de presencias indígenas en leyes de educación de Argentina. Un lugar desde donde leer las utopías indígenas por la igualdad y la diferencia

Resumen

El presente trabajo intenta responder algunas cuestiones sobre la educación *para/de/con* pueblos indígenas en Argentina a partir de la Ley n° 1420 de Educación Común del año 1884. Así el recorrido por algunas leyes de educación que se fueron sancionando en el siglo XX y XXI, y la reseña de investigaciones sobre el tema, nos ayudarán a reflexionar y seguir preguntándonos sobre la cuestión.

Palabras clave

Ley, Educación, Indígenas, Comunidad, Estado.

Abrimos con preguntas

Este texto comienza con una pregunta: ¿qué tratamiento mereció la infancia indígena en la Ley n° 1420 de Educación Común sancionada en 1884? Agrego: ¿la infancia indígena, mereció tratamiento en esta Ley? ¿Se la aplicó entre la infancia indígena, al menos en el articulado referido a lo común y obligatorio en contenidos y a lo neutral en materia religiosa en el período de constitución del sistema de instrucción pública (1884-1916) y en años siguientes en Territorios Nacionales donde regía esta norma? ¿Y leyes posteriores de alcance nacional que la reemplazaron? ¿Se ocuparon de regular la educación de las infancias de estas poblaciones, juventudes y adultas y adultos? ¿Existe alguna jurisdicción provincial que haya avanzado respecto de la media nacional en relación con este tema? ¿Qué tema? La educación *para/de/con* pueblos indígenas en Argentina.

¿Existe un marco internacional, declaraciones de derechos de pueblos indígenas, que se hacen cargo de esta cuestión, que este Estado debe respetar por haber sido asumidas como leyes nacionales y que operan de contexto inexcusable, obligado para la nación y las provincias?

¿Y los pueblos indígenas, organizaciones, comunidades, tienen alguna injerencia en esta historia, alguna participación?

Para responder recurrimos a una larga trayectoria de investigación, docencia, extensión y transferencia en la universidad pública, dentro de un equipo que se fue conformando en esa institución; a largos diálogos con compañeras y compañeros indígenas, quienes siempre están con nosotras, física o espiritualmente, no importa. Están.

Por supuesto que no vamos a responder de manera exhaustiva, para lo cual hay trabajos que profundizan y pueden consultarse. Mencionamos algunos en las referencias bibliográficas. El propósito aquí es compartir algunas respuestas y dejar inquietudes, más preguntas y ganas de seguir conociendo, comprendiendo y profundizando surcos, ¿orientados a la interculturalidad? Deseamos que así sea.

Acerca de la Ley n° 1420

Alusiones a la infancia indígena se encuentran en el debate parlamentario de la Ley n° 1420, durante el cual fracciones liberales argumentaban respecto de circunscribir la enseñanza del catecismo sólo a esta infancia, contrariamente a los católicos quienes argumentaban su necesidad para la totalidad (Artieda y otros, 2015). Es sabido que el artículo 8º de la Ley excluye la enseñanza religiosa de los contenidos mínimos obligatorios y comunes. Quizás no es tan conocido ese debate previo sobre la utilidad de dar continuidad a la evangelización de las y los indígenas, aunque quienes argumentaran al respecto fueran decididos partidarios de la laicidad de la escuela común y estatal.

Cabe subrayar que la sanción de esta Ley de educación coincidió con otras dos leyes que sellaron el avance estatal sobre los territorios indígenas: la Ley n° 1532/1884 que los declaró dominio del Estado nacional, y la n° 1479/1884 que autorizó las campañas militares sistemáticas sobre “el desierto verde” (Chaco y Formosa). Denominación que –al igual que la “Campaña al Desierto”– decretaba que no había nada ni nadie. Sobre todo, nadie; en el norte había naturaleza, había “verde”. De modo que los pueblos indígenas, niñas y niños, jóvenes y adultas y adultos, no eran todavía asunto prioritario de la educación común, no en los momentos iniciales del Estado nacional en constitución. Lo eran de la Iglesia Católica y, más específicamente, de órdenes religiosas como la franciscana (Artieda y otros, 2015; Liva, 2024) y la salesiana (Nicoletti, 2000/2001, entre otros de su auto-

ría), por citar dos órdenes con muy importante incidencia en el norte y en el sur respectivamente. Fácil de comprender dada la *Constitución Nacional* vigente que estipulaba que el Estado debía promover la conversión de "los indios" al catolicismo (1853, inc. 15, art. 67).

Entonces, ¿en los años iniciales de su concepción y su implementación es posible sostener que la infancia indígena era parte de los destinatarios de la Ley n° 1420? Es una pregunta que requiere una indagación puntual, pero nuestra respuesta es negativa.

Si nos detenemos en la neutralidad religiosa (art. 8º de la Ley n° 1420), son varios los estudios que apoyan esta negativa. Ese enunciado no valía para la educación concebida para esta niñez, tampoco para jóvenes, adultas y adultos. Mencionamos a órdenes religiosas que, en rigor, fueron las primeras en orden cronológico en ocuparse de enseñanza elemental antes que el Estado nacional. El caso del Chaco con la orden franciscana del Colegio de Propaganda Fide es claro, sus misiones se establecen a partir de un Decreto firmado por el Gral. Julio A. Roca, fechado en 1900 (Artieda y otros, 2015; Liva, 2024). Agreguemos a los anglicanos que comienzan a misionar entre los Wichí en Salta en la década de 1910 (Artieda, 2012).[1] En 1912, en la primera escuela de dependencia estatal que funcionó en la Reducción Napalpí, su encargado sostenía la necesidad de catequizar y solicitaba un sacerdote católico para la instrucción de niños y de adultos en la Reducción (Artieda, 2015). Los primeros datos de partidarios de una educación laica datan de la década de 1920, entre los que citamos a Próspero G. Alemandri, Inspector General de Escuelas de Territorios, cuyo proyecto fue aprobado por Resolución del entonces Consejo Nacional de Educación, y se denominaba: "Escuelas para niños indígenas de los Territorios del Chaco y Formosa" (1922) (en Artieda & Rosso, 2009).

Si nos enfocamos en lo común, encontramos distintas respuestas. Quienes definieron una instrucción para su desempeño en los estratos más bajos de las explotaciones económicas de la región y el servicio doméstico, la castellanización para eliminar la manifestación más clara de la barbarie y de su imposibilidad de pensamiento abstracto, y rudimentos de historia, geografía nacional y rituales patrióticos (Artieda & Rosso, 2009; Teobaldo, 2008; Artieda y otros, 2014; Liva, 2024). Religiosos y liberales laicos, inspectores de escuela de territorio nacional en este caso, coincidían en este aspecto. Y quienes sostenían que la civilización de las y los indígenas se encontraba en las aulas comunes de la Ley n° 1420 como quien fuera el primer Inspector de Territorios Nacionales Raúl B. Díaz (Artieda & Rosso,

1 La mención de estas órdenes religiosas no es exhaustiva, sólo pretendemos ilustrar acerca del papel relevante desempeñado por estos actores en la educación para las y los indígenas en Argentina de modo de sostener nuestra argumentación. Agregamos que la injerencia de la Iglesia Católica, luego las vertientes del protestantismo, no constituye una excepción en este país sino una regularidad en la historia de Abya-Yala desde la irrupción euro-occidental hasta nuestros días.

2009) e inspectores y maestros normales de territorios del sur (Teobaldo, 2008; Assaneo & Nicoletti, 2018; Assaneo, 2020).[2]

¿Y los indígenas dónde estaban en estos tiempos en los que se discutía qué hacer con ellos? Profusas y reveladoras investigaciones de las últimas décadas, provenientes de antropólogas y antropólogos, de historiadoras e historiadores, de estudios indígenas, nos permiten algunas respuestas (Gordillo, 2006; Vezub, 2009; Pavez Ojeda, 2008; Tola & Suárez, 2016, entre otros). Remitimos a estos textos, pero dejamos en claro que sus hallazgos no nos autorizan a pensar a los pueblos indígenas como víctimas inermes de proyectos de las élites políticas, económicas, militares e intelectuales de fines del siglo XIX y décadas iniciales del siglo XX.

En educación, las fuentes nos proveen de indicios que se están analizando y, en no pocas situaciones, es necesario leer entre líneas porque quienes las escriben hablan por ellos. Sin embargo, de manera sucinta, digamos que hubo distintos comportamientos, entre los cuales parece emerger la resistencia, la adaptación, la resignificación, ¿la aceptación resignada? Se registra: inasistencia reiterada a las escuelas, negativa de las mujeres a enviarlos o de internados que los separaran, maestras que se quejan de niños que se escapan por las ventanas, demanda de jóvenes trabajadores de la Reducción de aprender a leer y escribir en castellano, aparente comprensión del valor legal de un texto escrito, prácticas de archivo entre indígenas, niños que asistían a la escuela común en distintos momentos de la primera mitad del siglo XX, líderes indígenas que solicitaban escuelas para sus niños. También conocemos de maestras que se resistían a prácticas pedagógicas discriminatorias, negadoras de su riqueza cultural y de su historia de despojo y sufrimiento (Artieda & Ramírez, 2021).

Sería ilustrativo acceder a las lecturas escolares de libros destinados a la escuela primaria, escritos sobre todo por maestras y maestros normales y por autoridades jerárquicas del entonces sistema de instrucción pública, para comprender de qué manera dicho sistema contribuyó, de manera eficaz, para configurar el sentido común mayoritario sobre lo indígena. Desde fines del siglo XIX y avanzada la segunda mitad del XX, estas lecturas fueron una base fundamental para formar en el desconocimiento, la discriminación y el racismo (Artieda, 2017). Los rituales escolares también han ejercido un papel preponderante. Al respecto, las y los docentes tenemos mucho para decir, para pensar. En este terreno, el currículum en acto, las disputas por memorias otras, se libra de manera constante; *La memoria es territorio de disputa* (Legarralde, 2020). Quienes trabajamos en el aula, o en cualquier espacio de formación, somos co-partícipes de ese territorio.

2 La diversidad de discursos sobre los indígenas fue un rasgo político del siglo XIX y también del siglo XX, si bien hubo una tendencia hegemónica. Las distintas respuestas que nombramos son parte de este universo mayor. Para fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, ver, por ejemplo, Lenton (1994).

Con esta génesis de relaciones de poder y subalternización, historias escritas por otros e imágenes que los diseñaban como lo más execrable de la especie humana (ni siquiera humanos incluso) o, en el mejor de los casos, pobres almas necesarias de ser evangelizadas, irracionales, ladrones, haraganes, etcétera, han lidiado los pueblos indígenas, resistido, sufrido y agobiado también. Daniel Feierstein agregará, de manera contundente y a nuestro entender, acertada, que el Estado nacional se constituyó sobre un genocidio fundante, el de estos pueblos (Feierstein, 1999; Delrio, Escolar, Lenton & Malvestitti, 2018). La invisibilización y la negación de tales relaciones de poder y políticas de genocidio fueron constituyentes de la matriz del sistema de instrucción pública en Argentina, sin dejar de subrayar las tendencias democráticas que también constituyeron la matriz, que hoy se ponen en cuestión y que debemos defender y sostener.

Normativas sobre educación desde fines del siglo XX

¿Cómo encontramos a los pueblos indígenas en ese tiempo y hasta el presente, en cuanto a sus acciones y reacciones frente a las políticas de Estado? Desde los años 80 asistimos a una visibilización creciente, hoy innegable, de movimientos político-étnicos de reivindicación de sus identidades y demandas de intervenir en los asuntos que les competen. Es un proceso histórico observable en el conjunto de países de América Latina, del que Argentina no se aparta, al contrario. Territorio, cultura y educación son derechos, exigencias, demandas articuladas desde las organizaciones y comunidades indígenas hacia los Estados y las sociedades envolventes. ¿Y cómo han ido re-accionando los Estados? Nos concentramos en Argentina. Resistiendo, aceptando a regañadientes, negociando, cooptando, dando respuestas parciales, generando condiciones de participación simbólica, envolviendo las respuestas y enunciados normativos en el cariz de las políticas neoliberales de estos Estados. Políticas que agudizan las condiciones críticas de los sectores populares, la enajenación de los territorios de indígenas y campesinos, la pobreza. Sin embargo, los pueblos indígenas (no sólo ellos, pero es donde ponemos el foco) persisten, organizada y decididamente. Dicho por ellos mismos, precisamente un 11 de octubre de 2009:

> Porque no tenemos agua, no tenemos trabajo, no tenemos salida para nuestros hijos, en esta situación de falta de tierra. Pero tenemos sabios conocimientos, tenemos voluntad de encontrar la manera de seguir adelante, tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización (cit. en Artieda, Liva & Almirón, 2014, p. 91).

A esta altura del texto, creemos oportuno incorporar un concepto que nos permite entender esta declaración de una organización del Pueblo Qom del Chaco, Consejo Qompi de Pampa del Indio, no como una expresión aislada sino como una manifestación de lo que puede caracterizarse como *política indígena*. Lenton

la define como toda "política de representación y estrategias de participación y/o autonomización de las organizaciones de militancia y/o colectivos de pertenencia de los Pueblos Originarios" (Lenton, 2010, p. 58). En un trabajo ya citado, agregamos que esta forma de entender la política indígena "focaliza en la capacidad de agencia para tensionar las relaciones con el Estado y las sociedades nacionales" (Artieda & Rosso, 2019, p. 4). Lenton distingue este concepto del de "política indigenista" con el cual se refiere a todas aquellas políticas definidas desde el Estado hacia estos pueblos. Podemos aportar que es en el cruce, las negociaciones, acuerdos, tensiones, luchas, en fin, entre políticas indígenas y políticas indigenistas que toman forma las políticas estatales. Dicho de otra manera, no es posible pensar estas últimas sin considerar a los pueblos indígenas como actores que irán paulatinamente disputando los enunciados legales.

La Ley nº 23.302/1985 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, sancionada en 1985 en Argentina, constituye un antecedente fundamental de la política educativa indigenista de fines del siglo XX en nuestro país, y es marco de normativas en varias provincias. En cuanto a la educación, la Ley responde a reclamos específicos que se recogen en los artículos 14 a 17 donde se establece la importancia de la revalorización histórico-cultural, la enseñanza de la lengua materna en los grados iniciales de la enseñanza primaria, la formación de docentes indígenas y la enseñanza bilingüe, planes de alfabetización y formación para el trabajo según las propias demandas (agricultura e industrialización, escuelas-taller de artesanía).[3]

El plano internacional es otro espacio donde se procura, de manera constante, asegurar el reconocimiento de derechos. Dentro de este plexo normativo es un hito el Convenio nº 169/1987 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), donde en cuanto a educación se estipula que:

> Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales [...] los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos (Inc. 1 y 3, art. 27).

Posteriormente, entre los principios de política educativa de la ley Federal de Educación nº 24.195/93, se enuncia el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales, el aprendizaje y enseñanza de su lengua y la participación de sus mayores en esa enseñanza (art. 5ª, inc. q). En el último artículo de "Otros regímenes especiales" las condiciones para el ejercicio de este derecho,

3 Un análisis pormenorizado de las normativas que mencionamos en este apartado se puede consultar en Barboza (2022).

y el principio que lo sustenta, navegan en aguas poco cristalinas; en un artículo que transparenta las políticas neoliberales de reforma del Estado durante los '90, de descentralización, desregulación y privatización (Feldfeber & Gluz, 2011) se sanciona que "El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración" (art. 34).

No obstante, en provincias como el Chaco la legislación evidencia contenidos congruentes, pero también contiene demandas, normas precedentes y desarrollos iniciales de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) promovidos por las organizaciones indígenas.[4] La Ley General de Educación n° 4449/1998 mantiene la educación para indígenas dentro de regímenes especiales pero el capítulo IV Educación Aborigen (art. 54 a 56) recoge claramente los desarrollos aludidos tales como formación de docentes indígenas, priorizar a docentes indígenas en las designaciones, dar participación a padres y organizaciones indígenas en las definiciones curriculares, la evaluación de la marcha de los establecimientos y otros, y elaboración de materiales para la alfabetización en lengua materna. El neoliberalismo imperante también define enunciados al reconocer "la libertad" de las y los indígenas de crear instituciones educativas de gestión no estatal, lo cual en el estado de pauperización y exclusión que sufría el conjunto de la población del nordeste argentino (NEA) y la extrema pobreza de los pueblos indígenas en este universo, nos deja poco margen para interpretaciones que no caigan en obviedades.[5]

Hace apenas 10 años

El título alude al año de sanción de la Ley de Educación del Chaco nº 7446/2014, actual Ley n° 2232-W de "Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena". Da lugar a un formato escolar inédito en la Provincia y en el país, para comunidades y organizaciones indígenas, consistente en instituciones escolares reconocidas y sostenidas por el Estado provincial, que funcionan en co-gestión entre este Estado y autoridades tradicionales indígenas (Consejos Comunitarios). El Consejo tiene la atribución de decidir sobre la mitad de docentes y el personal directivo, el proyecto institucional, el derecho a escribir, editar, patentar material educativo y pedagógico, nombrar pedagogas y pedagogos indígenas reconocidas y reconocidos por el conocimiento de sus culturas, entre los derechos más relevantes. Lo enunciado es resultado de procesos de distinto orden en la ciudad capital y en localidades distantes de la misma, que tienen como

4 Para una síntesis de las normas precedentes y desarrollos iniciales de EBI y también posteriores a esta ley en el Chaco, ver Artieda, Liva y Almirón (2015), Barboza y Artieda (2022).

5 Los datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos correspondientes al Censo de 2001 señalan para el NEA que el 82,8% de la población menor de 18 años era pobre. Los indígenas en particular fueron históricamente uno de los grupos más afectados por los procesos de exclusión social.

denominador común la presencia de organizaciones indígenas y un escenario político-étnico singular donde la disputa central ha sido, y continúa siendo, el territorio, la cultura y la educación (Artieda, 2016; Artieda & Rosso, 2019; Barboza, 2017). Las instituciones que funcionan con la regulación antedicha cubren varios niveles de enseñanza. Es el caso, por ejemplo, de la Escuela Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena nº 1 del Barrio Toba, ubicado en la periferia de la capital provincial, complejo educativo que recibe ese nombre porque en la actualidad abarca todos los niveles del sistema escolar, desde el Inicial hasta el Superior (Silvestri, 2023).

A riesgo de repetirnos, reafirmamos el despliegue de políticas indígenas según la conceptualización que transcribimos antes de Diana Lenton, y las consecuentes formas que adoptan las políticas indigenistas sobre todo en regiones donde las relaciones interétnicas son de larga duración y están activas, como es el caso de la región desde la que escribimos este texto. Pero es similar a las regiones donde quizás tal actividad no sea tan visible, o sea equivalente, y con historias también parecidas. Requiere sopesar otros factores, como las políticas locales, provinciales, como nacionales contemporáneas, las historias singulares de las organizaciones y comunidades indígenas involucradas, de las alianzas que se puedan establecer con no indígenas de áreas del estado, de los ministerios, las academias, las escuelas, otras organizaciones sociales. En fin, de todas y todos quienes deseamos fervientemente que podamos crecer en la conciencia de que la historia de cada grupo social, y de los pueblos indígenas en particular, no es de ellas y de ellos. Es de todas y de todos. Que lo que “les” pasó y “les” pasa, nos pasa a todas, a todos. Nos atraviesa, fractura, mutila o promueve crecer en libertad y diversidad a todos quienes habitamos… la escuela argentina.

No cerremos este texto sin la referencia, “a vuelo de pájaro”, de dos normas precedentes de las que se deriva la nombrada. La primera es la Ley Nacional de Educación nº 26.206/2006, en vigencia; la segunda es la Ley General de Educación de la provincia del Chaco nº 6691 de 2010. La Ley Nacional ha sido tratada en numerosos estudios, en particular se destaca el avance que supuso el establecimiento de la educación intercultural bilingüe como modalidad del sistema escolar y el articulado que obliga al Estado a generar mecanismos de participación de los pueblos indígenas en las políticas educativas que les competen, también en cuanto a la declaración del valor de la diversidad y de lo intercultural si bien parece quedar reducida más bien a los indígenas. Faltan puentes, falta conciencia y camino para concebirla como asunto que nos concierne a todas y todos. Que nos atraviesa, como lo sostuvimos antes. La Ley aprobada en la legislatura chaqueña en el año 2010 habla, por sí sola y al menos por quienes somos parte de este territorio, de la injerencia directa de organizaciones y docentes indígenas en la redacción de artículos como el que reconoce el formato de “escuelas de gestión social

indígena" como parte del sistema escolar provincial y explicita la obligación del estado provincial como garante de su sostenimiento (art. 23º). Así también, hace suyos los enunciados relativos a la participación indígena en la educación bilingüe intercultural (arts. 87º y 88º). En fecha aún más cercana, las regulaciones sobre derechos y obligaciones docentes, el Estatuto del Docente provincial, contemplan capítulos específicos respecto de la docencia indígena, tema este de otros textos, de otros diálogos. Lo mencionamos sólo para abundar en las respuestas a los interrogantes que dieron pie a la demanda que tan gentilmente, amorosamente, se nos hiciera desde la dirección de estos *Anales*, y que esperamos haber cumplido al menos parcialmente.

Cerramos con preguntas

Finalizamos con una pregunta para lectoras y lectores. El sistema de educación superior está regulado por la Ley nº 24.521/1995 y sus modificatorias. ¿Reconocen en su articulado referencias a la educación bilingüe intercultural, al derecho de los Pueblos Indígenas al acceso, permanencia y graduación en ese nivel del sistema siguiendo los lineamientos que están marcando las leyes nacionales precedentes, los convenios internacionales homologados por el Estado nacional y las demandas de dichos Pueblos y el mandato constitucional de 1994? Una vez que encuentren la respuesta por sí o por no, les animo a encontrar respuestas posibles a la pregunta que sigue, ¿por qué?

Fuentes

Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco. (1998). Ley 4449/1998. Ley General de Educación.

Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco. (2010). Ley 6.691/2010. Ley de Educación Provincial.

Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco. (2014). Ley 2.232 (ex nº 7.446/2014).

Ley de Educación de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena.

Congreso de la Nación Argentina. (1995). *Constitución Nacional de 1853*.

Congreso de la Nación Argentina. (1884). Ley 1420/1884. Ley de Educación Común en la Capital, colonias y territorios nacionales.

Congreso de la Nación Argentina. (1884). Ley 1583/1884. Ley de Organización de Territorios Nacionales.

Congreso de la Nación Argentina. (1884). Ley 1479/1884.

Congreso de la Nación Argentina. (1985). Ley 23.302/1985. Ley de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes.

Congreso de la Nación Argentina. (1993). Ley 24.195/1993. Ley Federal de Educación 24.195/1993.

Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley 26.606/2006. Ley de Educación Nacional.

Congreso de la Nación Argentina. (1995). Ley 24.521/1995. Ley de Educación Superior.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1987). Convenio 169/1987 sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

Referencias bibliográficas

Artieda, T. & Rosso, L. (2009). Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación "dulce" por vía de la educación y el trabajo". En A. Ascolani, *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico* (pp. 141-163). Laborde.

Artieda, T. (2012). Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960 circa). En H. R. Cucuzza & R. P. Spregelburd (dirs.), *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 435-470). Editoras del Calderón.

Artieda, T.; Liva, Y. & Almiron, V. S. (2014). Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización. Resistencia indígena, escuela media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010). En D. Veiravé (comp.), *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente* (pp. 83-112). EUDENNE.

Artieda, T. (2015). Educación (¿común y laica?) para la infancia indígena en los territorios nacionales de Chaco y Formosa (1900-1930). *Anuario SAHE*, 16(1), 8-24. https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/383

Artieda, T., Liva, Y., Almiron, S., Nazar, A. (2015). Educación para la infancia indígena en la reducción Napalpí (Chaco, Argentina. 1911- 1936). *Revista Anthropologica* PUCP, 33(35), 117-139. http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/14639

Artieda, T. (2016). Educación y movimientos étnico-políticos en la historia chaqueña reciente. En A. I. Palermo y A. M. Pérez (comps.) *Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe* (pp. 97-111) CEFIS-AAS. https://sociologia-alas.org/2016/04/22/libro-nuevos-protagonistas-en-el-contexto-de-america-latina-y-el-caribe/

Artieda, T. (2017). *La alteridad indígena en los libros de lectura de Argentina (1885-1940 ca.*). Editorial CSIC. http://libros.csic.es/product_info.php?products_id=1138.

Artieda, T. & Rosso, L. (2019). Las luchas indígenas por la igualdad en educación en el Chaco, Argentina. *Rizoma freiriano*, 27.

Artieda, T. & Ramírez, M. J. (2021). A veces tarda un poco en hacerse la luz, pero cuando surge, es radiante (1934). Rosa Cruz Arenas. Una maestra que se las trae. En E. Mancini & M. Caballero (comps.), *Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresiones*. Centro Cultural de La Toma Ediciones, Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de Pensamiento "Margarito Tereré", Tomo 3.

Assaneo, A. (2020). *La aldea escolar en Villa Llanquín: Educación para indígenas en el Territorio Nacional de Río Negro (1933-1967)* [Tesis Doctoral]. Universidad de Buenos Aires.

Assaneo, A. & Nicoletti, M. A. (2018). Bárbaros e infieles: Proyectos educativos para indígenas en la Patagonia Norte (1890-1945). *Social and Education History, 7*(3), 204-231.

Barboza, T. (2017). Educación para indígenas en la historia reciente del Chaco: hacia una escuela pública de gestión comunitaria (1987-2014). *Actas del 39° ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) Educación y Emancipación*. https://www.ische.org/wp-content/uploads/2018/05/ISCHE-39-Abstract-Book.pdf

Barboza, T. (2022). *Historia de la Educación Bilingüe Intercultural en el Chaco entre 1987 y 2014. Tensiones entre regulaciones estatales y demandas indígenas* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Quilmes. https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3580?localeattribute=pt_BR

Barboza, T. S. & Artieda, T. L. (2022). Acceso de los pueblos indígenas del Chaco a la cultura escrita en el contexto de la Educación Bilingüe Intercultural (1987/2015). En T. Artieda (dir.) y R. P. Spregelburd (codir.), *Accesos y exclusiones a la cultura escrita. Concepciones, políticas y prácticas en el sistema educativo. Siglos XIX a XXI* (pp. 163-199). EDUNLU.

Delrio, W., Escolar, D., Lenton, D. & Malvestitti, M. (2018). *En el país de nomeacuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950. Prov. de Buenos Aires*. UNRN.

Feierstein, D. (1999). Igualdad, autonomía, identidad: las formas sociales de construcción de "los otros". En H. Noufouri, D. Feierstein y otros, *Tinieblas del crisol de razas. Ensayo sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro" en Argentina* (pp. 39-70). Cálamo.

Gordillo, G. (2006). *En el Gran Chaco. Antropologías e historias*. Prometeo.

Lenton, D. (1994). *La imagen en el discurso oficial sobre el indígena de Pampa y Patagonia y sus variaciones a lo largo del proceso histórico de relacionamiento: 1880-1930* [Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas]. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, *mimeo*.

Lenton, D. (2010). Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. *Anuario Antropológico*, 1, 57-97.

Legarralde, M. R. (2020). *Combates por la memoria en la escuela. Transmisión de las memorias sobre la dictadura militar en las escuelas secundarias*. Miño y Dávila.

Liva, Y. (2024). La educación de la infancia qom en Misión Laishí, Formosa (Argentina, 1901-1950 c.). Concepciones, estrategias y límites del proyecto franciscano. En: Y. Liva & C. Escalante Fernández (coords.), *Educación para indígenas. Experiencias latinoamericanas de los siglos XIX y XX* (pp. 339-376). El Colegio Mexiquense.

Nicoletti, M. A. (2000/2001). "Derecho a ser educados": conceptos sobre educación y evangelización para los indígenas de la Patagonia a través del escrito inédito de un misionero salesiano. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 3, 137-157.

Pavez Ojeda, J. (2008). *Cartas Mapuche. Siglo XIX*, Chile, Ocho Libros/CoLibris.

Silvestri, L. (2023). *La educación bilingüe intercultural en el Chaco a través de una institución para la formación docente (Barrio Toba, Resistencia)* [Proyecto de investigación]. UNNE-SGCyT, *mimeo*.

Teobaldo, M. E. (2008). Las luces de la civilización Enseñar y aprender en las escuelas de la Patagonia Norte. Neuquén y Río Negro (1884-1957). *Espacios en blanco. Serie indagaciones, 18*, 167-186. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800008

Tola, F. & Suárez, V. (2016). *El teatro chaqueño de las crueldades. Memorias qom de la violencia y el poder.* Buenos Aires. Asociación Civil Rumbo Sur, Resistencia. CONICET-IIGHI.

Eva Mara Petitti
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Centro de Estudios Históricos, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires y sus contextos de producción: fines del siglo XIX y siglo XX[1]

Resumen

Este artículo realiza un recorrido histórico de la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, con el fin de vincular las construcciones legislativas con sus contextos de producción. Se observa que las diferentes normativas sancionadas entre fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX (1875, 1951, 1995) coincidieron con cambios profundos en los objetos de legislación que se dieron en el marco de transformaciones en el Estado argentino.

Palabras clave

Legislación, Educación, Historia, Reformas, Provincia de Buenos Aires.

Introducción

En este trabajo se analizan los distintos textos de la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires sancionada en 1875. Se trata de la legislación de mayor nivel que regula la política educativa de la provincia y de la primera ley de educación en Argentina, cuyo texto si bien tuvo modificaciones parciales e intentos de reforma en varias oportunidades, fue objeto de transformaciones estructurales en tres ocasiones: durante el gobierno de Juan Domingo Perón en 1951, el de Carlos Menem en 1995 y el de Néstor Kirchner en 2006. Coincidimos con Elsie Rockwell para quien "las leyes no son simples representaciones de la realidad escolar en el periodo de su vigencia, aunque pueden reflejar, tangencialmente, las preocupaciones y pugnas coyunturales" (Rockwell, 2007). Siguiendo a la

1 Un desarrollo más amplio de la investigación realizada sobre la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires puede encontrarse en un artículo de acceso libre y gratuito que tiene como finalidad cuestionar los alcances de tomar el derrocamiento del gobierno peronista en 1955 como un punto de quiebre en la periodización de la Historia de la Educación Argentina (Petitti, 2017).

autora, nos proponemos estudiar los cambios en la legislación educativa vinculados con sus contextos de producción.

Aunque la provincia de Buenos Aires representa una experiencia particular en el régimen federal, resulta difícil exagerar la importancia que supone para el país, tanto por su peso demográfico, económico y político, como también por las dimensiones de su sistema educativo.[2] Como ha señalado Manuel Palacio, por lo menos hasta 1880 "la historia de la Argentina se escribió en gran medida con la vara de Buenos Aires (ciudad y provincia) e, inversamente, la de la provincia fue escrita con la vara de la nación" (2012, p. 9).

La Ley de 1875 y los proyectos de reforma

En base a lo establecido por la Constitución Nacional de 1853 que cedió la obligación de impulsar la educación primaria a las provincias y en un contexto en el que el gobierno nacional había comenzado a legislar sobre las subvenciones nacionales, la provincia de Buenos Aires en 1873 aprobó su carta orgánica que dispuso que la Legislatura dictaría las leyes necesarias para constituir y organizar un sistema de educación común. Así, en 1875 se sancionó la Ley de Educación Común, con el número 988. Su aprobación no estuvo exenta de debates sobre el carácter obligatorio de la educación, la duración de la obligatoriedad y las atribuciones de los Consejos Escolares de distrito.

Desde el punto de vista organizativo a la vez que se importó al escenario bonaerense la estructura norteamericana de participación civil en el control de la institución escolar a través de los Consejos Escolares –cuyos miembros debían ser elegidos por los vecinos en los comicios municipales–, las facultades técnicas y administrativas de estos quedaron compartidas con la Dirección General de Escuelas y el Consejo General de Educación. A partir de entonces las niñas que tenían entre seis y 12 años de edad y los niños de seis a 14, pasaron a ser comprendidos por la obligatoriedad y gratuidad de la Ley. Con el objetivo de procurar al gobierno educativo autonomía financiera respecto del poder político, creó una renta escolar para que las escuelas se sostuvieran con recursos propios, lo cual tiempo después –aunque en algunos casos con mayores dificultades– sucedería en las demás provincias, ya que se constituyó en un requisito para recibir el porcentaje que le correspondía a cada una en concepto de las subvenciones nacionales.

Si bien en su primera versión la Ley establecía la formación en materia de enseñanza religiosa –respetando las creencias de las familias ajenas a la comunidad católica– en 1890 la Dirección General de Escuelas emitió una resolución que la

2 Una aproximación a los estudios sobre educación en la provincia de Buenos Aires se pueden encontrar en Rodríguez y Petitti (2014).

eliminaba en horario de clase (Pineau, 1997). Esa modificación fue incorporada a una reforma parcial realizada en 1905, que tuvo lugar durante la gestión conservadora del gobernador Marcelino Ugarte (1902-1906) y coincide con la sanción de la Ley Láinez a nivel nacional. La reforma de la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires llevada a cabo en 1905, eliminó de su texto la enseñanza religiosa y realizó dos modificaciones que impactaron en la educación de la provincia de Buenos Aires.

Por un lado, prohibió el ingreso de aquellos niños que no tuvieran entre ocho y 12 años bajo pena de suspender por un año al director que lo permitiera. Así, la obligatoriedad escolar se redujo a los primeros cuatro grados, es decir, a las escuelas primarias elementales. Las escuelas primarias superiores que enseñaban hasta sexto grado, a partir de ese momento fueron denominadas complementarias, pasaron a ser opcionales y dejaron de estar financiadas por rentas escolares. Por otro lado, limitó las funciones de los Consejos Escolares a la esfera administrativa, quedando las atribuciones técnicas y políticas –inspeccionar, nombrar, contratar o dejar cesantes a los maestros, establecer nuevas escuelas y determinar su ubicación–, directamente a cargo de la Dirección General de Escuelas y el Consejo General de Educación.

A partir del Golpe de Estado de 1930, la Iglesia católica ganó una creciente gravitación en la educación escolar, lo cual se expresó en un debate en la Convención Constituyente, entre quienes querían incluir los principios de la religión católica en los contenidos mínimos y quienes se oponían a dicha innovación, resultando elegida la propuesta intermedia presentada por el gobernador Manuel Fresco (1936-1940). Así la Constitución de la provincia de Buenos Aires de 1934, introdujo un artículo que establecía entre los fines de la educación común el de "formar el carácter de los niños en el culto de las instituciones patrias y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia."[3] Sin embargo, a pesar de que se presentaron proyectos en ese sentido, el texto de la Ley no se modificó y, durante la gobernación de Manuel Fresco se decretó y posteriormente se sancionó una Ley aparte (n° 4755/39) que establecía la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Durante la gobernación de Rodolfo Moreno (1942-1943) se presentó un nuevo proyecto de reforma que tampoco fue aprobado. Finalmente, el gobierno que asumió luego del Golpe de Estado de 1943 estableció la enseñanza religiosa en todo el país.

En 1944, en el marco del gobierno de la intervención designado en la provincia de Buenos Aires, se eliminó la división entre escuelas comunes y complementarias que afectaba a las escuelas ubicadas en espacios rurales y se amplió la obligatoriedad a siete años, fijando la edad de ingreso a los seis en lugar de a los ocho. Sin

3 *Constitución de la provincia de Buenos Aires* de 1934. Artículo n° 190.

embargo dichas modificaciones no fueron incorporadas al texto de la Ley ya que los proyectos de reforma que se presentaron en 1946, apenas asumido el gobierno peronista –que en la provincia de Buenos Aires implicó el ascenso de Domingo Mercante (1946-1952)– no lograron consenso en la Legislatura.

La Ley de 1951 y la tensión peronismo–antiperonismo

La ampliación de la edad de la obligatoriedad fue solo uno de los aspectos reformados. A lo largo de los primeros años del gobierno de Mercante se incorporaron las áreas de educación preescolar, postescolar y especial. En 1949, al llevarse a cabo la reforma constitucional, fue creado el Ministerio de Educación que sustituyó a los órganos de gobierno colegiados. En el mes de junio de 1951 el Poder Ejecutivo provincial presentó en la Legislatura un proyecto de Ley de Educación, con el fin de reemplazar aquella sancionada en 1875. A diferencia de los anteriores, modificaba en su totalidad a la previa, al cambiar considerablemente los asuntos objeto de sanción. La legislación, que sustituía a aquella sancionada 76 años antes, más que un punto de partida para transformar el sistema educativo, daba estabilidad legal a los cambios y expresaba los nuevos alcances del Estado. Por un lado, con base en lo establecido por la *Constitución* provincial de 1949, incorporó las reformas realizadas durante la gestión de Domingo Mercante y dio un lugar central a los contenidos de enseñanza. Por otro lado, suprimió toda la legislación referente al gobierno autárquico reemplazado por el Ministerio de Educación y al financiamiento de la educación que desde 1946 comenzó a incluir las rentas generales en un porcentaje que se fue incrementando cada año, hasta representar hacia 1949 más del 80%.

Tanto en la Cámara de Diputados como en la Cámara de Senadores de la provincia, se establecieron largas discusiones sobre las características generales del proyecto de ley, sin reparar en las propuestas concretas. Para la Unión Cívica Radical el problema residía en “el espíritu” de la Ley y por lo tanto no era suficiente una modificación parcial de algunos artículos. Los principales aspectos de disidencia tenían que ver en primer lugar, con la posición respecto al poder eclesiástico, en segundo lugar, con la utilización de la escuela como vía de difusión de la cultura política oficial y finalmente, con el reemplazo de los Consejos Escolares de Distrito por Delegaciones Administrativas. El eje de la crítica al proyecto se centró en el calificativo de totalitaria, utilizado también para referir a otros aspectos del gobierno. Uno de los senadores opositores lo sintetizaba de la siguiente manera: “se trata de una ley totalitaria, clerical y peronista que lleva a la pretensión de deformar para siempre la escuela argentina”. La defensa del oficialismo consistió en caracterizarla como “Católica, Argentina y con sentido nacional” (Provincia de Buenos Aires, 1951, p. 318).

La dinámica de las discusiones estuvo determinada no sólo por las discrepancias respecto al nuevo proyecto, sino por las distintas concepciones en torno a la hasta entonces vigente Ley de Educación Común. El argumento del oficialismo consistió en que la Ley de 1875 se basaba en una concepción de la vieja educación liberal, diferente a la que ellos proponían y que si bien para su tiempo era muy adecuada, no lo era en la actualidad. Además de considerarla una ordenación administrativa de la Dirección General de Escuelas, caracterizaron a la Ley como enciclopedista y neutra. La oposición, en cambio, a pesar de reconocer la posibilidad de superación del orden educacional, mantenía como proyecto el resguardo de la educación liberal democrática y los valores culturales tradicionales que el peronismo vulneraba.

En la Cámara de Senadores, luego de participar en el debate general, la oposición votó en contra del proyecto y se abstuvo en la discusión particular. En la Cámara de Diputados, en cambio, se retiró del recinto antes de la votación para quitarle legitimidad al acto. Con mayoría oficialista, el 14 de agosto de 1951 fue sancionada la nueva Ley de Educación, con el número 5650. El texto de la Ley se mantuvo sin modificaciones hasta junio de 1955. En el marco del conflicto entre el peronismo y la Iglesia católica, la Legislatura bonaerense suprimió el artículo que establecía la enseñanza católica y reformó la redacción de aquellos que referían a la misma (Ley nº 5823/55).

Apenas producido el Golpe de Estado que derrocó al peronismo, el gobierno de turno comenzó a borrar los símbolos peronistas. Ahora bien el plan de desperonización no implicó importantes transformaciones para la Ley de Educación. El Decreto Ley n° 423, firmado en octubre de 1955, eliminó algunos párrafos del primer artículo sobre la concepción de la educación y reemplazó la parte del artículo 11 que establecía que “El estudio de las constituciones nacional y provincial se hará en base a la doctrina político social que las informa” por “en base a una doctrina que se fundamente en los principios auténticos de la Historia Argentina”. Es decir, en lugar de ser reemplazada por aquella de 1875 –teniendo en cuenta que los partidos políticos que se opusieron a su sanción participaron en la toma de decisiones políticas posteriormente a 1955 y que la restauración de la *Constitución* de 1934 habilitaba la adecuación de la Ley de Educación a su texto– solo fue modificada en aquellas partes que explicitaban la doctrina peronista.

A partir de 1958 se presentaron en la Legislatura numerosos proyectos de reforma, pero las tensiones al interior de los partidos antiperonistas dificultaron encontrar un acuerdo. Nuevamente, al igual que en el periodo anterior, los puntos conflictivos no afectaban la estructura de la Ley ni pretendían legislar a partir de cambios en su aplicación, sino que por el contrario se proponían modificar la organización del gobierno de la educación y los aspectos concernientes a la enseñanza de la religión. Posteriormente, la normativa fue objeto de modificaciones

puntuales realizadas por gobiernos democráticos y dictatoriales. Por otra parte, a partir de entonces tuvieron lugar cambios significativos en la relación con el gobierno nacional, tales como la derogación de la Ley Láinez, la transferencia de los establecimientos primarios que dependían del Consejo Nacional de Educación, la mayor parte de la cual se realizó en 1978 y la eliminación del Consejo Nacional de Educación y la Ley de Subvenciones Nacionales. En 1992, Buenos Aires, al igual que las demás provincias, recibió los establecimientos de enseñanza media que dependían de la Nación. A ello se suman las transformaciones que implicó la Ley Federal de Educación que puso fin a la Ley n° 1420 y estableció una reforma del sistema educativo.

A modo de cierre: la reforma de 1995

Ante tales transformaciones estudiadas en el apartado anterior, en 1995 la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires volvió a ser objeto de reformas y fue reemplazada por otra (Ley n° 11.612). Es decir, aquella normativa sancionada durante el primer peronismo, fue modificada en su totalidad recién a mediados de la década de 1990, en el marco del proceso de reforma del Estado, descentralización, privatización del espacio público y desregulación de los servicios sociales. El texto introducía los cambios en el sistema educativo provincial cuya estructura quedó formada por la Educación Inicial, la Educación General Básica, la Educación Polimodal y la Educación Superior.

Consideramos que la continuidad de la normativa aprobada en 1951 luego del derrocamiento del peronismo, expresa que era difícil volver atrás en relación a los cambios que se habían producido en la configuración escolar. Con la Ley de 1951 se institucionalizaba un cambio en el concepto de educación, un concepto que incorporaba la enseñanza postescolar y especial, así como también los aspectos concernientes al ámbito cultural. A mediados del siglo xx, la normativa vigente desde 1875 dejó de regular sobre el gobierno de la educación y los recursos, para pasar a hacerlo sobre aspectos referidos a los contenidos y los nuevos actores de la educación. En este sentido podemos decir que el objeto de la legislación se modificó. Por el contrario, los cambios parciales o proyectos de reforma relativos a la Ley de 1875 que se realizaron hasta 1951 no afectaron las cuestiones a ser legisladas. Del mismo modo sucedió con la Ley aprobada en 1995, en esa oportunidad los contenidos y los nuevos actores de la educación dejaron de estar en el centro de la legislación y el gobierno y la administración volvieron a ocupar un lugar central.

Podemos afirmar, por lo tanto, que los años en que la aprobación de la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires implicó la derogación de la anterior (en 1875, 1951 y 1995), coinciden con los momentos instituyentes propuestos por Patricia Berrotarán y Elsa Pereyra (2012), quienes proponen una periodización del

Estado argentino diferente a la tradicional. Siguiendo esta línea es posible plantear la coincidencia entre el cuarto momento instituyente que sugieren las autoras a partir de 2003 con la reinstauración de la política y el Estado "como recursos nuevamente activos y con discurso propio" y la última reforma a la Ley de Educación n° 13.688 efectuada en el año 2007. En suma, observamos que las reformas a la Ley concordaron con cambios profundos en los objetos de legislación que se dieron en el marco de transformaciones en el Estado argentino.

Referencias bibliográficas

Berrotarán, P. & Pereyra, E. (2012). Momentos y Procesos para una historia del Estado en Argentina. *Revista Aportes para el Estado y la administración gubernamental*, 30.

Palacio, J. M. (2012). La provincia de Buenos Aires en la historia y en la historiografía. En *Historia de la provincia de Buenos Aires. Población, ambiente y territorio* (pp. 9–40). Unipe/Edhasa.

Petitti, M. (2017). Continuidades y rupturas en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (1875–1995). *Rev.hist.edu.latinoam, 28*(19), 223–244.

Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875–1930).* Universidad de Buenos Aires, FLACSO.

Provincia de Buenos Aires. (1951). *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*. Taller de Impresiones Oficiales.

Rodríguez, L. G. & Petitti, E. M. (2014). *Historia, política y educación en la provincia de Buenos Aires: maestros, escuelas y funcionarios (siglos XIX y XX). PolHis, 7*(13).

Nicolás Arata
Universidad de Buenos Aires.
Universidad Pedagógica Nacional.
Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación. SAIEHE.

Noticias históricas sobre el gobierno escolar en la provincia de Buenos Aires

Resumen

La conmemoración de los 140 años de la Ley n° 1420 ofrece una oportunidad para repasar la compleja y rica tradición ligada al gobierno escolar acuñada por la sociedad bonaerense a lo largo de su historia. Un ejercicio como este puede obedecer a distintas razones: determinar la existencia de leyes que -directa o indirectamente- oficiaron de antecedentes a la Ley de Educación Común sancionada en 1884; comprender cómo se resignificó la noción de educación popular a lo largo del tiempo; identificar cómo se cristalizaron en sucesivas normativas los modos que adoptaba el gobierno escolar promoviendo, resignificando o desestimando la participación de la ciudadanía, entre otros asuntos.

Este artículo ensaya, brevemente, dos aproximaciones. Por un lado, introduce algunos elementos para conceptualizar qué se entiende por gobierno escolar. Por el otro, reconstruye sintéticamente su devenir en territorio bonaerense hasta la federalización de la antigua capital provincial. Con ello, acerca un aporte a los esfuerzos realizados por el campo de la historia de la educación para dar cuenta del rico conglomerado legal que -a lo largo y ancho del país- sentó las bases sobre las que se configuró, posteriormente, el sistema educativo nacional.

Palabras clave

Gobierno escolar, Antecedentes legales, Legislación escolar, Buenos Aires.

Apuntes sobre el gobierno escolar

Acaso la primera condición del gobierno escolar a resaltar es su función estratégica. Existe una relación funcional entre los procesos de escolarización y la configuración de un gobierno escolar capaz de conducirlos. Los elementos que

concurren en su configuración son resueltamente heterogéneos: artefactos, tecnologías y reglamentos, mediados por saberes, procedimientos y prácticas específicas. Las mismas son emplazadas por diferentes "figuras de autoridad".[1] Es esperable que quien detente una posición hegemónica dentro del campo educativo exprese su capacidad para componer y ensamblar estas fuerzas y hacer efectivos los objetivos trazados. Asimismo, una voluntad política es el resultado de una construcción coral integrada por actores (partidos, organizaciones gremiales, burócratas, etc.) que, lejos de convivir armoniosamente, entran en tensión, contienden y se ven forzados a negociar.

Un factor determinante para la puesta en marcha de una ley descansa en las relaciones entre el Estado y los grupos sociales que "entienden" en educación. En este sentido, el gobierno escolar no es sinónimo de estatalidad -como si fuese el Estado el único agente que interviene en su desenvolvimiento-. Tampoco puede ser reducido a los ejercicios ligados a su administración. En cambio, el gobierno escolar puede pensarse como un tipo de racionalidad que, siguiendo la definición de Foucault (1997), tomó el problema político de la población como su objeto particular desplegando una "capacidad de control y conducción sobre una serie de sujetos, discursos, regulaciones, recursos, prácticas e instituciones" (Rivas, 2004, p. 72). Estas acciones tienen lugar en el marco de relaciones de fuerzas que se producen en y más allá de la esfera estatal, interviniendo en una población sobre la que se despliega una "economía de la dominación de enormes consecuencias" (Caruso, 2005, p. 25).

Una aproximación clásica al problema del gobierno escolar consiste en reconstruir sus marcos legales, entendiendo por éstos al entramado de leyes, disposiciones oficiales, circulares, reglamentos y decretos. Pero el asunto también puede abordarse estudiando el papel de las organizaciones sociales que desempeñan roles intermediarios, complejizando la figura clásica del Estado asumido como un gran Leviatán que operó sobre una sociedad civil dócil y pasiva. En efecto, la escolarización demandó la incorporación de nuevas competencias y saberes por parte del Estado tanto como el despliegue de las capacidades de la sociedad, que se apropiaron y comprometieron con el gobierno de la educación (Dussel, 2012).

La complejidad que fue adoptando el gobierno escolar dio lugar a una progresiva diferenciación y especialización de las funciones y roles que debía acreditar cada agente involucrado en su gestión y gobierno. Paradójicamente, un modelo educativo que postulaba lo común como el horizonte de sus intervenciones requería, para su funcionamiento, establecer cada vez más jerarquizaciones y escalafones entre sus funcionarios.

1 Las figuras de autoridad componen un abanico de roles que no necesariamente se correlacionan con los atributos que seccionan las prácticas gubernamentales: párrocos, médicos, asociaciones vecinales, padres de familia, damas de caridad, higienistas, entre otros.

Ian Hunter sugiere estudiar el gobierno escolar concentrándose tanto en las contingencias como en las técnicas culturales, institucionales y modalidades de reflexión disponibles producto del encuentro de dos tecnologías radicalmente autónomas: "un aparato de gobierno que buscó la transformación social de la ciudadanía, de acuerdo con los objetivos del Estado; y un sistema de disciplina pastoral que funcionó inculcando los medios de la autorreflexión y el autocultivo éticos" (Hunter, 1998, p. 92).

Dicha perspectiva no implica renunciar a una lectura del proceso histórico particular, cuyo desenvolvimiento puso en juego diferentes proyectos de nación. Para el caso argentino, una de sus notas características fue la adopción de una "temprana opción republicana" que, lejos de transitar por una vía única hacia la consolidación del poder, "abrió alternativas diversas [en las que] se ensayaron formas muy distintas del ejercicio de la autoridad" (Sábato, 2003, p. 10). El ámbito educativo fue -en ese sentido- campo orégano para efectuar diferentes propuestas en torno a la construcción de la autoridad pedagógica, como demostró cabalmente Adriana Puiggrós (1990).

Un último punto: las formas de organización del gobierno escolar fueron también resultado de las iniciativas impulsadas por ciudadanos y ciudadanas de a pie. Ello implicó múltiples articulaciones e interacciones a nivel territorial; verdaderos enclaves donde diferentes instancias gubernamentales y agentes de la sociedad disputaron sentidos y combinaron esfuerzos para impulsar procesos de escolarización de los cuales la sociedad, el Estado, los territorios y la propia educación saldrían transformados.

La historia legal de la provincia en una nuez

Hasta finales del siglo XIX, el gobierno de las escuelas bonaerenses –ciudad y campaña– estuvieron a cargo de diferentes instituciones: organismos municipales, universidades, grupos vecinales, sociedades religiosas, caritativas y filantrópicas. A grandes rasgos, coexistieron dos tendencias en la conducción escolar: una que proponía un gobierno tutelar sobre la población mediante diferentes figuras de estatalidad, y otra que reivindicaba la capacidad para ejercer el autogobierno educativo de manera directa o a través de instituciones cuyos miembros fuesen elegidos por el voto directo o mediante mecanismos estatutarios.

Cuando se federalizó la ciudad de Buenos Aires en 1880, las instituciones nacionales debieron establecer una regulación específica para la nueva jurisdicción. Una revisión de aquel proceso revela que prevaleció más un trabajo de readecuación de la legislación educativa existente que una ruptura absoluta con el

orden legal previo. Aquellas líneas de continuidad podrían expresar desde una limitación para construir alternativas a los modelos heredados, hasta el convencimiento de las autoridades nacionales respecto de la solidez legal existente. Un ejemplo en este sentido es la vigencia, hasta bien entrada la década del 90, del plan de enseñanza sancionado en 1876, sin que este fuese sustancialmente modificado.

La configuración del gobierno escolar se comprende mejor repasando los antecedentes legales que rigieron a las escuelas emplazadas en territorio bonaerense entre fines del siglo XVIII y el siglo XIX. Al colocar la atención en la "mediana duración" pueden contrastarse diferentes formas de gobierno de la educación (un ejercicio que revela información interesante sobre la supuesta "progresividad" del sistema educativo) e identificar cómo en cada período coexistieron al menos dos –y en ocasiones, hasta cuatro– modalidades gubernamentales diferentes.

No es arbitrario comenzar caracterizando las modalidades educativas creadas con el Virreinato del Río de la Plata en 1776, sentando las bases de un modelo de educación ilustrada frente al cual los pedagogos del siglo XIX –e incluso del temprano siglo XX– continuaron asociando con los fundamentos de la educación moderna argentina. El presidente del Consejo Nacional de Educación sostenía –a propósito de los antecedentes que nutrieron la Ley n° 1420– que "Desde el [Real] Consulado viene la tendencia y nacen los primeros actos públicos, en que oficialmente se muestran los deseos de fomentar, engrandecer y generalizar la instrucción pública" (MCNE, 1888, p. 2).

Hasta la disolución del Virreinato, podían distinguirse al menos tres formas de gobierno de la educación. La primera eran los cabildos, responsables de otorgar las licencias a los maestros que ofrecían sus servicios para abrir una escuela y enseñar. El Real Consulado, por impulso de Manuel Belgrano, fundó escuelas profesionales de náutica y dibujo para formar aprendices, con espacios, reglamentos y profesores propios. Pero el peso principal de la educación recayó en el tercer agente colonial: las órdenes religiosas. Hasta su expulsión en 1767, los jesuitas fueron quienes se destacaron sobre el resto de las órdenes, ya que no sólo contaban con una reglamentación propia y un plan de enseñanza probado –la *Ratio Studiorum*–; además gozaban de un amplio reconocimiento social.

El desmoronamiento del orden colonial tardó en ser reemplazado por un proyecto político estable. A partir de 1810, el cabildo expresó una preocupación más activa por la suerte de la educación y creó una comisión examinadora que visitó las escuelas de primeras letras, relevando los métodos de enseñanza, las condiciones del local, el empleo de catecismos, llegó ocasionalmente a enviar útiles (Bustamante, 2007) e imprimió el Contrato Social de Rousseau para su

enseñanza. Una lectura –a ser contrastada con un renovado trabajo de archivo– sostuvo que la demanda de atención, recursos materiales y económicos que requerían los ejércitos independentistas, sumada a la inestabilidad política que caracterizó la segunda década del siglo XIX, llevaron a un estancamiento de estas iniciativas.

Con el triunfo de la causa americana, llegó también un breve tiempo de prosperidad a Buenos Aires. El 1° de febrero de 1820 tuvo lugar la batalla de Cepeda, donde las fuerzas de Estanislao López y Francisco Ramírez pusieron fin al Directorio y al Congreso Nacional. Ese año, las autoridades porteñas alcanzaron un pacto con las fuerzas litoraleñas "iniciando una nueva etapa en la que Buenos Aires, […] se erigió en Estado soberano y autónomo organizado como una república representativa" (Wasserman, 2013, p. 155). Durante el gobierno de Martín Rodríguez (1821-1824) y de su sucesor, Bernardino Rivadavia (1824-1827), se introdujeron numerosas reformas sociales que alcanzaron a la instrucción en todos sus niveles. Una de las decisiones más significativas fue la sanción, en 1822, de un decreto que establecía la obligatoriedad de la enseñanza primaria, disponiendo que cualquier niño que se encontrara en un lugar público durante el horario escolar debía ser conducido por la policía a la cárcel.

Tomando elementos de los modelos humboldtiano y napoléonico, se fundó la Universidad de Buenos Aires (1821). Dentro de su estructura se creó un Departamento General de Escuelas. Desde allí se dirigió la instrucción elemental, instituyendo el sistema lancasteriano como método de enseñanza oficial. La inspección era desempeñada por la policía y la Universidad. En 1825 el Departamento estuvo a cargo de un director general, pasando al año siguiente a manos del vicerrector, quien fungiría como Inspector General de Escuelas. La sobrecarga de trabajo llevó a Valentín Gómez –rector de la Universidad– a reconocer que las autoridades universitarias no contaban con suficiente tiempo para dar cuenta de las necesidades de la educación elemental. Sin embargo, la centralización del gobierno escolar tampoco impidió que uno de sus directores –Pablo Baladia– ejerciera el cargo y, simultáneamente, abriera una escuela de su propiedad.

La otra creación del período estuvo orientada a la educación de las mujeres. La Sociedad de Beneficencia (1822) expresó un nuevo tipo de sociabilidad dando lugar a asociaciones civiles vinculadas al fomento de la educación elemental (Caruso & Roldan, 2011).[2] La Sociedad venía a cubrir un vacío: la ausencia de escuelas públicas para mujeres. El nivel de eficiencia que demostró tener la

2 Tan sólo entre 1812 y 1823 se fundaron en Buenos Aires la Sociedad Literaria, la Sociedad del Buen Gusto del Teatro, la Academia de Música y Canto, la Sociedad de Ciencias Físicas y Matemáticas, la Sociedad de Jurisprudencia, la Academia de Medicina, la Sociedad de Beneficencia y la Sociedad de Educación Elemental, entre otras. A juzgar por su dilatada trayectoria, la Sociedad de Beneficencia excedió "el mero entusiasmo por la novedad, dando paso a procesos de institucionalización más consecuentes en el campo de la reforma de la educación elemental" (Caruso & Roldan, 2011, p. 21).

Sociedad puede medirse, entre otros indicadores, a partir de la cantidad de instituciones creadas en un tiempo relativamente corto: en 1823, abrieron cinco y dos años después, ya contaban con siete establecimientos.

Con el ascenso de Juan Manuel de Rosas (1828-1852) se puso fin al "atardecer dorado" de la educación inspirada en tradiciones pedagógicas europeas. Aunque más exacto sería decir que las políticas del rosismo terminaron por hacer estallar las tensiones que las atravesaban incluso desde antes del ascenso del líder federal. Las escuelas primarias fueron separadas de la Universidad y se creó la Inspección General de Escuelas, a cargo del presbítero Saturnino Segurola. Esta modalidad de gobierno, que se extendería a lo largo del período "no significó el fin de propuestas alternativas" (Newland, 1992, p. 103). La Sociedad de Beneficencia, una creación rivadaviana, continuó con sus actividades, aunque sin quedar exenta de los vaivenes políticos. La intensidad de los conflictos armados condujo a que, a partir de 1830, el gobierno de Rosas redujese parcialmente el apoyo económico a las escuelas planteando que estas se autofinanciaran mediante la contribución de los padres.

La batalla de Caseros inauguró un nuevo tiempo político con efectos de largo alcance sobre el gobierno escolar. En 1853 se sancionó la Constitución Nacional, que se destacaba por otorgarle un fuerte protagonismo a los estados provinciales en la administración de la educación primaria, convirtiéndose a su vez en un factor decisivo para la reconfiguración de los poderes políticos del ámbito nacional y provincial (Legarralde, 2007).

Cecilia Braslavsky (1982) sostuvo que, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, quedó cada vez más expuesta la articulación entre las diferentes concepciones de educación popular y los procesos de institucionalización nacional, caracterizando este proceso como una "estatización de la educación popular" articulado por tres niveles: "1) la legislación de la enseñanza primaria común y obligatoria, 2) la creación de organismos encargados de la conducción y de establecimientos para la provisión de la educación primaria; 3) el aumento efectivo y significativo de la escolarización" (Braslavsky, 1982, p. 16).

En la provincia de Buenos Aires, el período abierto tras el enfrentamiento con la Confederación distingue dos momentos. El primero inicia tempranamente: el 3 de marzo de 1852, José Justo Urquiza creó un Ministerio de Instrucción Pública y nombró al frente del mismo a Vicente Fidel López. Durante esta etapa, se planteó un debate respecto a la forma de gobierno educativo en torno a tres grandes modelos: el estatal (centralizando las funciones de conducción de las escuelas en la Universidad), el privado de carácter institucional (cuyo actor principal era la Iglesia) y el popular (a través de las asociaciones vecinales) (Tedesco, 1986). Al mismo tiempo, comenzó a diferenciarse la Municipalidad de Buenos Aires como un espacio cuya especificidad demandaba la creación de

una autoridad educativa local. Refiero a la especificidad del espacio urbano ya que, como reconstruyó Lucila Minvielle (2010, p. 32) el gobierno escolar para el sistema educativo de Buenos Aires durante el período 1854-1873 distinguía dos estructuras: la de la municipalidad porteña y la de su campaña.[3]

En 1854 tiene lugar un acontecimiento clave: la Ley n° 35 del 10 de octubre creó la municipalidad de Buenos Aires y dentro de sus áreas de gobierno (dedicadas a la seguridad, la higiene y las obras públicas) instituyó una dependencia destinada a Hacienda y Educación compuesta por tres representantes. Estos "buenos vecinos municipales" serían elegidos directamente por el voto del vecindario y estarían a cargo de "todo lo concerniente a la ilustración y moral de las personas de ambos sexos, atendiendo al cuidado de las escuelas de primeras letras, a las escuelas de artes, oficios y agricultura" (art. 33 de la Ley n° 37/1854, citado en Giovine, 2002, p. 71). La existencia de dos formas de gobierno escolar –la municipal y la universitaria– "dejaba planteado un conflicto jurisdiccional que se mantendría por espacio de 20 años" (Barba, 1968, p. 53).

La ausencia de personal idóneo, la escasez de presupuesto y la inestabilidad política en poco contribuían a resolver las dificultades que demandaba una red de escuelas donde coexistían instituciones que respondían a diversas lógicas: o eran dirigidas por órdenes religiosas, o estaban sujetas al régimen provincial, o eran regenteadas por las municipales, o eran dependientes de la Universidad o de la Sociedad de Beneficencia.

En esta etapa tuvo lugar la primera incursión en la gestión educativa de Sarmiento en la provincia desempeñándose al frente del Departamento de Escuelas entre 1856 y 1860 y entre 1875 y 1881. Su gestión tuvo una impronta fundacional: elaboró los informes de educación, creó una revista destinada a los docentes que perduraría, resignificada, hasta nuestro presente –los *Anales de la Educación Común*- y construyó el primer edificio escolar para cumplir específicamente con propósitos de enseñanza del continente (Brandariz, 2010). El aspecto principal de su proyecto de reforma educativa –lograr que todas las escuelas dependieran de una superintendencia, presidida por él– chocó contra la oposición sistemática de las señoras de la Sociedad de Beneficencia y las autoridades del municipio de Buenos Aires.

La segunda etapa tuvo lugar durante el período de Organización Nacional (1862-1880) y puede caracterizarse por el impulso que tres figuras emblemáticas le dieron a distintos niveles educativos: la institucionalización de los Colegios Nacionales bajo la gestión de Bartolomé Mitre (1862-1868) que constituyó "el

3 Como señalaba quien asumió el cargo de Jefe de Departamento de Escuelas en 1872: "Tenemos hoy tres centros y tres direcciones diversas: la Sociedad de Beneficencia, la Municipalidad y el Departamento General de Escuelas, que, si no son antagonistas, son enteramente independientes unas de otras y se guían por reglas distintas…" (Costa, citado en Minvielle, 2010, p. 33).

intento más serio y más exitoso de organizar la instrucción secundaria post-mayo" (Dussel, 1997, p. 19); la presidencia de Domingo F. Sarmiento (1868-1874), durante la cual se crearon dos dispositivos claves del gobierno de la educación: la Ley de subvenciones (1871) y las Escuelas normales (1869). Finalmente, Nicolás Avellaneda (1874-1880) quien -en el plano universitario- impulsó con una ley que lleva su nombre.

Manteniendo la mirada sobre el territorio provincial, en 1862 se resolvió un conflicto entre Buenos Aires y las provincias con la batalla de Pavón. La provincia recién sancionaría una Constitución Provincial en 1873. Los artículos 205 y 206 creaban el marco legal para contar con una ley educativa. La Ley de Educación Común establecida en 1875 fue un punto de inflexión en la historia educativa bonaerense. Cassani sostuvo que la Ley n° 888 había sido el verdadero hito histórico "que dividió de manera tajante la historia de la legislación escolar en dos grandes períodos: antes de 1875 y después" (Barba, 1968, p. 64). Lo cierto es que "Si poblar el desierto no era tan fácil como despoblarlo de indios; tampoco era lo mismo proyectar un modelo en un plano, que realizarlo en su materialidad social" (Pinkasz, 1993, p. 14). Al entrar en vigencia, surgieron los conflictos entre los Consejos de Educación y el Consejo General de Educación en torno a tres aspectos: la fundación de escuelas, los nombramientos de maestros y el control de la calidad de la enseñanza (Pinkasz, 1993, p. 31).

El ministro Malaver impulsó el proyecto de ley en el marco de la Convención constituyente de la provincia, celebrada entre 1870 y 1873. La propuesta recibió el apoyo de educadores ubicados en veredas opuestas. José Manuel Estrada defendía su carácter descentralizado, argumentando que:

> es el pueblo el que está más interesado en que las contribuciones que paga sean invertidas en los objetos en que se destinan y esto no puede conseguirse de otra manera que encargando al mismo vecindario contribuyente la administración y vigilancia de los fondos destinados a la administración (Estrada, citado en Pineau, 1997, p. 31).

Las razones a favor de la descentralización sintonizaban con el retorno al municipio como unidad privilegiada para la gestión político-administrativa territorial:

> si hemos descentralizado el gobierno municipal dándole a cada municipio la facultad de administrar sus propias rentas, la facultad de atender a todas sus necesidades y vigilar la inversión de sus recursos, ¿qué inconveniente puede haber para que estos Consejos encargados de la educación común, puedan también disponer de las rentas que produzca la contribución especial que se crea para el sostén de las escuelas? (Estrada, citado en Barba, 1968, p. 57).

Su opinión debe entenderse mirando de reojo el proceso de secularización iniciado en 1880. Al igual que Bialet Massé en el Congreso Pedagógico de 1882,

Estrada postuló una concepción del gobierno educativo donde el Estado garantizaba la educación pública siempre y cuando se respetase el derecho natural de las familias a educar a sus hijos; de ahí que la forma más eficiente para ejercer ese derecho fuese a través de la participación popular.

La sanción de la Ley n° 888 tuvo lugar el 26 de septiembre y se la puede considerar "el hito central del proceso de formación de su sistema educativo moderno" (Pineau, 1997, p. 24). La Ley colocó el contralor del sistema en manos de la Dirección General de Escuelas, rompiendo la tradición que las unía con la Universidad de Buenos Aires; al avanzar sobre la educación común y mixta, también saldó cuentas con la Sociedad de Beneficencia, que de ahora en más reorientaría sus acciones hacia sectores más específicos de la población.

Un cierre provisorio (que también vale como advertencia)

Una expresión muy bella del historiador indio Ranajit Guha refiere a la historia como "la historia de los suspiros y los susurros" (citado en Holloway, 2012, p. 39): una historia que se forja día a día y desde abajo, en los espacios cotidianos, donde –como sabemos– pueden encauzarse transformaciones profundas o resistencias al cambio implacables.

La tentación siempre a la mano de una historia apostada en las modificaciones que impulsan las grandes leyes es que suelen extraviar -en su camino- esa verdad incontrastable. De ahí que es importante recordar que las transformaciones histórico-educativas no solo estuvieron marcadas por las iniciativas o la voluntad de "grandes hombres" ni se forjaron a partir de acontecimientos excepcionales. También es fundamental volver la mirada sobre los eventos concurrentes, las intervenciones modestas o los giros imperceptibles traducidos en tendencias pedagógicas de largo plazo.

Sin perder de vista aquello, la provincia de Buenos Aires se debe aún una historia crítica de la educación que dé cuenta de la riqueza de sus leyes, actores e instituciones desplegados a lo largo de los 300.000 kilómetros cuadrados que comprende su vasto territorio.[4] Si esta modesta reconstrucción sirve para algo, que sea además para subrayar una evidencia: antes de la sanción de la Ley n° 1420 existía una tradición rica, compleja y diversa de experiencias relacionadas con el gobierno escolar ensayadas en Buenos Aires que oficiaron de antecedentes de la ley que hoy –a 140 años de su sanción– hemos querido conmemorar.

4 Al momento de redactar este ensayo, su autor tomó conocimiento de una iniciativa editorial importante en ese sentido, dirigida por Adriana Puiggrós, impulsada por la Universidad Pedagógica y el gobierno de la provincia de Buenos Aires, que viene a saldar las deudas mencionadas.

Referencias Bibliográficas

Barba, F. (1968). La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. *Trabajos y Comunicaciones*, (18), 53-66 http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf

Brandariz, G. (2010). *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Facultad de Arquitectura, Universidad de Buenos Aires.

Braslavasky, C. (1982). Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica. *Cuadernos de Investigación Educativa 6*.

Bustamante Vismara, J. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Patrimonio Cultural. Archivo Histórico Dr. Ricardo Levene.

Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera. Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires, Prometeo.

Caruso, M. & Roldan, E. (2011). El impacto de las nuevas sociabilidades: sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial. *Revista Brasilera de Historia de la Educación, 2*(11), (15-52).

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920*). FLACSO y Oficina de Publicaciones del CBC.

Dussel, I. (2012). Poder pedagógico para el Estado. En A. Amante (dir. de volumen), *Sarmiento, Historia crítica de la literatura argentina*. EMECÉ.

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI.

Giovine, R. (2002). La participación ciudadana en la constitución de los sistemas educativos modernos. Provincia de Buenos Aires (1850-1880). En I. Castro (coord.), *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. CESU-Plaza Valdéz editores.

Holloway, J. (2013). *Acerca de la Revolución*. Capital Intelectual.

Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares.

Legarralde, M. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910*). [Tesis de Maestría]. Buenos Aires, FLACSO.

Minvielle, L. (2010). *El gobierno local de la educación y la participación ciudadana. Buenos Aires, (1875-1905)*. [Tesis de Doctorado], Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña. 1820-1860*. Grupo Editor Latinoamericano.

Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. FLACSO y Oficina de Publicaciones del CBC.

Pinkasz, D. (1993). Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires. En Adriana Puiggrós (dir.), *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945). Historia de la Educación en la Argentina, tomo III*. Galerna.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Gránica.

Sábato, H. (2003). Introducción. La vida política argentina: miradas históricas sobre el siglo XIX. En H. Sábato y A. Lettieri (comps.), *La vida política en la Argentina del siglo XIX. Armas, votos y voces*. Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar.

Wasserman, F. (2013). La política, entre el orden local y la organización nacional. En M. Ternavasio (dir. de tomo). *De la organización provincial a la federalización de Buenos Aires (1821-1880). Historia de la Provincia de Buenos Aires, t. 3*. UNIPE-Edhasa.

Gonzalo Martín Gutiérrez
Universidad Nacional de Córdoba.

El trabajo de enseñar en el Nivel Primario. Análisis de sus conflictividades y regulaciones (1884-1958)

Resumen

El presente artículo analiza las transformaciones producidas en los modos de relación entre Estado y docencia entre 1884 –año en que se sanciona la Ley n° 1420 de Educación Común– y 1958, cuando lo hace el Estatuto del Magisterio, el cual establece una regulación laboral con efectos pedagógicos profundos y persistentes hasta la actualidad. Se parte de considerar que la institucionalización del docente como funcionario del Estado fue temporalmente diferente a la de su reconocimiento como trabajador. Se propone como hipótesis, que los Estatutos cristalizan un nuevo modelo laboral, construido sobre la base y redefinición de múltiples regulaciones elaboradas durante décadas anteriores, con efectos en la enseñanza, que transforman los modos existentes de relación entre Estado y docencia. Con ellos, emerge un modelo organizado en torno a los principios de mérito, verticalidad e individualidad, en el cual, durante más de sesenta años, se disoció la consideración simultánea de las condiciones laborales docentes y sus implicancias pedagógicas. En este marco, la categoría de trabajo de enseñar (Gutiérrez, 2014) posibilita considerar simultáneamente las dimensiones laborales y pedagógicas de la transmisión educativa institucionalizada por el Estado. Como singularidad del proceso analizado, se trata especialmente, lo sucedido durante la década del 50 en la sanción e implementación de los estatutos en la provincia de Córdoba.

Palabras Clave

Ley n° 1420, Enseñanza, Estatuto docente, Modelo pedagógico, Nivel Primario.

Regulaciones y conflictividades docentes durante la segunda mitad del siglo XIX

Los intentos y esfuerzos por regular el trabajo de enseñar se encuentran en los orígenes del propio sistema educativo. Con la sanción de las primeras leyes provinciales de educación hacia la segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza y el trabajo docente comienzan a regularse de modo heterogéneo en tiempos, contenidos, territorios y dependencias estatales.[1] En este sentido, puede sostenerse que el trabajo de enseñar se institucionalizó como profesión de Estado en forma paralela al proceso de conformación del sistema educativo. Al analizar su configuración, Birgin (1999) identificó rupturas producidas antes y después de su formalización como empleo público, con título específico y la conformación de dos matrices diferenciadas entre primaria y secundaria paralelas a la secularización de la enseñanza y su normativización mediante la asalarización. Complementariamente, sostenemos que ello no implicó que la docencia se asumiera como clase trabajadora, sino que ello se produjo en procesos temporalmente más extensos, entre cuyos hitos se destacan la organización de las primeras huelgas como modo de lucha entre las décadas de 1910 y 1940, la implementación de estatutos docentes a fines de 1950 y la creación en 1973 de la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA).

Las disputas en torno a la titulación como condición para ser docente dan cuenta de uno de los aspectos sobre los que se estructuró la relación entre docencia y Estado. Otros dos, han sido los salarios (montos, puntualidad, jubilaciones), las condiciones de trabajo (estabilidad, criterios de ascenso, infraestructura escolar) y la disponibilidad de recursos didácticos. Saber pedagógico, salarios y condiciones para enseñar y aprender representan vértices anteriores a la sanción de la Ley n° 1420 y posteriores a la sanción de los Estatutos del Magisterio sobre las cuales se organizó y se organiza la relación entre Estado y docencia.

El saber pedagógico asociado inicialmente a la titulación fue el vértice más débil de la relación entre Estado y docencia durante la segunda mitad del siglo xix. Por contrapartida, lo salarial explica las principales conflictividades docentes del período. Entre ellas recuperamos dos. La primera, se encuentra en San Luis, cuando nueve maestras establecen la primera huelga docente en Argentina. Reclamaban por el atraso de ocho meses en sus salarios, la reducción de sus sueldos y la cesantía de algunos docentes.[2] En ausencia de respuestas por parte del gobierno provincial y con el apoyo de la comunidad, envían una nota a D. F. Sarmiento,

1 Entre ellas, se destacan las siguientes: 1869, San Juan; 1871, Catamarca: 1872, San Luis y Tucumán; 1875, provincia de Buenos Aires, Corrientes y La Rioja; 1876, Santa Fe; 1877, Salta; 1882; 1883, San Luis. En 1884, Ley de Educación Común 1420 con alcance en la Capital Federal y Territorios Nacionales; 1886, Entre Ríos y 1896, Córdoba.

2 Véase la revista *El Monitor,* año 1, n° 2, noviembre de 1881, pp. 53-54.

Superintendente de Educación. La respuesta por parte del Consejo Nacional de Educación (CNE), aún reconociendo la validez del reclamo, con apoyo de Sarmiento y el gobernador de San Luis, concluyó con su despido. Según Acri, "Sarmiento apoyó enfáticamente la medida del gobernador Concha Zoilo para que no lograra promoverse una desvalorización general de la enseñanza" (2013, p. 56).

En 1892, 21 años después, otro conflicto salarial se produce en Córdoba por el retraso de 14 meses en el pago de salarios. Endrek (1981) describe, como consecuencia de esta situación, la intervención de inspectores para evitar el desalojo de docentes en diferentes localidades. La provincia, además del retraso salarial, entregaba bonos que en comercios eran aceptados por menos del 50% de su valor. Ante esta situación, el CNE responde negativamente a la solicitud realizada por "varios maestros" para que el Inspector Nacional pague la parte de la subvención nacional que correspondía a cada maestro. En el punto 9 de la resolución se señalaba:

> Que faltando el gasto hecho por la provincia con rentas propias cesa la causa de la subvención, que sólo es auxiliar concedido en razón y proporción de los que se invierten en el sostén de las escuelas, y que, por consiguiente, si resulta comprobada la denuncia hecha por los maestros de Córdoba, no tendrán estos derecho a que les pague la Nación, porque esta no coopera a su sostenimiento sino condicionalmente, pero si habrá lugar a que se haga un cargo a las autoridades de dicha provincia por haber cobrado una subvención que excede a la proporción legal en que ellos han hecho el gasto (*El Monitor*, año 12, n° 22, febrero de 1893).

Lo salarial emerge como la punta de un iceberg que deja en un segundo plano reclamos por las condiciones edilicias, la accesibilidad de recursos didácticos para enseñar (libros, lápices, hojas) y la titulación docente. Muestra, además, que los discursos vocacionales del período se asentaron, en parte, sobre la precariedad de condiciones salariales y laborales incrementadas por la condición femenina de quienes reclamaban. Una y otra vez, los informes publicados por *El Monitor de la Educación Común* dan cuenta de reclamos de docentes individuales, grupos de docentes o docentes de algunas escuelas y la ausencia de organizaciones sindicales que colectivizaran sus reclamos. Ese era, probablemente, el punto ciego de las leyes educativas que regulaban la instrucción primaria en las provincias y también, de la Ley n° 1420 en particular. La regulación del funcionamiento de la escolarización primaria aún, estableciendo criterios sobre responsabilidades nacionales y provinciales, sus modos de financiamiento, organización institucional, el currículum que debía movilizarse, las funciones docentes (obligaciones, responsabilidades y derechos), las relaciones con las familias y la comunidad, la orientación sobre las formas de enseñanza, no lograba reconocer a la docencia como actor colectivo laboral y político con demandas específicas sobre sus condiciones salariales, de enseñanza y ante las mismas políticas educativas.

Emergencia de lo pedagógico en las conflictividades docentes durante la primera mitad del siglo XX

Las primeras décadas del siglo XX reflejan la continuidad de reclamos salariales docentes en diferentes provincias e inestabilidad laboral, aunque con dos cambios significativos. El primero radica en la emergencia de un conjunto de asociaciones magisteriales que comienzan a colectivizar los reclamos docentes. El segundo en que dichas asociaciones son conducidas por funcionarios intermedios del sistema y producen una rearticulación novedosa con el saber pedagógico, en una nueva relación con el escolanovismo para dar fuerza a sus reclamos.

Las primeras organizaciones magisteriales fueron conducidas por prestigiosos inspectores o referentes del campo educativo que incorporan a los reclamos ya tradicionales su posición con respecto a lo pedagógico por medio de conferencias y revistas educativas en las que se declaraban herederos y defensores de los postulados democráticos de la Ley n° 1420. Este proceso encuentra sus raíces en la creación, hacia 1886 de la Asociación Nacional de Educación conducida por José B. Zubiaur, Carlos Vergara y M. Sarfield Escobar. En 1896, se crea en la ciudad de Buenos Aires, el "Magisterio. Asociación de Protección Mutua". En 1898 se funda una sociedad de maestros en Rosario y en 1900 la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires (Gindin, 1910). En 1910, se crea la Liga Nacional de Maestros, con anarquistas como Alberto Ghiraldo, José Maturana y Julio Barcos. En 1913, en Córdoba se crean la Asociación de Magisterio y la Liga Nacional de Educación conducida por Raúl B. Díaz, José Berrutti, Julio Barcos, Vergara y Raquel Camaña. En 1916 emerge la Confederación de Maestros, dirigida por Luciano Schillin. Hacia 1919 es posible apreciar según Gindin una mayor extensión territorial con asociaciones y federaciones docentes en Corrientes, Salta, San Juan, Mendoza, Entre Ríos, Santa Fe, Tucumán y Santiago del Estero.

La nueva trama organizativa de la docencia altera modos de procesar conflictividades entre Estado y docencia, colectivizando reclamos. Ello posibilita comprender mejor, la emergencia de huelgas docentes como medio de lucha, algo inédito hasta entonces. En 1912 la Liga Nacional de Maestros convoca a un paro docente en Capital Federal por la impuntualidad en el pago de salarios (Mannocchi, 2023). En Mendoza, en 1917 se produce una huelga docente con repercusiones nacionales conducida por Florencia Fossatti, quien resulta cesanteada posteriormente. En 1921 más de 1000 maestros realizaron en Santa Fe una huelga de casi tres meses (Ascolani, 2011). Otro conflicto se produce en la ciudad de Buenos Aires en 1925, por el despido de 18 maestros que denuncian favores políticos en el funcionamiento del CNE (Manocchi, 2011). Estos conflictos reflejan que, en la heterogeneidad de tiempos y reclamos, se sostenían temas comunes, salarios y condiciones

de trabajo, especialmente en lo relativo a cesantías que podían producirse permanentemente, con independencia de las regulaciones existentes, por diferencias con la política gubernamental, la realización de reclamos salariales, pero también, las afinidades personales entre quienes enseñaban y quienes tenían responsabilidades políticas e institucionales.

Junto a esta transformación en el tipo de conflictividad, de individual a colectiva, se aprecia una politización en la docencia que también afectan los modos ya existentes de relación con el Estado. Por un lado, comienzan a producirse alineamientos entre las asociaciones magisteriales y sectores orgánicos del sistema de partidos: liberales, católicos, conservadores, socialistas, anarquistas o comunistas. Esto adquiere relevancia en tanto debilita el velo "apolítico" de la docencia impedida de participar políticamente (las mujeres votarán por primera vez en 1951) y, complementariamente, en una articulación con las lecturas y experiencias escolanovistas, el saber pedagógico ingresa como parte de las argumentaciones sobre las condiciones de trabajo docente. Salarios docentes y condiciones para enseñar y aprender encuentran en el escolanovismo una base de argumentación política diferente a las existente hasta ese momento y otorgan fuerza a las demandas por la sanción de un estatuto docente en el marco de proyectos políticos diferenciados que, presentes desde las primeras décadas del siglo XX tomarán fuerza a mediados de 1940 y se cristalizarán como logro a fines de 1950 cuando la docencia de Nivel Primario sea significativamente mayor, los reclamos organizados sindicalmente tomen más fuerza y entre dichas organizaciones se reconozca la lucha por la sanción de los estatutos como un denominador común con independencia de las posiciones políticas que pudieran tener. De este modo, según Puiggrós (1993), los años 40 encontraron a la docencia reclamando la elaboración de un cuerpo normativo que reconociera la especificidad pedagógica de su trabajo mediante la sanción de un estatuto que estableciera criterios de Estado y no de gobierno sobre la estabilidad y los mecanismos de acceso al trabajo docente.

Regulaciones sobre el trabajo de enseñar anteriores a la sanción de estatutos docentes

Hasta mediados de 1940, la colectivización de los reclamos docentes con la proliferación de organizaciones magisteriales y sus articulaciones con el escolanovismo no lograron transformar los modos de relación existentes entre Estado y docencia. Por el contrario, la oposición de numerosas organizaciones magisteriales al peronismo y en especial, a la incorporación de la religión, desde los principios de educación común sostenidos por la Ley n° 1420, incrementó las conflictividades, especialmente en lo relativo a la estabilidad, las condiciones de acceso y permanencia en la docencia. En ese marco, tomando como referencia

singular de este proceso estructural, lo ocurrido en la provincia de Córdoba, es posible apreciar que hasta la implementación de los estatutos la relación entre Estado y docencia se caracterizaba por la preeminencia de tres tipos de regulaciones: pedagógicas, laborales e ideológicas. Las regulaciones pedagógicas establecían qué enseñar, de qué manera, en qué tiempo, a quiénes, etcétera, y dialogaban con los cambios en el signo político de los diferentes gobiernos. Las laborales regulaban el vínculo entre Estado y Estado en cuestiones relativas al ingreso al sistema educativo, estabilidad laboral, salario docente, entre otras, y variaban según la dependencia (nacional, provincial o municipal), y el tipo de gestión (estatal o privada). Las regulaciones ideológicas se modificaban en función de los gobiernos y se presentaban como exigencias de adhesión o censura con respecto a posiciones políticas o la enseñanza de la religión, debiendo los docentes subordinarse o exponerse a sufrir sanciones laborales sin considerar sus desempeños pedagógicos.

Es interesante señalar que mientras las regulaciones pedagógicas se establecían para el conjunto de la docencia, las laborales se dirigían con diferentes contenidos a docentes que realizaban tareas similares (de allí, la consigna sindical de igual salario para igual trabajo que atravesó los reclamos sindicales). Por otro lado, se aprecia que las regulaciones pedagógicas quedaban subordinadas a las ideológicas que, al diluir las fronteras entre cuestiones estatales, partidarias y pedagógicas, afectaban la condición laboral de quienes enseñaban. Se naturalizaba de este modo, un sistema discrecional donde, el ingreso, permanencia y ascenso en el sistema educativo dependían de prebendas políticas o lazos particulares entre docentes y autoridades y no en cuestiones relativas al saber pedagógico y la trayectoria en la enseñanza de quienes quisieran ascender en la docencia.

Transformaciones en los modos de relación entre Estado y docencia con la sanción de los estatutos docentes

En 1955 se sanciona en la Legislatura cordobesa el Estatuto del Magisterio que no llega a implementarse y es suspendido con posterioridad al Golpe de Estado de 1955. Entre dicho año y 1958 se producen importantes debates y modificaciones al texto original entre autoridades y dirigentes gremiales de expresiones radicales, católicas y socialistas (Gutiérrez, 2014). Con su implementación se produce una profunda transformación en los modos de relación entre Estado y docencia en tanto los gobiernos debieron asumir su renuncia a ejercer el poder discrecional de incorporar o cesantear docentes; aceptar que podrían tener posiciones políticas y culturales diferentes al gobierno de turno; definir criterios para el acceso o ascenso en el sistema educativo que consideraran un saber y un saber-hacer acreditado por títulos docentes o concursos. De este modo, la dinámica del

sistema educativo comenzó a regularse por criterios políticos y pedagógicos que actuaron como categorías supraordenadoras de lógicas laborales, organizativas y didácticas. En este marco, es posible proponer como hipótesis, que el establecimiento de pautas comunes para ingresar, permanecer y ascender en la carrera docente mediante la sanción del Estatuto, legitimó el saber y la experiencia pedagógica como criterio nodal para definir el acceso y la movilidad al interior de la carrera docente.

Las regulaciones sobre el trabajo docente surgidas del Estatuto se constituyeron en dispositivos ordenadores y estructurantes del sistema educativo en lo administrativo, laboral y pedagógico. El calendario escolar, las horas de enseñanza, los modos de acreditación escolar, los mecanismos para evitar perder clases por ausencia docente mediante la inclusión de suplentes remunerados, son algunas de las cuestiones amalgamadas en una organización del trabajo escolar que produjo una simbiosis entre modelo laboral y modelo pedagógico. El Estado podía, en adelante, exigir al docente valores en tanto estos no implicaran la obligación de adherir a los gobiernos de turno. Esta limitación era también un reconocimiento al derecho tantas veces negado, de ciudadanía plena para los docentes, que los habilitaba a participar sin restricciones en la vida política, cultural y social. De este modo, toma forma una segunda hipótesis, según la cual, la implementación del Estatuto posibilitó reconocer derechos laborales que ordenaron y estructuraron el trabajo escolar, a la vez que se fueron reconociendo nuevos dispositivos de regulación sobre el trabajo de enseñar como el currículum, la evaluación y las políticas de formación docente, que con el correr de las décadas tomaron mayor relevancia en las políticas educativas.

El Estatuto tuvo otro efecto importante con relación a lo pedagógico. Durante las primeras décadas del siglo xx las conflictividades docentes con el Estado se centraron en lo salarial. Sin embargo, desde 1940 y en especial, durante la década siguiente aunque ellas continuaron, se le sumaron además, las demandas por mejores condiciones de trabajo y la sanción de estatutos docentes. Un efecto poco advertido sobre su implementación en 1958, es que, con ellos, se fragmentó la mirada sobre el trabajo de enseñar, de modo tal que posteriormente, los análisis sobre las condiciones salariales y laborales comenzaron a producirse en forma disociada de las demandas, expectativas e implicancias de los modelos pedagógicos hacia los docentes. Se produjo, de este modo, una división simbólica de territorios legítimos de actuación, inexistentes hasta entonces, entre la política y el gobierno educativo con su estructura burocrática ya estabilizada, el sindicalismo docente como responsable de luchar por mejoras salariales y sostener las condiciones laborales establecidas en los estatutos, pero sin pretensiones de participar en las políticas educativas y, sectores abocados a la producción de saber pedagógico que tendieron (mayoritariamente) a refugiarse en los ámbitos universitarios para desde allí, establecer articulaciones y alianzas con el sector estatal o sin-

dical. Se debilitó de este modo, por un lado, cierto isomorfismo entre lo político, sindical y pedagógico inaugurado en la dirigencia de las primeras organizaciones magisteriales de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, pero también, un modo integral de considerar el trabajo de enseñar. Por otro lado, y a diferencia de lo sucedido hasta la década del 40, se debilitaron las referencias a la Ley n° 1420 para pensar las nuevas regulaciones hacia el trabajo docente, tal vez, porque lo que estaba en juego, era la consecuencia de su éxito, la expansión y consolidación de la educación gratuita, común y obligatoria. Los desafíos, claramente eran otros, como sostener dicha apuesta fortaleciendo el trabajo de enseñar en su doble arista: laboral y pedagógica.

Este modelo laboral emergente con la sanción del Estatuto Docente se asentó en los principios de mérito, verticalidad e individualidad que, en conjunto, dieron marco a un modelo pedagógico relativamente estable durante las siguientes décadas. El mérito acreditado por certificaciones y concursos públicos, legitimó el saber pedagógico como criterio para acceder, permanecer y ascender en los puestos de trabajo sin depender de adhesiones e identificaciones con las políticas públicas y fue funcional a un modelo escolar que no cuestionaba las desigualdades educativas existentes. En este sentido el mérito se constituyó en un criterio de justicia en relación a formas discrecionales de acceder a la docencia previas a la sanción del Estatuto, sin interrogarse sobre el grado en que dicho principio garantizaba que niñas, niños y jóvenes contaran con docentes que los reconocieran como sujetos de derecho.[3] La lógica subyacente fue del tipo: si acceden a la docencia los mejores, la educación será la mejor, siendo lo "mejor" aquello que fuera acreditado como saber legítimo, con independencia de su dimensión éticopolítica. Un segundo principio que cristaliza el estatuto docente con efectos en las dinámicas escolares, es el de la verticalidad con el cual se legitima la regulación del trabajo pedagógico desde arriba (con mayor saber) hacia abajo (colocado de modo implícito, como ámbito de menor saber o visión, así como de implementación de lo ya definido). Los docentes aquí no debían estar necesariamente de acuerdo con los saberes a transmitir (definidos por otros) ni había espacio formal para el disenso con ellos. En la actualidad, la verticalidad, aunque cuestionada y debilitada en su validez pedagógica, regula pasos formales en procesos administrativos y pedagógicos: de un docente a un integrante del equipo directivo, de este a su supervisor de zona y de este último a la supervisión regional, para finalizar el recorrido en la dirección de nivel correspondiente. Complementariamente, es posible reconocer el principio de individualidad como organizador del puesto de trabajo docente. Aunque se encuentra desde los orígenes del sistema educativo, con el Estatuto, la unidad

3 Es interesante señalar que, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, donde se establece la educación como un derecho, el principio del mérito entra en crisis. Ello explica el ensayo de nuevos mecanismos de acceso en algunas propuestas ministeriales que procuran articular antecedentes docentes con propuestas pedagógicas y entrevistas, de modo tal que pueda reconocerse si, quienes aspiran a dichos cargos, reconocen a los estudiantes como sujetos de derecho.

de valoración de la escuela son los docentes, quienes se vuelven más merituables en la medida en que planifican, enseñan y evalúan individualmente según lo establecido por sus autoridades. De este modo, implícitamente, quedan sin posibilidades de acreditarse como parte de lo meritorio, las capacidades de trabajo colectivo y de cooperación entre pares y se refuerza la representación de la enseñanza como práctica individual frente al grupo de estudiantes. Estas profundas articulaciones entre mérito, verticalidad y horizontalidad ocupan el centro de los debates sobre como transformar la organización del trabajo escolar que, a diferencia de cuando se sancionaron los estatutos docentes, se inserta en políticas que asumen la educación como un derecho de las y los estudiantes y una responsabilidad a garantizar por parte del Estado.

Fuentes

El Monitor. Año 1, n° 2. Noviembre de 1881.

El Monitor. Año 12, n° 22. Febrero de 1893.

Referencias bibliográficas

Acri, M. (2013). *Asociación y gremios docentes. Las primeras organizaciones y luchas. 1881-1930.* Barco ediciones.

Ascolani, A. (2011). Una ciudadanía restringida: tensiones en torno a los derechos y obligaciones del magisterio. La gran huelga de 1921. *Eduçacao em Foco*, (15), 1-29

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel.

Endrek, E. (1981). *La instrucción primaria en Córdoba (1880-1890)*. Dirección de Historia, Letras y Ciencias.

Gindin, J. (2011). *Sobre las Huelgas Docentes. Pensar las prácticas sindicales docentes.* Herramienta, AMSAFE Rosario, AGMER, ADOSAC.

Gutiérrez, G. (2014). *Transformaciones Sindicales y Pedagógicas en la Década del Cincuenta. Del Ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

Mannocchi, C. (2023). Huelga de maestros en 1912. En contra del Estado educador y del docente servil. *Anuario de Historia de la Educación*, *14*(1). https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/353

Puiggrós, A. & Bernetti, J. (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Galerna.

Paula Ripamonti
Universidad Nacional de Cuyo.

Los orígenes de las conferencias pedagógicas argentinas a través de la prensa educativa del siglo xix: breve genealogía de un dispositivo

Resumen

El artículo desarrolla una breve genealogía de las conferencias pedagógicas como un dispositivo de formación para maestras y maestros en el siglo xix. Se propone explorar de forma concisa el origen y las características de estas reuniones documentadas en publicaciones de la época como: *Anales de la Educación Común, El Monitor de la Educación Común y El Instructor popular.* A partir de estas fuentes se busca responder preguntas como: ¿Qué tipo de espacios constituyeron las conferencias pedagógicas en el siglo xix? ¿Cuál fue su función? ¿Qué prácticas implicaron? ¿Cómo se relacionaron con otras acciones e instituciones? Desde una perspectiva teórica, las conferencias revisten rasgos de lo que Foucault llamó "dispositivo", y por esto, es posible identificar y sugerir algunas marcas o improntas culturales de estas prácticas que persisten y resisten la clausura del siglo que les dio vida, a través de modulaciones y modelizaciones de la agencia docente y las formas de concebirla.

Palabras clave

Conferencias pedagógicas, Sistema educativo argentino, *Anales de la Educación Común, El Monitor de la Educación Común, El Instructor popular*.

Introducción

Desde la mitad del siglo xix, en el contexto de la conformación e institucionalización del sistema educativo argentino, la formación de maestras y maestros fue uno de los problemas más urgentes a atender. Por un lado, era crucial, crear instituciones destinadas a este propósito, pero por otro, era imperativo responder con inmediatez a la falta de calificación y preparación de quienes asumían

la responsabilidad de la tarea pedagógica alfabetizadora. En este marco, diferentes normas, dan cuenta de algunas decisiones encaminadas a resolver, aunque fuera parcialmente, esta cuestión. Tal es el caso de las denominadas conferencias pedagógicas. En este artículo me interesa explorar de forma breve el origen y las características de estas reuniones documentadas en publicaciones de aquella época como: *Anales de la Educación Común, El Monitor de la Educación Común y El Instructor popular.* A través de ellas, buscaré responder preguntas como: ¿Qué tipo de espacios constituyeron las conferencias pedagógicas en el siglo XIX? ¿Cuál fue su función? ¿Qué prácticas implicaron? ¿Cómo se relacionaron con otras acciones e instituciones? En términos teóricos, las conferencias revisten rasgos de lo que Foucault llamó "dispositivo", e identificar y sugerir algunas marcas o improntas culturales de estas prácticas que persisten y resisten la clausura del siglo que les dio vida, a través de modulaciones y modelizaciones de la agencia docente.

La indagación que despliego aquí formó parte de un trabajo de investigación realizado hace algunos años sobre el periódico *El Instructor popular*,[1] bajo la dirección y edición de Carlos Norberto Vergara durante su gestión como Inspector Nacional de Escuelas en la provincia de Mendoza, 1883-1885.[2] Los inspectores designados en diferentes provincias habían recibido, por parte del presidente de la Comisión Nacional de Educación, Dr. Benjamín Zorrilla, instrucciones precisas: entre ellas, organizar de forma regular "conferencias pedagógicas" de maestros y "dar vida a una publicación periódica" que se ocupara exclusivamente de la instrucción primaria como órgano de sus legítimos intereses.[3] Las publicaciones debían informar, documentar actividades de gestión y acercar al preceptorado textos y materiales de trabajo docente. Objetivos que de hecho cumplieron, dado que, en nuestro país, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, las publicaciones educativas fueron un ámbito desde donde se imaginó y llevó a cabo la educación argentina (Finnochio, 2009). Esta prensa de forma articulada con otros dispositivos como las conferencias pedagógicas, constituyeron la trama estructural de la formación docente en servicio para hacer frente a esa carencia de maestras y maestros diplomados a la que se le adjudicaba gran parte de los problemas educativos. A las conferencias debían concurrir todas las maestras y maestros para "recibir indicaciones que, meditadas y combinadas lecturas a propósito, levanten

1 Los resultados de la investigación, fruto del proyecto bianual "La dimensión jurídica del discurso político educativo en la provincia de Mendoza a fines del siglo XIX" (SeCTyP-UNCuyo) fueron publicados en Olalla, Alvarado, Ripamonti y Price (2016). Este artículo recupera lo publicado allí, como también algunas reflexiones desarrolladas con Alejandro De Oto a propósito de una lectura poscolonial del ideario vergariano (De Oto & Ripamonti, 2020).

2 *El Instructor Popular*, respaldado por la Superintendencia de Escuelas de Mendoza, fue fundado el 30 de abril de 1883 y fue dirigido por Carlos N. Vergara, entre 1883 y 1885. Los originales consultados se encuentran en la Biblioteca Pública General San Martín de la provincia de Mendoza. Vergara, como inspector nacional en Mendoza, colaboró en la organización y desarrollo del sistema educativo provincial, cumpliendo con los objetivos asignados, que incluían la organización de conferencias pedagógicas y la publicación de material educativo.

3 Ver *El Monitor de la Educación Común*, Año I, nº 20, diciembre de 1882.

algo el preceptorado del bajo nivel en que se halla, con excepciones honrosísimas, aunque desgraciadamente no muy numerosas"; porque según explica Zorrilla a sus inspectores:

> Las escuelas normales tardarán mucho tiempo en darnos el número de maestros que el país necesita para la dirección inteligente y acertada de sus escuelas y no podemos aguardar que los años pasen... sin tocar otros medios y mover otros resortes que nos den algún resultado...
>
> [...]
>
> Perfeccionar el personal docente, renovarlo, mejorándolo sin emplear violencias injustificables, es una imperiosa necesidad que, Ud., sentirá allí, como la que sentimos aquí mismo. Ud. deberá tener propósitos fijos al respecto, exponerlos a quien corresponda en esa provincia, y buscar su realización en lo posible (*El Monitor de la Educación Común*, Año I, nº 20, Diciembre de 1882, p. 612).

En la conformación y fundación del sistema educativo del siglo XIX argentino, la prensa educativa y las conferencias pedagógicas articularon dos dispositivos vitales, con función y sentido propios en diferentes registros altamente performativos, uno micropolítico, en el aporte al desarrollo de la estatalidad educativa para la normalización de la formación docente y de las prácticas concretas en la institucionalidad fundante y otro, en el orden macropolítico, la construcción de una narrativa y arquitectónica civilizatoria que otorga legitimidad a las normas, medidas, controles, etc. Michel Foucault acuña el término "dispositivo" para poner de relieve la "naturaleza esencialmente estratégica" de aquello que se nombra como tal y sus modos de manipular relaciones de fuerza, desarrollarlas, direccionarlas, bloquearlas, estabilizarlas, etc. Un dispositivo "se halla siempre inscrito en un juego de poder, pero siempre ligado a los bornes del saber, que nacen de él, pero asimismo, lo condicionan", siendo red, cruce y fricción de elementos diversos como discursos, decisiones, normas, medidas administrativas, enunciados científicos, morales, políticos, proposiciones filosóficas, instalaciones arquitectónicas, elementos que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho y que emergen en un momento histórico dado, para "responder a una urgencia" (Foucault, 1991, p. 128 y sig.; Agamben, 2011). En esta línea, es posible inscribir las conferencias en el contexto histórico del siglo XIX, como dispositivo en red y espacios de formación, complejos y estratégicos. Veamos.

Una posible genealogía de las conferencias pedagógicas

Los textos de la *Constitución Nacional* de 1853, y su versión en la reforma de 1860, afirman de forma universal el derecho de enseñar y aprender y postulan

la escuela y la educación como una cuestión de importancia nacional, baluartes del federalismo. Durante la consolidación del Estado nacional, la institucionalización de la educación y la formación de maestros competentes fueron desafíos clave. Aspectos como el financiamiento, la construcción de escuelas, las condiciones laborales docentes,[4] la creación de escuelas normales, la distribución de los recursos, la obligatoriedad y el rol de la Iglesia fueron temas centrales. En 1881, se creó el Consejo Nacional de Educación, dirigido inicialmente por Domingo Faustino Sarmiento y luego por Benjamín Zorrilla, con el objetivo de unificar la administración de los establecimientos educativos que la Nación sustentaba. Sarmiento ya había presidido la Comisión General de Educación en la provincia de Buenos Aires, en su carácter de Director General de Educación. De acuerdo con el Reglamento de las Escuelas Normales de Buenos Aires de 1877, las conferencias eran un modo de designar las clases de los profesores a cargo.[5] En otro documento provincial de la época, el "Programa y clasificación de la enseñanza primaria elemental presentado a la aprobación del Consejo General de Educación por el Consejo Escolar de la Parroquia del Pilar" (Buenos Aires, 1876), en la enumeración de contenidos mínimos para alumnos, se distingue entre disciplinas y conferencias. Estas últimas con frecuencia "hebdomadaria" incluían: "Religión, Moral y urbanidad, Instrucción cívica, Historia, Ciencias cívicas" para alumnos "que por edad o instrucción estén aptos para aprovecharlas".

Por otra parte, en la década del ochenta, en los dos ámbitos significativos de debate, el Congreso Pedagógico Internacional (Buenos Aires, 1882) y el Congreso de la Nación (reuniones que finalizaron con la Ley de la Educación Común nº 1.420, 1884)[6], las conferencias aparecen. En la "Declaración final del Congreso Pedagógico Internacional", las conferencias, sin el adjetivo de "pedagógicas", son mencionadas dos veces: primero entre los medios de "difusión de la educación común" y de cooperación para el "buen éxito de la enseñanza", junto a la fundación

4 En 1881, se produce la primera huelga docente en la Argentina, liderada por Enriqueta Lucero de Lallemant, directora de la Escuela Graduada y Superior de San Luis, a cargo de 315 niñas. *El Monitor de la Educación Común* transcribió la petición de las maestras (Véase Año I, nº 1, Septiembre de 1881, p. 47 y ss.).

5 Véase Artículo 8º, inciso 3º. Es obligación de los profesores "anotar diariamente la materia de su conferencia en el libro correspondiente" (Reglamento de la Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Biedma, 1877).

6 Esta Ley fue sancionada para su aplicación en la Capital Federal y en los territorios nacionales de la época que no eran pocos (Gran Chaco, Misiones y Patagonia). Estos territorios eran los de mayor población indígena y por esto, su carácter de "nacionales", implicó, en la práctica, dominación y tutela sobre los pueblos originarios. La Ley n° 1.420 excluyó a la religión de los contenidos obligatorios. Puiggrós señala que se trató de un logro de la posición de la Iglesia contra la laicidad de la enseñanza que, sin poder imponerse en los debates del Congreso Pedagógico, con esta Ley dejaba abierta su intervención en las provincias. En la práctica, ante la ausencia de legislación educativa, las distintas jurisdicciones la tomaron como referencia. A partir de 1905, la Ley n° 4874 (proyecto del senador Manuel Láinez) facultó al Consejo Nacional de Educación a establecer, en las provincias que lo solicitaran, escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en las que debían darse los mínimos de enseñanza fijados por la Ley n° 1.420 y quedaban sujetas a inspecciones nacionales. Esto produjo una mayor centralización del sistema educativo e impulsó la aplicación general de la Ley n° 1.420 en todo el territorio, durante el siglo XX hasta la sanción de la Ley n° 24.195 Federal de Educación, en 1993 (Puiggrós, 2003).

de sociedades para su fomento y la creación de bibliotecas populares; y luego, como una de las obligaciones de los inspectores a quienes les compete "reunir anualmente a los maestros que tengan bajo su jurisdicción para celebrar conferencias sobre cuestiones relativas a la moral de la profesión, a los métodos de enseñanza, al manejo de la escuela" (Leguizamón, C. y otros, 1882). Por su parte, en el texto de la Ley n° 1.420, las conferencias aparecen citadas tres veces: como una de las obligaciones especiales de los maestros encargados de la enseñanza en las escuelas públicas,[7] como atribución propia del Consejo Nacional de Educación y como causal de descuento salarial en caso de inasistencia injustificada a las mismas.[8,9]

Las conferencias pedagógicas en los *Anales* y *El Monitor*

Diferentes fuentes mencionan las conferencias pedagógicas y su pretensión de darles cierto estatuto legal. La prensa educativa de la época como los *Anales de la Educación Común y El Monitor de la Educación Común*, ambos fundados por Sarmiento documenta cómo estas conferencias se convirtieron gradualmente en espacios clave para el encuentro y la formación de maestros. Sarmiento, inspirado en Horace Mann destacó algunas acciones a imitar, relativas a convenciones públicas y reuniones de maestros para la discusión de métodos y mejoras (Sarmiento, 2011, p. 91).[10] El sanjuanino no dudó acerca del carácter revolucionario de "la acción directa de la palabra" para combatir la "barbarie" y valoró positivamente los diferentes dispositivos que supo observar en su propio viaje por el país de Mann:

> El hábito de oír *speeches* [discursos] políticos en las plazas y esquinas, *toasts* o *sentiments* [brindis] en los banquetes, sermones en las cátedras y campañas, discursos de los abolicionistas, aun en las *wagons* [caravanas] de los caminos de hierro, ha dado origen a una práctica, y generalizándola por toda la Unión, tomando ya el carácter de institución permanente de que gozan aun en las más apartadas aldeas. Entre los muchos carteles que tapizan las murallas se ve con frecuencia en las ciudades de los Estados Unidos el anuncio pomposo que hace un tal profesor de química, frenología, historia o astronomía que da

7 Artículo 27º, inciso 3: "concurrir a las conferencias pedagógicas que, para el progreso del magisterio, establezca el Consejo Nacional de Educación".

8 Artículo 57º, inciso 17. "Establecer conferencias de maestros en los términos y condiciones que creyere convenientes, o reuniones de educacionistas".

9 Artículo 77. "Las faltas de asistencia injustificadas a las clases, oficinas, conferencias o sesiones, de cualquier funcionario, o empleado de la enseñanza, dirección o administración de las escuelas, producirán la necesaria pérdida de una parte de la dotación mensual del empleado o funcionario, en proporción a los días de su asistencia obligatoria por los reglamentos".

10 También encontramos referencias a estas acciones de Mann en los *Anales de la Educación Común*, como ejemplo cfr. Volumen I, Julio de 1859, nº 7.

> principio a una *lecture* [conferencia], invitando al respetable público se sirva honrarlo con su asistencia. El artesano que no ha tenido tiempo en su infancia de hacer estos estudios, los padres de familia y las mujeres mismas asisten a aquel espectáculo tan barato como instructivo, continuando sin vacar a sus ocupaciones, la educación que en otras partes se interrumpe bruscamente para el pueblo el día que el niño abandona la escuela primaria. Sabios distinguidos no desdeñan comunicar al pueblo sus ideas por tan fácil medio y Mr. Combe, el fisiólogo inglés, ha recorrido los Estados Unidos dando en muchas ciudades *lectures* o cursos públicos de frenología (*Ibid*, pp. 41-42).

El proyecto educativo de Sarmiento incluyó la prensa educativa y las "lecturas" para la difusión pública de los saberes escolares y la puesta en discusión de los temas educativos. En los volúmenes I y II de los *Anales de la Educación Común*, las conferencias estuvieron presentes como "lecturas" (exposiciones teóricas de especialistas en algún tema), "discursos populares" (o "lecturas públicas", es decir, "asambleas provocadas al objeto de excitar el celo de los padres de familia a favor de la instrucción primaria" y para poner en conocimiento de los vecinos "el estado de la educación" y "las necesidades que experimenta" –Volumen II, Marzo de 1860, nº 15, pp. 469-470). En su modalidad verbal, como "conferenciar", son apuntadas como reuniones de autoridades para exponer, acordar y resolver problemas concretos de las escuelas. La Revista reconoció a estas prácticas como ya "introducidas en nuestras costumbres" y a los llamados "*meetings*", como encuentros más influyentes que la "lectura de un libro" o de un "artículo de diario" porque alcanzaban a mayor número de interesados (*Ibidem*). Era vital la presencia de padres y vecinos convocados desde la conducción de los "visitadores de escuelas" quienes no debían con sus intervenciones "caer en la vulgaridad" pero tampoco "afectar una elevación del lenguaje inadecuada" (*Ibid*, p. 471). Las "lecturas públicas" junto con las bibliotecas populares eran "los medios de constante iniciación en el conocimiento humano" –ciencias, astronomía, economía política, etc.-, del "desarrollo de la inteligencia", de las "aplicaciones industriales" o de los "entretenimientos físicos" (Volumen II, de Julio de 1861, nº 22, pp. 686-687).

Años más tarde, bajo la dirección de Juana Manso (1819-1875), reconocida escritora, periodista y maestra argentina, la publicación documentó la realización de conferencias como una práctica entre docentes, iniciada en 1863 y desarrollada con diferentes modalidades pero no carente de interrupciones y dificultades. El mapa general de la situación lo diseñó la propia Manso en su artículo "Historia de las conferencias pedagógicas desde 1863 hasta 1870. Por un testigo ocular" (Volumen IX, Septiembre de 1870, nº 2, p. 37). El texto se distribuyó en tres entregas consecutivas (incluyéndose en los nº 3 y 4 respectivamente). De acuerdo con el relato, hubo, en el desarrollo de las conferencias, un primer periodo correspondiente al año 1863 en el que las reuniones se configuraron como espacios de aprendizaje a través de la escucha de exposiciones eruditas (casi siempre,

con excepción de Manso, masculinas) y el diálogo posterior, una segunda época correspondiente a 1866 en la que habrían ido perdiendo su sentido propio, para finalizar con las reuniones de maestras de 1870: "murieron de inanición y acabaron en tragedia", según Manso.

Respecto de aquella primera etapa, Manso señala que fueron organizadas para Directores de Escuelas Municipales de Buenos Aires y recuerda que en su inicio los maestros no hablaban: "1º porque el Reglamento se los prohibía, ellos iban allí a oír, 2º porque no tenían nada que decir" (*Ibid,* p. 38). Cuando a partir de la segunda reunión, se les dijo que ellos eran "pedagogos", un rayo de luz iluminó las tinieblas. Se fundó la "Sociedad Propagadora de la Educación Primaria" y las reuniones se hicieron los sábados en el Departamento de Escuelas con una concurrencia creciente. Si bien Manso hubo de sortear alguna que otra objeción sálica cuando hizo uso de la palabra, ella definió el clima de las reuniones como cordial y distendido e incluso, divertido, además con el avance de las mismas, reconoció que se ganó el aprecio de los señores asistentes. Las exposiciones versaron sobre diferentes temas. Manso recuerda con pasión los relatos sobre historia griega y romana del "Dr. Larsen" de quien nunca supo su nombre de pila. El conocimiento era la fuente de autoridad y la escasa formación de los maestros era el fuerte trasfondo de las valoraciones. Pero estas conferencias pedagógicas de 1863-1864 y su Sociedad Propagadora, sin financiamiento, sin escuelas ni apoyo político de la Municipalidad, tenían fecha de vencimiento, marchaban con la "celeridad de una pesada carrera tirada por una yunta de bueyes viejos y flacos" (*Ibid*, p. 66). Un informe de los *Anales* sobre la educación en Buenos Aires acusó, tras la partida de Sarmiento, la desaparición de las dos instituciones antes señaladas y denunció la reducción del Fondo de Escuelas en clara señal de la necesidad de una ley específica que arbitrara rentas permanentes para el cumplimiento del texto constitucional que afirmaba la gratuidad de la educación (Volumen III, Agosto de 1865, nº 26, p. 26). En 1870, no sin cierta nostalgia, Manso transcribió una de sus propias lecturas en aquéllas conferencias referidas a "Pedagogía Filosófica" y concluyó ratificando sus "convicciones" acerca del necesario amor por los niños e interés por la "emancipación del alma, de las sombras de la ignorancia" (Volumen VIII, Agosto de 1969, nº 1, p. 190).

En la llamada segunda época, cuando corría 1866, las conferencias fueron resucitadas como "asambleas de maestros", por el entonces director de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Luis José de la Peña, y continuadas por su sucesor, José Manuel Estrada. Según Manso, estas nuevas conferencias tuvieron un órgano de prensa, "La Escuela Primaria" y "dando uno en el clavo y cientos en la herradura", hubo discusiones sobre gramática o geometría, pero siempre "frecuentadas por los maestros casi mudos, y por las bellas maestras mudas y sordas" en un

terreno de expositores en competencia por la elocuencia (Volumen IX, Octubre de 1870, nº 3, p. 70 y ss).

Por su parte, la instancia trágica y final, habría sobrevenido con las dieciséis "Conferencias de Maestras" que la propia Manso organizó en 1870 por orden del Consejo de Instrucción Pública y el Departamento de Escuelas, en la provincia de Buenos Aires, bajo la conducción política del mismo Estrada.[11] Aquellas reuniones se desarrollaron en el primer semestre de 1870, *a posteriori* de un crítico informe de la misma Manso sobre la situación de treinta y tres escuelas infantiles: "no tenemos maestras" porque "enseñar es una profesión" que requiere preparación, vocación, talento y lectura continua. Manso, que era la primera mujer vocal del Departamento de Escuelas, encontró madres de familia sin formación a cargo de las escuelas y observó en muchas de ellas dificultades hasta en el uso del lenguaje. Para hacer frente a esta falta de preparación y a la práctica de acciones poco pedagógicas, como la aplicación de castigos físicos a los niños, ella propuso desarrollar "ejercicios prácticos para maestras" ofreciéndose al mismo tiempo, como conductora *ad honorem* de los mismos. Estrada no dudó en inscribir esos ejercicios en la categoría de conferencias y las declaró obligatorias. Con el objeto de sostener las exigidas conferencias y de "elevar la dignidad del profesorado" y "la categoría de las escuelas a su más alta misión", se constituyó el 29 de enero de 1870, una Asociación de Preceptoras de la Ciudad de Buenos Aires que con su aporte las financiaron. La Asociación y las conferencias estaban "ligadas ambas por mutuo interés" y por el liderazgo de Manso. En este periodo, las actas de las conferencias compartieron el espacio con la publicación de resoluciones y normativa vinculada a la creación y organización de la Escuela Normal de Paraná.

Las diferentes actas muestran que el objetivo estratégico de las conferencias de Manso era la adquisición de conocimientos por parte de las preceptoras y el adecuado desarrollo y perfeccionamiento de la enseñanza (Volumen VIII, Agosto de 1969, nº 1, p. 160). Las reuniones incluían lecturas y exposiciones teóricas y ejercicios prácticos sobre temas de enseñanza y métodos novedosos. Entre estos se encontraban: "caligrafía", "cantos infantiles", "ejercicios religiosos", "dibujo lineal", "deletreo", "escritura al dictado", "aritmética" (con "sistema Perkins"), "economía de las escuelas", etc. El ideario pedagógico era el de los principios del "fundador de la escuela moderna", J. Pestalozzi y el sistema de su discípulo, F. Froebel. La relación entre Juana Manso, quien presidió todas las reuniones y las asistentes, era tensa y problemática. Las maestras no solían cumplir con los ejercicios dados y se excusaban de diferente modo. En oposición a Estrada, en más de una oportunidad, Manso insistió en que las reuniones eran ejercicios prácticos y no conferencias (teóricas), que la asistencia debía ser espontánea y no obligatoria.

11 Véase *Anales de la Educación Común,* Volumen VIII, Agosto de 1969, nº 1, pp. 160-162; 201-205; 221- 229; 232-236; 260-268; 285-288.

En varias ocasiones, ella expresó su descontento con lo que observaba durante la semana en sus visitas a las escuelas. A tal punto que en la decimosexta y última conferencia registrada, ante el reto de Manso, una preceptora la interpeló para que respondiese acerca del carácter de las reuniones, si estaban acorde a "escuela normal o conferencias" y la vocal consejera replicó duramente:

> –Voy a responderle, señora a su pregunta; esta no es Escuela Normal ni Conferencia, es lo que puede ser en estas circunstancias. Para Escuela Normal se necesitan muchas cosas, y que las maestras estén regularmente preparadas y no lo están.
>
> (...) Conferencias menos pueden ser, porque en ellas se discute, ya oralmente, ya por escrito, y las Sras. Maestras encuentran dificultad en resolver estas preguntas tan sencillas, o no tienen tiempo para ello, cómo sería si tuviesen que presentar tesis pedagógicas? (*Anales de la Educación Común*, Volumen VIII, Agosto de 1969, nº 1, p. 288).

En el Volumen IX de los *Anales* Manso no dudó en hacer referencia a los problemas de conducción y de relación entre maestras en las conferencias y a las dificultades entre la Municipalidad, el Consejo de Instrucción Pública y el Departamento de Escuelas (ya sin Estrada), e informó que las conferencias habían dejado de realizarse en un contexto de caos institucional. Algunas preceptoras "desertaron" de las reuniones, rebelándose ante ciertos métodos de enseñanza nuevos y firmando notas contra Manso, su Asociación y las conferencias y la Municipalidad las declaró "inútiles e inoficiosas" sin más (Agosto de 1870, nº 1, pp. 5-6). Manso se lamentó al final de su relato histórico y llamó a esas interrumpidas reuniones "escuela de maestras", reclamó su necesidad de hacerla efectiva pero sin poder vislumbrar "quién será el valiente que vuelva a ponerse al frente de tal empresa" (*Ibid*, p. 101).

Las conferencias pedagógicas también aparecen en la publicación *El Monitor de la Educación Común*. A través de cartas, informes y textos de carácter periodístico y normativo, podemos constatar que las conferencias fueron impulsadas por el Consejo y desarrolladas por los inspectores nacionales en varias provincias como una práctica que debía instituirse con regularidad. El propio Zorrilla nos informa que su iniciador habría sido Delfín Gigena Tucumán, quien fuera el primer egresado como profesor normal de la Escuela de Paraná (Año I, nº 20, diciembre de 1882, p. 612). De acuerdo con *El Monitor*, las conferencias promovidas por los inspectores nacionales, tuvieron como objetivo fundamental el de constituirse en un espacio de formación de maestros y preceptores que se encontraban al frente de las aulas, con la impronta propia de reuniones para estimular, orientar y modelar la enseñanza.

En el primer año de gestión en las provincias, encontramos referencias a las conferencias en los informes de los inspectores nacionales, especialmente de Mendoza, Tucumán, San Juan, Salta, Jujuy, Corrientes. (Véase como ejemplo,

Año II, nº 26, p. 211 y ss; nº 27, pp. 253-254; Año III, nº 45, p. 133 y ss). Los diagnósticos de los funcionarios son detallados y abarcan desde estadísticas, estados administrativo-financieros hasta consideraciones pedagógicas específicas. Revertir los altos índices de analfabetismo que los inspectores uno a uno iban informando requería atacar problemas derivados y plantear soluciones de diverso orden (político, económico-financiero, administrativo, organizativo, pedagógico, etc.). Por esto, desde el inicio de sus tareas, las conferencias junto con la elaboración de programas y la fundación de un periódico, emergieron como una respuesta inmediata y práctica a la falta de docentes diplomados en el país y a la existencia de una mayoría que no superaba exámenes básicos porque no contaba con los saberes pedagógicos y recursos necesarios para desarrollar sus clases.

> En cuanto al cuerpo docente, afirmo con seguridad que, si bien manifiesta buena voluntad, se necesita una reforma, que podrá conseguirse a una labor constante y un estudio de los métodos de enseñanza. Lecciones modelo en la citada Asociación [de la Educación] serán el asunto principal de sus reuniones pedagógicas (Ramón López de Tucumán) (Año II, nº 27, Abril de 1883, p. 249).
>
> ... he acordado principiarlas en el mes de Marzo, cambiando la forma en la cual se han dado por la siguiente:
>
> Con algunos días de anticipación se publicará la exposición del método sobre el que haya de versar la conferencia para que los maestros lo vayan estudiando y aplicándola cada uno en su escuela.
>
> Se nombrará con anterioridad el maestro que haya de hacer la aplicación práctica del método en la clase de niños que para el efecto concurrirán al local de la reunión.
>
> Después que el maestro haya dado la lección en presencia de la comisión que da la conferencia, se pedirá la crítica a los demás, haciéndolo también los miembros que forman aquélla.
>
> En seguida se disertará sobre el método de que se trate.
>
> [...]
>
> Este procedimiento, es a mi juicio, el mejor, porque considera el asunto bajo dos bases esenciales: la práctica y la teoría (Manuel Antequeda de San Juan) (*Ibidem*, p. 254).

Las conferencias no presentan el tono de las desarrolladas por Manso, aunque mantienen como elemento en común su carácter de reuniones de maestros en los sábados y en espacios escolares. Consistieron en exposiciones sobre cuestiones pedagógicas y escolares en general, en las que se buscaba cuidar especialmente la relación entre expositores, conductores y asistentes, su interés en las mismas y el buen clima de los encuentros. En muchos casos se celebraron como intensas

sesiones de lecturas acompañadas de lecciones prácticas y discusiones críticas sobre aspectos concretos de la enseñanza y la organización escolar. El lapso de reuniones era de marzo a octubre generalmente. No aluden a conferencias provincias como por ejemplo Santiago o San Luis, las que, por los informes de sus inspectores, observamos que tenían en relación con otras jurisdicciones, mayores dificultades estructurales, financieras y organizativas. Interesa notar que en varias ocasiones, *El Monitor* citó a *El Instructor popular* de Vergara y publicó síntesis de algunos números que incluían las conferencias organizadas en Mendoza (Cfr. por ejemplo los nº 39, 40, 41 y 42 de 1883). Esto no ocurrió con otras provincias en las que las publicaciones de los inspectores sólo quedaron enunciadas.[12]

Hacia 1890, *El Monitor* nos permite saber que las conferencias pedagógicas tuvieron cierta continuidad en las provincias y que formalmente se organizaron atendiendo a una "Sección doctrinal" (o "conferencias doctrinales") y una "Sección práctica" (o "conferencias prácticas"):

- La parte doctrinal residía en exposiciones de carácter teórico de personas reconocidas por su formación en diferentes áreas del conocimiento y en el campo educativo sobre métodos de enseñanza, organización escolar, cuestiones de moral y disciplina en el aula, etc.; mientras que con el adjetivo de "práctica" se aludía a instancias de lecciones *in situ* sobre contenidos obligatorios del programa, dadas por maestras generalmente, a alumnas y alumnos presentes.
- En las conferencias prácticas, luego de desarrollada la lección modelo, se vertían opiniones y valoraciones críticas por parte de docentes designados, llamados "replicantes". Varias veces se registran discusiones en torno de la aprobación o no de la lección y se informan las conclusiones arribadas acerca de la enseñanza. Las conclusiones eran mandatos o sugerencias de carácter pedagógico derivados de la lección observada y de las intervenciones de los asistentes. De estas prácticas surgieron regulaciones específicas, las que también contaban con el marco de la Ley n° 1.420, en sus Artículos 17º y 57º. Una de ellas fue el Reglamento de las Conferencias Pedagógicas para la Capital, del 19 de junio de 1887 que estableció las secciones como tipos de conferencias con modalidad de conducción y destinatarios diferentes para cada uno: las doctrinales, presididas por un inspector técnico y desarrolladas para subinspectores y preceptores diplomados y las prácticas, presididas por un subinspector para preceptores, subpreceptores y ayudantes no diplomados. Para ambos tipos de conferencias, quedaban excluidos los temas religiosos y polí-

12 Por ejemplo, *El Departamento* de Entre Ríos, *La escuela* en Tucumán; *La revista escolar* en Catamarca; *El preceptor* en La Rioja; *El educacionista* en San Juan, nombradas por Vergara en el nº 24 como recientes publicaciones de los inspectores nacionales (IP, Año 1, nº 24, 31 de marzo de 1884, p. 269-270).

ticos (*El Monitor de la Educación Común*, Año VIII, nº 115, Julio de 1887, p. 549). En esta línea continuaron posteriores modificaciones normativas.

Las conferencias pedagógicas según *El Instructor*

El Instructor Popular fue concebido por su redactor Carlos Vergara como el "órgano de la causa de la educación del pueblo" (IP, Año 1, nº 1, 15 de abril de 1883, p. 2) y en este sentido, debía ofrecer al magisterio los medios para ilustrarse y perfeccionarse en su profesión. En él debían tener su lugar no sólo las ciencias pedagógicas como saberes teóricos sobre los mejores métodos de enseñanza, sino también el descubrimiento de las necesidades nacionales y los "defectos" de la práctica, y esto desde la convicción de que en el trabajo educativo estaba en juego la libertad de la patria y el progreso del pueblo en clave social.

Desde la redacción de sus primeros números, quedó claro el lugar protagónico y el valor programático asignado a la educación, en particular, a la enseñanza primaria obligatoria, en el desarrollo de la sociedad y el progreso de la Nación. La educación de la infancia aparece como un complejo engranaje que compromete el accionar de las familias (en especial, "las madres") y del Estado a través del gobierno, sus instituciones escolares y sus leyes que no pueden sino sancionarla como "derecho natural de la personalidad humana" (IP, Año 1, nº 3, 15 de mayo de 1883, p. 17).

La mutua afectación entre educación, derechos, deberes, libertad y progreso de la patria están claros en el diagnóstico del propio Vergara sobre Mendoza.

Hasta el siglo xx, Mendoza contó sólo con dos instituciones normales: *la Escuela Normal de Maestras, quinta en el orden nacional, que era de reciente creación cuando llegó Vergara a su cargo, bajo la dirección de la maestra estadounidense Sarah Boyd, una de las sesenta y cinco que trajo Sarmiento y *la Escuela Normal de Varones (creada en 1872), dirigida por el normalista de Paraná, Lisandro Salcedo, que tuvo corta vida. En 1883, menos del 40% de los empleados escolares en las 71 escuelas municipales existentes poseía diploma y Vergara debió incorporar exámenes para los cargos de preceptores. La obligatoriedad educativa era entonces una disposición formal, la formación de docentes, incipiente y no cubría las necesidades escolares. Es clara, pues la urgencia que como "imperativo estratégico" (Foucault, 1991, p. 129) condujo/ produjo el accionar dominante de los inspectores.

Las conferencias pedagógicas fueron presentadas en el primer número de *El Instructor popular*, como un importante paso para el bien de las instituciones y de los maestros que "tendrán donde ir a estimularse mutuamente y a perfeccionarse en su profesión", porque en ellas "se tratarán las principales cuestiones pedagó-

gicas, metodología, disciplina y gobierno escolar". Además se agregó que en ellas "no sólo se disertará sino que se practicará aplicando las teorías expuestas en lecciones dadas allí mismo sobre los diferentes ramos". Su importancia era tal que para su desarrollo se tomaban uno o dos días de clases al mes, dado que "lejos de constituir una pérdida" constituían un "gran provecho para todos" (IP, Año 1, nº 1, 15 de abril de 1883, p. 6-7).

Vemos que desde estos enunciados iniciales, se recortaron tres órdenes de problemas que se pretendían encarar a través de las conferencias y que requerían la participación e intervención de los actores del sistema:

- La necesaria formación docente de maestros que se desempeñaban en las escuelas mendocinas.
- La relación teoría-práctica.
- La organización del sistema educativo para el logro de metas específicas.

El Reglamento de las conferencias que también fue presentado en el primer número (y acordado por el Consejo escolar con la rúbrica del Superintendente de Escuelas de Instrucción Primaria de Mendoza, Daniel Videla y Correas), articuló esos órdenes en exigencias concretas. El documento definió a las conferencias como reuniones periódicas a las que debían concurrir, con carácter obligatorio, todos los "empleados de las escuelas" para "discutir y exponer sobre cuestiones pedagógicas". Allí se especificó el día de la semana en que se realizarían (siempre los sábados), la frecuencia (quincenal en escuelas municipales de la Ciudad de Mendoza, que incluía Las Heras, San Vicente -actual Godoy Cruz- y Guaymallén y mensual en "los departamentos más importantes de la campaña", Maipú, Luján, San Martín, Junín, San Carlos y Tunuyán), el correspondiente cronograma, la duración (que sería de tres horas y a partir de la 1 pm.), los temas ("correlativos al Programa de enseñanza adoptados por la Superintendencia de Escuelas") y la dinámica organizativa de cada conferencia. Se destacó que "todos los preceptores tendrán obligación de disertar sobre el tema que les proponga el Director de las conferencias", por supuesto con la notificación previa debida (*Ibidem*).

Las conferencias pedagógicas comenzaron el 28 de abril de 1883 y se desarrollaron con regularidad en todo ese año. Respecto del año 1884, sólo el nº 42 del *Instructor*, registra acta de conferencias desarrolladas a lo largo de cinco días del mes de diciembre. En este último caso se destinó todo el número al encuentro con la transcripción de las exposiciones y las réplicas a las mismas en más de sesenta páginas y si bien se anticipó que se dedicarían los siguientes dos o tres números de la revista también a estas conferencias, esto no ocurrió porque el nº 42 fue el último que dirigió Vergara, quien abandonó el cargo en 1885. Las actas muestran que consistieron en exposiciones de autoridades (Presidente de la Comisión

de Educación, Daniel Videla Correas), directivos, maestros normales, visitadores, maestros diplomados y preceptores. El objetivo fundamental fue poner en valor el accionar de las escuelas normales en el país, el beneficio de sus resultados y el impulso que brindaban a la instrucción primaria. Algunas referencias a lo largo de los números *El Instructor* de 1884 permiten admitir que las conferencias se llevaron a cabo con regularidad bajo la inspección de Vergara, aún cuando no fueron publicadas como las de 1883. Los registros consisten en síntesis de discursos pronunciados por el propio Vergara, visitadores de escuelas y por maestros (a quienes se les asignaba previamente un tema para que expusieran su punto de vista) y en transcripciones de diálogos y prácticas desarrolladas, objeto tanto de críticas como de halagos. Siempre se informa el nombre propio del sujeto del discurso y en el caso de las transcripciones, a veces se utiliza el discurso indirecto y otras, se brinda un registro que corresponde al que en etnografía se conoce como "textual tomado *in situ*". Las diferencias pueden obedecer a que cambiaba la persona que oficiaba como secretaria de actas. En todos los casos puede observarse que los apuntes eran generosos en detalle en cuanto a la palabra pronunciada, lo que marca diferencias respecto de otras actas consultadas como en los *Anales de la Educación*, las que son escuetas y sintéticas.

La común preocupación de Nación y la provincia de Mendoza por la organización de la educación primaria y su condición de escalón hacia el progreso social de los pueblos, ubicaba a las conferencias pedagógicas como el camino para que los maestros estuvieran a la altura de las exigencias políticas, sociales y científicas a las que su función debía responder. El contexto exigía fijar nuevas formas de enseñanza pero Vergara no lo leyó como una tarea atomizada o unilateral ni meramente teórica. Comprendió que las exposiciones resultaban insuficientes y trató de transformar las prácticas educativas concretas. Por esto organizó las conferencias distribuyendo tiempos para discursos de carácter teórico, instancias de carácter práctico (breves secuencias de trabajo áulico a cargo de una maestra o un maestro y dado a niñas y niños presentes) y momentos de crítica y acuerdos pedagógicos a futuro. Las conferencias fueron reuniones que operaron como un espacio de visibilización y objetivación crítica de las acciones docentes, bajo el imperativo de sostener un proceso de trabajo continuado en el tiempo con protagonistas involucrados y desplazándose en sus roles: expositor, docente, observador crítico. En los encuentros, los ensayos prácticos a través de las pequeñas intervenciones áulicas concentraron mayor atención que las exposiciones teóricas. El importante lugar de las prácticas concretas y el tiempo asignado a las discusiones sobre ellas, muestran que para su ideólogo y referente, Vergara, el quehacer cotidiano del maestro era la acción política fundamental del cambio para la configuración de la Nación. Con mayor detalle, las conferencias de Vergara tuvieron las siguientes instancias:

- Expositiva: consistente en los discursos pronunciados por quienes dirigían la conferencia, Vergara o visitadores, y también, según la ocasión, por un maestro a quien se le asignaba un tema para que lo expusieran con fundamento. El registro muestra que esta instancia estaba a cargo de varones y excepcionalmente de mujeres. Su objetivo estaba orientado a brindar explicaciones de índole pedagógica sobre la enseñanza de diferentes temas o la puesta en práctica de nuevos procedimientos de lectura y escritura. También se buscaba motivar reflexiones y despertar inquietudes sobre la propia experiencia áulica.
- Práctica: en la que maestras, maestros o visitadores previamente designadas y designados daban breves lecciones a niñas y niños presentes. Se desarrollaron hasta tres lecciones por conferencia y todas fueron seguidas de discusión. En más de una ocasión en las conferencias de 1883, estas lecciones constituyeron el foco de los encuentros y no hubo exposiciones teóricas. Su objetivo era prepararse, ejercitarse, ensayar nuevos procedimientos de enseñanza.
- De diálogo y discusión crítica: momentos destinados a observaciones, comentarios, réplicas, indicaciones y aportes a las lecciones desarrolladas. A partir de esta instancia solía proponerse la aprobación de alguna conclusión en torno a procedimientos de enseñanza convenientes para su aplicación a posteriori. Algunas conferencias se iniciaron con una puesta en discusión de las dificultades encontradas en las aulas al trabajar de la forma acordada. El objetivo era promover las miradas críticas y la sanción de acuerdos para orientar prácticas futuras.

El saber educativo era expresión de las condiciones de posibilidad del desarrollo de una Nación que debía progresar y entre ellas, se presentaba de manera insoslayable, la tensión teoría-praxis, la discusión crítica y los acuerdos como modos de normalización práctica. La dialéctica krausista, de síntesis entre las potencialidades evolutivas del organismo social y la necesidad del accionar de los actores históricos para desarrollarlas, bajo condiciones de creciente libertad política, en las conferencias se mostró en la pendular tensión de los saberes y las prácticas.

Las maestras y los maestros configuraron la piedra de toque de lo que se pretendía cambiar para progresar y de lo que era necesario reproducir para garantizar el orden social. Por esto se buscó instaurar la necesidad de formación de toda maestra y todo maestro en un contexto amable de comunicación antes que de coerción explícita, aunque sobre un fondo de respeto de las jerarquías y cierta asimetría de género. Esto fue posible invocando un Estado tutor de la educación del pueblo para inscribirlo en el necesario camino del progreso y al oficio de enseñar y sus agentes e instituciones como un pilar fundamental de una tarea tan subjetiva como universal.

Con las actas de las conferencias pedagógicas, *El Instructor* documenta la aplicación de un programa de formación articulado y tensionado hacia la necesidad de inscribir y regular prácticas socio-educativas. Aunque no de modo automático e irreflexivo. Este género cristaliza la ideología pedagógica, desde la propuesta de Pestalozzi, en su versión práctica. De hecho, el interés por discutir procedimientos de enseñanza atravesó cada instancia (teórica, práctica y crítica) de las conferencias. La experiencia es siempre condición del aprendizaje, ya se trate de niñas y niños, de maestras y maestros, porque la ley del desarrollo abarca al género humano. Desde la experiencia como condición, la razón aporta la mirada lógica que viabiliza los procesos de análisis y la síntesis. No es posible ninguna propuesta de enseñanza que no la incluya como punto de partida. Resultan interesantes, en las discusiones generadas a partir de lecciones prácticas, las críticas de los observadores acerca de procedimientos abstractos en la enseñanza de temas de diferentes disciplinas. Así por ejemplo, las "lecciones sobre objetos", ideales para los primeros grados fueron estimadas como necesarias para iniciar temas diversos de geografía, biología o ejercicios de lectura. "Principiar" con la experiencia fue un mandato que operó fuertemente a lo largo de las conferencias de 1983. De modo que no podía quedar como un mero principio teórico sino que debía ser practicado, aún cuando su implementación jaqueara los tiempos y la disposición y ordenamiento de los temas del programa oficial.

Las reuniones traccionaron la conformación de una experiencia común y el garante de esa instancia, no era la pasiva escucha de exposición sino el ensayo, la observación y la crítica seguida de acuerdos, en situaciones de presencia de autoridades escolares. De aquí que las conferencias se anticiparon a los también actuales, problemas derivados de los procesos de profesionalización del arte de enseñar, la cuestión de la atomización de la tarea, la escisión o falta de conexión entre los contenidos aprendidos en el profesorado y el desarrollo de la práctica. Lo hacen mostrando espacios de construcción de los saberes prácticos docentes configurados como un plexo denso de experiencias, conocimientos, convicciones, mandatos sociales, etc., jaqueados desde las observaciones críticas en situaciones de diálogo. La fuerza de los acuerdos resultantes de cada conferencia es difícil de estimar en términos concretos pero no puede desconocerse, siguiendo las actas, la legitimación que las conferencias y sus directores les daban.

Las conferencias pedagógicas configuraron prácticas instituyentes de modalidades de enseñanza y de subjetivación docente (profesionalización) en un campo práctico de transformación educativa pero también de control político de orden nacional. Las tensiones emergentes en la frontera jurisdiccional, nación – provincia, se sustanciaron en el territorio habitado por maestros locales y un inspector nacional. Ambos encontrados en un ejercicio práctico de carácter productivo y sintiéndose hacedores de una nación libre a través del desafío de volver efec-

tivo el derecho a la educación. De aquí que una de las claves relevantes de las conferencias radicó en la distinción entre "instrucción" y "educación". Ambas debían ser articuladas como fin de la escuela, pero la primera estaba claramente limitada al manejo de ciertos conocimientos ajustados a los programas existentes, mientras que la segunda la incluía y sobrepasaba. La educación afectaba al orden, a la disciplina, a la moral y alcanzaba entonces a los maestros quienes debían formarse adecuadamente pero también comportarse como ejemplos de una vida honorable.

Para finalizar

Las conferencias pedagógicas junto con las publicaciones educativas periódicas viabilizaron la transmisión y circulación de saberes e ideas y la actualización de métodos de enseñanza, promovieron la eliminación de prácticas tradicionales como los castigos físicos y de rituales pedagógicos como las respuestas corales o memorísticas que eran considerados signo de atraso educativo. Estas reuniones fueron el medio privilegiado de formación de maestros ante la vacancia de escuelas normales en las provincias argentinas y territorios nacionales, en un contexto de acuciantes problemas de legitimación política y control gubernamental e ideológico de la acción escolar a los que no fueron ajenas.

Desde una perspectiva histórica, las conferencias constituyeron una práctica que en el siglo XIX respondió a urgencias concretas del sistema educativo, respecto de la formación de maestras y maestros y la actualización de los saberes pedagógicos que los avances científicos y técnicos exigían, desde su campo, a las políticas educativas. En este sentido, fueron dispositivos de formación en servicio y acompañaron la construcción de la instituyente tarea docente, con dificultades para alcanzar un desarrollo de forma regular y periódica, en los términos de la funcionalidad buscada desde las autoridades políticas. Estas dificultades pueden ser comprendidas como propias de un contexto de emergencia y discusión de los marcos normativos reguladores del sistema educativo que debían oficializarlas, promoverlas y financiarlas. Incluyendo, además la compleja configuración de las prácticas y saberes disciplinarios del sistema en términos de producción (y funcionamiento) de verdad. Estimamos que estas dificultades, también pueden ser leídas como cristalizaciones de las tensiones propias de lo que en una sociedad funciona como sistema de coacción y que no es necesariamente discursivo; relaciones jerárquicas forzadas, mecanismos de apoyo entre maestras y maestros, circunstancias del momento y del lugar, etc., es decir, componentes no necesariamente visibles pero operadores de lo acontecido.

Como marca, los discursos de legitimación de estas reuniones, aparece la apelación al discurso científico que en educación, lleva el nombre de pedagogía y en relación

con el desarrollo social y político, era reenviado a una especie de narrativa civilizatoria en la que el progreso a través de la educación operaba sin discusión como principio. Los sujetos individuales, los pueblos y las instituciones se amalgaman en una totalidad armónica, que exigía tránsitos político-educativos sin fugas.

Las conferencias nos ofrecen no sólo notas acerca de reuniones de maestros sino una experiencia histórica que propusimos nombrar bajo la categoría de "dispositivo". A partir de nuestro desarrollo mostramos su formación y su composición articulada de discursos, instituciones, normas, medidas administrativas, etc., propuestas para resolver el grave problema de la formación de maestros en el siglo XIX. En esa red, vale fundamentalmente el vínculo entre los elementos, discursivos o no, que la conforman, y que permiten justificar/ descalificar, incluir/ excluir, visibilizar/ ocultar determinadas prácticas. Desde las conferencias como "dispositivo estratégico" se producen y demarcan los enunciados que legítimamente debían sostener las prácticas y delimitar las experiencias educativas. Y en este aspecto, el discurso científico pedagógico en formación tiene su espacio de reproducción, bajo la modalidad de un intersubjetivo "comercio de ideas" (tal la metáfora de Vergara). Pero también, las conferencias constituyeron un espacio colectivo de intervención estatal, de cruce jurisdiccional y de control de la enseñanza como acontecimiento singular con proyección política y en una trama teórica defensora del decurso progresivo de la historia, lo cual contribuyó no meramente a atender problemas urgentes del sistema sino a normalizarlo, sustanciarlo como tal, en el sentido de la categoría de "dispositivo" señalada, en sus registros micro y macro políticos.

De alguna manera, es posible observar la herencia histórica de las reuniones de maestros decimonónicas en las actuales, persisten ciertos rasgos de las conferencias como espacios fuertemente regulados que friccionan e hibridan intervenciones críticas, aunque no alcancen a interrumpir las narrativas arraigadas en matrices culturales occidentales. La prensa educativa en red con las conferencias expresaron el proyecto histórico de progreso que el país comenzaba a diseñar y resultaba sustantivo intervenir y producir las nuevas subjetividades que tal empresa requería.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación docente nº 1*. Universidad Nacional de Rosario.

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica, 26*(73), 249-264.

Alvarado, M. (2011). Notas sobre una pedagogía krauso-humanista. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos nº 2.*

Ávila Fernández, A., & Holgado Barroso, J. A. (2004). Las conferencias pedagógicas: un instrumento para la formación permanente del magisterio español (Siglos XIX y XX). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 6*, 23-38. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900603

Dávila Balsera, P. (1994). La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español. *Revista Complutense de Educación, 6*(1).

De Oto, A. & Ripamonti, P. (2020). Una lectura poscolonial de *El Instructor popular*, periódico educativo mendocino del siglo XIX. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 5*(1), 1-20. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3237

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.

Foucault, M. (1991). *El juego de Michel Foucault. Saber y verdad*. La Piqueta.

Jiménez-Landi, A. (1973). *La Institución Libre de Enseñanza*. Taurus.

Marengo, R. (1991). Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación. En Puiggros, A. (Dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (Tomo II)*. Galerna.

Olalla, M., Alvarado, M., Ripamonti, P. & Price, F. (2016). *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor Popular en la educación argentina de fines del siglo xx*. Qellqasqa. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/13514/marcos-ripamonti.pdf

Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (Tomo II)*. Galerna.

Puiggrós, A. (2003). *¿Qué pasó en la educación? Breve historia desde la conquista hasta el presente.* Galerna.

Sarmiento, D. (2011). *Educación popular.* Presentación de J. C. Tedesco e I. Zacarías. UNIPE: Editorial Universitaria.

Tedesco, J. C., & Zacarías, I. (2011). Domingo Faustino Sarmiento: la vigencia de su pensamiento educativo. En Sarmiento, D., *Educación popular.* Presentación de J.C. Tedesco e I. Zacarías. UNIPE: Editorial Universitaria.

Terigi, F. (1991). El 'caso Vergara'. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino. En Puiggrós, A. (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (Tomo II). Galerna.

Terigi, F., & Arata, N. (2011). Presentación: Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia. En Vergara, C., *Pedagogía y revolución. Escritos escogidos*. Presentación F. Terigi y N. Arata. UNIPE: Editorial Universitaria.

Vergara, C. (2011). *Pedagogía y revolución. Escritos escogidos*. Presentación F. Terigi y N. Arata. UNIPE: Editorial Universitaria.

Revistas y documentos consultados:

El Instructor Popular. Órgano de la Educación (1983-1985). Vegara, C. (Editor). Mendoza, Superintendencia de Escuelas, Imprenta "El constitucional".

El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación. Versión digitalizada de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Leguizamón, C., & otros. (1882). Declaración final del Congreso Pedagógico Internacional de 1882. https://www.educ.ar/recursos/128725/declaracion-final-congreso-pedagogico-internacional-1882

Leonardi, H. (Ed.). (2000). *Constitución de la Nación Argentina*. Eudeba.

Programa y clasificación de la enseñanza primaria elemental presentado a la aprobación del Consejo General de Educación por el Consejo Escolar de la Parroquia del Pilar (1876). Buenos Aires. Versión digitalizada de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Recalde, H. (1987). *El Primer Congreso Pedagógico/2* (1882). Centro Editor de América Latina.

Revista Pedagógica. (1883-1884). Gritta, J. M. (Dir.). Buenos Aires. Versión digitalizada de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Sarmiento, D. & Manso, J. (Comp.). (1858-1871). *Anales de la Educación* Común (Vols. I-IX). Buenos Aires.

Carina V. Kaplan
Universidad Nacional de La Plata.
Universidad de Buenos Aires.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Pablo D. García
Universidad Nacional de Tres de Febrero.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

El derecho a la educación como concreción de trayectorias justas. Notas para la formación de una ciudadanía sensible

Resumen

Este texto conmemora los 140 años de la Ley n° 1420, destacando su importancia en la democratización de la educación. A partir de un repaso de las leyes que han configurado nuestro sistema educativo, nos preguntamos por la justicia escolar. Nos interpela especialmente pensar el papel de la escuela en la formación de una ciudadanía sensible, considerando que la dimensión afectiva constituye una de las esferas donde la justicia se concreta. A la vez, entendiendo el derecho a la educación sin distinción como una meta aún inconclusa, en particular para los grupos sociales históricamente postergados, se afirma la necesidad de seguir pensando políticas públicas educativas que permitan construir igualdad de oportunidades en el proceso de escolarización; posibilitando trayectorias que trasciendan el sello de cuna.

Palabras clave

Derecho a la educación, Justicia afectiva, Trayectorias justas, Escuela, Política educativa.

Introducción

Este escrito se inscribe en la memoria por los 140 años de la promulgación de la Ley n° 1420, la cual ha representado un hito de la legislación educativa en Argentina

en la democratización del derecho a la educación. Una democracia viva debe crear continuamente sus propias condiciones de existencia, culturales y morales, a través de procesos educativos generales (Honneth, 2013). Nos interpela pensar el papel de la escuela para la construcción de una ciudadanía sensible y justa.

Recuperando la formulación de Arendt (2021) en torno de la categoría de "ciudadanía" significándola como el derecho a tener derechos, nos interrogamos sobre la ampliación de las oportunidades desde el territorio escolar en la construcción de lo público y de lo común. Dada la importancia del compromiso cívico y de la deliberación colectiva de los asuntos educativos que afectan a la comunidad, en ocasión a este nuevo aniversario de la Ley de Educación Común, compartimos una serie de reflexiones sobre el derecho a la educación en lo concerniente a la producción de trayectorias justas que trasciendan el sello de cuna.

Entendiendo que son las desiguales condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación las que intervienen en los procesos diferenciados de escolarización, estamos en condiciones de afirmar que:

> La trayectoria de un alumno y su posición social tienen algún grado de asociación estadística, ya que los puntos de llegada no son igualmente probables con relación a los puntos de partida. Si un alumno tiene un punto de partida desigual, tiene de hecho menos probabilidades de llegar a ciertos puntos de llegada; sobre todo porque terminará muchas veces auto-excluyéndose de ciertos horizontes. En la configuración de las trayectorias escolares interactúan las condiciones objetivas (socioculturales, familiares, institucionales) y subjetivas (habitus en tanto capital cultural incorporado: formas de ver y de actuar el mundo) y a partir de la relación entre las mismas, los alumnos van construyendo determinadas acciones y estrategias (no racionales), con cierta autonomía, para mantener y/o mejorar su posicionamiento escolar (Kaplan, 2006, p. 35).

Los mecanismos objetivos de eliminación y de orientación se entrelazan con las disposiciones subjetivas que enmarcan el campo de los posibles (Bourdieu, 2000). En lo concerniente a las marcas de la desigualdad, los considerandos de la normativa vigente, la Ley de Educación Nacional n° 26.206, que retoma el espíritu de la Ley n° 1420, apelan a la producción de una estructura de oportunidades en los procesos de la macro y la micropolítica escolar en lo concerniente al acceso, la permanencia y el egreso de la institución educativa. Resulta importante explicitar que

> no se trata de normalizar las trayectorias, sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles... se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables (Terigi, 2007, p. 18).

Precisamente, un interrogante alrededor del cual gira nuestro recorrido es el referido a en qué medida las leyes y las políticas que promueven viabilizan que la escuela reduzca las brechas de la desigualdad y se aproxime a mayores nive-

les de justicia social. Siguiendo a Therborn (2016), podemos caracterizar tres tipos imbricados de (des)igualdad: de recursos, vital y existencial. Esta última significa una suerte de negación del reconocimiento o "una violación de la dignidad humana porque deniega la posibilidad de que todos los seres humanos desarrollen sus capacidades" (p. 9).

Las leyes educativas nacionales se sustentan en la idea de igualdad de oportunidades para pensar la justicia escolar; lo que abre el debate sobre las políticas de redistribución y de reconocimiento. A lo largo de este texto buscamos presentar argumentos para reivindicar el derecho a la educación como el derecho a una trayectoria justa, que interpele la condición estudiantil y rompa con el destino de cuna de exclusión. La dimensión afectiva constituye una de las esferas donde la justicia se concreta.

La justicia afectiva es el ejercicio del derecho al amor, a sentirse cuidado y protegido (Lynch, Baker & Lyons, 2009) y está en el corazón de la escuela pública que prepara a las nuevas generaciones en la interiorización de vínculos de cooperación y respeto para actuar de manera más justa en sociedades mercantilizadas: la formación de habitus emotivos altruistas. Tal vez la escuela pueda contribuir poco en la reducción de las desigualdades estructurales que marcan la vida de las y los estudiantes, pero puede interrumpir ciertas desigualdades existenciales (Kaplan, 2023).

La construcción de la educación sin distinción

La Ley n° 1420 de Educación Común, sancionada en 1884, tuvo un carácter innovador para su época en la medida en que instituyó la educación primaria obligatoria, gratuita y laica. Fue una de las primeras de su tipo en América Latina, convirtiéndose en una legislación modelo para otros países de la región. La disposición de la educación primaria como derecho universal concebida como obligatoria para el conjunto de las niñas y los niños, independientemente de su origen social, económico o cultural, significó un punto de inflexión hacia la concreción de la universalización de la escolarización.

La Ley n° 1420 garantizó que la educación primaria fuera gratuita, eliminando una barrera económica significativa para muchas familias. Además, estableció la laicidad de la educación, es decir, una enseñanza libre de doctrinas religiosas, promoviendo así un ambiente inclusivo y pluralista. Jugó un papel crucial en la promoción de la igualdad de oportunidades: la educación se convirtió en una herramienta de justicia para reducir las desigualdades sociales y económicas, sentando las bases para que más individuos y grupos tuvieran la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida a través del conocimiento y la formación.

Ahora bien, el cumplimiento cabal de sus objetivos no fue inmediato y la escolarización casi plena en la escuela primaria tomó alrededor de un siglo. Recién a comienzos de la década de 1960, la tasa de acceso a la escuela primaria indicaba que más del 90% de las niñas y los niños de seis años ingresaban a primer año y fue a comienzos de la década de los 90 cuando pudo lograrse la universalidad del Nivel Primario (Judengloben, 2022). Este logro implicó enfrentar y superar múltiples desafíos tales como la construcción de infraestructura escolar adecuada, la formación y capacitación de docentes y la implementación de políticas que aseguraran la retención y promoción de las y los estudiantes en el sistema educativo, entre otros.

En los años noventa se intentó avanzar en una restructuración del sistema a partir de la sanción de una nueva normativa, la Ley Federal de Educación (LFE). En un plazo de menos de diez años, el sistema educativo se fue reconfigurando en cada una de las provincias resultando en una oferta educativa heterogénea y desordenada. La reforma, implementada a la vez en distintos ritmos, con falta de inversión en infraestructura y con la oposición de los gremios por los magros salarios docentes, no fue marco ordenador claro para el sistema (Filmus & Kaplan, 2012). Así, esta reforma, que desde el inicio tuvo el rechazo de la comunidad educativa, terminó en fracaso y su derogación, en cambio, tuvo un respaldo amplísimo.

La necesidad de generar igualdad de oportunidades educativas para todas las argentinas y todos los argentinos, independientemente de su condición social o pertenencia regional, motorizó la necesidad de una nueva reforma legislativa que incluyó la sanción de un conjunto de leyes: la Ley de garantía de los ciento ochenta días de clase (Ley n° 25.864), la Ley de incentivo salarial docente (Ley n° 25.053), la creación del sistema nacional de formación técnico-profesional (Ley n° 26.058), la Ley de financiamiento educativo (Ley n° 26.075), la Ley de Educación Sexual y Salud Reproductiva (Ley n° 26.150) y la sanción de la Ley de Educación Nacional –LEN– (Ley n° 26.206). Al igual que la Ley n° 1420, la LEN aspiró desde su redacción a constituirse en un camino, una guía, un programa de trabajo para las próximas décadas (Filmus & Kaplan, 2012). Siguiendo a Sileoni (2012), es posible afirmar que la LEN se propuso establecer los fundamentos del proceso de recuperación de la educación luego de los embates neoliberales a partir de establecer la responsabilidad indelegable del Estado en proveer educación y fijar la política educativa, con la participación de las organizaciones de la sociedad civil y de las familias. El artículo n° 3 de la LEN es decisivo al afirmar que la educación es una prioridad nacional y se constituye en una política de Estado para construir una sociedad más justa, más democrática, que respeta a los derechos humanos y aspira al desarrollo económico-social de la Nación.

La lectura del articulado de la LEN permite precisar para qué y cómo educamos en Argentina: para promover la capacidad de cada estudiante de definir su pro-

yecto de vida, respetando la diversidad y el bien común, planteando la necesidad de sostener el principio de apoyo integral a las y los estudiantes que provengan de los sectores sociales más desfavorecidos, determinando la obligatoriedad de la educación en todo el país hasta la finalización de la educación secundaria y la universalización de la oferta de salas para niñas y niños de cuatro años y estableciendo una estructura unificada para el sistema educativo nacional, entre otros aspectos. Estos procesos aún tienen importantes desafíos por resolver.

A partir del desarrollo de políticas socioeducativas específicas, se ha avanzado en términos de garantizar el derecho a la educación para cada vez mayor cantidad de niñas, niños y jóvenes. La extensión de la obligatoriedad escolar, el aumento sostenido de la población estudiantil; la 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; la disminución del analfabetismo, el incremento de jóvenes con título de Nivel Secundario, son solo algunos indicadores clásicos que muestran que hoy asisten más estudiantes en el sistema (Diker, 2023). La verdadera inclusión implica igualdad de oportunidades para todas y todos de acceder a una educación de la mejor calidad posible. Todavía hay mucho para hacer al respecto. Sin desconocer los avances logrados, debemos ser conscientes de lo queda pendiente para el logro de trayectorias justas.

Sobre las trayectorias justas y la necesidad de cuidado

Nuestro país, en el contexto de Latinoamérica, continúa siendo profundamente desigual. La desigualdad educativa, en sus esferas material y simbólica, se asienta sobre las injusticias sociales. Siguiendo los planteamientos de Honneth (1997) podemos sostener que para alcanzar la justicia educativa no solo es necesaria la redistribución de los bienes materiales sino fundamentalmente la ampliación de las relaciones de reconocimiento tanto en el plano de las políticas como de los vínculos interpersonales y de las prácticas curriculares e institucionales.

Según los datos disponibles en el SITEAL del IIPE/UNESCO,[1] la escolarización de niñas, niños y jóvenes mejoró en los últimos veinte años, aunque tal mejora no es plena ni están excluidas las contradicciones. La proporción de niñas y niños que asistió a la escuela en el último año del Nivel Inicial muestra un significativo aumento –del 22%– en 2020 con respecto al 2000. Se observa también un aumento entre quienes lograron finalizar la educación primaria (del 95,6% en el 2000 al 98,9% en 2020), prácticamente universalizada. En los últimos diez años

1 Los datos expuestos se han extraído del informe de perfil de país Argentina, publicado por el SITEAL del IIPE/UNESCO. Link de referencia: https://siteal.iiep.unesco.org/pais/argentina#perfil-educacion

hubo un aumento en la asistencia a la secundaria baja (del 79,4% del 2010 al 90,1% en 2020). El período 2000-2020 experimentó un crecimiento de 10,9% en la tasa de asistencia escolar a la llamada secundaria alta –o superior– (del 54,7% al 65,6%). Ahora bien, la brecha entre quienes asisten a la secundaria alta se reduce, aunque manteniéndose significativamente alta, y muestra una diferencia de 19,9% entre las personas de mayores ingresos (79,8%) y la de menores ingresos (59,9%). A la vez, se observa un aumento de quienes lograron finalizar el Nivel Secundario (del 57% al 70,2%) y una disminución de la sobre-edad escolar, sobre todo para el grupo etario de 12 a 14 años (del 12,4% al 7,7%). Si bien los datos presentados evidencian mejoras en las trayectorias escolares, la realidad de las y los estudiantes que asisten a nuestro sistema educativo sigue estando atravesada por profundas desigualdades. Niñas, niños y jóvenes deben dedicarle cada vez mayor cantidad de tiempo al trabajo –a pesar de que el trabajo infantil es ilegal–, acumulan repitencias, los barrios donde viven quedan lejos de sus escuelas, adquirir materiales y libros para cumplir sus tareas escolares resulta un desafío difícil de afrontar en contextos de pobreza, entre otras problemáticas. Se verifica una suerte de proceso complejo de trayectoria y experiencia escolar: ingresan, van, desertan, repiten, vuelven, se ausentan, aprueban alguna materia, buscan oportunidades, vuelven a desertar, reingresan (García, 2020). Los itinerarios escolares son diversos e imprevisibles.

Entendemos que resulta pertinente aplicar la categoría de trayectorias para referirnos a la condición y experiencia estudiantil desde un punto de vista sociocultural y relacional. Esta categoría teórica es explicitada en la propia Ley de Educación Nacional al plantear la necesidad de “garantizar trayectorias” para todas y todos (artículo n° 32). Podemos rastrearla en sus orígenes en los escritos de la Sociología de la Educación de matriz crítica. Bourdieu (1977) propone la noción de trayectoria para dar cuenta de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un campo social, en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Pensar en trayectorias supone pensar la vida social de cada individuo representada como una curva inscrita en un espacio, no solo físico sino también social. El espacio social es fundamentalmente un espacio de relaciones (Bourdieu, 1990) y las trayectorias describen las diferentes posiciones y coordenadas que ocupa un individuo en él a lo largo de su vida. Toda trayectoria supone una biografía, una historia de vida protagonizada por un agente individual. Específicamente, las trayectorias escolares dan cuenta de los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar. Hoy en día, garantizar el derecho a la educación no solamente supone atender a las condiciones de acceso al sistema educativo sino que supone también el cuidado de las trayectorias.

Reivindicar las trayectorias heterogéneas y las situaciones de vulnerabilidad en el ámbito educativo supone generar las condiciones y recursos para acompañar

la complejidad de la experiencia de escolarización. El ejercicio del derecho a la educación a partir del cuidado de trayectorias escolares para que sean continuas y completas posibilita que se interrumpan las profecías anticipatorias sobre los destinos.

Niñas, niños y jóvenes ingresan y transitan su experiencia escolar bajo las marcas subjetivas de la desigualdad. Por ello, la dimensión afectiva cobra un papel predominante para que las infancias y juventudes se sientan reconocidas en la escuela en contextos sociales en que se las desvaloriza. Nos interpelan las trayectorias que se ven signadas por la exclusión y la falta de valía social. ¿Cómo construye subjetividad aquel individuo que no es mirado, aceptado, reconocido? ¿Cómo hacen las y los estudiantes atravesados por los mecanismos de la exclusión para sostenerse frente a la prueba que representa ir y permanecer en la escuela? Considerando que la realidad sentimental representa una dimensión central para comprender los procesos sociales, resulta pertinente profundizar en las condiciones de la justicia afectiva en el territorio escolar.

El componente afectivo/emocional de las trayectorias escolares: la escuela ante el dolor social

La ampliación de la obligatoriedad de la educación básica en Argentina ha posibilitado la inserción al sistema educativo de sectores tradicionalmente excluidos (Kessler, 2014). Tal incremento de la tasa de escolarización se dio en el marco de múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales, lo que deja entrever cómo la condición estudiantil está atravesada por una trama de desigualdades que requieren de una mirada relacional, dado que remiten a condiciones materiales objetivas y a constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (Kaplan & Piovani, 2018).

La desigualdad característica de las sociedades contemporáneas atraviesa las trayectorias educativas configurando experiencias signadas por la falta de oportunidades, la exclusión y la estigmatización. Los procesos de segregación y estigmatización en la trama escolar van configurando una experiencia socio-psíquica de dolor social (Kaplan, 2016). Ante vivencias desubjetivantes, se configura en las y los estudiantes una red emotiva asociada a sentimientos de miedo, vergüenza, humillación, exclusión, tristeza, ira o soledad, entre otros. La necesidad de afrontar estas emociones requiere del despliegue de distintas estrategias de tramitación por parte de las y los jóvenes. A lo largo del proceso de escolarización la escuela tiene la oportunidad de intervenir en las trayectorias educativas de sus estudiantes con el objetivo de colaborar en la reparación

simbólica del sufrimiento social. Hoy en día concebimos que se garantiza el derecho a la educación cuando la escuela logra reparar esas heridas.

La escuela es un espacio público de sociabilidad por excelencia donde las y los estudiantes interiorizan una representación acerca de su valía social. Las configuraciones escolares basadas en el respeto generan una sensación de protección que posibilita el desarrollo de la autoconfianza y de la confianza de las y los estudiantes dirigida hacia sus pares, a los adultos y a la institución escolar (Southwell, 2018).

Estamos en condiciones de afirmar que la condición y la experiencia estudiantil puede ser interpretada e interpelada a partir de la estructuración de trama afectiva del tejido escolar (Dubet, 2020; Jackson, 2009). Las culturas afectivas institucionales y de aula viabilizan vínculos emocionales signados por la cooperación, la solidaridad y el compromiso recíproco que favorecen procesos de identificación y de pertenencia.

Algunas ideas para un posible cierre

La dimensión emocional de la condición estudiantil, que hemos intentado destacar en este trabajo, interpela el lugar de la escuela en cuanto a su fundamento ético y político en su capacidad de ampliar las posibilidades de reconocimiento. La institución educativa es un espacio simbólico valioso a partir del cual se sostienen las experiencias de quienes luchan por encontrar allí un lugar en el mundo. La conmemoración de los 140 años de la Ley n° 1420, hito en la legislación educativa argentina, que promovió la ampliación y democratización del derecho a la educación, nos invita a pensar el papel de la escuela en la construcción de una ciudadanía sensible y justa.

Siguiendo a Nussbaum (2010) afirmamos la importancia de una educación democrática que dé lugar a la imaginación, a la capacidad de ver a los demás como seres humanos, al desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo. Reivindicamos el componente afectivo y sensible del cuidado de las trayectorias escolares para la concreción del derecho a la educación sin distinción.

Ahora bien, al reivindicar lo socioafectivo nos alejamos de la perspectiva de la "economía de los afectos" (Illouz, 2007) que mercantiliza la vida social. Lejos de esta postura, desde una perspectiva sociohistórica, política y cultural, afirmamos que las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda: el orden social es de naturaleza fundamentalmente afectiva y los sentimientos están enraizados en las estructuras y prácticas del poder. Por eso, es imprescindible que la escuela sea un espacio de reparación

simbólica de tramitación del dolor que produce una sociedad desigual. Esta apuesta por la justicia afectiva nos permite, siguiendo a Angulo Rasco (2015), identificar a la escuela, como uno de los ámbitos sustantivos para el desarrollo y la cimentación no solo de la justicia como virtud, sino de la justicia social como cimiento colectivo.

Referencias bibliográficas

Angulo Rasco, J. F. (2015). Las justicias de la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30*(1), 37-47.

Arendt, H. (2021). *La condición humana*. Paidós.

Bourdieu, P. (1977). La ilusión biográfica. En *Razones prácticas* (pp. 74-83). Anagrama.

Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En *Sociología y cultura* (pp. 281-309). Grijalbo.

Bourdieu, P. (2000). La distinción. *Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Días López, C. & Pinto Loria, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Revista Praxis Educativa, 1*(21), 46-54. http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105

Dicker, G. (2023). ¿Tenemos un sistema educativo más o menos igualitario? Notas sobre las políticas de igualdad en 40 años de Democracia. *Anales de la Educación Común, 1-2*(4), 260-267. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/687/1253

Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI editores.

Filmus, D. F. & Kaplan, C. V. (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.

García, P. (2020). *Un viaje por las escuelas secundarias de Latinoamérica. Políticas y estrategias para la concreción del derecho a la educación en contextos de desigualdad y exclusión*. Homo Sapiens Ediciones.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica Grijalbo Mondadori.

Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *Isegoría*, (49), 377-395. https://doi.org/10.3989/isegoria.2013.049.01

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.

Jackson, Ph. W. (2009). *La vida en las aulas*. Morata.

Judengloben, M. (2022). El recorrido de la Educación común: cincuenta años en cifras. En N. Fernández Lamarra, L. Arrigazzi Jallade & M. Álvarez. *Cincuenta años de educación en Argentina* (pp. 153-192). EDUNTREF.

Kaplan, C. V. (2006). *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*. http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/como logra la inclusion con tanta exclusion.pdf

Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, (35), 95-103. https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706014.pdf

Kaplan, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C. V. Kaplan (dir.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 211-233). Miño y Dávila editores.

Kaplan, C. V. (2022). El afecto como símbolo de lo humano. La pedagogía del trauma en pandemia desde las contribuciones de Norbert Elias. En C. V. Kaplan y otros (coords.). *Tiempos de cambio. Diálogos desde Norbert Elias* (pp. 293-316). Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Kaplan, C. V. (2023). Considerar la dimensión afectiva (que no es educación emocional). Ser feliz en la escuela. Acompañar las trayectorias afectivas. En S. Bernatené & J. Steinman (comps.). *Tomar la palabra. Educación en disputa* (pp. 85-102). UNSAM Edita.

Kaplan, C. V., & Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani & A. Salvia (comps.), *La argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 221-263). Siglo XXI.

Kaplan, C. V. & Arevalos, D. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás. En C. V. Kaplan (dir.). *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 9-31). Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Kaplan, C. V. & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica ediciones-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.

Lynch, K., Baker, J. & Lyons, M. (2009). *Affective Equality. Love, Care and Injustice*. Palgrave.

Nusbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz

Sileoni, A. (2012). A cinco años de la Ley de Educación Nacional. En D. Filmus, & C. Kaplan, *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional* (pp. 300-305). Aguilar.

Southwell, M. (2018). Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. *Revista Ensambles, 4*(8), 69-85. http://www.revistaensambles.com.ar/ojs2.4.1/index.php/ensambles/article/view/100/91

Terigi, F. (2007, mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [ponencia]. *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina.

Therborn, G. (2016). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.

Anales de la Educación Común, 2024, Volumen 5, N° 1-2 | Mariel Karolinski |
La educación inicial bonaerense a inicios del siglo xxi.
Entre la fragmentación institucional y la apuesta por lo común | pp. 139 a 150

Mariel Karolinski
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,
Universidad de Buenos Aires.

La educación inicial bonaerense a inicios del siglo xxi

Entre la fragmentación institucional y la apuesta por lo común

Resumen

A 140 años de la Ley n° 1420, el artículo problematiza el sentido de lo común como puente para pensar los modos de actuación estatal sobre la educación inicial en los orígenes del sistema y en los inicios del siglo xxi, y sus alcances en clave de democratización. Frente a la fragmentación social e institucional como huella neoliberal, en las primeras décadas se consolida una agenda de gobierno y un marco legal que otorga prioridad a las infancias, y que progresivamente confluye con la agenda feminista que inscribe a la educación inicial en las disputas por una organización de los cuidados más justa. En este escenario, se analizan los efectos de las políticas desplegadas para ampliar el derecho a la educación y al cuidado de la primera infancia, y se concluye que los avances en la expansión de la oferta y la cobertura, y el reconocimiento de nuevos actores en el campo político-educativo se tensiona con la creación de una institucionalidad que interviene sectorial y desarticuladamente, limitando el acceso a experiencias más igualitarias para las niñeces.

Palabras clave

Educación inicial, Desigualdades, Derecho a la educación, Democratización, Educación común.

Introducción

A 140 años de la sanción de la Ley n° 1420 de Educación común, es una buena oportunidad para visibilizar los avances y echar luz sobre las deudas pendientes en la garantía del derecho a la educación y al cuidado de la primera infancia en

el país y en la provincia de Buenos Aires, en particular. El artículo propone problematizar el sentido de "lo común" como puente para pensar los modos de intervención estatal sobre la educación inicial en los orígenes del sistema y a inicios del siglo XXI, y sus alcances en términos de democratización;[1] entendida como proceso que refiere tanto a la ampliación del derecho a la educación, a las condiciones en que se materializa y a los sujetos que lo ejercen de manera efectiva (Rinesi, 2016; Sader, 2008); como a los modos de construcción de las políticas (Gluz & Feldfeber, 2021), y a los actores políticos reconocidos como tales en el campo político-educativo (Karolinski, 2015). Desde aquí, la pregunta filosófico-política por lo público-común como aquello que nos iguala como parte de una misma comunidad, se vuelve central (Gentili, 2011).

La Ley n° 1420 incluía a los jardines infantes al sistema educativo como "escuelas especiales" distintas de las "comunes" y planteaba que se establecerían en las ciudades donde fuera "posible dotarlos suficientemente". Pero lejos de reconocer a la educación inicial como un derecho para todas las niñas y todos los niños, se perfiló desde sus inicios como una "posibilidad sólo para algunos" (San Martín de Duprat en Ponce, 2006). Se configuró como marca originaria una oferta diferenciada para una población infantil también segmentada: para los sectores populares, guarderías, instituciones filantrópicas, asistenciales o correccionales –y en algunos casos, experiencias impulsadas por asociaciones feministas, anarquistas y socialistas para la niñez en condición de pobreza–; para los sectores medios y altos urbanos, instituciones educativas como los jardines de infantes. Esta desigualdad se vinculaba con la prioridad dada a la universalización de la escuela primaria y con una concepción de los niños como objetos de cuidado cuya educación debía darse en el seno familiar; cuando esto no fuera posible, la sociedad civil o el Estado debían hacerse cargo de crear instituciones abiertas o cerradas, según se tratase de hijos-alumnos "normales" o de menores "amenazantes" o "en riesgo". Este paradigma tutelar amparado en la Ley de Patronato (1918) perduró hasta fines del siglo XX cuando la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) (1989) modifica el estatuto de la infancia, reconociéndola como sujeto de derecho (Fernández País, 2018).

Pese a este atributo selectivo del jardín de infantes, su incorporación al sistema a través de la Ley n° 1420 evidenció una intencionalidad estatal de estimular una nueva rama educativa que se materializó a través de la creación de nuevas insti-

1 Se retoman aquí resultados de dos investigaciones. Por un lado, una tesis doctoral en curso para aspirar al título de Doctora en Educación (UBA), cuyo propósito es analizar la trayectoria de las políticas para garantizar el derecho a la educación inicial en Argentina en el siglo XXI. Por el otro, el Proyecto "Mapeo de servicios de primera infancia en la Argentina", coordinado desde la FLACSO en convenio con UNICEF, entre diciembre de 2022 y octubre de 2023. Este estudio involucró el nivel nacional y cinco casos jurisdiccionales: Buenos Aires, Entre Ríos, Jujuy, Salta y Santa Fe. Combinó el relevamiento y sistematización de información normativa, programática y estadística de diferentes fuentes educativas y sociales nacionales y jurisdiccionales; de investigaciones y estudios recientes sobre la cuestión; y la realización de entrevistas a funcionarias y funcionarios provinciales. En Buenos Aires, sobre la agenda de educación y cuidados, se entrevistó a la Directora Provincial de Educación Inicial y al Subsecretario de Planeamiento de la DGCyE; y a la Secretaria de Políticas Sociales del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad.

tuciones y de la formación de maestras especializadas, primero por la "importación" de docentes estadounidenses y luego, por medio de las escuelas normales. Pero dado su carácter optativo, la expansión del nivel se fue dando anárquicamente y sin una definición clara acerca de las secciones que abarcaba, cuestión que se resolvió de modo autónomo y con grandes diferencias en cada jurisdicción (Malajovich, 2006).

La provincia de Buenos Aires es un caso paradigmático en tanto cuenta con un primer antecedente normativo de inclusión de los jardines de infantes al sistema educativo en la Ley de Educación Común de 1875, cuando Sarmiento estaba a cargo de la conducción educativa. Décadas más tarde, se aprueba la Ley "Simini" n° 5096/1946 que establece la "educación preescolar" obligatoria desde los 3 a los 5 años, en jardines comunes y gratuitos a cargo de docentes tituladas. Una ley de vanguardia que considera el derecho de las infancias y el de las mujeres trabajadoras (Manzoni, 2011). Aunque reemplazada por la Ley n° 5650 (1951) que dictaba la asistencia voluntaria al jardín, promovió la creación de jardines independientes en la mayoría de los distritos, un área de gobierno específica y las primeras escuelas para la formación de las futuras maestras, que luego serían profesorados especializados. Así, podemos afirmar, que la Provincia fue pionera en la organización institucional del Nivel Inicial (Redondo & Malajovich, 2023).

Entonces, si bien la segmentación de la oferta según el origen social de las niñas y los niños y su asociación con el perfil de la propuesta "asistencial" o "educativa" es una marca fundante del nivel (Fernández País, 2015; Malajovich, 2010; Ponce, 2006); en el siglo XXI esa diferenciación adquiere ribetes específicos frente a la proliferación de experiencias de educación y cuidado impulsadas desde una multiplicidad de organizaciones sociales, y la expansión de instituciones privadas, también muy heterogéneas entre sí.

En este escenario, interesa analizar cómo las políticas actúan sobre esas condiciones históricas de desigualdad en un nuevo contexto signado por las huellas del neoliberalismo y sus efectos en términos de fragmentación social e institucional, por la consolidación de una agenda que prioriza a las infancias y por la progresiva ampliación de la agenda de género que inscribe a la educación inicial en las discusiones y disputas sobre la organización social y política de los cuidados (Faur, 2014). En este contexto, se crea un marco normativo nacional y provincial que jerarquiza al Nivel Inicial y extiende la obligatoriedad escolar, que reconoce el derecho a la educación y al cuidado desde la cuna y la responsabilidad estatal por garantizar su goce efectivo, y que visibiliza y tiende a institucionalizar experiencias comunitarias que alojan a las infancias populares. En simultáneo, y como consecuencia, se amplía la oferta y la cobertura, pero se construye una arquitectura estatal que interviene de manera sectorial y con escasa coordinación, limitando el acceso a experiencias más igualitarias para las niñeces.

El artículo se organiza del siguiente modo: primero, se presenta el marco legal que regula el derecho a la educación inicial en Argentina y en la provincia de Buenos Aires a inicios del siglo XXI, y su cristalización institucional; luego, se caracteriza la oferta diferenciada que se va configurando como efecto de las nuevas regulaciones y de las políticas desplegadas por los distintos organismos estatales y niveles de gobierno. Como cierre, se identifican las principales líneas de política educativa provincial que traccionan en un sentido democrático e igualitario, y se plantean algunos desafíos al respecto.

Avances normativos y cristalizaciones institucionales

A inicios del siglo XXI, el país ha sancionado un renovado marco legal que explicita la responsabilidad estatal por el desarrollo de políticas públicas que garanticen el derecho al cuidado y a la educación de la primera infancia. Esta normativa se inscribe tanto en las agendas regionales como en la de los organismos internacionales desde la aprobación de la CDN. Ratificada por la Argentina en 1990 y con rango constitucional desde 1994, la Convención otorga prioridad a la primera infancia, institucionaliza la doctrina de la protección integral y reconoce derechos específicos para niñas y niños como sujetos de protección especial (Carli, 2001). Sin embargo, este proceso se da, paradójicamente, en el contexto de aplicación de las políticas de ajuste del Consenso de Washington, con efectos sociales devastadores sobre todo para las niñeces y adolescencias; evidencia de un hiato inconmensurable entre lo prescripto en los tratados internacionales de Derechos Humanos a los que el país adhiere, y las condiciones materiales y subjetivas del pueblo (Graham, 2020). En este marco se desarrolló el proceso de transición entre el modelo tutelar y el paradigma de la protección integral, que a nivel nacional se inicia con la aprobación de la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes nº 26.061/2015. Esta norma reconoce el derecho a la educación pública y gratuita como derecho específico y crea una nueva arquitectura institucional que reúne a los organismos locales especializados, a los organismos de protección de derechos provinciales, a la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) y al Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia, como máximo nivel de concertación de políticas públicas en este campo.

Sobre el Nivel Inicial, la Ley de Educación Nacional n° 26.206/2006 (LEN) (y su modificatoria n° 27.045/2014) también avanza respecto de la normativa reformista de los noventa: reconoce la unidad pedagógica desde los 45 días a los 5 años, amplía la obligatoriedad a los 4 años y plantea la responsabilidad estatal de universalizar la sala de 3, priorizando la atención de los sectores más desfavorecidos. Asimismo, habilita el desarrollo de instituciones alternativas para cumplir con la

escolaridad obligatoria, asegurando una "calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales".

La provincia de Buenos Aires, por su parte, sancionó la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños nº 13.298/2005, y la Ley de Educación de la Provincia n° 13.688/2007 que, previo a la Ley Nacional, extiende la obligatoriedad escolar a la sala de 4, promueve la universalización del Nivel Inicial, y asume la responsabilidad estatal indelegable por asegurar la provisión de la oferta necesaria y de regular el funcionamiento de todas las instituciones educativas que atienden a la primera infancia, garantizando la igualdad de oportunidades a quienes allí concurran. En esta línea, se aprobaron una serie de normas que oficializaron progresivamente a parte de los jardines comunitarios existentes dentro del sistema educativo provincial (Res. DGCyE nº 65/11; Ley n° 79.413/2014) (Karolinski, 2015).

Estos cambios normativos se comprenden en el marco del discurso político-educativo de gobiernos kirchneristas (2003-2015) estructurado en torno a la "inclusión escolar con calidad" y que define entre sus prioridades para la educación inicial la ampliación de la cobertura y la mejora de los aprendizajes, garantizando la igualdad de oportunidades entre niñas y niños de diversos sectores sociales (Res. CFE n° 79/09 y n° 188/12 y Planes Educativos de la DGCyE del período). Aunque los desafíos vinculados a la cobertura ya figuraban en la Ley de Financiamiento Educativo nº 26.075/2005, el establecimiento de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en el 2009 condicionada al cumplimiento de la escolaridad obligatoria, los refuerza (Gluz et al., 2014).

Sin embargo, esta preocupación por la inclusión y por la protección de los derechos de la primera infancia se expresa en un contexto signado por la insuficiencia de la oferta estatal, frente a la cual se multiplican iniciativas comunitarias, en buena medida, desde organizaciones populares con fuerte protagonismo de las mujeres de las barriadas conurbanas, que van disputando visibilidad y reconocimiento como experiencias no sólo asistenciales, sino también pedagógicas. De este modo, la educación inicial comienza a inscribirse en los debates de la agenda pública de género sobre la organización social y política de los cuidados; situación que cristaliza en nuevos marcos legales como la Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil n° 26.233/2007 destinados a la atención integral de niñas y niñas hasta los 4 años de edad,[2] como una de las líneas de la SENAF orientadas a quienes no acceden a una vacante en el sistema educativo, y a regular propuestas comunitarias preexistentes (Faur, 2014). Esta normativa sintoniza con lo previsto en la LEN respecto de la promoción de "estrategias de desarrollo infantil" no formales en articulación o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación para atender

2 Este límite etario se explica porque recién en 2014 se amplía la obligatoriedad escolar a los 4 años en la Ley nacional.

integralmente a niñas y niños de 45 días a 2 años, con participación de las familias y otros actores sociales.

Asimismo, a fines de 2014 se sanciona la Ley de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial n° 27.064 que dependen de diferentes organismos estatales –como los CDI referidos en el párrafo previo–; o de organizaciones cooperativas, comunitarias, sindicatos y otras similares. Promueve la supervisión pedagógica de estos espacios desde los objetivos del Nivel Inicial, y estimula la oficialización de los que reciban a niñas y niños dentro del tramo obligatorio, que deberán seguir el diseño curricular y estar a cargo de docentes tituladas. Como la Ley no ha sido reglamentada, el panorama jurisdiccional es muy disímil, lo que habilita la pervivencia de fuertes brechas en el carácter pedagógico de las propuestas.

Al marco legal reseñado, cabe agregar como signo de época la Ley n° 27.611/2020 de Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia y la puesta en marcha del Plan 1000 días que promueve los derechos de las infancias desde su nacimiento, a partir de intervenciones integrales e intersectoriales; y la presentación del Proyecto de Ley Cuidar en Igualdad (2022), que crea el Sistema Integral de Cuidados de Argentina con perspectiva de género (SINCA).

A partir de este corpus normativo, se configura una nueva arquitectura institucional en los diferentes niveles de gobierno con organismos estatales que, aunque formalmente integran el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley n° 26.061), muestran dificultades en la coordinación vertical y horizontal para el logro del ejercicio pleno de los derechos (Roffler, 2020). Respecto de la educación y el cuidado de la primera infancia, estas actuaciones diferenciadas y desarticuladas se expresan a través de las políticas gestionadas desde la SENAF y los organismos de niñez provinciales y municipales, por un lado; y las desplegadas desde el Ministerio de Educación y las autoridades educativas jurisdiccionales, por el otro, dando lugar a la consolidación de circuitos institucionales también segmentados.

La oferta institucional para la educación inicial: heterogeneidad, diferenciación y desarticulación

El derecho a la educación inicial en Argentina puede hacerse efectivo en una multiplicidad de instituciones donde se conjugue el cuidado y la transmisión cultural a fin de promover el desarrollo integral de la primera infancia, superando así la falsa antinomia entre lo asistencial y lo educativo (Antelo & Redondo, 2017).

Identificamos dos circuitos institucionales diferenciados, junto con alternativas domésticas y comunitarias más informales, y jardines privados no incorporados a la enseñanza oficial, objeto de la Ley n° 27.064 referida previamente.

Por una parte, la oferta de jardines maternales y de infantes del Nivel Inicial del sistema educativo, de gestión estatal o privada,[3] que en general dependen de la cartera educativa jurisdiccional. Aunque pueden adoptar formatos diversos y funcionar en diferentes turnos, los proyectos pedagógicos se ajustan a los lineamientos curriculares oficiales y cuentan con docentes tituladas. En la provincia de Buenos Aires, el Nivel Inicial reúne a los jardines maternales y de infantes; los Jardines de Infantes Rurales y de Islas de Matrícula Mínima (JIRIMM); las salas maternales en escuelas secundarias; una atención educativa específica a niñas y niños que conviven con sus madres en unidades penitenciarias; y los Jardines de Infantes de Carácter Comunitario (JICC) oficializados dentro del subsistema estatal, aunque integran un universo más amplio de experiencias que desde hace décadas se organizan en redes y disputan por ese reconocimiento (Karolinski, 2015).[4] Además, cabe sumar la oferta de jardines de gestión privada y la de jardines municipales que, en algunos distritos, adquieren un peso relativo considerable, sobre todo en maternal.[5]

Por otro lado, encontramos los numerosos y diversos espacios que articulan con programas sociales; y los que se autogestionan desde organizaciones socio-comunitarias, iglesias, ONG, gremios, entidades privadas o cooperativas con escasa o nula relación con el Estado. Si bien la mayoría están sostenidos por mujeres de las barriadas populares y reciben a niñas y niños del primer quintil de ingresos; el personal –su capacitación y modalidad de contratación– y los recursos materiales y simbólicos con los que cuentan, el grado de formalidad que alcanzan, y hasta la propia sostenibilidad en el tiempo, dependen del tipo de vínculo que tienen con los distintos sectores y niveles de gobierno y con otras entidades del territorio, y de las múltiples y variadas normas que los regulan a escala jurisdiccional y municipal (Karolinski, 2021b). Estas condiciones inciden en su capacidad de cobertura, el financiamiento del que disponen y la calidad de la propuesta que ofrecen, considerando cuestiones vinculares, la relevancia de los aprendizajes que se propician, la pertinencia cultural del proyecto según las características de los grupos familiares y el contexto social, la formación del personal, la cantidad

3 Existen también jardines de gestión cooperativa o social, pero el panorama jurisdiccional al respecto es tan variopinto que resulta difícil integrarlas en una clasificación taxativa.

4 Para 2022, había 43 JICC y otros 158 en proceso de trámite para avanzar en su reconocimiento como jardines del sistema (Informe de gestión, DPEI). Además, existen algunos pocos JC que optaron por ser oficializados por gestión privada.

5 Según el Relevamiento inicial 2022 de la Subsecretaría de Planeamiento (DGCyE), de los 324 jardines municipales, un 68% estaba en distritos del conurbano bonaerense (regiones 2 a 9), y fuera del AMBA, con mayoría en Gral. Pueyrredón (33) y La Plata (21). De los 110 jardines maternales estatales de toda la Provincia, 53 son municipales, 70% de los cuales se concentran en Vicente López (16); La Plata (8); San Antonio de Areco (7) y Morón (6) (FLACSO-UNICEF, 2023).

de adultas y adultos por niñas y niños y la infraestructura y servicios con los que cuentan (Rozengardt, 2017).

Respecto de los espacios articulados al Estado nacional, la Subsecretaría de Primera Infancia de la SENAF contaba –al menos hasta fines de 2023– con el "Plan Nacional de Primera Infancia" (Decreto n° 574/2016; Res. SENAF n° 530/2016) orientado a la promoción, fortalecimiento y regulación de los Espacios de Primera Infancia (EPI) para niñas y niños de 45 días a 4 años, con antecedente en la Ley n° 26.233 de CDI previamente citada. Los EPI brindan asistencia nutricional, actividades de prevención y promoción de la salud, de estimulación temprana y psicomotricidad, así como talleres y actividades de formación para familias, niñas y niños y agentes de referencia para ellas y ellos. Pueden ser gestionados por gobiernos provinciales, municipales, organizaciones sociales o comunitarias, o funcionar a través de modalidades de cogestión, según el convenio firmado. La SENAF aporta un subsidio único inicial para equipamiento e infraestructura; y un subsidio mensual –a través de transferencias semestrales y, por cierto, insuficientes– por cada niña y niño, para alimentos y gastos de funcionamiento. Además, brinda asistencia y capacitación para equipos técnicos, y para educadoras y educadores, referentes y personal de los EPI, en cuidado, educación, crianza, juego y desarrollo infantil. Los espacios incluidos en el Plan asumen nombres diferentes según la jurisdicción y, en general, articulan a su vez con programas sociales provinciales o municipales (FLACSO-UNICEF, 2023).

En territorio bonaerense, el universo de opciones de educación y cuidado por fuera del sistema escolar abarca desde iniciativas municipales, otras gestionadas a nivel local pero a través de líneas de acción y fondos nacionales como los CDI/EPI que acabamos de describir, y provinciales como las Unidades de Desarrollo Infantil (UDI), una línea histórica del Ministerio de Desarrollo Social (Res. MDS nº 390/2009) que actualmente hace foco en el fortalecimiento familiar en su rol de crianza y educación y en garantizar la atención integral de niñas y niños a través de actividades lúdicas, de recreación, deportivas, culturales, desde una perspectiva de derechos y apelando a la participación de la comunidad en contextos de profunda vulnerabilidad socioeconómica y/o de riesgo socioambiental. Para la primera infancia, las UDI tienen dos modalidades: Jardines Maternales Comunitarios (JMC) –aunque reciben niñas y niños hasta los 5 años– y los Centro de Atención Integral (CAI) –de 45 días a 14 años–.[6] Funcionan a través de convenios entre el hoy Ministerio de Desarrollo de la Comunidad (MDC) –vía la Dirección Provincial de Políticas de Cuidado de la Subsecretaría de Políticas Sociales– y los gobiernos municipales u organizaciones de la sociedad civil o religiosas. El MDC transfiere fondos mensuales por niñas y niños, para la compra

6 Según figura en los informes brindados por las autoridades del MDC, en 2023 había 1527 UDIs, aunque sin distinguir entre JMC y CAI. Lo que sí se detalla es que del total de becas otorgadas (86.031), el 40% estaban destinadas a JMC y el 32,1 % a los CAI.

de comida y los gastos de mantenimiento, equipamiento e infraestructura. Ni en el UDI ni en el PNPI de la SENAF se prevé financiamiento para la remuneración del personal, situación que precariza las condiciones laborales, incide en la calidad de la propuesta, y condiciona la sostenibilidad de los espacios en el tiempo.

Frente a este panorama, las experiencias que se reivindican como "jardines comunitarios" resultan elocuentes del nivel de superposición y a la vez fragmentación de las intervenciones estatales dirigidas a las niñeces más pequeñas, en la medida que, en muchos casos, al tiempo que están conveniados como UDIS o como CDIS-EPIS dentro del PNPI, logran también reconocimiento oficial como parte de la oferta del Nivel Inicial para las salas obligatorias.

El recorrido realizado evidencia que las oportunidades educativas para la primera infancia "corren" por circuitos diferenciados y desiguales y, según las normas vigentes y las entrevistas realizadas, con escasos o nulos vasos comunicantes entre sí. En efecto, y pese a las voluntades manifiestas desde las autoridades de la DGCYE, no existen ámbitos formales de trabajo con el MDC, por lo que jardines del sistema y experiencias comunitarias que sólo articulan con la Subsecretaría de Políticas Sociales, funcionan de manera paralela, sin articulación a nivel central. En cambio, sí se reconocen instancias de coordinación a escala distrital entre la inspección del nivel, referentes municipales de las áreas vinculadas con la primera infancia, y redes de organizaciones sociales a cargo de espacios de educación y cuidado, sobre todo en el conurbano bonaerense (FLACSO-UNICEF, 2023).

Reflexiones finales

Garantizar el derecho a la educación inicial en la provincia de Buenos Aires supone considerar a los más de un millón trescientos mil niñas y niños de 0 a 5 años que habitan su territorio (Censo, 2022); ampliando las oportunidades desde la cuna y ofreciendo, en palabras de sus autoridades, "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" (Redondo & Malajovich, 2023, p.195).

A lo largo del escrito, mostramos avances normativos y su traducción en una arquitectura estatal que jerarquiza el derecho a la educación inicial, aunque a través de intervenciones fragmentadas entre las áreas sociales y las educativas, con la consecuente diferenciación de la oferta institucional.

En este escenario, merecen destacarse algunas líneas de política privilegiadas por la Dirección Provincial de Educación Inicial que traccionan hacia condiciones de mayor igualdad porque amplían la mirada desde el nivel hacia población hasta entonces marginalizada como las infancias rurales y de islas o las que viven

en contextos de encierro; mejoran las posibilidades de acceso a través de la ampliación de la oferta y la cobertura –más de diez mil nuevas vacantes y más de 70 unidades de servicio en los últimos cuatro años, y una tasa de escolarización cercana al 70% en sala de 3 años–; promueven el fortalecimiento pedagógico vía la actualización curricular y la formación docente; y propician la democratización de los procesos de construcción de políticas convocando a la participación activa de los sujetos involucrados –como inspectoras e inspectores, directivos y docentes en la consulta sobre el nuevo diseño–, y el reconocimiento de nuevos actores en el campo político-educativo, como el caso de los JC y las organizaciones que los sostienen, con quienes se ha conformado una mesa de trabajo específica. En este tema, se advierte un claro avance respecto del escenario planteado una década atrás en tanto se explicita la decisión de considerar a los JC como instituciones escolares para la primera infancia desde la responsabilidad política y pedagógica de fortalecer sus propuestas promoviendo el acceso a prestaciones y recursos (como el Servicio Alimentario Escolar y los libros), así como la formación y la mejora de las condiciones laborales de sus educadoras.

Sin embargo, pese a los enormes avances en la cobertura, miles de niñas y niños –en su mayoría, menores de 4 años– sólo acceden a espacios de educación y cuidado sin vínculo con el sistema educativo. Aunque hay exclusiones persistentes de infancias que no asisten a institución alguna, lo que parece prevalecer es un fenómeno de inclusión desigual y fragmentada (Saraví, 2015). En este contexto, las dificultades para crear y sostener instancias nacionales y jurisdiccionales de coordinación horizontal y vertical, desafía la posibilidad de seguir caminando hacia la construcción de lo público-común; más aún en tiempos de avanzada política conservadora y de fuerte retracción presupuestaria como el actual.

Fuentes

Instituto Nacional de Estadística y Censos–INDEC. (2022). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.* Inicio - Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas

Referencias Bibliográficas

Antelo, E. & Redondo, P. (2017). Primeras páginas. En Antelo, E. & Redondo, P. (comps.), *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias* (pp. 7-13). Homo Sapiens Ediciones.

Carli, S. (2001). El niño como sujeto de derecho [Disertación]. *Seminario de Formación de Formadores/as Contra toda forma de discriminación, xenofobia, racismo y formas conexas de intolerancia*, Secretaría de Cultura de la Universidad Nacional de Rosario y el INADI, Rosario.

Faur, E. (2014). El cuidado infantil en el siglo XXI. *Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo XXI editores.

Fernández País, M. (2018). *Historia y pedagogía de la Educación Inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del Siglo XXI*. Homo Sapiens editora.

Fernández País, M. (2015). Apuntes para el estudio de los orígenes de la historia de la educación inicial en Argentina. *Educação e Fronteiras On-Line, 5*(13), 61-72.

FLACSO-UNICEF. (2023). *Mapa de prestaciones y servicios para la primera infancia. Informe de la Provincia de Buenos Aires*. Mimeo.

Gentili, P. (2011). Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio por el otro. En *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente* (pp. 21-63). Siglo XXI editores.

Gluz, N. & Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de "inclusión" en el campo educativo. En M. Feldfeber & N. Gluz (comps.), *Las tram(p)as de la inclusión* (pp. 13-44). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Gluz, N., Karolinski, M. & Rodríguez Moyano, I. (2014). Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH (Asignación Universal por Hijo) en la provincia de Buenos Aires (2009-2013). En N. Gluz,; M. Karolinski; I. Rodríguez Moyano; C. Talavera; I. Gaona López; P. Gadelha Mendes; L. Colabella & P. Vargas, *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay* (pp. 13-130) . CLACSO.

Graham, M. (2020). De la Convención sobre los Derechos del Niño hasta la sanción de la Ley 26061. En SENAF (comp.), *Miradas diversas sobre los derechos de las infancias. Análisis y reflexiones a 15 años de la ley 26.061* (pp. 30-34). SENAF.

Karolinski, M. (2021a). Organizaciones sociales y democratización de la educación. Potencialidades, tensiones y desafíos a partir de la experiencia de los jardines comunitarios en la Provincia de Buenos Aires. En M. Feldfeber y N. Gluz (comps.), *Las tram(p)as de la inclusión* (pp. 195-232). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Karolinski, M. (2021b). La educación inicial en territorio bonaerense: entre el derecho, la obligatoriedad y la desigualdad de la oferta. *Revista del IICE*, (49), 155-176.

Karolinski, M. (2015). *Políticas educativas y organizaciones sociales en la Provincia de Buenos Aires: el proceso de oficialización de los jardines comunitarios (2003-2013)* [Tesis de Maestría]. Universidad de Buenos Aires.

Malajovich, A. (2006). El nivel Inicial. Contradicciones y polémicas. En A. Malajovich, (comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana* (pp. 103-127). Fundación OSDE y Siglo XXI editores.

Malajovich, A. (2010). Deudas educativas con la primera infancia. *Voces en el Fénix*, 3, 34-37.

Manzoni, G. (2011). La Ley Simini: el lugar del niño y la mujer en la política educativa pre-escolar del gobierno de Domingo Mercante. En C. Panella, (coord.), *El gobierno de Domingo Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial. Tomo* V (pp. 9-14). Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.

Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, Transformaciones y Resignificaciones A Lo Largo de la historia. En A. Malajovich (comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana* (pp. 19-101). Fundación OSDE y Siglo XXI editores.

Redondo, P. & Malajovich, A. (2023). La Educación Inicial bonaerense, una apuesta al porvenir. *Anales De La Educación Común, 4*(1-2), 194-203. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1755

Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En G. Brenner & G. Galli (comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 19-32). Editorial La Crujía, Stella y Fundación La Salle Argentina.

Roffler, E. (2020). Arquitectura institucional, avances y desafíos para la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. En SENAF (comp.), *Miradas diversas sobre los derechos de las infancias. Análisis y reflexiones a 15 años de la ley 26.061* (pp. 26-29). SENAF.

Rozengardt, A. (2017). Desigualdad y experiencias no formales y comunitarias de cuidado y educación de la primera infancia en Argentina. Apuntes para el debate. [Trabajo]. *Seminario Desigualdades y generaciones en América Latina. Especialización en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina*. CLACSO/ELAP/AI/FLACSO Brasil. Mimeo.

Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. CTA-CLACSO.

Saraví, G. (2015). De la desigualdad a la fragmentación. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.

Anales de la Educación Común, 2024, Volumen 5, N° 1-2 | Andrea Daverio |
Contraofensiva neoconservadora de extrema derecha, antifeminismo y educación pública en la Argentina de Milei: retrocesos y riesgos | pp. 151 a 159

Andrea Daverio
Universidad Nacional de Lanús.

Contraofensiva neoconservadora de extrema derecha, antifeminismo y educación pública en la Argentina de Milei: retrocesos y riesgos democráticos

Resumen

El triunfo electoral en Argentina de la fórmula Javier Milei-Victoria Villaruel (La Libertad Avanza) en la segunda vuelta en octubre de 2023 marca el ascenso al poder de una extrema derecha sin precedentes en el país, emparentada con otras *nuevas/viejas derechas* a nivel local, regional y global. A partir de entonces, el nuevo gobierno puso en marcha con ritmo acelerado las primeras medidas de un plan económico de corte neoliberal, con ajuste fiscal, devaluación y fuerte reducción del gasto público, sostenido, por un lado, en la demonización y deslegitimación del Estado como agente de desarrollo social y económico, y por otro, en medidas represivas y autoritarias reñidas con el orden constitucional y con la democracia. Al igual que en otras fuerzas políticas neoconservadoras –dentro y fuera de la región–, el antifeminismo y la oposición a las instituciones y políticas de igualdad de género y de diversidad sexual impulsadas en las últimas décadas, son un eje sustentador del proyecto político. En las líneas que siguen se comparten algunas reflexiones preliminares en torno de medidas adoptadas por el nuevo gobierno en los primeros seis meses de gestión en particular en relacion con el enfoque de género como perspectiva conceptual, política y metodológica que busca comprender, identificar y cuestionar las relaciones sociales de poder sostenidas en base a las diferencias sexo-genéricas, para transformarlas. Se advierte un cambio de paradigma y de marco cognitivo en la direccionalidad de las decisiones e intervenciones del gobierno estrechamente ligadas, en un sentido amplio, a la ausencia de un enfoque de derechos humanos y de interseccionalidad. Este giro expresa una contraofensiva, una arremetida, en respuesta a las demandas, luchas, propuestas y conquistas de los movimientos feministas y de los

colectivos LGBTTIQ+,[1] orientada al retroceso de los acuerdos democráticos que incluyen a la educación pública como elemento fundamental en la construcción de una ciudadanía plural e inclusiva.

Palabras clave

Extrema derecha, Antifeminismo, Educación pública, Argentina, Democracia.

Introducción

El triunfo electoral en Argentina de la fórmula Javier Milei-Victoria Villaruel (La Libertad Avanza) en la segunda vuelta en octubre de 2023 marca el ascenso al poder de una extrema derecha sin precedentes en el país, emparentada con otras *nuevas/viejas derechas* a nivel regional y global. A partir de entonces, el nuevo gobierno puso en marcha con ritmo acelerado las primeras medidas de un plan económico de corte neoliberal, con ajuste fiscal, devaluación y fuerte reducción del gasto público, sostenido, por un lado, en la demonización y deslegitimación del Estado como agente de desarrollo social y económico, y por otro, en medidas represivas y autoritarias reñidas con el orden constitucional y con la democracia.

El negacionismo del genocidio de Estado por parte de funcionarias y funcionarios del actual gobierno alerta sobre el desconocimiento de la política de derechos humanos vigente y el largo camino recorrido por la sociedad argentina de condena a la última dictadura cívico militar, al terrorismo de Estado y a los delitos de lesa humanidad cometidos durante la misma. Los ataques directos al sistema de educación pública, universal, laica, gratuita, y en particular, a las universidades nacionales, mediante el desfinanciamiento de las mismas, enuncian también de modo inequívoco el cambio de rumbo del gobierno acerca del rol del Estado, la definición de los asuntos públicos y la ausencia/presencia en su intervención.

Al igual que en otras fuerzas políticas neoconservadoras –dentro y fuera de la región–, el antifeminismo y la oposición a las instituciones y políticas de igualdad de género y diversidad sexual, y a los derechos conquistados por las mujeres y personas LGBTTIQ+ en las últimas décadas, son un eje sustentador del proyecto político. En las líneas que siguen se propone una revisión preliminar de algunas medidas adoptadas por el nuevo gobierno en los primeros seis meses de gestión en relación con el enfoque de género como perspectiva conceptual, política y metodológica que busca comprender, identificar y cuestionar las relaciones sociales de poder sostenidas en base a las diferencias sexo-genéricas, para transformarlas.

1 La sigla LGBTTIQ+ representa a distintas identidades y expresiones de género y orientaciones sexuales. Está compuesta por las iniciales de las palabras Lesbiana, Gay, Bisexual, Trans, Travesti, Intersexual, Queer y otras identidades no incluidas en las anteriores.

Avances y retrocesos

En los últimos cuarenta años –desde el retorno a la democracia–, se produjo en Argentina un notable avance en materia de derechos humanos, y en particular en la ampliación, el reconocimiento y la garantía de los derechos de las mujeres y de personas de otras identidades sexo-genéricas. Este progreso, con claroscuros y deudas pendientes, tiene detrás procesos sociopolíticos de construcción de nuevos problemas públicos que atravesaron tiempos de debate en el espacio público -algunos más largos y difíciles que otros-, acuerdos, legitimaciones e institucionalizaciones, resultados de las luchas impulsadas de manera sostenida por los movimientos feministas, de mujeres y de los colectivos LGBTTIQ+ y de su inclusión -según los tiempos políticos- en las agendas de gobierno.

Entre 1985 y 2020 se produjeron reformas legales que dieron lugar a políticas y mecanismos de reconocimiento y ampliación de derechos con el objetivo de intervenir explícitamente desde el Estado en las condiciones de vida de las niñeces, las y los adolescentes, las mujeres y personas LGBTTIQ+ para mejorarlas, ampliar derechos y eliminar las desigualdades, jerarquías y asimetrías en las relaciones de género. La legitimación de las desigualdades de género en sus diferentes dimensiones como problema público ha estado anclada en la necesidad de derribar los múltiples factores que se entrecruzan y obstaculizan la construcción de relaciones de género igualitarias, inclusivas y plurales como condición de posibilidad del desarrollo de sociedades democráticas fuertes. Cabe recordar que en la región los gobiernos reconocieron cuatro nudos estructurales constitutivos de las relaciones desiguales de poder en América Latina y el Caribe que es preciso superar e intervenir: la desigualdad socioeconómica y la persistencia de la pobreza en el marco de un crecimiento excluyente; los patrones culturales patriarcales, discriminatorios y violentos y el predominio de la cultura del privilegio; la división sexual del trabajo y la injusta organización social del cuidado, y la concentración del poder y las relaciones de jerarquía en el ámbito público.[2]

La Agenda Regional de Género ha sido el resultado de la voluntad política y del trabajo articulado de los Estados miembros, de la contribución activa de los movimientos feministas, de mujeres y de los colectivos LGBTTIQ+ y del apoyo del Sistema de Naciones Unidas y del Sistema Interamericano de Derechos Humanos. La misma se refuerza, se articula y se complementa con las obligaciones asumidas por los Estados con la ratificación de la CEDAW (1979)[3,4] y su protocolo facul-

2 Esto se consigna en la Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030. Ver CEPAL (2017). Estrategia de Montevideo para la implementación de la agenda regional de género en el marco del desarrollo sostenible hacia 2030, Santiago, CEPAL. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/handle/11362/41011

3 CEDAW corresponde a la sigla en inglés: Convention on the Elimination of All forms of Discrimination Against Women.

4 Véase la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (1979) de la ONU, y también la Recomendación general nº 12 (1989), la Recomendación general nº 19 (1992) y la Recomendación general nº 35 (2017) de CEDAW.

tativo, entre otras convenciones. Esta agenda compromete a los gobiernos y es deber de debida diligencia cumplir con ella en todos los ámbitos. La CEDAW y la Agenda Regional de género forman parte del marco general de referencia de todo el proceso de construcción colectiva en Argentina y en la región en la materia.

Frente al embate neoconservador, la negación del valor de la memoria y de la trama colectiva, la apelación a la genealogía es oportuna en la disputa política más general acerca del modelo de organización social para el futuro en Argentina. Sin ánimo de exhaustividad, cabe recordar aquí algunos hitos fundamentales de los avances normativos a nivel nacional desde el retorno democrático que dan cuenta de esos nuevos marcos de sentido culturales en torno de la igualdad, la diversidad, la inclusión y el principio de no discriminación, en particular en relacion con la autonomía física, la identidad de género y la orientación sexual.

Argentina suscribió el primer instrumento a nivel mundial específico de protección de los derechos humanos de las mujeres, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), y le otorgó jerarquía constitucional en la reforma de la Carta Magna en 1994, así como también el primer tratado que aborda con especificidad el tema de las violencias por motivos de género: la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). También atribuye al Congreso nacional la facultad de promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y el ejercicio de los derechos reconocidos por ella y por los Tratados Internacionales (art. 75, inc. 23).

En 1985, a través de la Ley n° 23.264, se establece la patria potestad compartida entre el padre y la madre en relación con las hijas y los hijos menores de edad. Y, también, se elimina toda distinción ante la Ley en la filiación, estableciendo la igualdad de los hijos nacidos fuera o dentro del matrimonio. En 2006 se sancionó la Ley n° 26.510 de Educación Sexual Integral que establece el derecho de todas las educandas y todos los educandos a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada. La Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina es un enfoque educativo que busca proporcionar a los estudiantes conocimientos, actitudes y habilidades relacionados con la sexualidad de manera integral, es decir, abordando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Los principales objetivos de la ESI en Argentina son:

1. Promover la salud sexual y reproductiva: proporcionar información para que los estudiantes puedan tomar decisiones informadas sobre su salud sexual y reproductiva;

2. Fomentar el respeto por la diversidad: educar en la igualdad de género y en el respeto por la diversidad sexual y de género;
3. Prevenir la violencia de género: sensibilizar y educar para la prevención de la violencia de género y el abuso sexual;
4. Desarrollar habilidades para la vida: ayudar a las y los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación, toma de decisiones y autocuidado.

En 2009 se sanciona la Ley n° 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. En materia de reconocimiento de derechos de LGBTIQ+, Argentina es pionera al sancionar en 2010 la Ley n° 26.618 de Matrimonio Igualitario y en 2012 la Ley n° 26.743 de Identidad de Género, que reconoce la identidad de género auto percibida de cada persona y su derecho a un trato digno, independientemente del sexo asignado al nacer y de sus registros identificatorios. Asimismo, el Decreto n° 721/2020 (PEN) de Cupo Laboral Travesti-Trans establece para el Estado la obligatoriedad de asignar un cupo mínimo del 1% del personal para personas travestis, transexuales y transgénero con condiciones de idoneidad para el cargo, y el Decreto n° 0015/2020 (HSNA) de implementación del Cupo Laboral Travesti-Trans en el Honorable Senado de la Nación. La Ley n° 27.412 de Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política, del 2017, constituyó otro avance para lograr reducir las brechas que sostienen las desigualdades por motivos de género.

En 2017, se lanza el Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA). Esta política pública tenía por objetivo prevenir los embarazos no intencionales que afectan principalmente a niñas y adolescentes a través de garantizar el acceso gratuito a métodos anticonceptivos, accediendo a la educación sexual integral y brindando asesorías y consejería en salud sexual y reproductiva en los establecimientos educativos. Se trató de una iniciativa que articulaba diferentes ministerios como el de Salud, Educación y Desarrollo Social.

En 2018, la Ley n° 27.499 –conocida como Ley Micaela– establece la capacitación obligatoria en las temáticas de género y violencias por motivos de género para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación. Finalmente, la Ley n° 27.610 de interrupción voluntaria del embarazo se sancionó en Argentina en 2020 y se promulgó en 2021, momento a partir del cual entró en vigencia en todo el país como una norma de orden público. A partir de entonces, se puso en marcha en Argentina la política pública que regula la interrupción del embarazo bajo un modelo mixto de plazos y causales. Se reconoce, el derecho de mujeres, adolescentes y de todas las personas con capacidad de gestar a interrumpir su embarazo hasta la semana catorce –inclusive– del proceso ges-

tacional (IVE), y se garantiza el acceso universal y gratuito a las prestaciones necesarias. También se reconoce el derecho a la interrupción legal del embarazo (ILE), si el embarazo fuere resultado de una violación o si estuviera en peligro la vida o la salud de la persona gestante.

En materia de institucionalidad de género, se crea el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (en adelante, MMGYD) mediante el Decreto n° 7/2019, que amplía las incumbencias y reemplaza al Instituto Nacional de las Mujeres. Entre sus principales objetivos, se propone abordar los hechos de violencia y femicidio, las discriminaciones que sufren las personas LGBTTIQ+, promover la participación política de las mujeres y las diversidades, visibilizar las tareas del trabajo de cuidado, y la promoción de otras políticas para la reducción de brechas de género en el país.

Esta revisión sumaria revela la existencia de un amplio marco jurídico en materia de igualdad de género y diversidad sexual, que junto con los procesos de jerarquización de institucionalidades de género a nivel nacional y subnacional y local dan cuenta de la construcción colectiva de un horizonte ético, político y normativo en la materia en Argentina en respuesta a varias de las demandas de los feminismos en las últimas décadas, de la cual la educación pública es un pilar fundamental y que colocó al país como una referencia en la región y en el mundo.

En el marco de los múltiples debates públicos transitados en Argentina, desde hace más de dos décadas diversos actores conservadores han ido desplegando varias estrategias en el marco de esta contraofensiva antifeminista en respuesta a las demandas, propuestas, luchas y conquistas de los movimientos feministas. Estas intervenciones reconocen un contexto transnacional más amplio, que comienza a mediados de los años noventa con participación muy heterogénea de actores laicos y religiosos, sostenida en un fuerte cuestionamiento de la noción de género, y en el desarrollo de la "ideología de género" como marco semántico que funciona como significante vacío que puede adaptarse a múltiples demandas y cuestionamientos en relación con los derechos sexuales y reproductivos, los modelos de familias, la matriz binaria cis heteronormativa, entre otras, que vendrían a desafiar la existencia de un orden natural que debería regir a las sociedades (Correa, 2018; Gutiérrez, 2018). Durante la última campaña electoral, la defensa de visiones conservadoras, reaccionarias y patriarcales del orden social fue un pilar de las estrategias de comunicación política y de las propuestas de la LLA, de deslegitimación de la agenda feminista, en general, y en particular, contra el derecho al aborto y la educación sexual integral.

En los primeros seis meses de gestión, el gobierno de Milei en Argentina ha desplegado intervenciones y medidas que expresan de modo concreto y específico esta contraofensiva neoconservadora que implica, en algunos casos, obturar la

posibilidad de continuar avanzando, y en otros, el retroceso en derechos conquistados. En forma preliminar, puede decirse que las mismas abarcan tanto estrategias de deslegitimación discursivas como decisiones institucionales en relación a las normas y políticas públicas aprobadas. En relación con las primeras, y en consonancia con las consignas de la campaña presidencial, reiteradas intervenciones tanto del actual presidente como de funcionarias y funcionarios, y legisladoras y legisladores dan cuenta del combate a pilares fundamentales de la agenda feminista en los últimos cuarenta años de democracia.

En el plano de la retórica, los mensajes e intervenciones se multiplican y superponen sin eufemismos y en diferentes escalas, desde la prohibición de "la perspectiva de género en toda la administración pública nacional" –por parte del vocero presidencial–, la negación del presidente en varias intervenciones públicas –dentro y fuera del país– de las desigualdades de género, de las brechas salariales de género, de la violencia de género como problema público y la alusión a "la agenda sangrienta del aborto"; los mensajes de odio machistas, misóginos, lesbodiantes y transfóbicos, pasando por el cuestionamiento del divorcio, del matrimonio civil igualitario, la educación sexual integral y el aborto legal, seguro y gratuito, entre tantas otras. En relación con el uso del lenguaje inclusivo, la Resolución n° 160/2024 del Ministerio de Defensa/APN en el Artículo 3 establece expresamente la prohibición de su uso en el ámbito del Ministerio de Defensa, de las Fuerzas Armadas y de los organismos descentralizados.

En el plano institucional, en el marco de la reducción/simplificación/eliminación del Estado y del ajuste fiscal, se produjo en una rápida secuencia el desmantelamiento del ex MMGyD de la Nación y su desjerarquización como Subsecretaría de Protección contra la violencia de género (primero en la órbita del Ministerio de Capital Humano y luego del Ministerio de Justicia de la Nación), y finalmente su supresión. Esto se suma a la eliminación de la transversalidad de la perspectiva de género en las políticas públicas y en los dispositivos institucionales construidos anteriormente, el desfinanciamiento de las acciones para promover los derechos humanos de niñas y mujeres y las políticas destinadas a la protección de las víctimas. En otras palabras, los programas orientados a la ayuda por parte del Estado a mujeres y personas LGBTTIQ+ víctimas de violencia de género fueron eliminados y desfinanciados. En línea con estas decisiones, el desmantelamiento por parte del Gobierno nacional del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) implica la interrupción de las asesorías y consejerías en salud sexual y reproductiva y, en consecuencia, un retroceso en el acceso a la salud de la población adolescente, con mayor riesgo de embarazo, de infecciones de transmisión sexual y de interrupciones clandestinas. En el ámbito legislativo, se produjo la presentación por parte de un grupo de diputadas y diputados de LLA de un proyecto para derogar la Ley n° 27.610 que

proponía modificar el Código Penal en relación a los abortos legales, existente desde 1921 y cuyo tratamiento no avanzó en la Cámara. La iniciativa apuntaba a aquellas personas que enfrenten un embarazo forzado por abuso sexual no puedan acceder a una interrupción legal. Asimismo, el proyecto aumentaba las penas de prisión para quienes se sometan a un aborto voluntario (y para quienes lo realicen) y derogaba las penas vigentes para los funcionarios públicos que obstaculicen las prácticas.

Para seguir reflexionando

En el contexto analizado en las líneas precedentes, las intervenciones públicas y las medidas adoptadas desde el gobierno de la La Libertad Avanza en los primeros seis meses de ejercicio del poder político a cargo del Estado argentino, en relación con las desigualdades de género, evidencian un cambio en los marcos de interpretación del mundo de los actores públicos. Este cambio de paradigma y de marco cognitivo desconoce y disputa políticamente marcos de sentido –perfectibles y con deudas pendientes– orientados por el enfoque de género y de derechos humanos construidos colectivamente y a lo largo de las últimas décadas en torno de los modos de pensar los sujetos sociales, y las necesidades y demandas a partir de las jerarquías, exclusiones y asimetrías en las relaciones sociales sostenidas en las diferencias sexo-genéricas.

Este cambio de paradigma expresa un sistema de creencias que guían la conducta pública y se sustenta en la deslegitimación del Estado, su retiro, su ausencia, la reducción de sus funciones, y el desconocimiento tanto de las obligaciones contraídas como de los procesos socio-políticos colectivos de construcción democrática transitados hasta el momento. El desmantelamiento de las instituciones y políticas públicas de género desconoce la necesidad y obligación por parte el Estado de intervenir en las condiciones de discriminación, de dependencia, de subordinación, de exclusión, que atraviesan las mujeres y personas LGBTTIQ+.

La embestida “anti género” y la lucha contra la “ideología de género” expresadas como contraofensiva en respuesta a las demandas, luchas, propuestas y conquistas de los movimientos feministas y de los colectivos LGBTTIQ+, amenaza y pone en riesgo la convivencia democrática de la sociedad en su conjunto y supone nuevos desafíos para el sistema educativo.

Fuentes

CEDAW. (1989). Recomendación general nº 12. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT/CEDAW/GEC/5831

CEDAW. (1992). Recomendación general nº 19. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT/CEDAW/GEC/3731

CEDAW. (2017). Recomendación general nº 35. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW/C/GC/35

ONU. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. https://www.ohchr.org/sites/default/files/cedaw_SP.pdf

Referencias bibliográficas

Correa, S. (2018). A "política do gênero": um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*, (53), e185301.

Gutiérrez, M. A. (2018). Significante vacío: ideología de género, conceptualizaciones y estrategias. Entrevista con Sonia Correa. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño, 1*(2), 106-113. https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/3191/2835

Valeria Macía
Universidad Nacional de Jujuy.
Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza de la Historia de la Educación.
Camila Pérez Navarro
Universidad Alberto Hurtado.
Sociedad Chilena de Historia de la Educación.

Tensiones en torno a la escolarización primaria en Jujuy

Una mirada a la implementación de las leyes n° 1420 y Láinez (1884 y 1905)

Resumen

El presente trabajo analiza dos tensiones desarrolladas en el proceso de ampliación de la escolarización primaria en Jujuy. Específicamente, examinamos la implementación de dos leyes nacionales orientadas a expandir la escuela primaria en Argentina: la Ley n° 1420 de 1884, que estableció la educación primaria común, obligatoria, laica y gratuita, y la Ley n° 4874 de 1905, conocida como Ley Láinez. Esta última normativa aprobó la creación de escuelas financiadas y administradas por el Consejo Nacional de Educación. Con base en fuentes documentales como expedientes, actas, informes y memorias, abordamos algunas disputas y discusiones que evidencian la relevancia de la herencia hispano colonial en la sociedad jujeña y su influencia en la escolarización en la provincia, así como también la yuxtaposición de las normativas nacionales y provinciales en el campo educativo local.

Palabras clave

Escuelas primarias, Demandas de educación, Autonomía de distritos escolares, Ley n° 1420, Ley Láinez.

Introducción

En agosto de 1924, el Consejo Nacional de Educación le notificó al gobernador de la provincia de Jujuy, Dr. Benjamín Villafañe, la decisión de no aprobar el tras-

paso de la administración de 29 escuelas fiscales al nivel nacional. La solicitud, levantada por el Consejo General de Educación de Jujuy, se fundamentó en una crisis presupuestaria que dejó sin remuneración al personal docente durante varios meses. Por su parte, la decisión del Consejo Nacional de Educación se justificó en la constatación de que los gobiernos provinciales manejaban una errónea interpretación de la Ley n° 4874, la que había sido "desvirtuada en su aplicación". Según se argumentó, "en pugna con la prescripción constitucional que quiere sean estos mismos estados los que aseguren por sus propios medios el sostenimiento de la educación primaria", la Nación había ido "absorbiendo insensiblemente el servicio de la enseñanza pública de los estados federales" (Exp. 323 letra C, 1924, p. 6), sustituyendo y no concurriendo a las provincias en la campaña contra el analfabetismo.

En el presente trabajo analizamos parte de las tensiones, disputas y debates producidos en la provincia de Jujuy durante los procesos de expansión de la escolarización primaria. Con base en fuentes documentales del Archivo Histórico de Jujuy (en adelante AHJ) como expedientes, actas, informes y memorias, examinamos la implementación de dos leyes nacionales orientadas a expandir la escuela primaria en Argentina y en el territorio jujeño: la Ley n° 1420 de 1884, que estableció la educación primaria común, obligatoria, laica y gratuita, y la Ley n° 4874 de 1905, conocida como Ley Láinez. Esta última normativa aprobó la creación de escuelas financiadas y reguladas por el Consejo Nacional de Educación, a solicitud de las autoridades provinciales, sin que se violara la autonomía y la autarquía financiera de las jurisdicciones.

Como evidenciamos en este texto, la implementación de estos procesos en Jujuy no estuvo exenta de conflictos.

La educación en Jujuy antes de la sanción de la Ley n° 1420

En Jujuy, previo a la conformación del Estado nacional argentino, se desarrolló una profunda controversia entre unitarios y federales. Por más de un siglo –específicamente, entre 1767 a 1880– se produjo un proceso de organización de formas educativas heterogéneas y elementales, como el municipalismo pedagógico colonial, cuyo

> precepto pedagógico era "la letra con sangre entra"... [esta] Expresión educativa de un magisterio masculino de sotana y también seglar, intitulado, carente de formación docente y profundamente desprestigiado como rol social, pensado para una población escolar de varones, pues la mujer estaba excluida como sujeto que aprende, al igual que las castas desfavorecidas y los grupos supervivientes de aborígenes, mestizos, mulatos, negros y esclavos (Yépez, 2007, p. 23).

En esta configuración, la matriz religiosa colonial tuvo un peso importante, comprimiendo "con una rigidez férrea toda expansión i todo desarrollo comercial, artístico, literario ó liberal" (Carrillo, 1888, p. 189).

En 1813 Belgrano donó a la provincia una escuela que llamó "de la Patria" (Carrillo, 1888). Sin embargo, el funcionamiento de esta escuela a veces dependió del "Cabildo, otras por el Poder Ejecutivo, otra por los propios interesados" (Barros, 1947, p. 91). Emergió, de este modo, un eclecticismo pedagógico, caracterizado por la interacción de dos corrientes, que tuvo como resultado prácticas pedagógicas heredadas del viejo modelo educativo y las nuevas costumbres. De esta manera, de a poco, se fue desdibujando la visión teocéntrica, aunque no terminó nunca de desaparecer.

A medida que avanzó el siglo XIX, en Jujuy se configuró un sistema de instrucción primaria en el que la obligatoriedad estaba normada. La Ley provincial del 2 de marzo de 1867 exigió a los padres enviar a sus hijos a la escuela. Si bien la aplicación de esta norma no resultó eficaz dada la precariedad del sistema (Barros, 1947), constituyó un precedente importante para la posterior Ley Educativa provincial de 1885, sancionada después de la Ley n° 1420.

En paralelo al proceso de implementación de estas leyes, el Estado nacional intervino en el desarrollo de la educación provincial mediante la creación de escuelas normales nacionales para la formación de docentes (Yépez, 2003). Mientras esto ocurría, en la provincia hubo una ausencia de planes para la construcción y el mantenimiento de instalaciones escolares adecuadas, los que eran de "una pobreza rayana en la miseria" (Barros, 1947, p. 38).

Como expresión de un proceso que se construyó de lo particular a lo general, a partir de 1880 Argentina se organizó como nación y la educación se configuró como política de Estado. En este proceso, las políticas educativas provinciales y nacionales dialogaron, interactuaron o se tensionaron entre sí, tal como evidenciaremos a continuación.

Primera tensión: la implementación de la Ley n° 1420 en Jujuy

Para dar cuenta de las tensiones entre el nivel nacional y el local en el proceso de expansión de la educación primaria, abordaremos una disputa desarrollada en Jujuy entre laicos y católicos, en el contexto de discusión de la laicidad educativa.

La sanción de la Ley n° 1420 en 1884 estableció la educación primaria común, laica, obligatoria, gratuita, gradual y con un currículum centralizado para todo el país. En palabras de Puiggrós (2006), se conformó el Sistema de Instrucción

Pública Centralizado Estatal (SIPCE), un modelo educativo caracterizado por "la hegemonía del Estado y la subsidiariedad privada, laicismo y catolicismo subordinados a la lógica del Estado, escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, oligárquico o liberal, no participativo, ritualizado, autoritario" (p. 17).

En 1885, durante el gobierno provincial de Eugenio Tello, se desarrolló una fuerte confrontación entre laicos y católicos respecto a la no enseñanza de la religión en el horario escolar. Este conflicto involucró al "obispo de Salta y Jujuy, Carlos Risso Patrón, que no acataba la ley de educación común dictada por la Nación" (Bidondo, 1980, p. 407). El religioso, en firme oposición a la Ley n° 1420, ordenó "la no asistencia de los niños a las escuelas públicas, de cuyos horarios había desaparecido la tradicional clase de catecismo cristiano" (Barros, 1947, p. 116). Esto desencadenó graves "desórdenes por motivos religiosos", que terminaron en el derribamiento de "la Cruz del Convento de San Francisco" (Bidondo, 1947, p. 407).

Luego de la virulenta campaña de desobediencia civil incitada por Risso Patrón, el momento más álgido del conflicto se alcanzó con la expulsión de algunos religiosos (Yépez, 2003). Según un documento hallado en el Archivo Histórico Provincial de Jujuy, a finales de 1884 –en acuerdo general de ministros– se decretó tanto la suspensión del Obispo de Salta como la separación del puesto que desempeñaban los vicarios foráneos de Santiago del Estero y de Jujuy. A su vez, renunciaron algunos miembros del Consejo de Educación Provincial.

Finalmente, la solución desde el gobierno provincial –a fin de actuar de manera conciliatoria– fue omitir el artículo 8° de la Ley n° 1420 (de laicidad educativa) en la elaboración de la Ley de Educación Provincial de 1885. Así, en las escuelas jujeñas se tomó la decisión de enseñar la religión católica en la currícula escolar.

Segunda tensión: la implementación de la Ley Láinez

La expansión de la educación primaria en Argentina, promovida con la sanción de la ley de obligatoriedad escolar en 1884, tuvo un nuevo impulso en 1905 con la aprobación de la Ley Láinez, que autorizó al gobierno nacional a crear escuelas primarias (elementales, infantiles, mixtas y rurales) en las provincias, con el propósito de combatir el analfabetismo. Para instalarlas, el Consejo Nacional de Educación tomaría en cuenta el "porcentaje de analfabetos que resulta de las listas presentadas por las provincias para recibir la subvención escolar" (Ley Nacional n° 4874, 1905, p. 1).

En Jujuy su implementación comenzó al año siguiente, con la apertura de una veintena de escuelas nacionales en localidades como Caspalá, Aparzo, Chañi, entre otras (AHJ, 1906). Sin embargo, también se crearon escuelas en zonas donde ya

operaban escuelas provinciales, lo que contradecía las disposiciones establecidas y desvirtuaba el propósito original de la Ley.

En ocasiones, la yuxtaposición entre unas normas emanadas de la Nación y otras establecidas por el gobierno provincial generó conflictos. Por ejemplo, en 1917, y según lo señalado por el Inspector Nacional, se registraron "varias solicitudes de vecinos de los lugares donde están ubicadas algunas de las escuelas fiscales, en las que piden su nacionalización" (Alcácer, 1917). En la misma nota, el funcionario sostenía que no tenía inconvenientes en convertir en escuelas nacionales aquellas escuelas dependientes del Consejo General de Educación de Jujuy que no podían ser atendidas, ya fuera por la enorme distancia que había que recorrer para llegar a ellas, la falta de maestros u otras causas.

La propuesta de cesión de escuelas provinciales generó debate. Por un lado, el inspector nacional defendía el traspaso argumentando "la falta de local, á tal extremo que algunas ya debieron clausurarse; y en segundo término por lo apartado del lugar en que funcionan, con escaso número de alumnos, con malos maestros y sin que puedan ser inspeccionadas" (Pablo Arroyo, 1917, folio 2).

Por otro lado, a nivel provincial, la propuesta de ceder las escuelas no tuvo mayor respaldo. Si bien se reconocían las dificultades para sostenerlas, se planteaba que era conveniente crear nuevas escuelas nacionales, ya que el traspaso no impactaría positivamente. Al respecto, Samoran, quien se desempeñaba como Vocal del Consejo de Educación de nivel provincial, señalaba que "tal vez mejorarían los maestros como factor ideal de enseñanza, puesto que con mayor sueldo que el que nuestro presupuesto nos permite pagar, los candidatos, es de esperar, serían maestros con título nacional" (Alcácer, 1917, folio 5). Sin embargo, continuó fundamentando "es sabido que con el título no se enseña, no es más que una presunción legal de suficiencia, que en la práctica no siempre responde a esa presunción, sobre todo si la inspección no es rigurosa y continua". Por lo tanto, proseguía, "al ceder esas escuelas a la inspección nacional, no mejoramos sino en categoría para sueldos como tampoco aumentamos su número" (Alcácer, 1917, folio 6).

La discusión regresó, con fuerza, en 1924, cuando el Consejo General de Educación de Jujuy le hizo llegar al Consejo Nacional de Educación la solicitud de traspaso de casi una treintena de escuelas fiscales. Como señalamos en el apartado introductorio, la respuesta del Consejo fue negativa, insistiendo que la administración de aquellos establecimientos educativos le correspondía exclusivamente al gobierno de la provincia.

Diez años después, el gobierno de la provincia de Jujuy recibió –de parte de una comisión conformada para tal fin– las conclusiones de un plan de armonización de la educación primaria para la jurisdicción. Conformada por Forentin Tissera, Inspector Nacional de Escuelas; Arturo Silva Martínez, Inspector General de

Escuelas de la Provincia; y Julia Rosa Bertres, Directora de la Escuela Provincial General Belgrano, la Comisión propuso resolver algunos de los problemas que trajo consigo la yuxtaposición de dos lógicas de expansión de la escolarización en Jujuy: por un lado, la creación de escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación; por otro, del gobierno provincial. La unificación de la enseñanza en la provincia, tanto a nivel administrativo como curricular, dependía, entre otras medidas, de que el gobierno provincial aceptara –una vez que estuvieran disponibles los recursos financieros– hacerse cargo de las escuelas nacionales que, "ubicadas en ciudades o centros urbanos de importancia, no se encuadren en el espíritu de la Ley Láinez" (Exp. 538, 1934, p. 2). Sumado a esto, se sugería tanto la unificación de la edad escolar como de los planes de enseñanza entre las escuelas de distinta dependencia administrativa.

Cierre

A partir del análisis de algunas tensiones ocurridas en la provincia de Jujuy en el marco de la implementación de dos leyes fundacionales del sistema educativo argentino, analizamos –desde una perspectiva histórica– cómo los actores educativos locales reaccionaron frente a la aplicación de políticas educativas nacionales.

En el primer proceso estudiado evidenciamos cómo emergió un nuevo discurso dominante relativo a la instrucción pública, que si bien intentó subordinar el antiguo discurso educativo de la evangelización, este no terminó por desaparecer. En tanto, el segundo proceso muestra las transacciones, consensos y disensos entre las autoridades locales y nacionales en la implementación de las políticas. Estos casos permiten comprender cómo el sistema educativo nació con contradicciones propias e inherentes a un tiempo histórico todavía lleno de controversias, con fuertes herencias culturales. En Jujuy, por cuestiones culturales, fue imposible implementar la neutralidad religiosa. Por ello, al examinar estos procesos separamos los planos político e ideológico.

Es innegable que el sistema educativo argentino comenzó su creación, desarrollo y crecimiento cuantitativo de manera impresionante. Sin embargo, desde 1885 a 1905, no hubo un desarrollo eficaz del proceso educativo, dado que el Estado educador no llegó de manera uniforme a todo el territorio del país. Los sistemas educativos provinciales eran débiles. En ese marco, la sanción de la Ley Láinez en 1905 permitió abrir escuelas con mejores edificios, sueldos, muebles adecuados, útiles. Si bien esta ley generó controversias, permitió que el sistema educativo primario se consolidara en las provincias. En una provincia tan lejana, periférica y con una economía empobrecida como Jujuy, el sistema educativo provincial encontró un cauce a través de la fundación de las escuelas nacionales. Así, se creó un doble sistema de escolaridad, un sistema educativo provincial que funcionaba

desde antes de la sanción de la Ley n° 1420 junto a escuelas particulares y las confesionales, y otro sistema educativo nacional que funcionaba paralelamente en la misma provincia.

Fuentes

Alcácer, J. & Arroyo, P. (23 de febrero de 1917). [Solicitud de inspector nacional para la creación de nuevas escuelas nacionales dirigida al Ministerio de Gobierno, Justicia e Instrucción Pública del Gobierno de la Provincia de Jujuy]. 1.9 Fondo expedientes gubernamentales. Unidad de conservación n° 84, Carpeta I 1. (Expediente n° 98, letra I), Archivo Histórico de Jujuy.

AHJ. (1906). Registro Oficial 14, folio 564 (9 de marzo de 1906). [Listado de escuelas nacionales dirigido al Ministerio de Gobierno, Justicia e Instrucción Pública del Gobierno de la Provincia de Jujuy]. 1.9 Fondo expedientes gubernamentales. Unidad de conservación n° 84, Carpeta I 1., Archivo Histórico de Jujuy.

AHJ. (25 de agosto de 1924). 1.9 Fondo expedientes gubernamentales, [No hacer lugar al traspaso de 29 escuelas fiscales] (Expediente 323, letra C).

Biblioteca del Archivo Histórico de Jujuy. San Salvador de Jujuy. Argentina.

Ley de Educación de la Provincia de Jujuy (Jujuy, junio de 1885). Fondo Legislativo.

Serie Registros Oficiales n° 5. Archivo Histórico de Jujuy.

Roca-Wilde-Bernardo de Irigoyen-V. de la Plaza-Francisco J. Ortiz-Joaquín Viejobueno (noviembre de 1884). [Carpeta Asuntos Eclesiásticos. Fechas varias. Suspensión Obispo Rizzo Patrón, Vicario Foráneo Cau de Jujuy y de Santiago]. Documentos sin catalogación. Archivo Histórico de Jujuy.

Referencias bibliográficas

Barros, R. A. (1947). *Cien años de educación pública en Jujuy (1810-1910)*. El Colegio.

Bidondo, E. A. (1980). *Historia de Jujuy*. Plus Ultra.

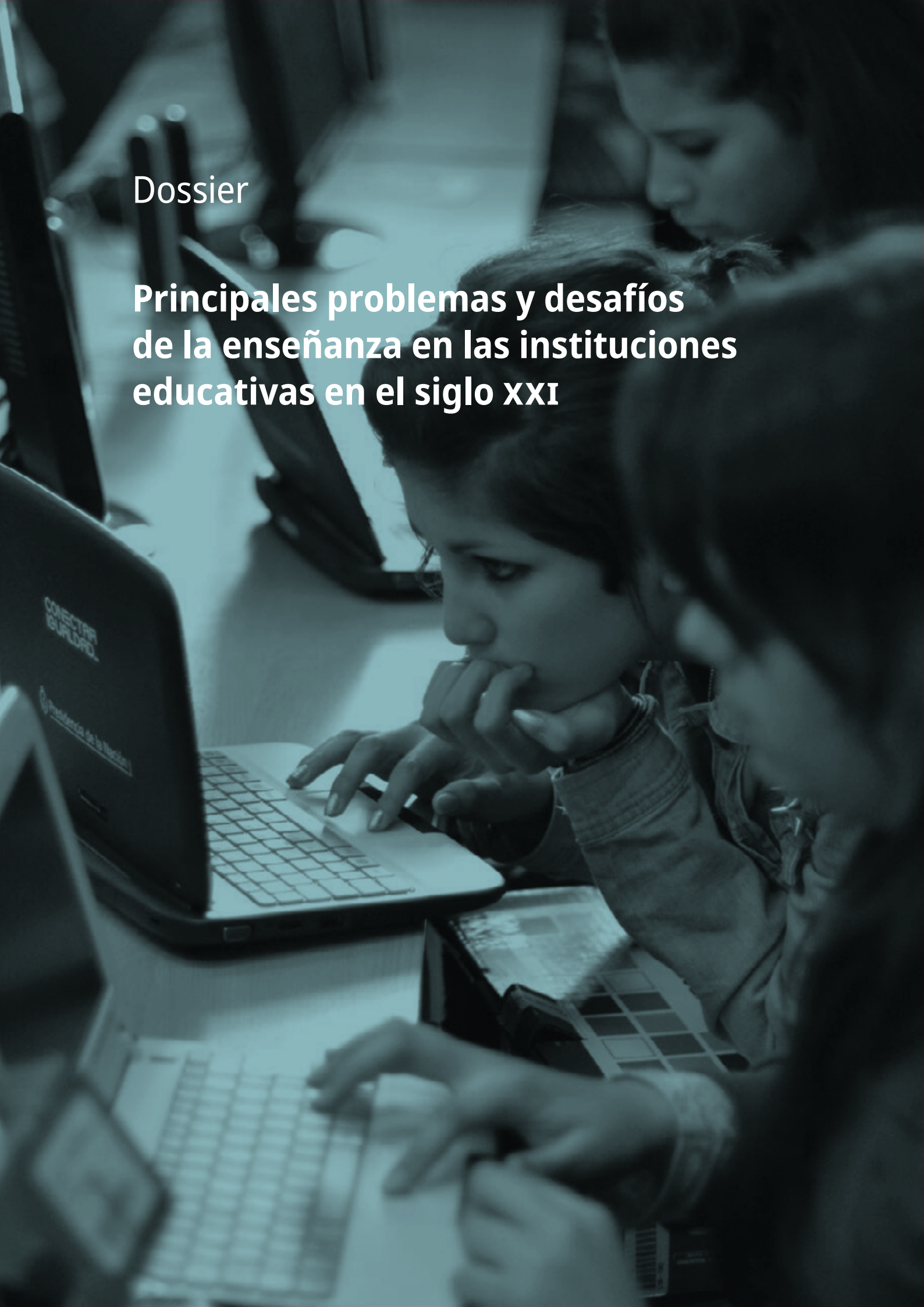
Carrillo, J. (1888). *Descripción de la provincia de Jujuy. Informe, objetos y datos que presenta el Comisionado Provincial, Senador Nacional D. Eugenio Tello a la Exposición Universal de 1889 en París*. Imprenta de José Petruzelli.

Centanni, A. (2020). *La conformación y configuración de la burocracia educativa y la profesionalización del magisterio en la provincia de Jujuy (1840-1920)*. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de la Plata.

Puiggrós, A. (2006). *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo 1: sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del Sistema Educativo Argentino (1885-1916)*. Galerna.

Yépez, D. E. (2003). *La Mano Avara y el Cristo Caído. Orígenes de la Instrucción Pública en Jujuy a fines del siglo XIX*. Alción Editora.

Yépez, D. E. (2007). *Transición entre Educación Colonial e Instrucción Pública (1767-1880)*. Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. FHYCS - UNJU.



Dossier

Principales problemas y desafíos de la enseñanza en las instituciones educativas en el siglo XXI

Liliana Labarta
Gabriela Negri
Dirección Provincial de Educación Inicial,
Dirección General de Cultura y Educación.

El Nivel Inicial, es y hace escuela, día con día

Resumen

El siguiente artículo aborda los desafíos del Nivel Inicial en la provincia de Buenos Aires, sobre todo, algunos aspectos por los que se continúa trabajando para ampliar y garantizar los derechos aún pendientes. El avance del Nivel, la construcción democrática del *Diseño Curricular para la Educación Inicial* (2022) han demostrado, una vez más, que la Educación Inicial bonaerense ofrece día con día, más y mejores condiciones de enseñanza para múltiples oportunidades de aprendizaje. La centralidad de la enseñanza como propósito fundamental del Nivel Inicial otorga a las y los docentes una posición fundamental en la tarea de educar.

Palabras clave

Educación Inicial, Infancia, Democratización de la enseñanza, Territorios de infancia, Cuidado y enseñanza.

Democratizar el Nivel Inicial

La historia de nuestro Nivel Inicial ha pasado por diferentes etapas, momentos de avance, retrocesos, tensiones y crecimiento. En este sentido, desde la creación de los primeros Jardines de Infantes hasta la consolidación del Nivel Inicial, como lo conocemos hoy, la Educación Inicial Bonaerense tiene una larga trayectoria histórica, que lo ubica hoy entre los primeros subsistemas de atención educativa de la primera infancia en América Latina.[1]

1 Véase sobre este tema el artículo "La Educación Inicial bonaerense, una apuesta al porvenir", de Patricia Redondo y Ana Malajovich, publicado en esta misma revista.

Es importante señalar que desde el 2020 la democratización se constituyó en uno de los ejes de las políticas públicas educativas –en general– y de la Educación Inicial en particular.[2]

En estos tiempos, continuar democratizando el Nivel implica asumir la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación a todas las niñas y todos los niños que concurren a las más de 3.500 instituciones de gestión estatal y gestión privada de la provincia de Buenos Aires.[3]

La oportunidad de concurrir al Jardín Maternal o al Jardín de Infantes es, sin dudas, un modo de igualdad social como se enuncia en el *Diseño Curricular para el Nivel Inicial* de la provincia de Buenos Aires (2022) en su Marco político-pedagógico:[4]

> Educar en la provincia de Buenos Aires representa un desafío y una apuesta constante por la ampliación del derecho social a la educación y la profundización de las transformaciones y derechos adquiridos. El alcance territorial de nuestro sistema educativo provincial se extiende a lo largo y ancho de sus ciento treinta y cinco municipios e incluye a todos los niveles y las modalidades de enseñanza. Partimos del reconocimiento de la diversidad de formas de lo escolar existentes,[5] de su constante crecimiento e invención, de los esfuerzos mancomunados de sus instituciones y un conjunto de actores sociales como protagonistas activos de dichos procesos, así como también de las dificultades, las tensiones, los problemas a ser superados y las contradicciones que perduran. Un horizonte de sentidos y de sueños por lograr se delinea cada día en el territorio bonaerense cuando se abren las puertas de las escuelas y se cierran al caer la tarde o la noche para más de cinco millones de alumnas y alumnos (Dirección General de Cultura y Educación, 2022, p. 14).

En este sentido, ampliar la cobertura para que niñas y niños de 4 y 5 años concurran al jardín y al mismo tiempo avanzar en la universalización de 3 años es un compromiso que se evidencia en los más de 100 jardines inaugurados en estos últimos años. Y aún resulta un gran desafío por delante.

2 *Documento Educación Bonaerense. Plan de Trabajo* 2022-2023. SSE. DGCyE.

3 Las instituciones del nivel de gestión estatal, privada y de educación comunitaria en la provincia de Buenos Aires, representan el primer espacio público que recibe a niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos. Su presencia institucional incluye más de cinco mil quinientos establecimientos entre ambas gestiones y se constituye en uno de los subsistemas más grandes de América Latina (Dirección General de Cultura y Educación, 2022, p. 18).

4 Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Diseño Curricular para el Nivel Inicial*. https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/diseno-curricular-para-la-educacion-inicial/

5 Abordan, así, la forma escolar en perspectiva histórica y en su proyección a futuro, discuten la idea misma de tradición en el pedagógico a la hora de pensar la escuela y se detienen en algunos aspectos locales que, como la organización de los espacios, operan como un prisma para capturar la gramática escolar (Baquero, Diker & Frigerio, 2007).

Dónde están las niñas y los niños

La extensión de la provincia de Buenos Aires y las condiciones tan diferentes de cada una de sus regiones, hace que este variado universo ofrezca modos de organización diversos. A lo largo del territorio provincial encontraremos jardines de infantes que albergan niñas y niños de 3, 4 y 5 años; otros que reciben y alojan infancias desde los 2 años hasta los 5 años. Jardines de Infantes Rurales y de Isla de Matrícula Mínima que ofrecen servicio educativo a niñas y niños de esas zonas. Los Jardines de infantes de Carácter Comunitario reciben niñas y niños desde el año de vida, otros solo niños de 3, 4 y 5 años. En la franja de la Educación Maternal, es decir desde los 45 días hasta los 2 años, la Provincia cuenta con dos modos organizativos: Jardines Maternales, a los que concurren niñas y niños desde los 45 días hasta los 2 años y Salas Maternales en Secundaria. Las Salas Maternales en escuelas secundarias fueron creadas a partir de la obligatoriedad del Nivel Secundario (2006) para favorecer la trayectoria educativa de las y los estudiantes madres, padres o hermanas y hermanos en secundaria y que sus hijas, hijos o hermanas y hermanos, puedan estar en un espacio adecuado, con docentes que educan y cuidan a bebés, niñas y niños pequeños. Si bien la universalización hasta la sala de 3 años es aún una deuda, debemos reconocer que en la provincia de Buenos Aires el compromiso y el trabajo para alcanzar, tanto, la cobertura plena como la universalización es constante.

Centralidad de la Enseñanza[6]

Cuando decimos que la Educación Inicial abre mundos, hacemos referencia a la posibilidad educativa que esta ofrece a las infancias desde temprana edad. La oportunidad de educarse, de conocer el mundo cultural, material y simbólico es única; si pensamos en la intencionalidad pedagógica de acercar, y ampliar los repertorios culturales desde la concepción de la alfabetización cultural. El Diseño Curricular dice:

> La educación inicial bonaerense reactualiza los legados de aquellas maestras que se formaron para atender los primeros años y crear las primeras instituciones educativas ... Se inscribe en esta historia de herencias y legados que se actualizan en cada tiempo histórico ... Representa un desafío y una apuesta constante por la ampliación del derecho social a la educación y la profundización de las transformaciones y derechos adquiridos (Dirección General de Cultura y Educación, 2022, p. 14).

6 Asistencia Técnica de Pruebas de Selección a Directoras, Directores y Secretarias y Secretarios de Educación. Inicial. https://www.youtube.com/watch?v=I2vMXNDIkl8.

El proceso democrático de consulta curricular realizada a todo el sistema educativo nos permitió construir un Diseño Curricular participativo y legitimado entre niñas, niños, colegas, familias y comunidad.[7]

Consideramos que estamos frente al gran desafío de reponer la centralidad de la enseñanza en todas las propuestas pedagógicas que se ofrecen en los jardines bonaerenses. En este sentido, el "Diseño Curricular para la Educación Inicial en movimiento" implica revisar las prácticas educativas para interpelar desde cada perspectiva: Intercultural, Educación Sexual Integral, la Educación Ambiental Integral y la Inclusión Educativa y desde la organización de la enseñanza con el firme propósito de ofrecer las mejores propuestas posibles en cada sala, cada jardín. El Área de Juego nos permite revisar las propuestas observando: los espacios que se ofrecen con sus materiales y juguetes, los tiempos que se otorgan para estas experiencias, y fundamentalmente las intervenciones que cada tipo de juego requiere. Ampliar el repertorio lúdico es una responsabilidad que el Nivel Inicial tiene que garantizar.

Enseñar se ubica en el centro de la escena y resulta un compromiso ético-político para todas y todos quienes tenemos a cargo garantizar trayectorias escolares continuas y completas a todas las niñas y niños junto a sus familias y toda la comunidad; en cada paraje, localidad, distrito, región de la provincia de Buenos Aires.

Esto nos enfrenta al enorme desafío de mirar entre varias y varios lo que en los jardines acontece todos los días, para que el tiempo de las infancias sea un tiempo de aprendizajes, un tiempo de descubrimientos, de exploraciones, de juego, de risas compartidas. La construcción de ciudadanía, de conocimiento del mundo, desde los primeros años es la tarea de maestras y maestros que se disponen con atención, escuchan, observan, organizan espacios, seleccionan materiales y juguetes.

Bustelo ilumina esta idea del tiempo de las infancias cuando enuncia:

> Por eso, quienes trabajan por el recreo de la infancia no son contemporáneos de la obra ni de su fin. Es un actuar en donde se renuncia a ser simultáneo con el resultado. Es la más grande generosidad imaginable: es trabajar para un tiempo que será sin mí, para un tiempo posterior a mi tiempo. Aquí no hay reciprocidad: se trata de un actuar fuera del cálculo. Significa un auténtico pasaje al tiempo del "otro", pensado a su vez como "otro" comienzo.
>
> En el encuentro con el "otro", con su desnudez y su opresión, es donde surge la responsabilidad por el otro y con el otro. Y me pregunto: ¿quién podría sustraerse a esa responsabilidad? (2007, p. 190).

7 La centralidad de la enseñanza y la democratización del Nivel Inicial son los objetivos principales en el proceso de actualización curricular, que se tradujeron propiciando que las y los protagonistas del oficio de enseñar sean parte activa en la construcción de esta propuesta (Dirección General de Cultura y Educación, 2022, p. 19).

Abrir las puertas, en el día con día

Todos los días en la provincia de Buenos Aires los jardines abren sus puertas a las niñas, niños y sus familias. Este gesto de dar la bienvenida implica recibir, alojar y renovar la apuesta de que en el jardín se las y los espera, que hay un ambiente preparado para disfrutar de libros, canciones, juegos, nuevos descubrimientos y sobre todo, docentes y pares, para compartir momentos y experiencias, para aprender juntas y juntos.

Cuidar y enseñar como política pública nos ubica ante el enorme compromiso colectivo de alojar a las infancias, sus familias y las comunidades para acompañar y fortalecer trayectorias educativas continúas y completas. En palabras de Patricia Redondo:

> En la provincia de Buenos Aires, queremos hacer que cada jardín sea un lugar grande para cada niño pequeño. La primera infancia es la educación que moldea y que hace florecer el conjunto de las infancias siguientes. El contrato con la primera infancia exige recuperar la inclusión que el cuidado y el conocimiento brinda a favor de la exclusión y la fragmentación que la industria del entretenimiento tiene para con los niños. Los niños son excluidos por el entretenimiento mediático e invitados a una inclusión real en las escuelas reales a través de ese cuidado que los interpela y del conocimiento que los invita a florecer y emanciparse de los propios condicionamientos del contexto de origen (2007, p. 12).

Resulta un enorme desafío continuar construyendo lazos de confianza, diálogos entre jardines y familias que rompan las fronteras rígidas entre el adentro y afuera de las instituciones. Para dar lugar a fronteras porosas que alojan a la diversidad de comunidades donde todas y todos "sean parte" y los jardines se constituyan en verdaderos territorios de paz y de infancias.

Referencias bibliográficas

Baquero, R., Diker, G. & Frigerio, G. (comps.) (2007). *Las Formas de lo Escolar*. Del Estante Editorial.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. DGCyE, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial.

Portal Educativo (2007). Entrevista a Patricia Redondo directora provincial de Educación Inicial. Enseñar y cuidar en el Nivel Inicial. *Portal Educativo*, 3. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero03/archivosparaimprimir/enseniarycuidarenelnivelinicial.pdf

Redondo, P. y Malajovich, A. (2023). La Educación Inicial bonaerense, una apuesta al porvenir. *Anales de la Educación Común, 4*(1-2), 194-203. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1755

Silvia Storino
Universidad Nacional de José C. Paz.

La escuela, el futuro elegido

Resumen

La escuela está íntimamente vinculada a la infancia y a la posibilidad de generar mundos compartidos a partir de las experiencias y los conocimientos que en ella se ofrecen. El futuro de la escuela supone una posición ética y política a favor de que esta institución siga existiendo como espacio para la reconfiguración de lo público y la revinculación generacional, cultural y social. Pensar la escuela es hacer lugar a una relación emancipatoria con la infancia, denunciando las formas de dominación y *tanatopolíticas* que no permiten a niñas y niños vivir con dignidad. En nuestro país, el esfuerzo supone un movimiento social y político a favor de la erradicación de la pobreza infantil y una agenda política y social consensuada para la escuela primaria, que permita renovar la enseñanza y ensayar un nuevo encuentro con toda la niñez argentina alrededor de la tarea de aprender.

Palabras clave

Escuela, Infancia, Futuro, Estado, Enseñanza.

Hay un lugar poblado de voces, gritos y movimientos. Hay un espacio en el que el mundo puede ser visto con unos ojos bien distintos, a una altura que no excede en general el metro veinte. Hay un tiempo del día que se teje entre intercambios, lecturas y escrituras. Entre conversaciones, enojos y risas. A la vista de los mayores, pero a veces, sin su mirada. Hay un mundo infantil, que se despliega en un mundo escolar asediado por el "mundo real" transformado a pasos acelerados.

Se me ha invitado a reflexionar sobre las funciones de la escuela primaria en los tiempos que vendrán. Inevitablemente lo hacemos desde un presente preocupante: desde la infancia que nos interpela y nos reclama; desde una escuela que es problema y potencia, capacidad y desafío, precariedad y solvencia. Desde una mirada intergeneracional en épocas de borramiento de roles; desde unas convicciones profundas en épocas de conformismo pragmático, desde una posición colectiva en tiempos de desconfianza en las capacidades del nosotros.

Una infancia amenazada

No hay escuela primaria sin infancia y son tiempos particularmente difíciles para las niñas y los niños. El mundo en que vivimos les muestra su rostro más cruel y desaprensivo: 8.800.000 niñas y niños mueren anualmente. 4.000.000 de bebés fallecen en el primer mes de vida y la mayor parte de los niños muertos antes de los cinco años, lo hacen por causas evitables. 218.000.000 de niñas y niños trabajan en el mundo. Entre 950.000 y 1.250.000 niñas y niños son víctimas del tráfico de personas.[1] El hambre devora a la niñez: 153.000.000 lo padecen en el mundo.[2] La guerra también los traga: 450.000.000 de niñas y niños viven en países afectados por conflictos bélicos y en estos días, el mundo sensible pide el cese de los bombardeos sobre la infancia palestina.[3]

En nuestra patria, la condición de nuestra infancia no es menos grave: la indigencia infantil, fue estimada para marzo del 2024, en 34 % lo que supone un crecimiento anual de 250%. La pobreza monetaria, se proyectaba en el 70% y se elevaba al 83% en hogares con referentes de muy bajo clima educativo, en los casos de hogares monoparentales (68%) o con residencia en barrios populares (84%).[4] La proyección actual indicaría la vergüenza nacional de que casi la totalidad de la infancia de nuestras barriadas populares se encuentra en situación de pobreza.

¿Acaso podemos pensar que esta desesperante situación de la niñez en nuestro país y en el mundo es sólo el efecto colateral de un proyecto económico y cultural que no controla estas dificultades adicionales? La infancia sufre y no conmueve. El aparato gubernamental nacional permanece indiferente ante las graves amenazas que ponen a nuestra niñez en peligro. Al momento de la escritura de este texto, el crédito vigente en partidas centrales para este sector etario, muestra caídas en torno al 75% en términos reales para el comparativo 2024-2023 (1,37% del PIB).[5] De no mediar las transferencias directas (AUH), la indigencia infantil ascendería nueve puntos.[6]

1 Fundación Infancia. Datos disponibles en https://www.fundacioninfancia.org/about/una-mirada-a-la-situacion-mundial-de-la-infancia/

2 La frase "El hambre devora a los niños" encabeza la campaña de donación para la organización Save the Children. La cifra de niñas y niños con hambre proviene de esa fuente. Ver en https://www.savethechildren.es/elhambredevoralainfancia

3 Véase Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia (31 de octubre del 2023). *"Gaza se ha convertido en cementerio de niños"* [comunicado de prensa] https://www.unicef.org/mena/press-releases/gaza-has-become-graveyard-thousands-children

4 Véase *"Aumentó la indigencia en la Infancia: cada vez más chicos y chicas viven en situación de pobreza extrema. [comunicado de prensa]* https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/aumento-indigencia-infancia

5 Incluye Asignaciones familiares, políticas alimentarias, Apoyo al Plan Nacional de Primera Infancia, SENNAF, Apoyo para la construcción de Centro de Desarrollo Infantil, Fortalecimiento de Jardines Infantiles, Infraestructura y equipamiento educativo, entre otras. Algunas partidas presentan bajo o nulo nivel de ejecución: Comedores escolares, Apoyo al Plan Nacional de Primera Infancia, Apoyo para Construcción de CDI, Gestión educativa y políticas socioeducativas, Fortalecimiento edilicio de Jardines infantes, Conectar, Igualdad, Transferencias al Hospital Garrahan, Acciones de Nutrición – Programa Mil Días. UNICEF ARGENTINA. 2024.

6 Ver UNICEF (2024).

Bustelo Graffigna caracterizó estos proyectos, como verdaderas *tanatopolíticas* de la infancia, es decir, la negación de la vida o la política de expansión de la muerte. Señaló con agudeza: "La mortandad de niños, niñas y adolescentes es la forma más silenciada de la tanatopolíticas moderna" (Bustelo Graffigna, 2005, p. 256). Coincidimos con su perspectiva de que la infancia porta, como generación nueva, la posibilidad intrínseca de modificar lo dado, aires de novedad que pueden conmover los tiempos y las palabras de la época. La característica central de la humanidad no es morir sino por el contrario poder nacer y con ello la posibilidad de renovar y revolucionar lo dado, lo instituido. Por esta razón, no pueden comprenderse como efectos colaterales la muerte y el sufrimiento de la niñez. Si la infancia es, en sí misma un proyecto de emancipación, su destrato evidencia la hegemonía de un tremendo proyecto de dominación (Bustelo Graffigna, 2012). En ese sentido podemos decir con preocupación, que el mundo se deteriora como se deterioran sus niñas y niños, el mundo se apaga cuando se destruyen las posibilidades de que la infancia pueda ejercer sus derechos.

Sin embargo y en contraposición con este proyecto, Argentina fue una nación en la que sus aspiraciones se condensaban en la frase "los únicos privilegiados son los niños".[7] Está afirmación no solo señala favorablemente a un sujeto social particular, sino que ubica a la infancia en posición protagónica en la lucha por la distribución de los ingresos y los bienes simbólicos. Supone darle primacía a quien puede tener la voz que conmueva, re-encante el mundo (Bustelo Graffigna, 2012). Está frase sintetiza también un modo de comprender la niñez desde el Estado, y vincula a esa niñez con un proyecto nacional en el que la lógica estatal, entendida como la expresión de la voluntad común, produce las condiciones necesarias para el bienestar y felicidad de la vida comunitaria.

Las preferencias por la escuela

Diversos son los vaticinios que le caben a la escuela primaria. Se augura su porvenir desde la predicción teórica de sus dolencias terminales, asistiendo como testigo a su lenta agonía. No son pocas las voces que advierten que su tiempo histórico ha finalizado y que otros modos de instrucción, vinculados a la mediación por plataformas digitales, constituyen la solución a sus inevitables dificultades para dialogar con la época. Otras proponen para su supervivencia futura, una serie de refacciones de carácter restaurativa, con el fin de que siga cumpliendo alguna de sus funciones, quizás las más disciplinarias hacia la infancia, como mediocre mueca de lo que fue.

7 La frase completa, dicha por el presidente Juan D. Perón es la siguiente: "En la Nueva Argentina los únicos privilegiados son los niños, pero esta frase no serviría para nada si no la hubiésemos cumplido". La pronunció con motivo de la inauguración del ciclo escolar, el 2 de abril de 1951. Ver aquí: https://cedinpe.unsam.edu.ar/content/perón-juan-d-en-la-nueva-argentina-los-únicos-privilegiados-son-los-niños-pero-esta-frase-no

Con respecto de la primera perspectiva, la pandemia de COVID-19 permitió tomar conciencia del extraordinario valor que la educación tiene para todas las comunidades y de las enormes desigualdades escolares y múltiples problemas que la "hogarización" de la enseñanza primaria ocasionó. La virtualización de emergencia realizada a escala nacional, y en pocos días demostró, contrariamente a lo vociferado por ciertas perspectivas, que la escuela cuenta con capacidad de reacción y que, en la necesidad de cumplir su tarea, utiliza cuanto recurso encuentre, sea epocal o centenario. Pero, para quienes lo soñaron como una utopía, los muros se derribaron y el reemplazo de los pizarrones por las pantallas ocasionó la profundización de las desigualdades y la intensificación del trabajo docente y familiar por el repliegue de la vida pública a la intimidad de los hogares, lo que señala cuán importantes son las instituciones para protegernos de la gestión individual de la vida y en este caso, de los aprendizajes. Por otra parte, investigaciones que indagaron las percepciones de la infancia con respecto de la cuarentena señalan cuánto extrañaron el intercambio y el juego con sus pares, la presencia de sus abuelos y tíos, los abrazos y las salidas, el ir a la escuela, imágenes que tensionan la percepción de que nuestra infancia crece a gusto sólo entre las pantallas (Cabana & otros, 2021).

Con respecto de la segunda perspectiva, se propone para la escuela una función protagónica en el desarrollo emocional de las niñas y los niños. Se trata de modelar una conducta más apropiada, en este caso al amparo de explicaciones que utilizan las neurociencias como tecnología de gobierno y forma de regulación de la parentalidad en particular (Paz Landeria, 2021). Estos discursos renuevan la intención más conservadora sobre la niñez y la escuela, plantean el control individual por encima de la construcción de una vida afectiva y comunitaria y subestiman la relación existente entre las conductas de niñas y niños en el aula y el sistema de interacciones que se producen en la clase, alrededor y como efecto de la tarea de conocer. Se desentienden también de comprenderlas dentro de los sistemas de regulación de las conductas que las instituciones poseen o de los problemas que estos sistemas evidencian.

En un retorno a la comprensión individual de procesos intersubjetivos, la patologización se torna más intensa ante "lo disfuncional" y la atención personalizada es reclamada como superadora de la propuesta colectiva de la clase, que por su tendencia a la homogeneización es de por sí susceptible de ser criticada y descartada. La otrora educación personalizada retorna como modulación de las intervenciones pedagógicas, deslegitimando a esa pequeña comunidad escolar, como espacio para emprender modos comunes de aprender en común. Esta realidad se extiende a pasos agigantados y precariza las dinámicas áulicas lejos de enriquecerlas.

Estas consideraciones no deben ser entendidas como defensa de un pasado escolar que impide ver los problemas actuales. La defensa democrática de la escuela no puede evitar cualquier pregunta pública sobre su funcionamiento. Esa actitud subestima su capacidad transformadora y la condena a la crítica cruel de quienes la canibalizan. La tarea política y pedagógica central exige pensar intergeneracionalmente la escuela primaria, partiendo de una definición que es de orden político pedagógica: preferimos la escuela primaria como la mejor institución para seguir educando a todas nuestras niñas y niños en comunidad. Lo expresado impone responsabilizarse por los cambios que fortalezcan su existencia, como parte de un orden público con la capacidad suficiente para religar las experiencias sociales, culturales e intergeneracionales. La futura existencia de la escuela dependerá, en suma, de una opción ética y política.

Lo que queda por hacer

Toda reinvención requiere de energías políticas, sociales y también técnicas. En primer lugar, es condición irrenunciable mejorar la vida de la infancia argentina, erradicando definitivamente la pobreza infantil. Semejante proyecto, supone acordar nacionalmente una agenda en la que el Estado nacional impulse y financie nuevas y mejores políticas sanitarias, nutricionales y sociales con el apoyo de todos los sectores políticos, empresariales, sindicales y sociales, cualquiera sea su perspectiva ideológica. Para que los únicos privilegiados sean las niñas y los niños, necesitamos re-presentarlos en la disputa por la distribución de la riqueza, la que es claramente intergeneracional y en la que no tienen sindicato.

Las generaciones adultas deben madurar; la sociedad toda debe asumir la responsabilidad por el cuidado de sus niñas y niños, lo que supone aceptar a la niñez como una generación con sus propias necesidades y modos de comprender el mundo, que requiere y exige el acompañamiento para un tránsito adecuado de la heteronomía a la autonomía. Es imperioso que el mundo adulto acuerde que la niñez y particularmente lo escolar, quedará por fuera de las disputas, desavenencias y violencias del mundo adulto. Escuelas territorios de paz, escuelas territorios de amistad y convivencia; escuelas comunes para todas y cada una de las familias de este país, son la condición para que esta infancia que hoy ocupa los salones de clase pueda construir nuevamente comunidad.

Volvemos a insistir, necesitamos preferir estas escuelas por sobre la tentación de agrupar a la niñez en verdaderos guetos escolares. Necesitamos generar un algoritmo social que no divida, sino mezcle y que la mezcla tenga sentido social valorado. Esta tarea política requiere de una inclusión plural de todos los sectores sociales en la discusión de la escuela primaria que queremos, para que cualquier escuela sea reconocida y querida como “nuestra escuela” por contener rasgos que

esta sociedad fragmentada acepta como propias y positivas. Necesitamos construir política y culturalmente un escudo protector para que las diversas grietas que nos atraviesan como sociedad, no lesionen más fatalmente la posibilidad de que, a futuro, nuestras niñas y niños, retornen a un espacio escolar elegido como compartido lo que supone volver a reconfigurar los sentidos de lo público en el orden escolar.

No se puede aprender ni enseñar con solidez en malas condiciones materiales, pero menos aún en condiciones simbólicas precarias. Se requiere una apuesta social constante y organizada, lo que requiere que crianza y enseñanza reconfiguren sus relaciones de manera de fortalecerse mutuamente. Nuevamente los adultos deben asumirse como tales: nuestras hijas y nuestros hijos no aprenden solas y solos y nos necesitan. Los adultos se necesitan mutuamente porque sin comunidad que apoye la crianza es difícil que las familias puedan encararla con la complejidad que hoy reviste. La solución es solidaria y colectiva. No puede haber deserción ni parental ni docente.

El Estado tiene la principal responsabilidad en generar las condiciones y los dispositivos políticos necesarios para que la sociedad pueda debatir una nueva agenda para la escuela primaria. En esta discusión, debemos colocar en el centro qué conocimientos y experiencias, en pie de igualdad y de manera común, esperamos que las niñas y los niños aprendan en su niñez. En este sentido nuestra tradición curricular es generosa y ha puesto todos los campos de conocimiento a disposición de las nuevas generaciones. El carácter social del derecho educativo exige a la vez, rechazar las perspectivas privatizadoras que, desde fuera o incluso desde el Estado, puedan socavar la decisión social expresada en el currículum en favor de que cada quién defina lo que hay que saber, desde una lógica de clanes o facciosa. Más democracia y más participación es necesaria: la sociedad tiene derecho a saber en qué tiempos escolares y de qué modo se enseñarán los saberes compartidos, de manera de ser una activa acompañante en esa tarea. Nadie sobra.

La docencia necesita rediscutir el modo de organizar las condiciones de trabajo para abordar la creciente complejidad de la tarea de educar. Sus requerimientos deben contemplar los derechos de las y los estudiantes y la atención a una comunidad que padece sus mismas dificultades y que necesita de la estabilidad y continuidad de la institución escolar. La comunidad académica junto con la docencia y sus sindicatos, tienen la potencialidad de profundizar sus articulaciones para producir conocimientos pedagógicos que aborden los problemas escolares que enfrentamos. Necesitamos ampliar las capacidades pedagógicas de nuestras escuelas y dotar a la enseñanza de mayores herramientas para una tarea que efectivamente es más difícil que en otros tiempos.

Asistimos con preocupación a cierta crisis de transmisibilidad de los contenidos de enseñanza, es decir a la dificultad de enseñarlos en la escuela, lo que sucede no sólo con nuevos saberes, sino particularmente con aquellos con enorme raigambre histórica. En este sentido, la docencia no puede ser omitida en la producción y diseño de las propuestas pedagógicas y didácticas que aborden esta problemática. Con compromiso necesitamos analizar qué nos está pasando con la enseñanza cotidiana y revisar, cuidadosamente, las condiciones que hacen posible que se produzca. Caminos de infortunio nos esperan si, en estos debates, se producen batallas sobre-ideologizadas adrede para asociar propuestas didácticas con gestiones de gobierno. Ya hemos conocido las consecuencias nefastas de estas asociaciones cuando la última dictadura cívico-militar prohibió entre tantas cosas, la teoría de conjuntos con el fantasma del comunismo dibujando los diagramas de Venn.

Debiéramos analizar con más detenimiento de qué modo el debilitamiento de la clase y la fragmentación de la propuesta de enseñanza incide en los problemas de transmisibilidad de los contenidos. Se ha analizado extensamente el modelo subyacente a la clase simultánea que dispone enseñar lo mismo a todos, en el mismo tiempo y del mismo modo. Sin dejar de esforzarnos por encontrar mejores soluciones didácticas, nuestras acciones no debieran disolver aún más el carácter colectivo de la clase para que la posibilidad de abordar la heterogeneidad en el aula no sea traducida como la atención individual multiplicada por cada estudiante, lo que atenta contra la pequeña comunidad pública que puede enseñar y aprender en conjunto.

Por otra parte, el papel de las tecnologías como herramienta de aprendizaje y como contenido a enseñar merecen toda nuestra atención, en un mundo en el que las relaciones entre lo humano y lo tecnológico se trastocan de manera inédita. Es por ello que más allá de discutir los contenidos de robótica o el manejo de plataformas o entornos digitales se impone un debate profundo de lo que queremos que suceda entre escuela, niñez y entorno tecnológico. Esta relación no puede quedar librada a las contingencias de la adquisición o no de artefactos y dispositivos ni a las necesidades e intereses del mercado, en especial los generados en torno a lo educativo. Particular atención merece de la docencia la relación entre infancia e inteligencia artificial; temas de los que poco sabemos y que necesitamos estudiar profundamente.

Decimos que preferimos la escuela porque confiamos en las enormes posibilidades que se abren cada vez que nos encontramos en sus patios y aulas. Proponemos hacerlo renovando los lenguajes sobre la infancia y reconociéndola en su carácter actoral (Bustelo Graffigna, 2012). La escuela es el espacio privilegiado para que la voz generacional de la infancia se haga un lugar, en la que sus percepciones y cosmovisiones formen parte del proceso de aprender y también de

la gestión escolar cotidiana. Las infancias tienen mucho que decirle al Estado y tienen derecho a hacerlo, en la institución que hemos logrado "fabricar" para que nos encontremos con ella. No eludamos la convocatoria. Tenemos mucho aún por hacer y es nuestra decisión la que juega el futuro de la escuela.

Fuentes

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). *Informe anual de* UNICEF *2023*. https://www.unicef.org/es

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024). *La pobreza alimentaria infantil* https://www.unicef.org/es/informes/la-pobreza-alimentaria-infantil

Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia. (2023, 31 de octubre). Gaza se ha convertido en cementerio de niños [comunicado de prensa]. UNICEF. https://www.unicef.org/mena/press-releases/gaza-has-become-graveyard-thousands-children

Fundación Infancia. (s/f). Una mirada a la situación mundial de la infancia.. https://www.fundacioninfancia.org/about/una-mirada-a-la-situacion-mundial-de-la-infancia/

Perón, Juan D. (1941). *En la Nueva Argentina los únicos privilegiados son los niños, pero esta frase no serviría para nada si no la hubiésemos cumplido.* Subsecretaria de Informaciones Presidencia de la Nación.

Save the children. (s/f). La peor crisis alimentaria en décadas https://www.savethechildren.es/colaborar-ong/el-hambre-devora-la-infancia-fr

UNICEF ARGENTINA. (2024) *Pobreza monetaria y privaciones vinculadas a derechos en niñas y niños*. https://www.unicef.org/argentina/informes/informe-pobreza

UNICEF ARGENTINA. (2024, 12 de marzo). Aumentó la indigencia en la Infancia: cada vez más chicos y chicas viven en situación de pobreza extrema. [comunicado de prensa]. UNICEF. https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/aumento-indigencia-infancia

Referencias bibliográficas

Bustelo, E. (2009). *El recreo de la infancia.* Siglo XXI.

Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en Indefensión. *Salud colectiva, 1*(3), 253-284. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652005000300002&lng=es&tlng=es.

Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva, 8*(3), 287-298.

Cabana, J. L., Pedra, C. R., Ciruzzi, M. S. & Garategaray, M. G. (2021). Percepciones y sentimientos de niños argentinos frente a la cuarentena COVID-19. *Arch Argent Pediatr, 119*(4), S107-S122.

Janin, B. (2019). *Infancias y adolescencias psicopatologizadas.* Noveduc.

Paz Landeira, F. (2021). Neurociencias y desarrollo infantil: diálogos entre éticas y saberes en torno a un campo minado. *La zaranda de ideas, 19*(2), 40-58. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-12962021000200040&lng=es&tlng=es.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Novedades Educativas.

Gabriel Brener
Universidad de Buenos Aires.
Universidad Nacional de Hurlingham.
Instituto Superior de Formacion Docente J. V. González.

De estar a ser parte. Desafíos de la secundaria

Resumen

El Nivel Secundario está fuertemente amarrado a su diseño histórico selectivo y excluyente. A través de una escena que ocurre en un recreo en la sala de profesoras y profesores se presentan algunas tensiones tan añejas como novedosas. En ese lugar tan singular que asume la condición de analizador se ponen al descubierto contradicciones que oscilan entre el retorno de aquel mandato original homogeneizante y la irrupción de prácticas y discursos instituyentes. Tradiciones y novedades. Sujetos y situaciones inesperadas, disputas entre pasado en copa nueva y presente resbaladizo e incierto. Nuevas pulseadas entre el privilegio y el derecho.

Palabras clave

Escuela Secundaria, Derecho, Inclusión, Estado, Exigencia.

Ya sabemos que el origen de la escuela secundaria es aristocrático. Fue una oportunidad para muy pocos, aunque ese no es exactamente el problema de estos días. También somos conscientes de que siguió siendo para no tantos (en esa época cursé yo, primeros años de los ochenta), y en el último rato del siglo pasado y entrado el XXI empezó a masificarse y por primera vez en nuestra historia (Ley Nacional de Educación 26.206, 2006) podemos afirmar que la secundaria es para toda la población en condición de cursarla. En una época se entendía por democratización educativa el acceso a la escolaridad. Así fue con la primaria, y la Ley n° 1420 tuvo un papel crucial. También lo fue con la secundaria. Pero luego pudo mejorarse esa idea de democratización escolar y entonces su referencia no solo estaba ligada al acceso a un nivel educativo nuevo (para vastos sectores de la sociedad), sino especialmente a la calidad en el tránsito por la escuela y a su fina-

lización. Y el problema sigue estando allí. A pesar del avance normativo su gramática selectiva persiste, aún conviven resistencias hacia una escuela secundaria inclusiva…

Sala de profes y adulto supletorio

En algunos encuentros con docentes y directivos suelo relatar una escena en sala de profesoras y profesores, ese tan singular espacio escolar y escenario de instantes cruciales en la vida docente. Por su evitación, pero también por como se apropian de ella, por los sincericidios como por los silencios, es un ámbito de socialización profesional clave. Así como el vestuario cuando los jugadores vuelven del primer tiempo, la sala de profes amortigua o amplifica aquello con lo que venimos luego de cada clase…

> *Ingresa Marcelo, profe de matemática, unos cincuentitantos, de alta reputación entre pares e impares, familias y un prestigio que está muy asociado al alto porcentaje de reprobados que cada temporada acumula en su haber. Ingresa furioso y luego de mencionar a Brian, alumno de 4to, complicado si los hay, lo fulmina con frases muy hirientes, que exceden el desempeño de este alumno en su materia y se deslizan a características de su persona, su barrio, y demás cuestiones. Un profe muy joven, de pocos meses en la profesión, queriendo armarse con su repentina adultez, alquiler y el dilema de llegar a fin de mes, observa al más experimentado, lo incomoda aquello que escucha, no acuerda pero sabe que debe mantener silencio, porque cualquier comentario podría tener alto costo o quedar cancelado. Pero lo anima que detrás de Marcelo, ingresa Oscar, también profe del curso que llegó a escuchar lo dicho sobre Brian, y entonces agrega, con menos furia pero más ironía, "Y vos porque no conoces a Alan, el hermano". El profe más joven se repliega aún más, otros profes más veteranos pudiendo poner palabra prefieren callar, incluso ya ni le prestan la mirada al joven profesor, como reparo o solidaridad. Apenas dice lo suyo Oscar, entra a escena Fabiana, y el profe más joven alimenta su última esperanza en esta colega, que sabiendo de lo que están hablando, dispara: " y ustedes dos, porque no conocen a la madre!!".*

Fin de escena. Termina el recreo, volver a las aulas.

Es muy cierto que la escuela suele estar sobredemandada y subdotada respecto de su labor específica de enseñanza y debe hacerle frente a una innumerable cantidad de contingencias. El deterioro de las condiciones de vida de estudiantes y familias, de los barrios que también son parte de la vida de la escuela, las condiciones laborales de adultos escolares, el estado de la infraestructura escolar, las diversas violencias que atraviesan lo escolar por fuera y por dentro, así como relacionadas al uso de las tecnologías, las redes sociales y su impacto en lo cotidiano, las consecuencias materiales, sanitarias y subjetivas (tan silenciadas) que dejó la pandemia de COVID-19, entre otras tantas. Todas estas cuestiones son o deberían ser fuente de luchas y tensiones que debemos darnos en una socie-

dad que hace rato es injusta y desigual respecto del acceso más igualitario a los bienes materiales y simbólicos existentes. Aunque ello no anula ni debe impedir revisar aquello que acontece en el marco de las instituciones y los sujetos que le damos existencia cotidiana. Es decir, las condiciones condicionan, sin dudas, pero no determinan en forma definitiva lo que sucede o sucederá entre nosotros. Por tanto, resulta fundamental, al mismo tiempo que damos luchas por mejorar y dignificar las cuestiones mencionadas, debatir en torno a quiénes y cómo son las y los estudiantes que habitan la escuela, y lo mismo respecto a adultos escolares que nos desempeñamos en tareas de docencia, preceptoría, conducción, asesoría, orientación, supervisión y demás funciones escolares.

Aunque la escena relatada ofrece muy diversas interpretaciones, y por ende, la propongo para debatir entre colegas, aquí van un par de apreciaciones para pensar el lugar de los adultos en las escuelas. Aquello que dicen quienes protagonizan la escena de la sala de profes lo relaciono con una idea muy instalada en la cultura escolar que ha abonado durante mucho tiempo a consolidar una posición de adulto escolar supletorio. Frente a la carencia, ausencia o rechazo que "portan" las y los estudiantes o sus familias, la escuela o más precisamente el adulto escolar se constituye en alternativa supletoria. Dicho de otro modo, el adulto escolar suple aquello que Brian no trae, no puede, no quiere. Ya sean sus adultos familiares concretos o los valores y pautas que se relacionan con ellos o su entorno. El adulto escolar suple al adulto familiar.

La obra *Frankenstein educador* de P. Meirieu es una certera crítica a la omnipotencia del docente moderno donde dicho pedagogo, con inusual belleza narrativa, parodia a cualquier docente de a pie, más allá de sus preferencias más conservadoras o revolucionarias. Argumenta que más allá de estas, muchos colegas suelen posicionarse en un lugar de superioridad desde el cual proyectan a la otra o al otro. En esa ecuación, el otro (o sea la o el estudiante) será como máximo una réplica suya en miniatura. Proyección que no solo retrata una posición de supremacía y omnipotencia, sino al mismo tiempo lo hace portador de "un don" que le permite nada más ni nada menos que sentenciar sin titubeos la anticipación de destinos.

Defiendo la exigencia como forma de superación. Pero no esa exigencia que se cocina con el rigor, que debe contemplar dolor. Con el derecho se aprende la obligación (y no es viceversa) y eso hay que enseñarlo. No viene dado. Para el común, para la gran mayoría, debe ser presencia y responsabilidad del Estado. Me parece que no es por donde ese profesor afirma, "Yo enseñé, él no me siguió". No es con los tres que se sientan adelante, solamente.

Es ver cómo hacemos para que, si no aprendió, veamos entre varios como hacemos para que pueda llegar. Y eso no es ni fácil ni seguro, es el reto que supone enseñar en este tiempo.

En la pedagogía del revés, se le llama facilismo a lo que implica un deliberado desafío de "dificilismo". Muy parecido al adoctrinamiento, que se denuncia y menciona sin saber. Como muy acertadamente sostuvo Martín Kohan,[1] adoctrinar requiere una o un estudiante dócil y pasivo (contrafáctico) y una o un docente autoritario (no es el común). Razón por la cual suele suceder que muchas veces quienes denuncian adoctrinamiento luego vemos que lo practican como religión.

Todo lo planteado anteriormente implica tener claro que la escuela es una institución del derecho. Y eso lo instituye nuestra Ley de Educación Nacional n° 26.206 de 2006.

Derecho y responsabilidad debemos trabajarla como una unidad pedagógica. Exigencia no para hacer de la escuela una pedagogía de la punición como reclaman los nostálgicos de *todo pasado fue mejor.* (Que son patriarcas de la doble moral y se hacen los distraídos, ya que nunca desvisten aquella nostalgia y muestran sus miserias. Solo hacen apología de la idealización. Digamos todo). Transformemos la exigencia de la hostilidad en una exigencia de la hospitalidad.

Eso significa hacernos cargo (con los demás) de lo que enseñamos y aprendemos. Ni creernos mil ni tercerizar esa responsabilidad. La exigencia de la hospitalidad supone asumir un riesgo por alguien desconocido, supone transitar un territorio plagado de incomodidades. Y estar dispuesto a asumir desafíos a pesar de lo incierto de los resultados. Pero requiere convencerse que los recién llegados o los que están llegando, serán mejores que nosotros.

¿Defender derechos es conservador?

En tiempos en que algunas obviedades requieren demasiada aclaración no resulta sorprendente que sea de primera necesidad advertir que los derechos conquistados hace rato parecieran haberse eternizado y gozan de cierto estatuto natural. Y en verdad si no recordamos que el voto no es parte de un hábito de domingo sino resultado de la lucha social de varias generaciones, ponemos a la deriva la idea de justicia como la de igualdad. Y así con las vacaciones, el aguinaldo, entre muchas cosas más.

Lo mismo respecto del ingreso a la secundaria. Es cierto que un derecho que alguna vez fue horizonte de expectativas, motivo de lucha, pasó a transformarse en algo "normal", habitual. Eso que tanto se deseaba y que era visto como un lejano techo después de un tiempo se convirtió en piso. Y entonces otras necesidades se transforman en derechos a conquistar. Un ejemplo es lo que nos pasó con la pandemia de COVID-19. Que no sólo profundizó la desigualdad, sino que la com-

1 Ver el video del escritor Martin Kohan en https://www.youtube.com/watch?v=4a8VCT33Fz4

plejizó adicionando mayor dificultad a quienes se encontraban imposibilitados de acceder a tecnología y conexión para no quedar "fuera de juego" y con absoluta carencia en sus condiciones básicas de escolaridad y ciudadanía. El derecho a la escolaridad entonces no puede entenderse separado del derecho a la tecnología como a la conectividad (esto vale tanto para sujetos individuales como para instituciones escolares).

Si la máxima aspiración es defender derechos, en el actual contexto dicha posición parece al menos conservadora. Las derechas que son las que siempre estuvieron identificadas con la conservación y el privilegio pasan a la ofensiva como fuerzas de la transgresión. Una derecha transgresora en contraste con las fuerzas populares o progresistas que parecen a la defensiva.

Las luchas de tantas décadas de la docencia organizada (por algo la crítica demoledora de las derechas a sindicatos docentes demonizando a algunos de sus principales dirigentes) lograron oponer resistencia a los embates neoliberales de los 90. La letra de la Ley n° 26.206 y la conquista de derechos es la expresión concreta de esa lucha contra los privilegios.

El derecho es el resultado social e individual de una lucha colectiva. Cuando quien tiene y ejerce un derecho desconoce las condiciones que lo hicieron posible, cuando no sabe que el derecho es la transformación de un lugar de elite para pocos en otro lugar común para mayorías corre el riesgo de caer en una zona de confort o de aceptación pasiva de esa nueva situación como mera casualidad o designio del destino. El derecho como algo abstracto e individual, desprovisto de su historia, o sea, de las condiciones que lo hicieron factible, es congruente con los discursos neoliberales (religiosos del mercado) que se identifican no solo con la crítica a la principalidad del Estado, sino cuestionan su mera existencia.

Por eso es clave ver el derecho como una construcción social y no como algo solo legítimamente individual. Será cuestión de defender derechos, pero aún más de ampliarlos y reclamar por nuevos pisos de justicia y de igualdad. Al mismo tiempo que destacar el rol del Estado como principal garante en dicha concreción. No es plausible la educación como derecho si no existe principalidad del Estado. Su condición de subsidiario o reducirlo a la más mínima expresión para que el mercado arbitre en educación, es una condena deliberada para la enorme mayoría de la población, el triunfo del privilegio disfrazado de esfuerzo y sacrificio para la ocasión.

Es tiempo de nuevas conquistas (contra) culturales. Como nos recuerda una canción de un querido trovador, "si saber no es un derecho seguro será un izquierdo [...] Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo".[2]

2 La canción es "Escaramujo" del cantautor Silvio Rodriguez.

Derecho, exigencia y régimen académico

También es muy importante señalar que el derecho es a estar en la escuela secundaria, no a aprobar. Esto último requiere esfuerzos de índole individual, también colectivos, que suponen atravesar la necesaria incomodidad de transformación de uno mismo, inaugurar la relación con diversos saberes, así como la difícil y necesaria tarea de aprender a convivir con otros, diferentes.

El desafío de esta secundaria supone hospitalidad con la "irrupción de los sujetos inesperados", aquellos que inauguran la secundaria en su historia familiar, así como para aquellos que ya estaban y deben seguir, y para los que están por venir. Entonces resulta crucial desde el gobierno del sistema educativo seguir ensayando diversas maneras para que la escuela secundaria pueda conjugarse más y mejor con las necesidades de esta época, que la cultura escolar sea más permeable a otras culturas, como las culturas juveniles, las *cybertecnológicas*, las culturas populares, entre muchas otras.

Por todo esto se trata no solo de "estar" en la escuela, sino el desafío es a "ser parte" de la misma. Y esto supone difíciles y necesarios movimientos tanto para adultas y adultos como para adolescentes. En tiempos de sinsentidos y falta de referencias, necesitamos reafirmarnos en algunas certezas, por más mínimas que sean. La diferencia reside en que podamos transitar una escuela que resulte significativa, ni todo el tiempo ni en todos lados, pero que pueda conferirse cada vez más y mejores sentidos tanto a lo que se aprende, como a lo que se enseña. Donde estas experiencias nos permitan apropiarnos y sentir que puedo armar un proyecto individual y también ser parte e identificarme con un proyecto común. Y que la autoridad no es "algo que se tenga", sino algo que hay que encontrar, una búsqueda incesante, que hay que renovar constantemente. Y no es propiedad anticipada de nadie, porque se constituye siempre en relación y en situación.

La certeza que supone reponer el deseo donde impera el sinsentido, aunque sea de a ratos, porque nunca es todo el tiempo, la certeza de sentir que vale la pena ese encuentro entre generaciones, el pasar la posta entre impares ofreciendo algunas pistas para entender mejor este mundo, esa danza entre pares que ofrece el recreo, incluso a veces detenerse a saborear el tiempo más lento a contramano de la velocidad que nos atraviesa y atraganta en esta época. La certeza de que aprender no se reduce a aprobar, a zafar, sino que puede tornarse una experiencia reveladora, que inaugure otra manera de estar, de vincularse con otros y con el saber, que es difícil e incómodo atravesar, por más breve y efímera, pero vale la pena siempre intentar.

La transformación del régimen académico de la secundaria consiste justamente en el desafío que se asuma desde el gobierno del sistema y en cada escuela para un diseño o arquitectura que contemple y acompañe transformaciones necesa-

rias. El régimen académico puede ser como los límites. Pueden clausurar o impedir, ser partitura, pero nunca melodía, pero también puede habilitar o crear condiciones para que ocurran transformaciones en los modos de organizar tiempos y espacios escolares, responsabilidades en la institución y en el aula, así como diversidad de formatos para trabajar contenidos, como multiplicidad de formas de enseñar, aprender y evaluar. Siempre contingentes, nunca definitivos.

Se trata de un régimen académico no como inauguración o novedad, eso suele parecer electoral, sino como una herramienta de gestión que permite dar continuidad o visibilizar a una multiplicidad de experiencias de organización institucional, curricular, didáctica que forman parte de los haceres cotidianos en muchísimas escuelas. Pero también supone generar condiciones y cambios para alojar muy diversos modos de transitar la escolaridad, porque sabemos que no todos aprendemos ni al mismo tiempo ni de la misma manera. Un régimen académico que no quede encerrado en falsas opciones binarias (repetición, si o no) que solo garantizan que todo siga igual. No se trata de repetir sino de poder pasar de otro modo por el mismo lugar. No se trata de resolver con punición aquello que concierne a la responsabilidad.

Inclusión y calidad

Antes decíamos que los derechos se suelen naturalizar, se los imaginaba como techo y un día se convirtieron en piso y de tanto pisarlo, dejó de ser algo en lo que se piensa o de lo que somos conscientes porque se transforma en un hábito más. Caminamos y pisamos sin reparar en ello. Como cuando hablamos, dejamos de atender a lo gramatical. Y allí reside tanto su potencia como su límite. Por ello, en algunos momentos es preciso parar la pelota, levantar la cabeza y preguntarnos incluso por lo obvio o por aquello que de tan permanente ya dejamos de mirar y analizar.

Y en un mismo ejercicio es menester comprender que ingresar a la escuela y ser parte de ella son dos procesos diferentes, imbricados, y por supuesto complementarios.

El derecho es a ingresar a la escuela y a gozar de lo que ella debe esmerarse en preparar para las y los estudiantes. Pero el derecho no es a aprobar. Esto último debe darse en relación al esfuerzo individual, de la relación pedagógica y del sistema educativo.

Una secundaria que pueda conjugar las ideas de inclusión y calidad necesita desarmar la calidad como asunto especialmente asociado al mercado, desanclarla de los resultados sin procesos. También requiere de iniciativas más desafiantes desde el Estado. En un presente en el que retornan ideas que asocian lo

mejor de la educación a la mercantilización, demonizan al Estado y le bajan el precio al derecho, es necesario no solo aclarar que la educación pública es patrimonio de toda la sociedad argentina, sino artífice de lo mejor de nuestra identidad personal, familiar, comunitaria. La educación secundaria ha sido inaccesible para la mayoría de las familias argentinas durante más de un siglo. Sin embargo, ha pasado de ser un privilegio a convertirse en un derecho, lo cual representa una conquista social y un logro de nuestra democracia. Cuestión crucial que no niega ni omite su enorme crisis y dificultades de enseñanzas y aprendizajes que deben ser de absoluta urgencia y prioridad para las agendas de gobierno. Ser parte es mucho más que estar. Supone un proceso de apropiación de herramientas así como de experiencias que revisten dificultades de diverso orden, y requieren esfuerzos en el plano individual y también de relación pedagógica e institucional. Podríamos decir que consiste en la transformación de pibe ingresante a estudiante. Adquirir ese estatuto, esa especie de oficio escolar consiste en todo un proceso de mutación singular, que afecta cuestiones relacionales e identitarias, en lo pedagógico, en lo institucional.

Del mismo modo que poner bajo sospecha la impronta del adulto escolar supletorio significa tomar riesgos por construir una posición de adulto escolar disponible, que supone anteponer la escucha sincera al juicio demoledor que fija destinos de antemano. Es una posición que se sostiene en la exigencia como hospitalidad.

Por ello resulta crucial distinguir entre el derecho a estar y a ser parte de la escuela, que no puede entenderse como derecho a aprobar. Esto último es consecuencia, en sentido estricto, de un esfuerzo personal, de la responsabilidad, en condiciones propicias de lo pedagógico, lo social e institucional.

La democracia logró ampliar una parte de este derecho, la inclusión y aún debe ampliar otra parte que es el logro de más y mejores aprendizajes y la terminalidad. Allí podremos comenzar a conjuntar inclusión con calidad.

Referencias bibliográficas

Brener, G. & Galli, G. (2017). *Inclusión y calidad como políticas de Estado o el mérito como opción única del mercado.* La Crujía.

Brener, G. (2023). *Periodismo Pedagógico. De escuelas, violencias, medios y vínculos entre generaciones.* La Hendija.

Brener, G. (2015). *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria. Aportes y desafíos.* Ministerio de Educación de la Nación.

Carballeda, A. (2018, 25 de septiembre). Irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. *Voces en el Fénix*. https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-irrupcion-de-un-sujeto-inesperado-en-las-instituciones/

Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi & D. Korinfeld (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Lartes.

Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Alianza.

Carlos Grande
Dirección de Formación Docente Permanente,
Dirección General de Cultura y Educación.

Pensarnos en la tarea de enseñar. Tramas y desafíos en la formación docente permanente

Resumen

Este artículo reflexiona acerca de una pedagogía de la formación docente permanente, en clave emancipadora y latinoamericana, con toda su diversidad y su legado histórico y que consiente en pensarnos y pensar la construcción de nuevas subjetividades. Es en ese sentido que se ponen en tensión, desde la perspectiva de la centralidad en la enseñanza, las dimensiones de corto y largo plazo, en un profundo diálogo con nuestras tradiciones nacionales y las de nuestra provincia de Buenos Aires.

Palabras clave

Formación Docente Permanente, Centros de Información e Investigación Educativa, Derechos, Centralidad en la Enseñanza, Desafíos.

Presentación

> Reconozco que tenemos muchos problemas: horarios, políticas públicas, tiempo, familia, formación tecnológica, tecnofobia, cultura, etc. Existen muchos problemas que enfrentar, pero la formación permanente aparece como revulsivo crítico para mejorar esta situación.
>
> Francisco Imbernón Muñoz, 2020, p. 25.

El 8 de julio se cumplieron 140 años de la sanción de la Ley n° 1420, una normativa que, vigente a lo largo de más de cien años, constituyó un hito fundamental en la historia de la educación argentina. Adriana Puiggrós, destacada pedagoga argentina, sostuvo que somos herederas y herederos del discurso pedagógico de la Ley n° 1420, asociado al pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento, pero también de Juana Manso.

Nos queda lejos el último tercio del siglo XIX, sin embargo, no podemos eludir la trama que –aún– nos configura. Resulta central preguntarnos por los sentidos de evocarla hoy, por múltiples razones, pero aquí me interesa focalizar en aquella ligada a la relación estrecha entre el Estado y la formación docente permanente; máxime cuando observamos que es desde entonces que esta última quedó en manos de aquella organización humana y asociación política hoy frontalmente discutida desde algunos sectores, pero fuertemente reivindicada por otros, entre quienes me incluyo, en cuanto a su razón de ser para la vida de las argentinas y los argentinos y, en particular, para las y los bonaerenses. La conversación frontal y sincera con las herencias no puede reducirse a un mero vínculo con el pasado, en espejo, porque disponen un horizonte de experiencia y una lengua común cargada de futuro.

Sin lugar a duda vivimos en un tiempo que demanda instancias de reflexión colectivas acerca del pasado educativo para volver la mirada sobre los principales desafíos de la enseñanza en el presente, con miras en el futuro. Es por ello por lo que considero necesario discutir acerca de una pedagogía –en clave emancipadora– de la formación docente permanente que se piense a sí misma desde la condición latinoamericana, y su legado histórico, pero a la vez en un profundo diálogo con nuestro país y nuestra provincia de Buenos Aires.

Problemas y desafíos de la formación docente permanente

Los problemas y los desafíos que afrontan las instituciones educativas y sus actores involucrados constituyen buena parte de la agenda de la formación docente permanente. Ciertamente, las problemáticas de la contemporaneidad deben constituirse como objeto de análisis y reflexión por parte de quienes asumimos la tarea de enseñar. Es en este sentido que nos preguntamos, ¿cómo miramos los problemas del mundo contemporáneo? ¿Con qué lengua hablamos en y de la transmisión cultural entre generaciones? ¿De qué modo la institucionalidad construida en 40 años de democracia nos convoca a pensar y transformar las prácticas de enseñanza? A su vez, la construcción de una agenda de formación tiende a favorecer la instalación de determinadas tramas y problemáticas en los sistemas educativos. Promover reflexiones éticas, políticas, culturales, sociales y pedagógicas contribuye a un reposicionamiento de las instituciones educativas, así como también de la propia función docente. En este sentido, podemos argumentar que la formación docente permanente es un elemento esencial en la construcción de las prácticas educativas, hoy con centralidad en la enseñanza.

Los tiempos que corren son complejos y vertiginosos. Las transformaciones en curso y nuevas realidades se multiplican y nos sitúan de cara al desafío de

afrontar de forma, a la vez urgente y reflexiva, la tarea de repensar y revisar nuestras instituciones educativas, sus contextos, las problemáticas que interpelan a las y los estudiantes y el papel que tenemos en el escenario contemporáneo. Desde la Dirección Provincial de Educación Superior, asumimos la responsabilidad de la formación docente permanente y sus tareas asociadas con la convicción de que la democratización del conocimiento y del derecho a la formación superior son dos principios fundamentales. Asumimos, valoramos y enfatizamos la responsabilidad del Estado sobre el derecho que las trabajadoras y los trabajadores de la educación tenemos a participar de más y mejor formación docente permanente. Derecho que se hace efectivo garantizando instancias y propuestas de relevancia, abiertas y gratuitas para las y los docentes en ejercicio y en diálogo con su formación de todo el diverso y complejo territorio de nuestra provincia de Buenos Aires.

La preocupación por la igualdad y por generar más y mejores condiciones para la enseñanza configura, a la vez, el punto de partida y el horizonte de las acciones de formación, que incorpora la reflexión acerca del papel que tienen los procesos de escolarización en la contienda frente al crecimiento de las desigualdades y reivindica a la educación como un derecho humano fundamental. En consonancia con las agendas propuestas por la gestión del gobernador Axel Kiciloff y el Director General de Cultura y Educación, Alberto Sileoni, enfrentamos estos desafíos a partir de la construcción de un conjunto de sentidos acerca de los modos en que los procesos de transmisión cultural deben desarrollarse, incorporando a la cuestión escolar debates contemporáneos de relevancia que permitan a las y los docentes pensar el mundo en el que vivimos, hablarlo desde renovados sentidos y contribuir a transformarlo en el desarrollo cotidiano de su tarea.

Claves con las que contamos

Al inicio me referí acerca de una pedagogía de la formación docente permanente en clave latinoamericana y emancipadora en relación con nuestro país y nuestra provincia de Buenos Aires. Desde esa idea, propongo recuperar una pedagogía sur-sur, con una historia que le es propia y que se fue y sigue construyendo en el hacer de maestras, maestros, pedagogas y pedagogos que dejaron huellas político-pedagógicas potentes y significativas para la educación y la tarea docente. Es este un excelente momento histórico para recuperarlas, en clave de un presente complejo que necesita pistas para fortalecer la vida en común.

Es un signo de este presente que atravesamos, el discurso instalado respecto de que la formación inicial que se transita en los Institutos de Formación Docente no alcanza para afrontar los problemas y desafíos epocales. Por lo tanto, la formación docente permanente debería, necesariamente e incluso por definición,

ocurrir todo el tiempo y en todos lados. Esta idea no es ingenua ni neutral ya que en la frase "lo que falta es formación", se denuncia que parte –e incluso "gran parte"– de la responsabilidad frente a los problemas de la educación actual recae en sus docentes. Allí hay un punto que, sin escaparle al debate, debe ser desarmado en pos de complejizar la mirada, los diagnósticos y, en consecuencia, los repertorios de intervención política en materia educativa.

En este punto, invito a las lectoras y los lectores a reflexionar, a hacer un alto en el quehacer cotidiano, y a preguntarse y preguntarnos por nuestras propias pasiones y decisiones a la hora elegir la docencia, no sólo como un trabajo, sino también como un proyecto y forma de vida, a formarse para ser "maestras y maestros de la Patria", como enfatiza la Directora Provincial de Educación Superior (DPES), la Prof. Marisa Gori.

Ciertamente, docente "no se nace". Las y los docentes nos vamos haciendo, en un proceso de construcción, de formación y esa tarea siempre es junto a otras y otros. Es una experiencia colectiva, reflexiva y de acción. A nivel macro, la formación docente permanente en nuestra provincia organiza sus tareas en dos dimensiones: por un lado, pensamos en un sentido estratégico las acciones que llevamos adelante cotidianamente. Pero también nuestra organización es táctica, lo que implica que cada una de las líneas de trabajo organizan el trabajo cotidiano desde el Nivel Central y en cada uno de los 136 Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) de la provincia, con sus Equipos Técnicos Regionales (ETR), equipos directivos, secretarias y secretarios, bibliotecarias y bibliotecarios, jefas y jefes de medios.

En ese sentido, el equipo de trabajo se concibe desde la praxis, es decir, se construye en el hacer y en la reflexión, transformándose en "un bloque", en un colectivo, y no en una simple y fragmentada sumatoria de lineamientos. Todas las propuestas están enhebradas a partir de la política educativa de la Dirección General de Cultura y Educación en general, y se articulan con los lineamientos políticos pedagógicos que establece la Dirección Provincial de Educación Superior en particular, cuya directora nos suele recordar enfáticamente que: "estamos formando a las y los docentes de los próximos 30 años".

Estas claves con las que contamos, nos invitan a reflexionar y nos permiten afirmar que, luego de los primeros cuatro años de formación docente inicial transcurridos en nuestros Institutos, es función y responsabilidad de la Dirección de Formación Docente Permanente acompañar a las y los colegas docentes durante los próximos 26 años en su desarrollo profesional, fortaleciendo sus prácticas, actualizando las miradas disciplinares y los enfoques didácticos con los que se enseña y aprende en la provincia de Buenos Aires. En síntesis, cumplir con el axioma de nuestra directora provincial implica una tarea in-

mensa para el quehacer en materia de la formación docente permanente, esto es, ni más ni menos que garantizar el derecho de formación de nuestras y nuestros docentes, derecho que, además, tiene una particularidad clave, que es que su concretización garantiza, a su vez, el derecho a la educación de las infancias, adolescencias, jóvenes y personas adultas de la provincia de Buenos Aires.

Instituciones, actores y dimensiones de un trabajo compartido

Como bien sabemos, las propuestas de formación docente permanente en la provincia de Buenos Aires se desarrollan a través de distintos programas y dispositivos que involucran el trabajo de variadas instituciones que forman parte del Nivel Superior. Las Instituciones están conformadas por los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE), la oferta de postítulos en articulación y a través de los Institutos Superiores de Formación Docente, los acuerdos con Universidades provinciales y nacionales, diferentes organismos del Estado y sindicatos en el marco de las instituciones oferentes externas a nuestra DFDP y las propuestas y los programas del INFOD, como lo fuera el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP). Además, existe una variedad de dispositivos de formación y acompañamiento que resultaría imposible –y carente de sentido– de detallar aquí.

Sí corresponde que destaque a los CIIE en tanto instituciones descentralizadas, muchos de los cuales llevan más de sesenta años trabajando por la formación en ejercicio de las y los docentes. Seminarios, ateneos, bibliotecas pedagógicas actualizadas, actividades de extensión pedagógica y cultural, forman parte de las acciones que desde el año 1959 se ofrecen a la docencia bonaerense. Respondiendo a esas tradiciones y a partir de la decisión de fortalecer a los CIIE, a sus equipos técnicos regionales (ETR) de formadoras y formadores, a sus bibliotecarias y bibliotecarios, secretarias y secretarios y a sus responsables de medios, en la actualidad tienen como uno de sus objetivos fundamentales la coordinación y el desarrollo de la propuesta jurisdiccional de formación docente permanente en cada distrito y región de la provincia de Buenos Aires.

En esta línea, y en la necesidad de entablar diálogos desde las propuestas elaboradas que se desarrollan en una mirada más abarcativa y estratégica con las problemáticas situadas, con las preocupaciones de cada uno de los territorios, uno de los dispositivos más interesantes y potentes que sostenemos en la Dirección de Formación Docente Permanente se llama Mesas de Acompañamiento Pedagógico Didácticas (MAPD). Cada una de ellas producto de la gestión entre diversos actores e instituciones abre un espacio de construcción de manera horizontal para la formulación y el reconocimiento de problemáticas

situadas, la reposición de marcos teóricos para analizar y profundizar en las posibles intervenciones pedagógicas didácticas y en la reflexión sobre la práctica, y la elaboración de instancias de seguimiento y evaluación.

Sobre las líneas transversales

El gran desafío que llevamos adelante es el de pensar y abordar la formación docente permanente desde una mirada institucional con anclaje territorial. Este enfoque se aleja de una visión instrumental y descontextualizada pensada exclusivamente en las decisiones didácticas para el aula. La mirada institucional es, a la vez, situacional, ya que renuncia a entenderlo y captarlo todo de una vez y para siempre, toda institución, junto a sus actores, es un espacio de producción de relaciones y en la escuela estas resultan indeterminadas y cambiantes.

Cinco son las líneas transversales que tiene la Dirección de Formación Docente Permanente y que atraviesan todos los niveles, las modalidades y los roles: Culturas y mundo contemporáneo, Educación Sexual Integral y perspectiva de género, Cultura digital, Educación Ambiental Integral y Ciudadanía y Derechos Humanos. Asimismo, tres grandes ejes abonan la perspectiva de la transversalidad desde los que nos proponemos pensar la escuela y la formación docente: los problemas del mundo contemporáneo en la escuela y la comunidad; los abordajes interdisciplinarios para pensar y reconocer problemas sociales en la escuela; las acciones pedagógicas integradas y transversales en el currículum, las instituciones y la comunidad.

Entendemos la transversalidad como un posicionamiento epistemológico, es decir, no sólo como perspectiva de construcción integral e interdisciplinaria que responde a la necesidad de reconocer y abordar un mundo complejo, cuyos problemas trascienden el encasillamiento de las disciplinas. Leer la complejidad del mundo implica de algún modo interrogar los instrumentos de lectura y análisis, gesto que nos convoca a su historización y problematización en clave situada, contemporánea y latinoamericana. El desafío de la transversalidad lo encontramos en la convocatoria no siempre calculada –aunque planeada– a instituir prácticas transformadoras para la modificación de las prácticas, en interrumpir la inercia, en asumir que nuestra mirada se agota y es preciso renovar instrumentos que nos devuelvan una imagen más compleja, integral y, así, un poco más justa del mundo que habitamos.

A modo de cierre

León Rozitchner, en su lectura de Simón Rodríguez –maestro de Bolívar, figura esencial de la emancipación americana junto a San Martín–, nos pone ante un

problema clave que me interesa traer para dejar abierta esta intervención. Lee Rozitchner en Rodríguez una urgencia que traducimos en pregunta, ¿cómo concebir –si fuera posible– instituciones educativas que completen, profundicen y continúen la transformación abierta en el plano de las armas para alcanzar la emancipación americana? ¿Qué forma deberían adoptar las instituciones para darle sentido –orientación y futuro– al sujeto revolucionario convocado por Bolívar? Es claro que la lengua de estas preguntas es anacrónica. Sin embargo, me interesa pensar esa conversación –necesaria, no siempre tan clara– entre los Estados y sus pueblos, las instituciones y las sociedades, la formación, las escuelas y quienes las habitamos con los sueños de transformar con sentido de justicia.

En eso estamos quienes nos desempeñamos en la formación docente permanente de la provincia de Buenos Aires, en completar, profundizar y continuar la formación abierta en la instancia inicial para alcanzar la preparación de sujetos docentes que, como propone Henry Giroux, se constituyan en verdaderos intelectuales transformativos.

Referencias bibliográficas

Imbernón Muñoz, F. (2020). Formación continua y desarrollo profesional docente. En *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (pp. 17-23). OEI.

Andrea Pérez
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes.
Ana Mazzino
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología
de la Universidad Nacional de Quilmes.

Educación hoy: entre tradiciones, derechos y políticas de crueldad

Resumen

Ante la invitación a pensar en problemas y desafíos de la enseñanza en las instituciones educativas en el siglo XXI, el trabajo presenta reflexiones que resultan de la propia trayectoria laboral, educativa, vital de las autoras. Se abordan cuatro tópicos centrales, todos ellos considerados partes de una misma trama, inescindibles entre sí: la naturalización respecto de la construcción y distinción de lo normal y lo anormal; la elaboración de programas, lineamientos y diseños curriculares, así como también la definición de instancias de evaluación y acreditación; la tensión permanente entre las reivindicaciones y derechos universales, por un lado, y las interpretaciones y narrativas "particulares", por el otro; la convivencia democrática en contextos de promoción de discursos de odio y demonización de cualquier referencia a "lo político".

Palabras clave

Política educativa, Diversidad, Democracia, Comunidad, Derechos Humanos.

Contextualizando

Tras distintos recorridos vinculados a aspectos históricos y normativos de nuestro sistema educativo, encontramos algunas de las principales tensiones que, desde hace décadas, preocupan y ocupan a quienes trabajamos en pos del derecho a la educación de todas las personas, entendiendo este derecho en términos de un bien público (no mercantil).

Aunque no se desarrollen aquí detalles históricos y políticos ya profundizados en la literatura académica,[1] cabe explicitar la relevancia de tenerlos en cuenta, ya que muy probablemente, algunos de ellos colaboren en la comprensión del escenario que nos encontramos habitando a nivel nacional desde fines de 2023 y sirvan para repensar(nos) ante los viejos y nuevos desafíos.[2] Es en este marco que, a los obstáculos que veníamos afrontando desde la recuperación de la democracia, en la actualidad se suman otros que creíamos haber superado.

Lo que sigue, lejos de conformar un recorte ambicioso, son reflexiones resultantes de nuestra propia trayectoria laboral, educativa, vital como docentes e investigadoras del campo de la educación, como aliadas de distintas organizaciones sociales que luchan por mejorar las condiciones de participación ciudadana de quienes integran la comunidad, como egresadas y trabajadoras de instituciones educativas públicas y privadas, como familiares y compañeras de personas que día a día afrontan barreras de todo tipo.

Problemas, desafíos, resistencias y reexistencias

A continuación, intentaremos sintetizar algunos temas que, creemos, pueden resultar de interés para la identificación de problemas y desafíos de las instituciones educativas argentinas en el siglo XXI. Si bien se encontrarán ordenados de acuerdo a tópicos en los cuales intentamos "poner la lupa", todos ellos son considerados parte de una misma trama, inescindibles entre sí.

En primer lugar, advertimos la persistencia de naturalizar la construcción y distinción de lo normal y lo anormal en asociación con calificaciones no menos cuestionables como "lo deseable" y "lo no deseable" cuando se hace referencia al estudiantado, sus condiciones, sus potencialidades y sus trayectorias. A pesar de la aprobación de distintos tratados internacionales de Derechos Humanos y del desarrollo de normas y políticas públicas necesarias, sabemos que se continúa asignando el lugar de inferioridad o de "integradas, incluidas, diferentes y/o diversas" a determinadas personas (históricamente calificadas con otros eufemismos) sin considerar el carácter relacional, situado, político de las iden-

1 Entre otros, cabe mencionar los aportes de Apple (1984); Puiggrós y Marengo (2012); Dussel (2004); Pineau (2001); Pérez, Gallardo y Schewe (2018).

2 Dentro del proyecto decimonónico de conformación de la identidad nacional, cabe recordar el carácter homogeneizante del proyecto político durante el proceso fundacional del sistema educativo argentino, asociado a los ideales de progreso moderno, al pensamiento binario occidental, al fortalecimiento de la lógica de producción capitalista, al paradigma europeo para la construcción de determinado tipo de sociedad y ciudadanía en detrimento de la diversidad cultural preexistente en estas tierras (que aún hoy se sigue asociando a un pasado remoto y extinto), entre otros temas. Si bien es claro que dicho proyecto se encuentra en crisis desde hace varias décadas, no es menor la fuerte vigencia que algunos de sus principios siguen manteniendo en distintos sectores que buscan retomar y resignificar discursos asociados a determinado "orden institucional", determinado "progreso", la ideología de la normalidad, entre otros.

tidades y las diferencias. Aún hoy se naturaliza la idea de que hay estudiantes que "no son para esta escuela", o la desconfianza respecto de la educabilidad (Baquero, 2008) con frases como "qué esperás de este chico si la mamá no sabe ni hablar castellano", o "sin acompañante no puede ingresar a la institución". Un gran desafío es identificar modos de estudio, convivencia y trabajo que propicien la desnaturalización de la "ideología de la normalidad" (Angelino, 2009) –entendiendo que todo discurso performa formas de ser, estar y habitar la propia vida– para lo cual contamos con un marco normativo, teórico y activista de sumo interés. Es de gran relevancia dejar de perpetuar y priorizar las "especializaciones" diagnósticas para cada sujeto que no se adapta a las normas construidas en términos biológicos, estéticos, etc. (no sólo por una cuestión ética, sino porque, además, esas normas ya no responden a los sentidos para los cuales fueron creadas), para dar lugar a saberes situados que construyan la disposición a compartir procesos pedagógicos "con cualquiera" (Skliar, 2012). Se trata de respetar las identidades que se van coconstruyendo en el devenir de los procesos intra e interinstitucionales sin invisibilizar las singularidades involucradas, así como también promover lógicas no binarias que problematicen y actúen sobre los modos de vinculación intersubjetiva tradicionales. La tradición racista, patriarcal, capacitista,[3] y la consiguiente ausencia de accesibilidad (en términos físicos, comunicacionales, actitudinales, lingüístico-culturales, etc.) han naturalizado barreras y ausencia de apoyos que se estaban poniendo en evidencia en las últimas décadas. A partir del recrudecimiento de lógicas afines al neoliberalismo, estos asuntos vuelven a ser desestimados como problema a través de distintas medidas, entre ellas, el desmantelamiento de organismos específicamente destinados a favorecer agendas y políticas públicas con perspectiva interseccional.[4] Si no actuamos con urgencia, continuaremos en el camino hacia la anulación absoluta de la pregunta por la alteridad, entre cuyas consecuencias inmediatas se encuentra el pasar por alto tanto las trayectorias específicas que atraviesan los sectores desconsiderados por las políticas tradicionales, como la revisión de los propios mecanismos burocrático-institucionales que operan como nuevas barreras para ingresar, permanecer y egresar del sistema educativo.

3 El capacitismo es un concepto que se viene estudiando desde fines de la década de los '90 en distintos países de habla inglesa: *ableism* (Campbell, 2001). En América Latina es a partir de mediados de los 2000 que inicia un recorrido en el campo académico y en los activismos. Se trata de un "sistema de opresión de larga data, que ha tenido como consecuencia la instalación de la idea de discapacidad en las sociedades modernas. Este sistema de opresión se basa en la ideología binaria de que existen cuerpos capaces y otros incapaces. Los primeros representan la funcionalidad, la productividad y la independencia; mientras que los segundos representan la disfunción, la deficiencia y la dependencia. Estos últimos son cuerpos patologizados, medicalizados y susceptibles de ser rehabilitados, en tanto puedan unirse al proyecto social de la capacidad corporal normativa. Entre ambos existe una relación de dominación y supremacía que sitúa a los cuerpos capaces, normotípicos y no discapacitados en un lugar hegemónico" (Lapierre Acevedo, 2022, p. 2155).

4 La siguiente nota se pronuncia al respecto: https://www.anred.org/2024/04/19/discas-en-lucha-un-ejemplo-de-organizacion-politica-y-accesibilidad-desde-por-y-para-las-personas-con-discapacidad/

En segundo lugar, cabe referir al problema de cómo y con quiénes elaborar los programas, lineamientos y diseños curriculares, así como también a la evaluación y la acreditación de saberes en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, ya que determinados tiempos considerados "esperables", según franjas etarias, como también los modos y espacios tradicionales para el abordaje de los contenidos, siguen vigentes en buena parte de la cultura institucional. Sabemos que para cada uno de los temas mencionados contamos con fuertes tradiciones de pensamiento y acción, pero también destacamos la necesidad de abordarlos de manera integral y articulada, muy particularmente, cuando de la formación docente se trata considerando el potencial transformador que este nivel tiene a escala masiva. El desafío supone la consideración de aristas muy complejas que van desde las tensiones entre estandarización y singularidad, hasta cuestiones vinculares, institucionales, culturales, etc. ¿Para qué y con quiénes desarrollamos los criterios de elaboración curricular y evaluación?, ¿cómo y para qué esperamos que se acrediten los conocimientos?, ¿en qué lugar queda situado el deseo, el cuerpo y las diversas corporalidades en contextos de enseñanza y aprendizaje tendientes, cada vez más, a la tecnificación de los procesos pedagógicos?

El gobierno nacional actual busca legitimar el achicamiento y la inacción del Estado como garante de los derechos fundamentales de toda la ciudadanía mientras insiste en asignar el lugar del "no-ser" (Fanon, 2009; Grosfoguel, 2012), de lo "casi humano", de la "segunda o tercera categoría", de la "alteridad deficiente" (Skliar, 2005) a determinados sujetos. Resulta un desafío propiciar lógicas de solidaridad y corresponsabilidad que superen los individualismos, las justificaciones económicas y el "sálvese quien pueda". También resulta crucial recuperar la valoración de nuestro entorno inmediato, cuando lo que se promueve como búsqueda y deseo se encuentra "afuera", lejos, en tierras, estéticas y lógicas siempre ajenas a nuestras realidades. Repensar la importancia de nuestras identidades y de los modos situados en los que producimos identificaciones múltiples puede llegar a abrir un panorama esperanzador frente al atropello de la univocidad que se busca imponer y a los fragmentos de acriticidad que perpetúan, de manera cada vez más explícita, prácticas racistas, eugenésicas, patriarcales, entre otras violencias. Hace años advertimos tensiones entre quienes naturalizan las tradiciones pedagógicas a las cuales "deberíamos volver", y quienes, por otro lado, pensamos que la educación debe hacerse cargo del carácter siempre político de su campo de pensamiento y acción. A modo de ilustración de las tradiciones "neutralizadas" recordamos, por ejemplo, cuando una colega solicitó bibliografía sobre la historia del feminismo "pero sin sesgo ideológico", como también las notas periodísticas contra el lenguaje inclusivo con lemas como "educación sí, ideología no" sin preguntarse por las opresiones históricamente soportadas por las identi-

dades no binarias.[5] En momentos en que la palabra "adoctrinamiento" adquiere creciente fuerza para demonizar cualquier posicionamiento que busque propiciar una reflexión crítica respecto de la naturalización de las desigualdades y la crueldad,[6] llamamos a correrno de la pretendida neutralidad y actuar en consecuencia a partir del diálogo, el activismo y las narrativas de los sectores que, hace rato, quieren dejar de ser narrados por otros.

En tercer lugar, cabe poner la lente en la tensión permanente entre las reivindicaciones y derechos universales, por un lado, y las interpretaciones y narrativas "particulares", por el otro. Constituye un gran desafío sostener políticas y lineamientos a escala federal que garanticen el acceso a la educación, a la información y a la participación en distintos ámbitos de la vida pública y privada a todas las personas, sin que ello implique el tradicional borramiento de identidades, luchas, relatos, lenguas. Arditi (2000; 2006) ha problematizado las consecuencias del aumento sostenido de las "políticas de identidad" sin cuyos reclamos, las agendas universalizadas no le hubiesen prestado atención a amplios sectores. No obstante, lo anterior presenta: "un reconocimiento tardío de dos problemas políticos, el de los límites a las diferencias aceptables y el del endurecimiento creciente de las fronteras entre grupos" (Arditi, 2006, pp. 115-116), a lo que podemos sumar la configuración de subjetividades diferentes respecto de las sostenidas por la lógica del Estado de bienestar y el lazo vinculante,[7] que buscaba generar un sentido compartido en buena parte de la sociedad: "La impresión creciente es que la maquinaria política no produce decisiones que impacten estructuralmente sobre la vida de la gente y, a su vez, el sistema político ya no puede cambiar la sociedad, sólo puede actuar sobre la emergencia" (Duschatsky & Redondo, 2000, p. 144). Estudios más recientes muestran la relación entre la pérdida de abordajes universalistas y las sensaciones de resentimiento, temor, rechazo, intolerancia que se fue extendiendo en buena parte de la población, propiciando desconfianza mutua, incluso entre sectores territorialmente cercanos (Pérez, 2008). Siguiendo a Feierstein,[8] Balsa expresa que, en la medida en que el progresismo fue abandonando el universalismo, hubo sectores que comenzaron a sentirse atacados por portar rasgos que anteriormente habían sido valorados: "numerosos grupos de población pasaron a sentirse abandonados, en particular quienes son hombres, blancos o jóvenes, y viven con dureza la destruc-

5 Sólo por mencionar algunas referencias, entre la vasta bibliografía que hay al respecto se encuentran los diversos y valiosos aportes de Adriana Guzman, Silvia Federici, María Lugones, Susy Shock, Rita Segato, Paul Preciado, Judith Butler.

6 Segato alude a las "pedagogías de la crueldad" en tanto "actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas" (2018, p. 13).

7 Duschatzky y Redondo hacían referencia al lazo vinculante destacando: "por un lado, la naturaleza que adopta la relación entre el Estado y los sujetos de la educación; por el otro, el tipo de vínculo que el sistema habilita entre sectores socialmente desiguales" (2000, p. 142).

8 Balsa (2024) hace referencia a Feierstein (2023), "Posfacio: enfrentando al huevo de la serpiente", en *La construcción del enano fascista*, publicado por Capital Intelectual.

ción del mundo que había configurado la identidad de sus mayores" (Balsa, 2024, p. 134).[9] Para Dubet, estas situaciones se dan en el marco del "agotamiento de la representación del contrato social que está en el fundamento del Estado de bienestar [...] cualquiera puede tener la sensación de que lo estafan, de que paga demasiado y para quienes no lo merecen" (Dubet, 2023, pp. 90-91), situación que parece acercar a amplios sectores de la población a discursos de derecha. Es un gran desafío habilitar encuentros, desde el sistema educativo, en la búsqueda de lo común, y lograr la comprensión generalizada de la importancia de las reivindicaciones y de las políticas más o menos focalizadas de las últimas décadas, sin dejar de favorecer procesos de identificación que vuelvan a apostar por los lazos más que por la fragmentación. Se trata de un trabajo complejo pero ineludible: que todos los sectores se sientan parte protagónica de "lo político", tanto para manifestar sus críticas y aportes como también en carácter de destinatarios de proyectos, organizaciones y políticas públicas.

¿Qué supone, entonces, la igualdad en un escenario de desprestigio y vaciamiento de las políticas orientadas a garantizar la educación como derecho de todas las personas? Durante décadas se instaló la retórica y ficción de acuerdo a la cual todas las personas tendríamos la posibilidad de ocupar cualquier posición social en función de mecanismos meritocráticos, de esfuerzo y competencia (Cerletti, 2010). Los actuales discursos parecen eliminar, incluso, esos postulados que, aunque de modo indirecto, aludían a la igualdad, legitimando, ahora abiertamente, las desigualdades, jerarquías, opresiones, etc.

En función de lo mencionado es que, en cuarto lugar, destacamos las dificultades que afronta la convivencia democrática en contextos de promoción de discursos de odio y demonización de cualquier referencia a "lo político". Todo esto asoma con temible fuerza en las propuestas que buscan el achicamiento del Estado.[10] Y en este marco resulta clave un trabajo pedagógico transversal que

9 Cabe citar un fragmento del texto de Balsa acerca de los resultados de una encuesta. "En octubre de 2023 preguntamos: 'En las últimas décadas, se han dictado leyes y medidas para proteger los derechos de grupos específicos como, por ejemplo, los homosexuales, las mujeres, los indígenas y las personas con discapacidad. ¿Qué siente respecto a esas leyes y medidas?'. Casi la mitad escogía una de las dos opciones que incluía la proposición 'se han olvidado de la gente como usted': un 22% consideraba que 'esas medidas eran necesarias, pero que fueron demasiadas y que se han olvidado de la gente como usted' y otro 22% que 'esas medidas no eran tan necesarias y que se han olvidado de la gente como usted'. En el otro extremo, solo un 41% respondía que esas medidas 'eran necesarias porque estos grupos habían sido históricamente discriminados. Hoy habría que promover más medidas que garanticen sus derechos'. Y, en esa posición intermedia, el 15% restante optaba por la idea de que las medidas 'eran necesarias porque estos grupos habían sido históricamente discriminados, pero que ya han sido suficientes y no habría que promover más medidas de este tipo" (Balsa, p. 135).

10 Entendemos que el desplazamiento de responsabilidades desde el Estado hacia los propios sujetos ha tenido profundas implicancias en la destrucción de un consenso –más o menos compartido y sostenido en el tiempo– sobre la importancia de que el Estado garantice o restituya derechos y sobre la trascendencia que los procesos educativos tienen para la vida democrática. Se ha inaugurado un escenario donde cada cual puede ser "juez" y "amo" de lo que entiende por justicia, por educación, por democracia. Creemos, siguiendo a los autores citados y en la consideración de la igualdad como subjetividad política, que la desigualdad no daña únicamente a los sectores que más crudamente la padecen sino a la democracia en su conjunto.

insista con fuerza en la relevancia que este tiene como garante de derechos, que cuestione y ponga límites claros a las violencias que muchos sectores defienden y confunden (más o menos intencionalmente) con el argumento de la "libertad de expresión".

Lo que se ha señalado críticamente en torno al binarismo (Skliar, 2000; Arellano, et al, 2020; Pérez, 2024) y la "lógica del parche" (Pérez, en prensa) en las instituciones, es ahora legitimado y extremado a niveles de agresión explícitos que seguirán escalando si no intervenimos urgentemente. Necesitamos coconstruir acuerdos genuinos para garantizar la convivencia, así como también el establecimiento de límites claros frente a manifestaciones de discriminación, descalificación, estigmatización. En esta línea resultan claves los momentos y espacios de conversación a partir de perspectivas críticas respecto de las tradiciones (sean sobre género, sobre nación, sobre capacitismo, sobre desigualdad socioeconómica, entre otros) porque aún es habitual encontrar temores y dificultades para que las múltiples formas de expresión se pongan en juego.

Cabe recordar la importancia que aquí asumen las grandes corporaciones de medios de comunicación y redes sociales que despliegan contenidos específicos y de manera articulada. Uno de los grandes desafíos supone problematizar esos relatos a través de conversaciones intra e intergeneracionales en el marco de la cotidianidad institucional y fuera de ella. Analizar colectivamente cómo y con qué intereses se elaboran los contenidos y sus modos de difusión, a la vez que identificar qué aspectos de ese mundo suele ocasionar rechazo entre las personas adultas y cómo podemos hacer para que sumen –y no resten– a la participación colectiva de la ciudadanía crítica. Se torna necesario tejer redes en virtud de un giro epistémico en el que la experiencia encarnada también sea protagonista. Si bien esto resulta central para diferentes colectivos, cabe recordar la lucha que los movimientos de personas con discapacidad –históricamente consideradas la antítesis de lo normal y legitimadas sólo en tanto sujetos "a intervenir/asistir"– vienen desarrollando en esa línea (Vite Hernández, 2022; Schewe, 2000; Travesani, 2000).

La vida está en riesgo[11]

Quizás lo expresado hasta aquí puede resultar, para algunas personas, "demasiado" atento a la dimensión política de la educación. No obstante, consideramos la necesidad de destacarla para comprender por qué cuesta tanto fortalecer los lazos pedagógicos y sociales de cara a la consolidación de compromisos con nues-

11 "La vida está en riesgo" es uno de los lemas que vienen creciendo en los últimos tiempos, tanto en debates como en movilizaciones realizadas en la Argentina, como puede apreciarse en materiales audiovisuales como este, titulado "Cuando el pueblo crea en el pueblo" (@resistentes.argentina): https://youtu.be/E1fWxOfHFBQ

tros proyectos y con quienes trabajamos ante el desafío de que todos los sectores "nos sintamos parte".

En este sentido, nuestra doble condición de docentes e investigadoras nos invita a desandar procesos, no sólo en términos pedagógicos sino, sobre todo, epistémicos. ¿Qué otras formas de conocimiento y del conocer se presentan en nuestras propias experiencias formativas y en esta mixtura entre la investigación y la docencia, que sirvan de puente para ir más allá del monolingüismo moderno con su escueto poder de imaginación? Sabemos que no se trata únicamente, ni alcanza con, reconocer críticamente los efectos devastadores que el proyecto normalizador ha tenido y tiene para tantas vidas sino, de desmontar cada vez que nos sea posible, los modos específicos en que la relación saber-poder ha servido y operado como mecanismo legitimador. También es clara la necesidad de conocer y problematizar las novedades que el proyecto político nacional actual, y sus aliados internacionales, promueven.

Ser honestas con nuestro posicionamiento ético-político, permite situar, como punto de partida, un hacer y pensar con otres (Haraway, 2019) que desplaza el par sujeto-objeto –con su consecuente jerarquización– tan constitutivo de la ciencia moderna, para dar lugar a un trabajo entre sensibilidades epistémicas (Estalella & Sánchez Criado, 2016) reconociendo un entramado pluriepistémico que imbrica saberes múltiples y heterogéneos (Carenzo, 2021; Trentini, Guiñazú & Carenzo, 2022; Carenzo & Mazzino, 2022). Este giro implica asumir que no puede existir un vacío pedagógico como respuesta a una injusticia. No comulgamos con la "gestión emocional" –propia y de estudiantes– como respuesta al caos, la crueldad y la incertidumbre características de nuestra época. En cambio, nos preguntamos, en diversos espacios y de distintas maneras, cómo acompañar sensibilidades plurales que puedan participar en la creación de propuestas estéticas, políticas, poéticas que ensanchen el mundo. Es decir, bajo qué condiciones y de qué forma podemos, cotidianamente, disponer procesos junto con –y no por, ni sobre, ni a pesar de– las comunidades con las que trabajamos que subviertan los históricos procesos de normalización, individualismo y capacitismo, y que, además, nos permitan reconocer las desigualdades para encontrarnos en los tejidos vitales de las diferencias.

En momentos en que se pretende desprestigiar toda decisión reparatoria atenta a una perspectiva crítica de las opresiones prevalecientes en el tejido social en pos de un discurso orientado a "que gane el más fuerte", es urgente que, valiéndonos de las normas que supimos construir, pongamos límites concretos a las violencias. Además, nos parece fundamental recordar que los procesos educativos, aún en las peores crisis, han sabido movilizar recursos, herramientas, dispositivos y reflexiones orientados a sostener o reconstruir escenarios democratizadores, y a no claudicar en el intento por tejer o preservar redes que pudieran mediar en la restitución

de derechos. Estos escenarios pedagógicos, de cuidado, responsabilidad y solidaridad son un modo de reconstruir nuestros refugios (Haraway, 2019), pero también de apoyarnos en una fuerza colectiva desde la que rastrear otras "tecnologías de sociabilidad" (Segato, 2018) que permitan la preservación de la vida. Es un gran desafío dar soporte a estos espacios cuando priman políticas que van contra esa corriente; lo es también abordar las deudas históricas mientras que tenemos que movilizar en defensa de lo que creíamos incuestionable tras décadas de luchas, pérdidas y dolor. Está claro que las tentativas para naufragar la incertidumbre de este tiempo y para encontrar proyectos de vida no vendrán de un Estado que demoniza la justicia social sino de lo que intentemos tejer para reconstruir un imaginario compartido. Urge desarrollar una nueva perspectiva: la de nuestros cuerpos, mentes, y sensibilidades involucradas, al decir de Garcés (2013) como problema común. Este deseo nos ofrece la posibilidad de reivindicar alianzas, tanto históricas como novedosas, así como prácticas que reclaman el derecho a que el mundo que habitamos, pueda ser algo más que devastación e intemperie. Tal vez podamos partir, aún con todas las deudas y revisiones políticas pendientes, de un consenso alrededor de lo impostergable que es, para todas las vidas, la defensa de la democracia.

Referencias bibliográficas

Angelino, M. A. (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En A. Rosato y M. Angelino (comps.), *Discapacidad e ideología de la normalidad* (pp. 133-154). Novedades Educativas.

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo.* Akal.

Arditi, B. (2000). Introducción. En B. Arditi (ed.), *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Nueva Sociedad.

Arditi, B. (2006). Los límites del particularismo y la cuestión de los universales. En A. Vitar (coord.), Políticas de educación. Razones de una pasión (pp. 115-141). Miño y Dávila.

Arellano, K., Pérez, A. & Rapanelli, A. (2020). Las tramas de la (in)accesibilidad. Experiencias universitarias en torno a la discapacidad. *Revista Argentina de Educación Superior, 13*(22). pp. 104-125. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/issue/view/raes22

Balsa, J. (2024). *¿Por qué ganó Milei? Disputas por la hegemonía y la ideología en Argentina.* FCE.

Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En R. Baquero, A. Pérez & A. Toscano (comps.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp. 15-31). Homo Sapiens.

Campbell, F. A. K. (2001). Inciting legal fictions: Disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review, 10*(1), pp. 42-62.

Carenzo, S. (2021). Experticias ruderales: la producción de conocimiento sobre la materia descartada por parte de cartoneros/as y sus implicancias en los sistemas de gestión de residuos metropolitanos. En M. Carman & R. Olejarczyk (eds.), *Resistir Buenos Aires. Como repensar las políticas excluyentes desde una praxis popular* (pp. 101-137). Siglo XXI.

Carenzo, S. & Mazzino, A. (2022). La triple incomodidad de una experticia técnica bastarda: una etnografía experimental y colaborativa sobre el saber-hacer con materiales reciclables "sin mercado". *Espaço ameríndio, 16*(3), 286-316.

Cerletti, A. (2010). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. *Acontecimiento, 20*(38-39), pp. 95-104.

Dubet, F. (2023). *La época de las pasiones tristes.* Siglo XXI.

Duschatzky, S. & Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En S. Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos* (pp. 121-185). Paidós.

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina. *Cadernos de Pesquisa, 34*(122), pp. 305-335.

Estalella, A. & Sánchez Criado, T. (2016). Experimentación etnográfica: infraestructuras de campo y re-aprendizajes de la antropología. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, LXXI*(1), pp. 9-30.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Garcés, M. (2013). *Un mundo común.* Bellaterra.

Grosfoguel, R. (2012). El concepto de 'racismo' en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa, 16*, 79-102.

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema.* Connsoni.

Lapierre Acevedo, M. (2022). Estado del arte de la discusión latinoamericana sobre capacitismo. *Disability and the Global South, 9*(1), pp. 2152-2180.

Pérez, A. (2008). Procesos de identificación y distinción en escuelas del conurbano bonaerense. *Question*, 18. https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/issue/view/29

Pérez, A. (2024). Educación y discapacidad. La inclusión como problema. Voces de la *educación, 17*(9). https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/issue/view/48

Pérez, A. (en prensa). Narrativas de jóvenes con discapacidad acerca de sus trayectorias educativas, a partir de la experiencia de atravesar la educación superior. *Revista Videre. Ver, olhar, considerar*. https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre

Pérez, A.; Gallardo, H. & Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. *Cuadernos de Educación Inclusiva, 2*, pp. 24-55.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? En P. Pineau, I. Dussel, M. Carusso, *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-52). Paidós.

Puiggrós, A. & Marengo, R. (2012). *Pedagogía.* Universidad Nacional de Quilmes.

Schewe, L. (2020). Violencias capacitistas en la universidad: una lectura crítica sobre un 3 de diciembre pandémico. *Revista Argentina de Educación Superior, 13*(22), pp. 75-86. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/issue/view/raes22

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad.* Prometeo.

Skliar, C. (2000). La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa, 22*, 34-40.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. *Revista Educación y Pedagogía, 17*(41), pp. 11-22.

Skliar, C. (2012). Educar a cualquiera y a cada uno: La convivencia entre "otros". *Revista IRICE, 24*, pp. 37-45.

Travesani, D. (2020). *Me proclamo disca, me corono renga.* Laborde.

Trentini, F., Guiñazú, S. & Carenzo, S. (2022). *Más allá (y más acá) del diálogo de saberes. Perspectivas situadas sobre políticas públicas y gestión participativa del conocimiento.* IIDyPCa–CONICET–UNRN.

Vite Hernández, D. (2022). Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas. En L. Schewe & A. Yarza de los Ríos (coords.). *Cartografías de la Discapacidad: una aproximación pluriversal* (pp. 23-37). CLACSO.

Anales de la Educación Común, 2024, Volumen 5, N° 1-2 | Silvana Nicolini |
Problemas y desafíos de la enseñanza de la Educación Artística en la provincia de Buenos Aires | pp. 211 a 215

Silvana Nicolini
Dirección de Educación Artística,
Dirección General de Cultura y Educación.

Problemas y desafíos de la enseñanza de la Educación Artística en la provincia de Buenos Aires

Resumen

La primera aproximación que una lectora o un lector pueden tener antes de este texto podría estar condicionada por su experiencia como alumna o alumno del aula escolar que transitó, un aula en donde se dictaban materias como labores y manualidades, donde se preparaban los diálogos de la representación previa a la conmemoración de las efemérides o la repetición de estrofas de las canciones patrias en los coros de las instituciones, entre las muchas maneras en las que la educación artística empezó su camino en las escuelas bonaerenses.

El presente texto en forma de dossier es una aproximación al recorrido de la Educación Artística en las escuelas y un intento de poner en tensión la experiencia pedagógica de cada una y uno con el paradigma vigente del "Arte como campo de conocimiento".

Palabras Clave

Arte, Educación, Escuela, Experiencia Escolar, Conocimiento.

Hablar de Educación Artística hoy implica entenderla desde la dimensión propia de una modalidad que es transversal al sistema educativo,[1] manteniendo su identidad y especificidad según el lenguaje/disciplina del que se trate.[2] Este diálogo requiere primero de revisar las prácticas actuales tensionándolas con los

1 Ley n° 26.206 art. 17. Las modalidades son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

2 Se utilizan ambos conceptos como se consigna en la Resolución del CFE n° 111/10.

antecedentes de la Educación Artística en el sistema educativo y reconociendo el esfuerzo en no solo ser reconocida como un área de expresión o de comunicación, sino por definirse hoy como campo de conocimiento, como acceso a información a través de la metáfora y de las diversas materialidades portadoras de sentido poético que le imprimen una manera de enseñar y aprender que le son propias.

En este recorrido debemos pensar que la intencionalidad de su incorporación en la currícula escolar estuvo motivada por distintas necesidades, contextos e ideas acerca del sujeto pedagógico muy distintas a las actuales.

Inicialmente, su inclusión en las aulas, no fue motivada por lo que entendemos hoy, sino que debió su incorporación a la necesidad de consolidar el Estado nación y al sentido patriótico que ese momento histórico requirió, lo que queda condensado en el artículo sexto de la Ley n° 1420:

> El mínimum de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas): geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general, idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional.

En sintonía con esa génesis el artículo 14 de la misma Ley destaca que “Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”.

Esta manera de pensar la educación artística en las escuelas aún hoy se niega a desaparecer por completo del imaginario que se tiene de ella, ya que está arraigada a ese nacimiento en donde el arte y el descanso comparten la misma categoría que son diferentes a los campos de saberes o materias mínimas que deben enseñarse en la escuela, un capítulo aparte merecería hablar sobre la relación explícita entre actividades y género. Veamos el siguiente pasaje de la Ley n° 1420, en el artículo 8: “Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería”.

En este sentido la educación artística cumplía una labor fundamental ya que la diversidad del alumnado requería de la enseñanza de las canciones y marchas patrias, de la copia y repetición de determinados estereotipos que se reforzaban con la utilización de técnicas para la copia de modelos como, por ejemplo, la cuadrícula que servía para trasladar una imagen al cuaderno con la mayor similitud posible de objeto copiado:

> La copia, la imitación y la reproducción de modelos secuenciados de manera acumulativa constituyen las estrategias pedagógicas por excelencia para la adquisición de saberes y destrezas. La mirada se centra en el reconocimiento del canon establecido como válido, básicamente de acuerdo al criterio de belleza de los siglos XVIII y XIX. Dentro de este paradigma, trascender el canon es tarea de los genios, razón por la cual no tiene lugar en la educación general (Resolución CFE n° 111/10).

La Ley Federal de Educación nº 24.195 fue una mejora en este sentido pero de igual manera dejó algunos conceptos que aún perduran como el de nombrar a las y los docentes como maestras o maestros, o profesoras o profesores especiales ya que se consideraba que la educación artística formaba parte de un régimen especial y no de la estructura básica, reforzando la idea de educación complementaria y llegando hasta nuestros días con ese concepto internalizado aún en el vocabulario escolar.

Recién en el año 2006 con la Promulgación de la Ley de Educación Nacional n° 26.206 se reconoce la importancia de la Educación Artística, su complejidad, su recorrido histórico, al tiempo que la posiciona en un lugar estratégico para la formación de las nuevas generaciones, dejando a un lado el terreno periférico que durante años ocupó.

En el año 2010 se establece por Resolución del Consejo Federal de Educación,[3] el ordenamiento de la Educación Artística en el sistema educativo argentino, en acuerdo con los marcos legales consagrados en la Ley de Educación Nacional n° 26.206, la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058, y las normativas derivadas de las mismas.

En el año 2011, con la Resolución n° 4622 se comienza a ampliar la cobertura de la enseñanza artística incorporando medios cargos de los distintos lenguajes/disciplinas artísticas en el Nivel Inicial, como música, expresión corporal, educación visual y teatro en función del tamaño de las secciones en cada establecimiento. Esta resolución no incluía a los jardines rurales de matrícula mínima (JIRIMM),[4] ni a los jardines de infantes que tuvieran menos de seis secciones, siendo esto saldado en el año 2023 durante la gestión del Director General de Cultura y Educación, Prof. Alberto Sileoni quien consideró a la educación artística un derecho a garantizar, para todas las alumnas y todos los alumnos, independiente de si asisten a una escuela rural o urbana, completando así el alcance de la modalidad a cada escuela de la provincia de Buenos Aires.

En sintonía con esta mirada el resto de los niveles también se vio fortalecido durante este periodo ya que si bien contaban con profesoras y profesores de la modalidad que eran mayoritariamente en los lenguajes/disciplinas música y plás-

3 Véase Resolución del CFE n° 111/10.

4 Véase Resolución n° 4622/11.

tica, se incorporaron teatro y danza de manera paulatina, incrementando también módulos para primer ciclo de la escuela primaria en 2011 y posteriormente la ampliación de la jornada escolar el año pasado. En 2021 y 2022 se terminó de completar la llegada a las escuelas primarias rurales con la creación de los cargos faltantes.

En lo que refiere a las Escuelas propias de la modalidad, el camino se va consolidado: se han completado los Equipos de Conducción de las nueve Escuelas Secundarias Especializadas en Arte (ESEAS) y de las 75 escuelas de Educación Artística (ex estéticas),[5] se han modificado los Diseños Curriculares de estas y se está trabajando en las actualizaciones de otros, como así también en la actualización del Régimen Académico de secundaria y el Régimen Académico Marco de Nivel Superior. En el mismo sentido se está trabajando en documentos de apoyo para los niveles obligatorios acompañando la implementación de los nuevos diseños y fortaleciendo también a las y los docentes que se incorporan a los cargos creación en los Centros de Formación Integral en Educación Especial (CFI) y en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) que dependen de la modalidad adultos. Las creaciones en el Nivel Superior también han sido significativas contando al día de hoy con instituciones como los conservatorios o escuelas de Nivel Superior Artístico que este año cumplen 75 años desde su fundación y otras como los Centros de Producción y Educación Artístico Cultural (CEPEAC), que apenas tienen entre un año y una década de existencia, porque estamos seguros que la educación artística debe acercarse a las y los estudiantes o lo más cercano posible a cada distrito, para democratizar el acceso al arte y a su enseñanza.

El arte irrumpe, incomoda, hace más densa la percepción y nos invita a reflexionar. “El arte no da certezas, no es tranquilizador, perturba, genera incertidumbre” (Belinche, 2011).[6]

Estoy convencida de que la educación artística, como parte de un sistema educativo, desde la sanción de la Ley n° 1420 hasta el presente ha encontrado la manera de pensarse identificando sus limitaciones pero aprovechando cada posibilidad de ser entendida como otro espacio curricular. Con la certeza de que las viejas miradas sobre la educación y el arte, con sus estereotipos, aún perduran en algunas prácticas pedagógicas, pero con la seguridad de que el alumnado y las y los docentes que formamos y formarán a las nuevas generaciones acompañadas y acompañados por nuestras inspectoras y nuestros inspectores saben que el camino recorrido nos ha fortalecido para el desafío cotidiano de construir

5 El término estética estuvo históricamente asociado a una validación de la belleza con parámetros únicos y de carácter universal por eso el cambio de nombre también es un hecho que conlleva a otra mirada.

6 La Educación Artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto forman parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos (Resolución CFE n° 111/10).

nuevas maneras sobre el arte y hacer artístico en las escuelas, arraigado en nuestra identidad como bonaerenses y desde un posicionamiento crítico y poético.

En tiempos de un contexto económico complejo, la escuela de hoy, con sus límites y potencialidades, se transforma en un lugar privilegiado que ofrece oportunidades para pensar que un futuro mejor es posible. Y en este sentido, la Educación Artística tiene una gran responsabilidad y un enorme desafío: enseñar a problematizar, a cuestionar, a imaginar a través del arte, este y otros mundos posibles.

A modo de cierre dejo una secuencia didáctica de educación plástica, en un aula rural de la provincia de Buenos Aires cuando me desempeñaba en mi rol de profesora de artística para mirar/ver, a través de un enlace de lo que hablamos cuando nos referimos al Arte como campo de conocimiento.[7]

Referencias bibliográficas

Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de la Plata. https://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Arte%20poetica%20y%20educacion.pdf

7 Véase: https://docs.google.com/document/d/1KSRgvR1OTnHfNozeiwzNNwdOk4BBNhcl/edit#heading=h.gjdgxs

Ricardo de Gisi
Rocío Casajus
Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional (ETP),
Dirección General de Cultura y Educación.

La integralidad de la enseñanza en la Educación Técnico Profesional

Resumen

El artículo se propone caracterizar los principales problemas, desafíos y potencialidades del abordaje de la enseñanza de la Educación Técnico Profesional desde la perspectiva de la integralidad. Se identifican cuatro dimensiones que se abordan desde los debates actuales de la enseñanza de la Educación Técnico Profesional y de los desafíos que implican para la gestión de la modalidad: los nuevos formatos institucionales; la planificación y promoción territorial y sectorial de la ETP; la política de desarrollo curricular; la planificación estratégica de la inversión.

Palabras clave

Integralidad, Diálogo social, Cambio sociotécnico, Curriculum, Aprendizaje profesional.

Introducción

La Educación Técnico Profesional (ETP) es una de las modalidades del sistema educativo argentino que abarca e integra diversos tipos de trayectos formativos profesionalizantes. En este sentido, la Ley Provincial de Educación señala que

> es la modalidad que comprende la formación de técnicos medios y superiores en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera la disposición de competencias profesionales que se desarrollan a través de procesos sistemáticos y prolongados de educación para generar en las personas capacidades profesionales que son la base de esas competencias (Art. n° 36, Ley n° 13.688/07).

Esta nomenclatura coincide con lo que suele denominarse genéricamente como "formación para el trabajo", que tiene el objetivo de proveer a las personas de

los saberes, conocimientos y aptitudes requeridos para el mundo laboral. De manera que, debido al contenido de las trayectorias formativas que brinda, la ETP tiene una relevancia estratégica que le permite trascender el ámbito educativo, vinculándolo con el mundo del trabajo, el sector productivo y el sistema científico-tecnológico.

El ordenamiento de la Educación Técnico Profesional es un fenómeno reciente en nuestro país, que tiene como punto de inflexión la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058 (LETP) en el año 2005. La Ley dotó a la modalidad de un marco regulatorio específico, y puso de relieve el interés estatal en promover y mejorar la oferta de la ETP en el Nivel Medio, Superior y la Formación Profesional. La sanción de la LETP se enmarca en una política educativa más amplia, que se ve plasmada en la Ley de Educación Nacional nº 26206/06 (LNE), que recupera la educación técnica como una de las ocho modalidades, y en la Ley de Financiamiento Educativo n° 26075/05 (LFE), que apuntó a su jerarquización y fortalecimiento. En este sentido, la LFE propone entre sus objetivos: "Fortalecer la educación técnica y la formación profesional impulsando su modernización y vinculación con la producción y el trabajo. Incrementar la inversión en infraestructura y equipamiento de las escuelas y centros de formación profesional" (Art. n° 2, inciso h).

En el año 2007, la provincia de Buenos Aires -en línea con la LNE y la LETP-, reconoció a la ETP como una de sus modalidades y estableció diversos ámbitos destinados a su regulación y administración.

La ETP se organiza en tres ámbitos (Nivel Secundario, Superior y Formación Profesional) que se distinguen por sus objetivos, propuestas formativas, requisitos de acceso y niveles de titulación y certificación. De esta manera, el sistema encargado de la provisión de la ETP provincial está conformado por establecimientos estatales, privados y de cogestión público-privada de Nivel Medio y Superior y de Formación Profesional.[1] La densidad y variedad de titulaciones y certificaciones, así como también la cantidad de instituciones y matrículas que convergen en su sistema de ETP, convierten a la provincia de Buenos Aires (PBA)

1 En la provincia de Buenos Aires el Nivel Secundario de la ETP se encuentra integrado por las Escuelas de Educación Secundaria Técnica (EEST), las Escuelas de Educación Secundaria Agraria (EESA) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT). El Nivel Superior está constituido por una red de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) e Institutos Superiores de Formación Técnica (ISFT). Si bien, en un sentido estricto, la modalidad de ETP está compuesta por los ISFT, es necesario considerar que existen ISFD que brindan una oferta "mixta", es decir, que ofrecen tanto carreras de formación docente como carreras de formación técnica. Por su parte, la provisión de ofertas de formación profesional es realizada por los Centros de Formación Profesional (CFP), y los Centros de Educación Agraria (CEA). Los CFP son unidades educativas de la DGCYE que ofrecen trayectos formativos, dentro de 26 familias profesionales, para la formación inicial y continua destinada a jóvenes y adultos. Por su parte, los CEA están estructurados como instituciones abiertas a la comunidad, destinadas a brindar formación profesional inicial y capacitación laboral que aporten a la educación permanente con temáticas afines al sector, vinculadas a requerimientos locales o regionales.

en la jurisdicción que concentra casi la mitad de la oferta formativa, establecimientos que los imparten y volumen de estudiantes a nivel país (De Gisi, 2020).[2]

La integralidad como eje organizador y transversal de la ETP

Uno de los principales propósitos de la política bonaerense de ETP es el de conjugar el desarrollo de dispositivos de enseñanza y de aprendizaje profesional en los distintos niveles: Formación Profesional; Educación Secundaria Técnica y Agraria; Educación Técnica Superior. Pero a su vez, estos dispositivos deben articularse al interior de los distintos sectores profesionales, en conexión con las políticas públicas de desarrollo provincial, las capacidades de los territorios en diálogo con las necesidades sociales de formación, con los cambios del contexto socio-productivo y las dinámicas de transformación de los escenarios de innovación del conocimiento tecnológico. En este sentido, fortalecer y expandir la cobertura de la modalidad de ETP se convierte en una política estratégica de la provincia de Buenos Aires promoviendo el desarrollo de un modelo que integra mayor densidad de conocimiento tecnológico, innovación e inclusión sociolaboral de calidad, con la construcción de relaciones sociales más igualitarias en el mundo del trabajo.

Pensamos en la integralidad como el conjunto articulado y continuo de acciones en las diferentes instituciones que componen la modalidad y su vinculación con el entorno. La perspectiva de la integralidad en la enseñanza en la modalidad de ETP dispone a estudiantes y docentes a otra manera de construir conocimiento y capacidades profesionales.

Esta perspectiva tiene como propósito favorecer procesos de progresión educativa y al mismo tiempo progresión en la calificación profesional, permitiendo recorridos articulados y trayectorias de reconocimiento de saberes entre los distintos ámbitos de la modalidad de ETP. Se trata de democratizar los saberes del trabajo y tecnológicos iniciales y continuos, generando opciones y oportunidades más diversificadas para los intereses de los sujetos.[3]

Identificamos cuatro dimensiones de la integralidad que presentan hoy los mayores avances y desafíos en la gestión de la modalidad: los nuevos formatos institucionales; la planificación y promoción territorial y sectorial de la ETP; la política de desarrollo curricular; la planificación estratégica de la inversión. A continua-

2 En total, la modalidad cuenta con 674 instituciones de gestión estatal que nuclean a más de 405.000 estudiantes.

3 Un hito en el camino de potenciar la integralidad de la enseñanza en la Educación Técnico Profesional, es la creación y cobertura de los perfiles de Inspectoras e Inspectores de Educación Técnico Profesional en cada una de las regiones educativas de la provincia. Este equipo de supervisión hace corpórea esta perspectiva, poniendo en acción la articulación de la modalidad hacia el interior de las instituciones, en la vinculación interinstitucional, y con el entorno socioproductivo y científico tecnológico.

ción, desarrollamos aspectos a destacar y problematizar en cada una de estas dimensiones.

Nuevos formatos institucionales en la ETP

Un desafío central para la modalidad de ETP es la actualización de formatos y modos organizacionales en las instituciones, que se articulen con las transformaciones sociotécnicas y socioeconómicas que se vienen desarrollando hace al menos dos décadas. En este sentido, desde la gestión de la ETP se promueven nuevos formatos institucionales basados en diseños innovadores cuyo eje es la integralidad entre ámbitos y niveles de la modalidad y la especialidad institucional.[4]

La creación e implementación de las Unidades Integrales de ETP (2023), reviste vital importancia en cuanto requieren la construcción de conocimientos vinculados a modelos de instituciones innovadores, con mecanismos de gestión acordes a las transformaciones más recientes de la ETP. Esto es, una gestión pedagógica en clave territorial, atravesada por los vínculos con el sector productivo, las políticas de desarrollo, el mundo del trabajo y el sistema científico y tecnológico. Las instituciones educativas de la ETP, en las Unidades Integrales, no permanecen como un espacio aislado, sino que se involucran activamente con lo que acontece en su comunidad (DPETP/OEI, 2024).[5]

Planificación y promoción territorial y sectorial

Otro rasgo central para la mejora continua en la formación para el trabajo se vincula a jerarquizar la planificación de la oferta educativa de la modalidad de ETP partiendo de una relación sistemática de diálogo social con los actores del mundo del trabajo, la producción y la ciencia y tecnología. Recuperar la tradición tripartita (empresariado, sindicatos y Estado) implica a la vez integrar a nuevos actores para comprender las nuevas necesidades sociales de formación, por ejemplo, los actores de la economía popular y social, la perspectiva de los territorios, la perspectiva sectorial y de las instituciones de ciencia, tecnología e innovación.[6]

4 Se parte de la hipótesis de que en estas instituciones se construirá un saber hacer institucional que tendrá capacidad de transferencia de sus modelos de gestión a la modalidad en su conjunto.

5 En la misma línea, desde la DPETP se viene desarrollando la conformación de una red de Centros de Formación Profesional y Centros de Educación Agraria de carácter integral, que focalizan sus especialización sectorial e institucional en los ámbitos de la formación profesional y la educación agraria, promoviendo el desarrollo de capacidades profesionales iniciales y continuas en sectores y subsectores socioproductivos específicos: biotecnología, agroecología, industria naval, Multimedios, industria ferroviaria, economía del conocimiento, industria 4.0.

6 Los marcos regulatorios federales para la ETP promueven la creación y desarrollo de consejos de educación, trabajo y producción con participación y arreglos institucionales multiactorales. La PBA en este sentido es una de las jurisdicciones

Entendemos que estos dispositivos sistemáticos e integrales potencian el vínculo de las instituciones de ETP con los sectores socioproductivos, como también, las trayectorias educativas, las trayectorias ocupacionales y facilita la relación de los estudiantes y egresados con las economías locales o regionales, fortaleciendo las cadenas de valor agregado en la producción de bienes materiales y simbólicos.

A su vez, se presenta como desafío la generación de mecanismos de conocimiento prospectivo, que permitan la anticipación a los escenarios de innovación y transformación productiva, la innovación de los saberes productivos y del conocimiento tecnológico que atraviesan a los sectores socioproductivos y a las políticas de desarrollo provincial.[7]

En tal sentido, los diseños de políticas públicas de la modalidad deben tener en cuenta para la planificación de la oferta formativa a nivel de las instituciones que componen la ETP los siguientes aspectos:

- El desarrollo de una planificación estratégica que articule de niveles y ámbitos.
- La especialización institucional en relación a los sectores profesionales en las que se constituye, tal como se mencionó en el apartado anterior.
- Las trayectorias de los sujetos educativos, tanto el recorrido del estudiante por los distintos niveles de la ETP y del resto del sistema educativo como la acreditación de sus saberes socioproductivos y capacidades previas.
- La vinculación con el sistema socioproductivo tendiente al desarrollo tecnológico y productivo, actual y prospectivo.
- La gestión del conocimiento al interior de la institución y de su vínculo, transferencia e interacción del conocimiento con el sector socioproductivo y científico tecnológico.

Las políticas curriculares y de enseñanza profesional

La dimensión de la integralidad curricular define como principio el diseño de propuestas formativas en base a perfiles profesionales resultado de la construc-

educativas que inauguran este tipo de dispositivos inscriptos en la propia Ley de Educación Provincial. El Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET) es el órgano de la Dirección General de Cultura y Educación que tiene el objetivo de articular y desarrollar estrategias, programas y acuerdos entre el sistema educativo provincial, en sus distintos niveles y modalidades, y los sectores vinculados al desarrollo de la producción y el trabajo.

7 Como lo plantean las políticas federales, la planificación de la oferta formativa de la ETP en la provincia debe orientarse a desarrollar propuestas de formación "relevantes para el conjunto de la comunidad, con una fuerte vinculación con otras instituciones educativas y del entorno socio productivo, a fin de integrar su oferta dentro de un sistema territorial en el marco de redes sectoriales, y atendiendo a las orientaciones de las políticas educativas, económicas y laborales" (Consejo Federal de Educación, 2010).

ción del diálogo social, en un mismo sector profesional, que avancen de manera progresiva con los niveles de certificación y calificación profesional en que se organiza la modalidad. Las políticas curriculares deben habilitar y posibilitar alternativas de acceso y oportunidades permitiendo a los sujetos, cualquiera sea su situación inicial, desarrollar trayectorias educativas y de aprendizaje profesional progresivas adecuadas a sus necesidades, intereses y ritmo de aprendizaje.

Desde la perspectiva de las políticas del curriculum y la enseñanza es central delinear estrategias y perspectivas singulares para cada uno de los ámbitos de la ETP recuperando el carácter específico de la enseñanza y el aprendizaje profesional.[8]

En el caso de la educación técnica secundaria y agraria la inclusión de saberes digitales (el pensamiento computacional, el diseño y la fabricación digital, la automatización y la robótica) y su articulación con saberes de las ciencias básicas y matemáticas desde el desarrollo temprano de la trayectoria educativa constituyen el soporte para el abordaje de problemas y conocimientos tecnológicos en los ciclos superiores de la trayectoria educativa.

Las transformaciones de las trayectorias sociotécnicas en el campo tecnológico son una fuente central y prioritaria para el curriculum y la enseñanza en la ETP, la posibilidad de transformar en conocimiento escolar los saberes especializados complejos de las tecnologías emergentes permiten repensar los paradigmas de la clasificación curricular y las perspectivas didácticas en la enseñanza de la ETP: el alcance de la especialización en cada ámbito de la ETP; la relación entre el conocimiento básico/teórico y el conocimiento aplicado/práctico; la relación entre los saberes técnicos específicos y los saberes de la gestión de procesos y organizaciones socioproductivas; el pensamiento basado en el diseño y su unidad con los procesos de fabricación digital; el vínculo entre la racionalidad instrumental tecnológica y el pensamiento crítico del campo de las ciencias sociales; la relación entre la producción, la soberanía tecnológica y los procesos de sostenibilidad económica, social y ambiental; el papel central del campo de las prácticas profesionalizantes y la construcción de capacidades de autonomía y valoración profesional en la intervención en los procesos de trabajo sectoriales.

A partir de la última década, las transformaciones sociotécnicas introdujeron al debate de la enseñanza en la ETP la potencia que podrían tener las tecnologías in-

8 En este sentido, en la PBA se viene desarrollando en los últimos cinco años la producción de propuestas curriculares de actualización curricular en las 19 especialidades que se organiza el marco de diversidad curricular de la educación agraria secundaria y secundaria técnica. Para el caso de los ámbitos de la Formación profesional y el ámbito de la Educación superior técnica se viene delineando líneas e hipótesis de producción curricular que atiendan nuevas demandas de figuras formativas y perfiles de familias profesionales vacantes y que se orienten a los sectores socio productivos estratégicos de la PBA y la transformación de la matriz productiva (por ejemplo: energías renovables y eficiencia energética, Inteligencia artificial y ciencias de datos, diseño y fabricación digital, mecatrónica, sistemas embebidos e internet de las cosas, alimentos, biotecnología).

mersivas y la virtualidad para la democratización de la enseñanza y el aprendizaje profesional. Resulta entonces de central importancia diseñar los entornos formativos desarrollando propuestas híbridas que conjuguen la formación de fundamento, la intervención de la formación práctica con objetos técnicos reales, junto con procesos de simulación e inmersivos; de modo de favorecer la enseñanza profesional por la diversidad de posibilidades didácticas que estas tecnologías ofrecen.

Otro rasgo central de las políticas curriculares de la ETP en el debate actual es la relación entre la formación inicial y la formación continua. Nuestros sistemas y modalidad de ETP fueron diseñados con un propósito de construir calificaciones profesionales iniciales para inserciones y trayectorias ocupacionales más o menos permanentes en el tiempo. No obstante, el proceso de aceleramiento de las transformaciones tecnológicas y las transformaciones en el sistema de relaciones laborales generan nuevas demandas sociales de formación en términos de actualización y especialización continua de las trabajadoras y los trabajadores. Estas demandas ponen de manifiesto la necesidad de nuevas agendas de discusión y disputa: la modalidad de ETP y sus instituciones tienen la oportunidad histórica de constituirse en un dispositivo de educación permanente favoreciendo su valorización social en el mundo del trabajo.

Planificación estratégica de la inversión

La Ley de ETP prescribe la creación de un fondo de mejora continua que garantice las condiciones materiales para el desarrollo de la ETP a nivel federal.[9] La PBA viene desarrollando criterios de inversión de los recursos del fondo de la ETP, tendiendo a privilegiar las tecnologías adecuadas a las políticas curriculares, a los Proyectos Educativos Institucionales y a las familias profesionales priorizadas. Se entiende como nodal en los desafíos de la gestión de la modalidad, la optimización en el uso de los recursos y la participación de la comunidad educativa en la ejecución de los mismos.

Por su rol estratégico, se promueven en la ETP proyectos interinstitucionales de investigación y extensión que apunten a la generación, adaptación o desarrollo de tecnologías apropiadas para los sectores productivos de la región. Específicamente, se promueven actividades de investigación y asesoría para la transferencia tecnológica y mejora de los procesos productivos y la calidad de los productos, de bienes y servicios que brindan las unidades económicas del entorno, con principal foco en las PYMES y en la economía social y popular.

9 La LETP creó el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional financiado con un monto anual no inferior al 0,2% del Presupuesto Anual Consolidado para el sector público nacional (Art. n° 52, Ley n° 26.058/05) y el cual se destina a la implementación de políticas de mejora y desarrollo de la modalidad.

La mirada desde la integralidad en esta dimensión, asume como objeto el desarrollo de proyectos tecnológicos y productivos para el mejoramiento de las condiciones sociales, económicas de las comunidades. En ese sentido, los ámbitos institucionales de la ETP se presentan como escenarios fértiles para el diseño de emprendimientos productivos y de desarrollo local. Las prácticas profesionalizantes pueden vehiculizar este tipo de iniciativas, generando proyectos productivos y de servicios de base tecnológica, insertos en las cadenas de valor local y regional.

Fuentes

Congreso de la Nación. (2005, 7 de septiembre). Ley 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional.

Congreso de la Nación. (2005, 21 de diciembre). Ley 26.075. Ley de Financiamiento Educativo.

Congreso de la Nación. (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206. Ley de Educación Nacional.

Congreso de la Provincia de Buenos Aires. (2007, 5 de julio). Ley 13.688. Ley de Educación Provincial.

Consejo Federal de Educación. (2010, 30 de septiembre). Resolución 115. Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional.

Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Arqueología de las Unidades Integrales. Normativa sobre Educación Técnico Profesional*. DGCYE.

Referencias bibliográficas

De Gisi, R. (2020). *Radiografía de la Educación Técnico Profesional en Argentina*. Unión Industrial Argentina. https://www.uia.org.ar/educacion/3629/radiografia-de-la-educacion-tecnico-profesional-en-argentina/

Anales de la Educación Común, 2024, Volumen 5, N° 1-2 | Santiago Albarracín y Bárbara Torti |
Con el tiempo justo. El abordaje de la tecnología educativa desde el gobierno de la provincia de Buenos Aires 2024-2027 | pp. 224 a 230

Santiago Albarracín
Dirección de Tecnología Educativa,
Dirección General de Cultura y Educación.
Bárbara Torti
Subdirección de Proyectos y Diseño de Contenidos,
Dirección de Tecnología Educativa,
Dirección General de Cultura y Educación.

Con el tiempo justo. El abordaje de la tecnología educativa desde el gobierno de la provincia de Buenos Aires 2024-2027

Resumen

Las innovaciones tecnológicas que surcan el espacio educativo invitan a reflexionar sobre lo realizado en la gestión de lo público, en un contexto caracterizado por el resurgir de impugnaciones al Estado como agente compensador de las desigualdades sociales en la sociedad contemporánea. La utopía de la tecnología como agente emancipador ya se desvaneció, dejando interrogantes potentes acerca de cómo continuar.

Palabras clave

Gestión Educativa, Tecnologías Digitales, Inclusión, Cultura digital, Cuidados.

A 140 años de la sanción de la Ley n° 1420 que introdujo en nuestro país la educación básica obligatoria, desde la Dirección de Tecnología Educativa (en adelante, la DTE) nos preguntamos cómo contribuir a un acuerdo general que permita reimpulsar la educación como una palanca que recomponga un tejido social deteriorado y modifique el clima de apatía y resignación ante el papel transformador de las instituciones (Keefer & Scartascini, 2022).

En una época signada por el cambio constante y vertiginoso, discusiones y posicionamientos que parecen radicalizarse cada vez más, cuestionamientos e impugnaciones al formato escolar y sus tensiones en el contexto de la cultura digital, debates en torno al uso crítico y pedagógico de tecnologías digitales en las

escuelas, es que nos proponemos repensar algunos desafíos de la educación digital en las instituciones educativas bonaerenses.

El desarrollo de la Inteligencia Artificial, la última de las novedades tecnológicas de aplicación masiva, nos invita a reflexionar acerca de la escuela como escenario central, no solo en la socialización y construcción de las identidades de las y los estudiantes, sino también como el espacio para la participación, para el encuentro con las y los pares y con el saber. A la vez, nos desafía a pensar, primero, y recursivamente hacer mejores instrumentos para gestionar aquello que la sociedad nos encomendó con su mandato popular.

La denominada Sociedad del Conocimiento supo desarrollar dispositivos capaces de generar saberes, de ayudar a organizarlos, de promover intercambios a través del tiempo y el espacio pero a la par de ese progreso no fue capaz de resolver las inequidades sociales. Aquella promesa de un futuro próspero de la mano del desarrollo tecnológico no ha podido ser, a la vez, para todas y todos. Parece no haber existido un interés de parte de los sectores promotores de las innovaciones en promover, también, un acceso igualitario.

Luego de tanto tiempo de convivir con esta paradoja podemos confirmar ya la sospecha que veníamos incubando: nunca hubo en el ámbito del mercado, en la esfera privada de los intercambios económicos, un plan para que el acceso fuera universal. En consecuencia, no hay paradoja. El mercado puede alcanzar sus objetivos con el aforo que tiene, no le hace falta la incorporación de más personas.

Esta gravitación que los grandes actores económicos tuvieron y tienen sobre el conjunto de las actividades de la sociedad sólo se encontró, hasta el momento, con el contrapeso de la intervención estatal como agente compensador. El Estado tiene en nuestro país un rol gravitante en el espacio de la producción, de la circulación y del consumo de bienes culturales. Con mayores o menores cuotas de participación al Estado le ha quedado el rol de pujar para que los beneficios del desarrollo tecnológico lleguen a todas y todos y es la dimensión de ese protagonismo el que impulsa a sus detractores –hoy a cargo de la Presidencia de la Nación, nada menos– a poner todo su empeño en su desarticulación.

Por si quedaba alguna duda acerca de las enormes desigualdades sociales que alberga América Latina la pandemia del COVID-19 vino a exponer con toda crudeza el panorama. Hogares sin conectividad, sin computadoras, sin teléfonos móviles o con escasa posibilidad de conexión a las redes de datos pasaron a ser los obstáculos ineludibles para la continuidad de las actividades económicas, sociales y educativas. Las condiciones de hacinamiento y de falta de acceso a la infraestructura sanitaria complicaron aún más el panorama. Lo que conocemos como “brecha digital” afecta la calidad de los aprendizajes y guarda una relación de correspondencia con esas asimetrías sociales, por lo que es válido suponer que

dicha inequidad en el acceso a dispositivos y conectividad tiene consecuencias negativas en la capacidad que muchos sujetos tienen –y tendrán– en su autonomía social, económica y política.

En una analogía cuyo rigor no podemos establecer, podemos sostener que también hoy es necesario establecer principios renovados para encarar un proceso educativo de carácter universal que dé cuenta de los desafíos del mundo contemporáneo, donde la dimensión tecnológica, y específicamente en su aspecto educativo, resulta crucial. No es algo nuevo, la escuela como espacio de construcción de la sociedad requerida por la Modernidad tuvo en la Ley n° 1420 y en tantas otras normativas sus instrumentos de legitimación, y con ese diseño vinieron todos los elementos de la escuela tradicional: docentes, salón de clases, tiza, pizarrón, pupitres, campanadas y recreos.

Lo que sí cambia es la velocidad de las transformaciones. Se cree que la escritura apareció en Egipto, Mesopotamia y China en el Cuarto Milenio antes de Cristo. La imprenta la inventó Gutenberg en 1440. La primera transmisión de radio la hizo Guglielmo Marconi en 1897 y la primera transmisión de televisión tuvo lugar en 1924. En materia de medios de comunicación hay una aceleración en el proceso de renovación tecnológica. La digitalización de las señales analógicas y la creación de un protocolo común para comunicar paquetes de información digital fue la última gran revolución de la comunicación y el desarrollo que Internet ha tenido en todo el planeta en unas pocas décadas marca un presente que no tiene vuelta atrás.

En consecuencia, las paredes de la escuela ya no limitan el adentro y el afuera. El timbre que suena justo a la hora señalada tampoco es tan definitivo para marcar el inicio y la conclusión del tiempo escolar. Del mismo modo, los aprendizajes necesarios para la vida contemporánea no están únicamente en la escuela y en muchos aspectos los sujetos que aprenden saben más que los que cumplen un rol docente. ¿Cómo ordenar este nuevo caos?

La experiencia de la pandemia

Entendamos que hay un marco institucional para la definición de lo que debe hacer el sistema educativo. En Argentina, las provincias definen contenidos y modos de enseñar y el Estado Nacional interviene con políticas que debe articular con ellas. A su vez, la sociedad tiene diferentes modos de participar y una definición de política educativa debe ser receptiva a las inquietudes y aportes de la ciudadanía. En ese sentido, en la provincia de Buenos Aires la gestión educativa vigente desde 2019 ha procurado innovar en materia tecnológica teniendo presente que la educación es un derecho fundamental y que le corresponde ser ejercido por el conjunto de la ciudadanía y que hay diversas condiciones para acceder a la formación que deben ser consideradas y compensadas en aras de la noble igualdad.

La pandemia, decíamos más arriba, aceleró la llegada de un futuro que ya estaba delineado en el horizonte. La creación de un espacio en la Web dedicado a sostener la continuidad pedagógica en tiempos de aislamiento fue una respuesta audaz, ya que implicaba desarrollar acciones en el territorio digital con actores del sistema educativo que hasta entonces se habían movido, al menos principalmente, en los espacios físicos: la escuela, los laboratorios, las bibliotecas, los talleres, las oficinas. Así se creó el portal Continuemos Estudiando.

Mientras el mundo recurría a todo ritmo a herramientas como Zoom, Meet y Classroom, la provincia de Buenos Aires sostuvo la actividad de los equipos curriculares, equipos de inspección, equipos directivos y docentes a través de un acuerdo multisectorial para que la imposibilidad de la presencialidad no diluyera un complejo armado de relaciones entre personas con funciones definidas, poniendo como objetivo que todas y todos continuemos estudiando. De ahí el nombre que adquirió este sitio que se inició como un repositorio de cuadernillos en formato PDF para ir adquiriendo, de manera sostenida a lo largo de la pandemia y la pospandemia, un aspecto y una funcionalidad similar a la de cualquier portal educativo con contenidos y propuestas pedagógicas innovadoras.

Para entonces ya había un variado abanico de herramientas educativas en línea que podrían haber sido implementadas. Lo que suele denominarse como “enlatados” estaba ahí, al alcance de la mano. Sin embargo, la provincia prefirió un desarrollo propio, escalable, y que en su desarrollo los condicionantes corporativos estuviesen reducidos a su mínima expresión.

En más de un sentido, ese accionar marca el enfoque del trabajo de la gestión educativa y, en particular, de la DTE. Lejos de plantear un enfoque instrumentalista, es decir, una mirada centrada en el uso acrítico de herramientas digitales, pero también apartados de un posicionamiento que impugne la incorporación pedagógica de dispositivos digitales en los procesos de enseñanza, presentamos aquí un recorrido por las acciones llevadas adelante con el objetivo de incentivar los procesos de transformación institucional, pedagógica y cultural necesarios para la integración y el mayor aprovechamiento de las tecnologías digitales, desde la perspectiva de derecho, es decir, en pos de democratizar el acceso y su uso crítico.

Contenido y estrategia

La DTE, como parte integrante de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, se propone como objetivo central garantizar la educación digital en todos los niveles y modalidades educativas promoviendo la inclusión, la igualdad de oportunidades y la calidad de la enseñanza.

Como área transversal dentro del sistema educativo provincial, entiende que la tecnología constituye un factor determinante dentro de la cultura, y reconoce su estrecha relación con los procesos educativos. Se la asume como un elemento cultural, ya que atraviesa nuestras prácticas cotidianas, a su vez que la cultura digital propone y condiciona nuevas formas de subjetividad, y la tecnología se convierte de esta manera en un contenido y en una estrategia didáctica para promover el pensamiento crítico y la construcción de conocimiento.

La ciudadanía digital, la soberanía tecnológica y las tecnologías digitales se constituyen en ejes de trabajo que plantean el desafío de abordar la educación digital en el marco de la cultura digital con un anclaje territorial, institucional y situacional. Para profundizar este abordaje la DTE supo desarrollar un equipo territorial en cada una de las 25 Regiones Educativas, conformado por coordinadores y facilitadores de educación digital con perfiles técnico-pedagógicos disponibles para brindar instancias de formación y realizar acompañamientos situados.

En tiempos más bondadosos, este equipo fue protagonista en el despliegue del programa Conectar Igualdad y de su par jurisdiccional Conectar Igualdad Bonaerense, vigente a pesar de todo. A diferencia de la experiencia uruguaya, cuyos gobiernos de distinto signo político mantuvieron el Plan Ceibal, el gobierno de Cambiemos (diciembre de 2015) interrumpió la continuidad del programa que había distribuido, hasta entonces, más de 5 millones de *netbooks* en todo el país. Y lo mismo sucede ahora durante el gobierno de La Libertad Avanza.

Con viento a favor o en contra, la DTE propicia la elaboración de proyectos desde la apropiación crítica de los medios y las tecnologías a emplear, desde una perspectiva vinculada a la soberanía tecnológica y promoviendo el uso de software libre y prácticas tendientes a la reducción de sesgos (de género, clase, origen social, entre otros). Además, incorpora la dimensión ambiental como parte del diseño proyectual, apostando a iniciativas sustentables.

Este equipo está integrado también por referentes de medios escolares que acompañan el desarrollo de proyectos educativos centrados en la producción de contenidos comunicacionales en distintos soportes y lenguajes. Por otro lado, cada equipo regional lleva adelante Clubes de Tecnología, espacios optativos y extracurriculares en los que se fomentan proyectos atravesados por la programación, la robótica y la inteligencia artificial, principalmente, que convocan a estudiantes de escuelas primarias y secundarias.

Tomando en cuenta el recorrido y el posicionamiento mencionado en relación a la educación digital, es tiempo de profundizar dos ejes fundamentales para el análisis de los desafíos que se presentan en la escuela bonaerense: en primer lugar, se impone una referencia a la manera en que nuestro hoy guarda aún rezagos de un contexto relativamente reciente de pandemia y aislamiento social. Este

evento inesperado puso sobre la mesa la necesidad de generar nuevas respuestas ante una situación inédita y reformuló algunos debates en torno a la cultura y la alfabetización digital:

> La pandemia, al obligar a ensayar otras opciones a las habituales, visibilizó no solamente las marcas de la desigualdad y la precaria conexión a la escuela de algunos sectores de la población, sino que también puso en evidencia otras condiciones que permiten cuestionar la inercia con la que se venía y que invitan a experimentar con formas nuevas (Dussel, 2021, p. 128).

En segundo lugar, desarrollar algunas claves para considerar la escuela y la educación digital en la provincia de Buenos Aires en un escenario de "virtualización" de la vida cotidiana, en donde no solo la esfera laboral o educacional se encuentran atravesadas por los medios digitales, sino también las relaciones, los consumos y las formas de ver y contar el mundo.

Por otro lado, cabe preguntarnos más allá de los aprendizajes técnicos en términos de dispositivos, aplicaciones y sus usos para la enseñanza, ¿qué saberes, qué conocimientos tecnopedagógicos se construyeron en este tiempo? ¿Se generaron cambios en las formas de enseñar y de aprender? ¿Qué ocurrió con el vínculo con lo escolar? ¿De qué maneras se sostienen o no los rituales escolares, los formatos, la gramática, cuando las paredes de la escuela se desdibujan?

Para ensayar algunas respuestas, elegimos partir de la idea de que en la escuela siempre existió y siempre se convivió con la tecnología (Dussel, 2010). En este sentido, entendemos que las tecnologías digitales no irrumpen en la escuela, no llegan de manera abrupta, sino que es la escuela, con su historia de origen, sus formas y sus normas, la que aparece inmersa en una cultura digital. En esta cultura digital, actualmente nos encontramos como sociedad hiperconectados y presentes en varios lugares a la vez, con toda la información disponible literalmente al alcance de la mano. Sin embargo, la escuela propone ciertas reglas que marcan una "forma de hacer las cosas" y que a su vez legitiman saberes por sobre otros, ordenan lo público y construyen un espacio organizado en un tiempo y lugar específicos.

Como suele decir el Director General de Cultura y Educación de nuestra provincia, Prof. Alberto Sileoni, la escuela es aquel lugar donde las relaciones entre las personas son mucho mejores que las que vemos en la sociedad. En la escuela no hay lugar para la violencia. Puede haberla y la hay, pero la escuela la impugna.

Cuando pensamos en los sujetos que educamos los pensamos entramados, en constante construcción a partir de las relaciones que lo vinculan con los de al lado, ya sea en el aula, en el recreo, en el transporte escolar, en su casa y en su barrio. No creemos que tengamos que abandonar ese enfoque cuando pensamos la relación entre la Inteligencia Artificial y el sujeto estudiante, docente, directivo.

Una nueva mirada

En las instancias de diálogo con docentes y estudiantes se registra un cambio en su mirada en relación al uso y a la apropiación de las tecnologías digitales, más precisamente en vínculo con una demanda por parte de las y los educadores por conocer y entender cómo funcionan plataformas, dispositivos y aplicaciones. Buscan repensar sus prácticas en el contexto del aula y también como parte de su ejercicio ciudadano. En esta línea, existe también una creciente preocupación por el cuidado: la privacidad de los datos, las redes sociales y los vínculos que se construyen en entornos digitales, la imagen y los estándares de belleza, los consumos problemáticos vinculados con las apuestas online, el uso de inteligencia artificial generativa, las búsquedas en Internet y los criterios de verdad, comienzan a ser problemáticas que se abordan en las aulas con las y los estudiantes, y cada vez más docentes eligen formarse para atender emergentes y comprender las complejidades que suscitan cada una de estas temáticas.

En un escenario donde los debates en torno a la cultura digital, la ciudadanía y la construcción de subjetividades por parte de las y los jóvenes se profundizan, surgen nuevos interrogantes y diversos posicionamientos en torno al lugar de la escuela en el contexto de los medios digitales. Es así que nos preguntamos: ¿es la escuela un "refugio" ante la inmediatez y la viralización que nos plantean los medios digitales? ¿Es el lugar para repensar nuestros vínculos con las tecnologías digitales? ¿De qué maneras la educación digital puede acompañar y profundizar esa reflexión?

La complejidad de la hora requiere no soslayar ninguna de las dimensiones problemáticas del diagnóstico pero tampoco admite la demora en contemplaciones filosóficas etéreas. Corremos el riesgo de llegar tarde.

Referencias bibliográficas

Dussel, I. & Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital: documento básico*. Santillana.

Dussel, I. (2021). De la "clase en pantuflas" a la "clase con barbijo". Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la Educación Común, 2*(1-2), 127-138. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493

Keefer, P. & Scartascini, C. (2022). *Confianza: La clave de la cohesión social y el crecimiento en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. http://dx.doi.org/10.18235/0003911

Homenaje a maestras y maestros de la educación argentina

Entrevista

Reseñas

Voces docentes bonaerenses

Repositorio

Anales de la Educación Común, 2024, Volumen 5, N° 1-2 | Consejo Ejecutivo Provincial SUTEBA |
Mary, maestra, trabajadora, dirigenta. Un compromiso inclaudicable con la escuela pública y nuestro pueblo | pp. 232 a 237

Consejo Ejecutivo Provincial
Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires - SUTEBA.

Mary, maestra, trabajadora, dirigenta. Un compromiso inclaudicable con la escuela pública y nuestro pueblo

Desde el SUTEBA nos sentimos convocadas y convocados a compartir la historia de lucha pedagógica, sindical y política de nuestra querida maestra y compañera Mary Sánchez.

María Vicenta Sánchez nació un 9 de noviembre de 1943 en España, donde su padre, anarquista, había ido desde nuestro país a luchar por sus ideales en la Guerra Civil. Allí conoció a su madre y formó una familia. Volvieron en 1945 y se instalaron en La Matanza, lugar en el que vivió Mary toda su vida y se recibió de Maestra Normal Nacional, en la Escuela Normal de San Justo. A partir de que comenzó a trabajar asumió su compromiso con la escuela pública desde la tarea docente y desde la militancia sindical. Se identificaba con el peronismo, y poseía fuertes convicciones éticas y políticas desde las cuales fue desarrollando su historia político sindical y pedagógica.

Hablar de Mary es hacer referencia a una construcción histórica y colectiva que desde la Unión de Educadores de La Matanza (UDEM) a comienzos de los años 70, ella condujo con firmes convicciones. Ya en 1972, bajo la dictadura de Lanusse, la UDEM, adhiere a los paros nacionales de la CGT y el Acuerdo Nacional de Nucleamientos Docentes y, por esa razón, es expulsada, junto a otros sindicatos distritales, de la Federación a la que pertenecían.

Atravesó períodos tan adversos como la etapa de la Dictadura cívico-militar del 76, que produjo la desaparición de más de 700 docentes -y en la que Mary fue cesanteada junto a otras compañeras y otros compañeros- y aún así mantuvo las puertas abiertas del sindicato para abrazar a cada docente y a cada estudiante en situaciones de vulnerabilidad de derechos y de vida. Desde la UDEM y junto a la Unión de Educadores de Morón, conducida por la compañera Cecilia Martínez, convocaron el 1 de junio de 1983 al primer paro docente a la dictadura, al que se sumaron docentes de otros distritos de la provincia.

Este hecho político va a dar fortaleza al proyecto de unidad de la docencia bonaerense gracias a un colectivo de dirigentas y dirigientes que venía impulsando y que tuvo en Mary a una protagonista imprescindible. Recuperada la democracia, ese sueño se concreta el 31 de agosto de 1986 con la fundación del SUTEBA, Sindicato Unificado de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires, del cual Mary será su primera Secretaria General.

La organización de un sindicato único pone fin a la atomización sindical docente en la provincia y comienza a desplegarse un proyecto político de democracia sindical, de unidad y organización desde la concepción de trabajadoras y trabajadores de la educación, que defienden la educación pública vinculada a la construcción de un país justo y solidario. Un proyecto que colocará a las y los trabajadores como sujetos de un proceso de luchas, que continúa hasta hoy, por una educación pública nacional y popular con perspectiva emancipadora y con docentes con identidad de clase trabajadora y pertenencia al movimiento obrero.

Desde la Secretaría General del SUTEBA, Mary desarrolló una política de organización y de extensión en el territorio de la provincia, con democracia sindical, con elección de delegadas y delegados, y con el desarrollo de políticas laborales, de formación y de salud.

Su preocupación por la unidad de la docencia, como herramienta fundamental para las luchas por los derechos laborales y la educación pública, la tuvo también como protagonista de la historia de la CTERA. En setiembre de 1973, representando a la UDEM, participó del congreso que dio nacimiento a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Recuperada la democracia, desde el Sindicato Provincial apoyará el fortalecimiento de la reconstrucción de la CTERA, cuyas principales dirigentas y cuyos principales dirigentes fueron desaparecidas o desaparecidos, asesinadas o asesinados, desde el mismo 24 de marzo de 1976.[1] Fue parte de la construcción de la histórica Marcha Blanca en 1988, en la que docentes de los puntos más lejanos de nuestro país llegaron a Buenos Aires para demandar presupuesto educativo, paritaria nacional, salario unificado y nueva ley de educación.

Decía Mary ese día:

> Los trabajadores de la educación estamos protagonizando la clase más gloriosa en la historia del gremialismo docente y en la historia del maestro argentino. Estamos enseñando con el ejemplo cómo se puede oponer al egoísmo, la solidaridad y la unidad. Hoy la escuela está en la calle peleando y cantando, hoy los trabajadores docentes y los alumnos ayudan a soplar el viento libre de la historia (SUTEBA, 2016, p. 20).

1 Isauro Arancibia, Secretario General de CTERA, fue asesinado por el Ejército, al mando del General Bussi, en la madrugada del 24 de marzo de 1976 en la sede sindical de ATEP Tucumán, junto a su hermano Arturo.

Fue parte integrante del consejo directivo de la CGT, la primera trabajadora con un cargo en la mesa ejecutiva como Secretaria de la Mujer. Desde ese lugar nos representó en diferentes ámbitos y en el encuentro Nacional de Mujeres de 1990, desarrollado en Santiago del Estero, en el que habló en nombre de todas las trabajadoras sobre la necesidad de fortalecer la organización y de construir derechos.

Elegida Secretaria General de CTERA en 1989, va a dar batalla a las políticas neoliberales que comenzaban a implementarse. Apenas iniciado el gobierno de Carlos Menem, CTERA convoca a un paro nacional,[2] porque ya se avizoraba su intencionalidad de desmantelamiento de la educación pública, y a partir de 1993 se desarrollan diferentes acciones de lucha contra la Ley Federal de Educación, que era la herramienta legal para la profundización de las políticas educativas neoliberales.

En esos años formó parte de la dinámica de la Organización Nacional de Gremios Estatales, la CONAGREST.

A comienzos de los 90 el modelo sindical combativo de la CGT estaba agotado desde la concepción de su conducción, replegada en un período de ajuste, privatizaciones, desocupación, pérdida de derechos y aumento de la pobreza del pueblo trabajador. Mary junto a dirigentes como Hugo Yasky impulsa la decisión de CTERA de irse de la CGT. Luego lo harían otros gremios como el ATE de Germán Abdala y Víctor De Genaro, con quienes resuelven avanzar hacia la conformación de una nueva central, la CTA (Central de Trabajadores de Argentina), que en 1992 realizaría su primer congreso y sería una herramienta político social y sindical, vital en la década de los 90 para las luchas de resistencia al menemismo y al neoliberalismo.

En 1994 Mary continúa su militancia y compromiso desde el ámbito político. En su despedida de CTERA nos dijo:

> En todo este tiempo aprendí algo tan sencillo como profundo: vale la vida cuando se camina en la misma dirección de todos aquellos que lucharon en la historia y de los que siguen luchando a favor de la justicia social, de la equidad, de la democracia, de la Educación popular. Vale la vida aún cuando el precio haya sido muchas veces la persecución, la cesantía y la profunda tristeza de perder compañeros de la talla de Isauro, Marina y Requena. Y vale la vida cuando uno pudo protagonizar la Marcha Blanca de 1988. Vale la vida, en fin, cuando vivimos como pensamos... Permítanme entonces, en esta esquela de mi memoria, reafirmar que jamás me despediré de CTERA porque jamás me despediré de nuestros sueños, de nuestras utopías (Mensaje de despedida como Secretaria General de CTERA).

Es electa en 1994 como Convencional Constituyente Nacional e integró las comisiones de debate en torno de la letra de la ley rectora de nuestra organización

2 Véase el libro *Uemepé, 50 años. Historia del sindicalismo docente porteño,* Tomo I, 1957-1992, p. 412.

institucional democrática, la Constitución Nacional. A posteriori fue elegida Diputada nacional en representación de la provincia de Buenos Aires. Desde allí acompañó el proceso de otra lucha histórica de CTERA, la Carpa Blanca, en esa etapa conducida por Marta Maffei y Hugo Yasky.

Siguió su tarea en la militancia político partidaria en el ámbito del peronismo, en las diferentes formas organizativas político electorales, siempre comprometida con las trabajadoras y los trabajadores de la educación, con el movimiento obrero en general, con las organizaciones sociales, con las infancias.

A partir del año 2005 se va a desempeñar como Directora Provincial de Políticas Socioeducativas, en el marco de la Dirección General de Escuelas, y posteriormente en el Ministerio de Desarrollo Social Nacional, durante la conducción de Alicia Kirchner. Desde allí promovió programas socioeducativos que fortalecieran la relación entre la escuela y las comunidades pero, más que nada, que aportaran a garantizar el derecho social a la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.

En el marco de esa política, en la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, va a crear el Programa "Argentina Trabaja, Enseña y Aprende", y luego, en articulación con el Ministerio de Educación conducido por Alberto Sileoni, dará inicio al Programa de Finalización de Estudios que modificará las concepciones organizativas y propositivas de la educación secundaria. El FinEs, considerado histórico y transformador en Argentina y América Latina, plantea la necesidad de una territorialidad profunda desde la perspectiva de la educación popular, con una política de inclusión y garantía de derechos para sectores que habían estado excluidos de la educación secundaria.

En una articulación inédita de instituciones del Estado con organizaciones sociales y populares, el programa planifica la educación para jóvenes, adultas y adultos, y adultas y adultos mayores, con un fuerte impacto social, educativo y laboral, especialmente visible en las trabajadoras. Van cientos de miles de egresadas y egresados en todo el país, muchas y muchos de primera generación en concluir la educación secundaria y primerísima en ingresar y terminar en el Nivel Terciario, en institutos superiores o en la universidad. Es un programa que resistió los intentos, en el período de gobierno del macrismo, de su desmantelamiento; su raíz social y territorial lo impidieron.

Mary fue una luchadora incansable, rebelde ante las injusticias, de acciones políticas disruptivas, con carácter fuerte. Fue una maestra que enseñaba con el ejemplo de su vida militante a no resignarse, a no desalentarse, a construir con las convicciones firmes y de forma colectiva, aunque los tiempos sean de huracanes y tsunamis.

Nos decía a las trabajadoras y los trabajadores de la educación:

> [En la Ley de Educación] están los lineamientos de la política educativa más progresista de América Latina y tal vez en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, incluso más. Si esos lineamientos no se hacen carne en cada docente en formación, le recomiendo a ese futuro docente que piense si va a seguir estudiando; puede hacer otra cosa. Si cree que los pibes no van a seguir adelante o que no tienen futuro, como decía Stella Maldonado, que se busque otro trabajo (Sánchez, 2019, Prólogo I, p. 4).

También expresaba: "[Nosotros] nunca pensamos en organizar el sector educativo y luchar por la educación sin un compromiso político. Éramos pocos, pero eso también nos enseñó que no importa cuántos somos sino qué queremos, cuáles son nuestros objetivos y hacia dónde vamos" (Sánchez, 2019, Prólogo I, p. 2).

Y por último, nos transmitía en su carta de despedida a los compañeros de CTERA: A mis Compañeros de siempre: cuesta mucho escribir algo cuando ello se parece irremediablemente a una despedida. Son treinta años de lucha permanente y de transitar todos los caminos que reivindican, defienden y promueven las banderas de la educación, que son las banderas de los docentes.

Mary Sánchez en Acto del Frente Gremial Docente (Integrado por Uniones de Educadores) en 1985. Previo a la constitución del SUTEBA.

Referencias bibliográficas

Sánchez, M. (2019). Prólogo. En D. García (coord.), *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos* (pp. 12-14). Noveduc.

SUTEBA. (2016). *SUTEBA 1986-2016*. SUTEBA.

Vázquez Gamboa, A. & otros (2007). *Uemepé, 50 años. Historia del sindicalismo docente porteño*, Tomo I, 1957-1992. UTE.

Anales de la Educación Común, 2024, Volumen 5, N° 1-2 | Consejo Ejecutivo Provincial SUTEBA |
Stella, docente, trabajadora social, militante de los DDHH y la escuela pública. Profundamente maestra, profundamente humana | pp. 238 a 243

Consejo Ejecutivo Provincial
Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación
de la provincia de Buenos Aires – SUTEBA.

Stella, docente, trabajadora social, militante de los DDHH y la escuela pública. Profundamente maestra, profundamente humana

Stella Maris Maldonado solía decir que era del barrio "El Mondongo" de La Plata, aunque había nacido en Olavarría el 13 de julio de 1948. La identidad de pertenencia a un territorio de trabajadores la enorgullecía, y su vida tuvo que ver con la organización de la clase trabajadora y sus luchas, en particular desde su recorrido laboral como docente y trabajadora social. Su militancia estuvo comprometida con la educación pública, la construcción de derechos para las infancias y para trabajadoras y trabajadores. Y su historia de vida la comprometería fundamentalmente con la consigna Memoria, Verdad y Justicia, con las luchas de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, de Hijas e Hijos, Nietas y Nietos y Organismos de DDHH.

Stella se recibió de Maestra Normal Nacional en el Colegio Inmaculada Concepción de La Plata en 1965, fue militante en los 70 de la Juventud Trabajadora Peronista de Zona Norte, con el sueño de la patria liberada y la construcción de un mundo justo y solidario. Ese sueño la llevó a trabajar en una fábrica para fortalecer la organización del movimiento obrero. Esa experiencia, la de la "proletarización", la marcó fuertemente. El compartir una línea de producción con obreras de la fábrica Kodak le dio perspectiva a su tarea militante.

Otra experiencia gravitante en la conformación de su carácter de militante fue integrar la CREAR, Campaña de Alfabetización de Adultos, en la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) en 1973, espacio disruptivo para la época. La experiencia en la fábrica y en la DINEA, Stella las consideraba fundamentales en su formación.

Luego de sobrevivir a la Dictadura y al asesinato por la Triple A de Mauricio Teplitsky, su compañero y padre de Ana, su hija mayor, se refu-

gió en su trabajo como maestra y Trabajadora Social en escuelas de la provincia de Buenos Aires (en los distritos Vicente López y en el ex General Sarmiento), para poder seguir desarrollando la crianza de sus hijas Ana e Inés, esta última hija de su segunda pareja, Alfredo Dalio, quien muriera trágicamente en un accidente laboral.

En ese tiempo se sumó a la participación sindical, especialmente, en la preorganización del SUTEBA, ese grupo que había sobrevivido a la Dictadura (Mary Sánchez, Cecilia Martínez y Hugo Yasky), a los que se adhirieron los nuevos militantes que, con el advenimiento de la democracia, fundaron el SUTEBA en 1986. Será entonces una de las fundadoras de la Seccional Suteba General Sarmiento, de la que fue también su secretaria general.

En la década de los 90, desde su distrito, dinamizó las acciones de resistencia a las políticas neoliberales del menemismo que intentaban avanzar en la privatización educativa a través de la Ley Federal de Educación. En 1997, fue ayunante de la Carpa Blanca, histórica lucha docente de la CTERA por financiamiento educativo, nueva ley de educación y salario unificado. Y ese mismo año resultó luego electa secretaría de DDHH a nivel provincial y pasó a integrar el Consejo Ejecutivo de SUTEBA. Con posterioridad fue Secretaria General Adjunta de la misma institución junto a Roberto Baradel como Secretario General.

Stella, siempre desarrolló su acción política y sindical sobre bases sólidas, siempre estuvo presente y abrazó fuertemente las causas de Memoria, Verdad y Justicia de las Madres, Abuelas y Organismos de DDHH, realizó diversos encuentros y congresos para analizar las consecuencias de la Dictadura y la imposición, a través de un genocidio, de un modelo económico y cultural de "miseria planificada", tal como lo enunciara Rodolfo Walsh en su "Carta a la Junta Militar". Promovió el programa de SUTEBA, "Yo fui a los juicios con mi profe", un proyecto educativo para la educación secundaria. Sostenía que:

> La dictadura militar devastó las organizaciones de trabajadores haciendo desaparecer asesinando y encarcelando a miles de compañeros dirigentes gremiales de base y comisiones internas completas de fábricas que ocupó el ejército [...] Nunca será suficiente decir que la dictadura del 76 al 83 tuvo un especial énfasis en reformatear ideológicamente al sistema educativo y construir un nuevo consenso social que admitiera como inevitable la enajenación del patrimonio nacional y la injusta distribución de la riqueza para ello no escatimó esfuerzos, no ahorró aberraciones, no dejó rincón sin reprimir, desde la desaparición física de docentes y estudiantes, cárcel, exilio, cesantías, listas negras hasta la prohibición de libros y su quema en una cruzada fascista que tuvo su punto más canalla en la quema de un 1.500.000 libros del Centro Editor de América Latina en un baldío de Avella-

> neda [...] el terror tuvo su efecto paralizador pero no consiguieron la erradicación total del pensamiento crítico. Hubo resistencia, grupos de docentes y estudiantes mantuvieron la llama viva de los sueños de la generación diezmada (Maldonado, 2023, pp. 22-23).

Fue una ávida militante de la lectura, productora de análisis de problemáticas contemporáneas como los conflictos sociales y sus manifestaciones en los ámbitos educativos, las condiciones de vida de las infancias, impulsando una fuerte promoción del cumplimiento de la Convención Internacional de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, incluidos en la Constitución Nacional y en legislaciones vigentes.

Fue una precursora en alzar la voz a la hora de denunciar los hechos de violencia institucional, que ponía la mirada central en los actos que vulneraban la vida de adolescentes y jóvenes, en general, pero particularmente sensible con aquellas y aquellos en condiciones de mayor vulnerabilidad. Estaba convencida de que

> la escuela se convierte en un lugar de enorme potencialidad a la hora de constituir sujetos que puedan defender sus derechos y un punto de convergencia para organizar a las comunidades en torno a sus reclamos por más y mejor educación, salud, trabajo, vida digna (Maldonado, 2023, p. 21).

Su nuevo gran desafío acontece cuando, en el 2004, fue electa Secretaria de Educación de CTERA, con Hugo Yasky como el Secretario General de la misma. Luego fue elegida en el año 2007 Secretaría General de CTERA y reelecta en el 2011. Recorrió el país generando instancias de debate y producción pedagógica, constituyó equipos para trabajar: el puesto de trabajo de los equipos de conducción institucional, la evaluación educativa, la autoridad pedagógica, trabajo docente, salud laboral, etc. Pero, sobre todo, fue constructora de federalismo y unidad en la diversidad del complejo entramado de la CTERA.

Fue clave en la gestación de la Ley Nacional de Educación que le permitió al gremio docente saldar las cuentas con el neoliberalismo al derogar la Ley Federal de Educación, lo que constituyó uno de los momentos más altos de la implementación de políticas públicas, concretando la iniciativa del presidente Néstor Kirchner con el aporte colectivo. Solemos decir que la letra de la Ley de Educación Nacional fue escrita en las luchas docentes, de estudiantes y comunidades educativas, pero quien trabajó sistemáticamente en su producción fue Stella en consulta con dirigentas y dirigentes, docentes y pedagogas y pedagogos de todo el país en múltiples encuentros, junto a Hugo Yasky. Respecto de la Ley de Educación Nacional n° 26.206 solía expresar que “era una plataforma de nuevas luchas”. También en su gestión se aprobaron acuerdos paritarios salariales y laborales. El más des-

tacado avance en relación con las condiciones de trabajo fue el denominado "los 12 puntos de CTERA", Acuerdo Paritario Nacional que se expresa en 12 recomendaciones sobre condiciones básicas de infraestructura escolar de los establecimientos educativos de todo el país.

Por otro lado, fue de las primeras "dirigentas" en sumarse al movimiento feminista portando el pañuelo verde y promoviendo las demandas de las Mujeres y las diversidades.

Stella tiene una vasta producción de publicaciones y documentos políticos, pedagógicos, sociales y de DDHH. Ese recorrido le permitió generar instancias de trabajo para valorizar las producciones pedagógicas de las instituciones educativas en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Fue una de sus fundadoras en el primer encuentro en 2011 en Bogotá, durante el desarrollo de un proyecto propuesto por la IEAL (Internacional de la Educación de América Latina). Soñaba y trabajaba por

> una escuela secundaria que combine ciudadanía, ciencia, arte, trabajo y deporte en una trama integrada que forme para la construcción de una vida digna para cada sujeto en y con su colectivo social. Es el desafío educativo más importante de la etapa y requiere una gran articulación de fuerzas para hacerlo posible. No podemos esperar 70 años como los que tardó en universalizarse la escolarización primaria desde la sanción de la ley 1420 en 1884 [...] El futuro ya llegó asumamos el compromiso de luchar por hacer posible lo necesario (Maldonado, 2023, p. 54).

Integró también la Mesa Nacional de la CTA como Secretaria de Formación e Investigación y el Consejo Ejecutivo de la IE (Internacional de la Educación) representando a Latinoamérica, en donde fue valorada por su trabajo por parte de la inmensa mayoría de sus miembros. Otra de las instituciones de las que se sentía honrada de integrar fue el CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales).

Stella, desde esa concepción de la militancia integral, se nutría en diferentes espacios del arte, el cine, la música, leía muchísimo, sobre historia, narrativa, ficción, argentina y latinoamericana preferentemente, textos políticos, filosóficos, sociológicos y económicos. Siempre fue promotora y tenía una recomendación de lectura militante.

Solía plantearnos de manera intransigente que la escuela era nuestro territorio de intervención política, por lo tanto requería de un compromiso mayor y de mayores convicciones de las trabajadoras y los trabajadores de la educación sobre nuestra incidencia en cambiar la realidad: "El que piense que no hay futuro para los Pibes, que no sea maestro ni profesor", decía. En su análisis de las complejidades del siglo 21 expresaba:

> Esta crisis de sentido atraviesa por igual a familias alumnos/as y docentes y genera todo tipo de conflictos que se transitan de muy diversa manera según sea la historia de la escuela, su inserción en la trama barrial, el grado de cohesión del colectivo docente, etc. se generan diversas formas de resistencia por parte de los docentes. Pasiva: enfermarse, bajar los brazos, burocratizarse. Hiperactiva: la sobreimplicación "mi esfuerzo personal va a hacer que estos chicos aprendan a pesar de todo". Por último la más compleja y la menos frecuente, pero que va creciendo la opción por la responsabilidad compartida y la construcción colectiva, la construcción del lazo que une a la escuela con la sociedad, al docente con la familia desde un lugar diferente [...] Recrear una nueva promesa. Transformar la escuela en el lugar donde el conocimiento sea una herramienta para la lucha. Un conocimiento que devele y desnaturalice el orden social de la exclusión y que, mediante la acción solidaria, teja las redes que permitan organizarse para pelear por los derechos: a recuperar la identidad y a recibir el legado de las luchas de otras generaciones, a tomar la palabra, a interpelar al poder construyendo poder desde lo cotidiano (Maldonado, 2023, pp. 97-98).

Toda su vida estuvo comprometida íntegramente con la construcción de unidad del movimiento obrero y del campo popular, en la defensa de la educación pública y los derechos de las niñas y los niños, y en sostener de manera inclaudicable las banderas de las y los 30 mil, y seguir demandando Memoria, Verdad y Justicia. Desde su militancia inclaudicable, desde su humanidad desbordante, nos deja un legado de enseñanzas dignas de replicar y multiplicar en todos aquellos que soñamos un mundo justo para todos.

"Enseñar todo a todos"
Exposición de Stella Maldonado en Actividad de CTERA. Junio de 2012.

Referencias bibliográficas

Maldonado, S. (2006). Genocidio de Cuerpos y de Ideas. Nota escrita en 2006, a 30 años del golpe militar. SUTEBA. https://www.suteba.org.ar/genocidio-de-cuerpos-y-de-ideas-1227.html

Maldonado, S. (2008). Otra escuela Secundaria es necesaria y Posible. AMPLAR. http://www.amplar.org.ar/documentos/esc_secundarias.pdf

Maldonado, S. (2023). *Stella Maldonado. El legado de una maestra militante*. Ediciones CTERA. https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/206506ea42b37194591c9b028e163fb9.pdf

Maldonado, S. (2023). *Romper la lógica de la escuela de la exclusión disciplinada*. Ediciones CTERA. https://www.suteba.org.ar/el-conflicto-social-y-sus-manifestaciones-violentas-en-la-escuela-585.html

Ingrid Sverdlick
Dirección Provincial de Evaluación e Investigación,
Dirección General de Cultura y Educación.

Entrevista a Pablo Gentili

La crisis de la democracia corroe la promesa redentora de la escuela

Nos reunimos con Pablo Gentili para hablar de la escuela y la democracia con el objetivo de seguir pensando sobre el panorama educativo actual. Pablo Gentili es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires y cuenta con una gran cantidad de libros y publicaciones en el campo de las políticas educativas y los estudios sobre exclusión social en América Latina y el Caribe.

—La propuesta de esta entrevista está centrada en el panorama educativo actual latinoamericano, con una mirada puesta también en lo histórico. En el escenario actual, bastante dispar y que combina gobiernos progresistas y otros de ultraderecha, ¿podrías recuperar la situación de las políticas educativas en la actualidad y los desafíos que tenemos entre manos?

—Tuve la suerte de comenzar a trabajar desde muy joven en una institución muy reconocida que desarrollaba lo que quizás fue una de las perspectivas más innovadoras y críticas en el campo de las políticas educativas a mediados de los 80. Me refiero al Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina que se destacaba y era una referencia en el estudio del impacto que las dictaduras habían tenido en los sistemas educativos, así como en los desafíos que estos enfrentaban en el complejo proceso de institucionalización de la democracia que vivíamos en aquellos años. Eran tiempos de mucha ilusión en el poder transformador, reparador, civilizatorio, liberador de los sistemas educativos. Por eso, aunque todas las personas del equipo de Cecilia Braslavsky éramos muy jóvenes (yo compartía escritorio con Gabriela Diker y apenas teníamos 20 años), cuando aparecía alguien que se animara a poner en cuestión la promesa redentora de la escuela, al menos yo, pensaba que se trataba de alguien viejo, malhumorado y carcamán. Un aguafiestas.

Te cuento esto porque me pedís que empiece contándote mi interpretación sobre lo que estamos viviendo en una mirada retrospectiva y, al tratar de decír-

telo, no puedo sino sentirme ahora yo mismo en el papel del viejo huraño que cada vez que habla del tema comienza con una queja. No cabe duda de que los años han pasado. Quizás sea eso. Lo cierto es que debo confesarte que me aburre cada vez más leer libros de política educativa porque creo que se han vuelto casi intemporales, inmunes al tiempo. Hay excepciones, claro. Pero con mucha regularidad, hoy lees un libro o un artículo y no podés determinar si fue escrito la semana pasada o hace veinte años. En suma: el mundo ha cambiado inmensamente y muchos de esos cambios no sólo han impactado en la escuela, sino que tienen a la escuela como su campo de batalla. Sin embargo, nosotros venimos diciendo las mismas cosas hace ya casi cuarenta años. Creo que la investigación educativa, y no sólo ella, de modo general, la investigación en ciencias sociales están de cierta manera adormecidas o se han vuelto un poco perezosas. Si el mundo ha cambiado tanto, por qué seguimos haciéndonos las mismas preguntas de siempre. Y por qué las respondemos de la misma forma.

Ya sé, podrás decirme que esta es una generalización injusta. Y debe serlo. Pero a los viejos hay que permitirles ciertas mañas.

Así, la primera cuestión que me gustaría destacar es que no podemos dejar pasar por alto un proceso que impacta de forma clara en la educación de nuestros países latinoamericanos: la desafección política. No se trata sólo de un problema de nuestra región, sino que es un fenómeno global. Como sea, no sólo el ejercicio de la política profesional, sino también el propio debate político, el diálogo público acerca de los asuntos comunes, se han vuelto un tema molesto, incómodo, distante, ajeno, para la gran mayoría de las personas. Si hay un proceso de desafección política creciente, lo primero que uno podría preguntarse, es qué ha tenido que ver la educación con todo esto. Al mismo tiempo, qué impacto produce en la acción educativa y en las luchas por la defensa de la educación como un derecho inalienable de nuestros pueblos, esta sospecha en la política, el creciente desprestigio de lo público y de la construcción de lo común.

—En este número de la revista Anales, uno de los dossieres trata sobre los 140 años de la Ley n° 1420 en la Argentina. En un mundo en el que no cesan las guerras y el retorno de las derechas, ¿considerás que existe cierto fracaso cuando la población escolarizada no logra tener una mirada crítica respecto de la hegemónica que avanza con los medios de comunicación o las redes?

—La primera cuestión que debemos tratar de entender es qué está pasando hoy en nuestras sociedades. Un buen diagnóstico no alcanza para hacer una buena agenda de investigación, pero si no tenemos un buen diagnóstico, de lo que podemos estar seguros, es que nuestra agenda de investigación correrá el riesgo de volverse completamente irrelevante.

En los años 80 nosotros nos dirimíamos todo el tiempo frente a una gran cuestión teórica y estratégica: si la escuela reproducía o no las relaciones sociales de producción del capitalismo; si la acción escolar podía ser sólo un mecanismo de perpetuación de la explotación de clase, de la ideología dominante, de la promesa meritocrática o del reduccionismo economicista de la teoría del capital humano; o sí, por el contrario, la escuela podía ser la plataforma más efectiva para la lucha contra la opresión y la dominación capitalista, despertando las conciencias y la acción colectiva de los sectores populares, de los silenciados, los oprimidos los olvidados, los excluidos. Nos dirimíamos entre la validez o no de lo que llamábamos los enfoques reproductivistas y, frente a ellos, proponíamos un enfoque centrado en las luchas y las contradicciones que nos brindaban la esperanza de que el capitalismo iba cada vez peor, pero la escuela siempre nos ofrecía la confianza en el poder liberador de la palabra, de la formación humana, del despertar de las conciencias, de la educación como una transformadora práctica de la libertad y la emancipación.

No me digas que –más allá de cierta visión ingenua y voluntarista– este debate no tenía la fuerza de construir una épica poderosa alrededor de la práctica educativa: o la educación era la garantía ineludible para la reproducción y la subsistencia del capitalismo, o era la única garantía para que pudiéramos finalmente derrotarlo.

Bien podría ser la estructura narrativa de un guión de Marvel, con los buenos y los malos perfectamente definidos.

Por supuesto, las discusiones académicas solo suelen tener sentido y volverse un asunto relevante, especialmente para los formuladores de políticas públicas, cuando se relacionan y se imbrican con una coyuntura o un estado de ánimo colectivo que les da sentido. Este debate tan apasionado sobre las funciones de la escuela se producía en una América Latina donde la esperanza democrática renacía. Teníamos una institucionalidad republicana frágil, pero estábamos seguros de que debíamos y que podíamos consolidarla. La democracia nos brindaba la certeza de saber que su fortalecimiento era la condición necesaria para ampliar las oportunidades y derechos negados a los más pobres. Una ecuación simple en la cuál más democracia es igual a más bienestar, más derechos, más ciudadanía, más libertad, más autonomía, más felicidad individual y colectiva. Y que la relación entre democracia y educación era indivisible.

Las perspectivas reproductivistas nos molestaban porque, de alguna manera, pretendían frustrar la felicidad que sentíamos de saber que el progreso de la democracia (o sea, de nuestro futuro común de justicia y libertad) dependía de la educación, de la lucha cotidiana de cada escuela, de cada maestra y cada maestro en su sala de clase, de la comunidad educativa… y de nosotros, que desde la uni-

versidad hacíamos de la investigación y de la producción de conocimientos críticos los insumos de un porvenir de igualdad.

No quiero hacer ni la cronología ni la genealogía de nuestros últimos 40 años, pero, creo que, más allá de los matices, de los cambios de enfoque y de la cada vez más sofisticada producción teórica en el campo de la sociología, la política y la economía de la educación, durante cuatro décadas, el debate no ha salido o no ha puesto en duda los marcos de estas perspectivas.

¿Cuál es el problema entonces? La desafección política produce una corrosiva desconfianza en los gestores públicos, en los políticos profesionales y en las instituciones fundamentales de la democracia, entre ellas, claro, la escuela. Esto se traduce en una perspectiva cínica, narcisista e indolente hacia los desafíos que enfrentamos como comunidad, poniendo lo público como causa de nuestros problemas y no como aspiración colectiva. Ese efecto corrosivo se extiende y contamina las bases de legitimidad de la democracia y cualquier aspiración a construir un futuro común con justicia e igualdad. Las propias ideas de "justicia" e "igualdad" se ponen bajo sospecha y la aspiración a conquistarla se identifica como el problema, como el cáncer de una sociedad enferma de colectivismo o populismo.

Lo que vemos hoy en gobiernos como el argentino o en las diversas expresiones políticas de la extrema derecha en América Latina (y el mundo) no es otra cosa que la expresión brutal y degradada, la mueca burda y desfigurada de un proceso de progresiva y corrosiva ignominia a la que fue sometida la democracia y su promesa de justicia, bienestar y libertad durante los últimos 40 años.

Reducida la democracia a una montaña de escombros, no podemos dejar de preguntarnos cómo esto ha impactado en nuestros sistemas escolares y qué habremos hecho mal para no poder evitarlo.

Cuando digo cómo impacta esto en los sistemas escolares no me refiero a las prácticas educativas, al currículo o a la acción docente, sino al sentido que le atribuimos a la escolaridad, a las promesas de progreso que la escuela formula, a cómo ven e interpretan nuestras comunidades, marcadas por la diversidad, por la desigualdad y la fragmentación, el papel que cumple la escuela para construir el futuro que les tocará en suerte vivir.

—Uno podría, forzando un poco el argumento, decir que la escuela sigue reproduciendo, en el sentido de reproducción de la hegemonía.

—Es una pregunta que hay que hacerse, exacto. Yo, si te respondo rápido y provocativamente diría: ojalá. Porque creo que estamos mucho peor.

—¿Y qué sería ese mucho peor? ¿El escepticismo del que hablas, o sea, el desinterés?

—Exactamente, por supuesto siempre existe hegemonía y lucha hegemónica, pero el gran problema de la escuela es que parece estar desintegrándose la promesa que le daba sentido: ser la institución democrática más relevante en la construcción de nuestro futuro común.

Ese algo que soñamos y aspiramos construir en común podía ser una sociedad emancipada, de sujetos libres de toda opresión, feminista, anti racista, anti patriarcal, decolonial; o una sociedad liberal, de sujetos egoístas, competitivos, que valoran el mérito como forma eficaz de distribuir los beneficios y ampliar las oportunidades individuales. Una escuela popular, transformadora, una escuela de la liberación; o una escuela centrada en promover la competencia, el esfuerzo y que aspira a la excelencia meritocrática. Como sea, en uno o en otro modelo, que aquí simplifico de manera exagerada, a la escuela le cabe una función redentora de la democracia, sea esta pensada bajo la perspectiva emancipatoria, ciudadana y radical, o sea bajo la perspectiva liberal y republicana de baja intensidad.

El descrédito de la política y de la propia democracia corroe esta promesa educativa en sus dos perspectivas. La desintegra, le hace perder el sentido. Fijate que las extremas derechas, más allá de su incontinencia discursiva, repleta de amenazas y odio, ni siquiera tienen un plan de reforma escolar. Todo su esfuerzo se orienta a destruir, demoler la idea de que la educación y el bien común siempre se conjugan juntos en el sinuoso camino del progreso humano (sea para la construcción de una sociedad repleta de igualdad, derechos y oportunidades o el de una sociedad rebosante de competencia y obsesionada por la productividad económica). El plan de la derecha extrema hoy es meramente destructivo: arrasar con un pasado que, ante su evidente fracaso, debemos desterrar de nuestro futuro y borrar de nuestra memoria.

Por eso, el problema no es que la educación está en crisis, en un sentido genérico, sino que la educación va dejando de ser un tema relevante en la agenda pública cuando se discute el futuro de nuestras sociedades.

—Es un panorama crítico y bastante pesimista…

—Vivimos un momento muy complejo y no creo que para evitar el malestar que produce esta circunstancial falta de esperanzas, tengamos que recurrir a argumentos autocomplacientes e indulgentes, especialmente, ante los errores que cometimos y que, en parte, explican cómo hemos llegado hasta aquí.

La desafección política y el desprecio por la democracia no surgieron porque las inventó la extrema derecha. Eso es invertir la carga de la prueba. Surgieron por-

que la política ha sido muchas veces el refugio de los corruptos, de los incompetentes o de los inútiles. Y porque la democracia fue indolente, indiferente, incapaz de mostrar que, gracias a ella y con ella, sería posible construir más oportunidades para vivir mejor. La gente generalmente quiere algo muy simple: ir mejorando en la vida, ser reconocido en su dignidad y en sus derechos fundamentales y, cuando crece, que sus hijos puedan vivir mejor de lo que lo hicieron ellas o ellos. El balance de 40 años de democracia en América Latina, sólo muy excepcionalmente, mostró que esto era posible. Y ese fracaso abrió camino a los odiadores seriales que gobiernan algunos de nuestros países.

Esta no es una victoria democrática, ¿por qué motivo deberíamos ser optimistas? Obviamente, no estoy haciendo un análisis mesiánico o milenarista. No me estoy refiriendo a cómo debería ser el mundo, sino a algo mucho más básico. Esto es, a cómo estamos atravesando un contexto de descrédito de las instituciones democráticas, de cualquier aspiración a poner en la agenda pública los problemas de la igualdad, de los derechos humanos y de la justicia social, y a la terrible constatación de que la idea misma de libertad ha sido secuestrada por unos sujetos que pregonan a los gritos que la política es el arte del sálvese quien pueda.

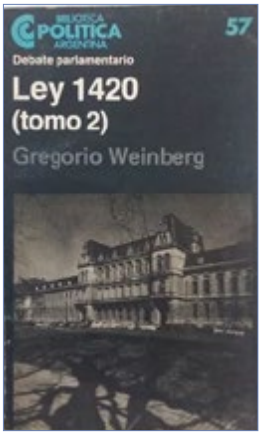
En este sentido, es importante entender que este descrédito de la política pública, de la democracia y de la educación, ocurre en un contexto de enormes carencias y de múltiples demandas no atendidas o subatendidas por el sistema escolar. En algunos de nuestros países, los docentes están por debajo de la línea de la pobreza, en niveles profundos de precariedad laboral. Una situación que se replica en las familias de las niñas, de los niños y jóvenes que ellas y ellos educan.

América Latina es la región más desigual del planeta. También la más violenta. Lo era ya en los años 80, lo sigue siendo 40 años después. Lo que debería sorprendernos no es que la política pública, la democracia y la escuela estén siendo hoy denostadas; lo que debería sorprendernos es que, a pesar de esto, la gente siguiera confiando en que la política pública, la democracia y la escuela nos brindan generosamente las llaves del cofre de la felicidad individual y colectiva. Creo que enfrentamos un desafío fundacional. Obviamente, ante el demoledor ataque a los valores y a las instituciones democráticas debemos reaccionar defendiéndolos, reconociendo que se tratan de una conquista popular y no una dádiva o una coartada de los poderosos. Pero, obsesionados por defender nuestra democracia del arsenal de discursos autoritarios que la ponen en cuestión, no podemos dejar de trabajar y de luchar activamente para construir una democracia mucho más eficiente, justa y ambiciosa para enfrentarse a las desigualdades endémicas, a los privilegios que persisten inalterados durante siglos, a la indiferencia frente al dolor y al abandono que sufren millones de seres humanos desprovistos de sus derechos más elementales. Una nueva democracia, más generosa y menos cínica

con los más pobres, solidaria, feminista, antirracista, ecologista, decolonial, diversa, plural.

El mejor lugar para comenzar a construir esta nueva democracia es la escuela. Y este tiene que ser nuestro más urgente desafío. Si la escuela no fuera una institución fundamental para poder imaginar, soñar y construir un futuro mejor, una democracia que nos abrace y nos reconozca como una comunidad de seres humanos iguales y diversos, las derechas y las extremas derechas no se hubieran esforzado tanto en criminalizarla, humillarla y someterla al escarnio y al desprecio.

Gregorio Weinberg
Debate parlamentario, Ley 1420, 1883-1884
Editorial: Centro Editor Argentina
Año: 1984
Páginas: 162
ISBN: 9502500555



Una de las páginas más brillantes de nuestros anales parlamentarios

Analía del Valle Motos
Cristian Oscar Meza

En el marco del centenario de la sanción de la Ley n° 1420, en 1984 Gregorio Weinberg presenta en dos tomos el debate parlamentario de la primera Ley educativa de alcance nacional. Este debate se llevó adelante en ambas cámaras del Congreso de la Nación durante el periodo de un año, entre 1883 y 1884. En la obra de Weinberg se encuentran también pasajes del proyecto de la Ley sobre Educación Común para la Capital, Territorios y Colonias Nacionales.[1]

Junto a la transcripción de las intervenciones de los diputados -que reflejan aquellos conceptos esenciales para los diferentes sectores y posiciones en el debate-[2] en el primer tomo Weinberg incluye una síntesis de su estudio preliminar, con referencias a etapas anteriores al debate y a la aprobación de la Ley n° 1420. Allí recupera la participación del periodismo de la época que contribuyó a interesar a muy amplios sectores de la opinión pública sobre el tema. También explora los antecedentes legales que explican la Ley, así como los certámenes pedagógicos que se anticiparon en señalar la necesidad de una legislación orgánica en materia educativa, en un contexto atravesado por la gran inmigración y cierta búsqueda por modernizar el país.

En el contexto que albergó el debate (el último cuarto del siglo XIX), con la expansión de la Argentina exportadora de materias primas y con las políticas estatales

1 Recordemos que para esa época el territorio argentino no estaba configurado tal como lo conocemos hoy.

2 El autor aclara que omite "los incidentes menudos de la discusión" y las "cuestiones procedimentales".

tendientes a favorecer la llegada masiva de inmigrantes europeos, el gobierno nacional tenía por delante un enorme desafío: crear las condiciones necesarias para que las familias migrantes decidieran arribar al país y, una vez que se integraran a la sociedad local, moldear a la futura ciudadanía argentina. Así se impulsó la búsqueda de un sistema educativo que pudiera unificar a la sociedad, más allá de sus variadas creencias religiosas.

Para 1883, Eduardo Wilde era el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública del Poder Ejecutivo Nacional presidido por Julio Argentino Roca (1880-1886). Como tal, fue el encargado de presentar y sostener la posición del gobierno sobre la Ley ante el Congreso de la Nación. Para él, la discusión de fondo versaba sobre la relación entre el Estado y la religión. Por ello, las intervenciones recuperadas por Weinberg corresponden principalmente a quienes discutieron el artículo 8 del proyecto de Ley, que hacía referencia a la enseñanza religiosa.

Así, estas intervenciones condensaron gran parte del debate parlamentario, entre quienes defendían el culto católico y aquellos que, por otro lado, entendían la necesidad de que el Estado se mostrara permeable a la llegada de inmigrantes con creencias distintas del catolicismo. Mientras que el conjunto de diputados liberales veía en la educación laica un instrumento fundamental para el progreso y la modernización del país, los diputados de línea católica se oponían a cualquier intento de secularización y defendían la importancia de la educación religiosa para la formación moral de los ciudadanos. Las lectoras y los lectores podrán encontrar en las disertaciones transcriptas recursos retóricos tales como el uso de citas de autoridades religiosas, filosóficas o políticas para respaldar los argumentos, o el uso de ejemplos y anécdotas para ilustrar determinados puntos de vista.

Tal como lo plantea Weinberg en la sección correspondiente a su estudio preliminar, el debate público se fue encendiendo cada vez más. Los medios de comunicación de la época jugaron un rol clave: los periódicos funcionaron como verdaderos amplificadores de las posturas en juego. A través de sus editoriales, artículos de opinión y crónicas parlamentarias, difundieron argumentos en ambos sentidos buscando moldear la opinión pública. De esta manera, el clima de debate trascendió los muros del Congreso, involucrando a gran parte de la sociedad.

Esta obra rescata para sus lectores los principales debates en torno de aquella Argentina pensada por la generación del 80. La Ley n° 1420 constituyó un mensaje para dentro y fuera de nuestro territorio: una Ley que planteara la obligatoriedad de la religión católica en las escuelas cerraba las puertas a la llegada de inmigrantes que tenían diversas creencias religiosas, en un contexto donde esos arribos se consideraban fundamentales para el crecimiento y desarrollo del país. Los debates dejaron en claro que la transformación estaba en ciernes.

El Estado debía cumplir un rol clave en la formación ciudadana y como tal, la cuestión religiosa era un gran escollo que la ley educativa buscaba superar: "el Estado no puede tener religión", sostendría Wilde durante su alocución en el Congreso. No obstante -y frente a la fuerza de la Iglesia y de la tradición católica en nuestro país- el ministro también debió dejar en claro en más de una oportunidad que no se buscaba "escuelas sin Dios", ni escuelas ateas. De esta manera, Weinberg se encarga de rescatar las posturas tanto del ejecutivo como de la oposición en relación a la enseñanza religiosa. Para los primeros, el Estado debía formar ciudadanos, no creyentes católicos. Para los segundos, se abría la puerta a una "anarquía de creencias" que podía derivar en una "lucha religiosa".

La Ley n° 1420 estableció los principios básicos de la educación pública, común, gradual, obligatoria, no religiosa y gratuita en Argentina. Aunque son comunes las referencias a la Ley como la instancia que establece la educación "laica" (dado que no establece la obligatoriedad de la enseñanza religiosa), Weinberg enfatiza que la religión sí tenía lugar en las escuelas, aunque no se encontraba a cargo del maestro, sino de los ministros autorizados por los diferentes cultos que desarrollaban su tarea en horarios extra curriculares.[3]

Weinberg, nacido en el seno de una familia inmigrante, un pensador que con sus obras ha puesto en valor la educación argentina y latinoamericana, nos permite con la edición de estos dos tomos ponderar las discusiones que tienen gran relevancia para historiadores, educadores y cualquier persona interesada en profundizar en la historia de la educación, la construcción del Estado argentino y la configuración de nuestra sociedad.

En síntesis, este libro permite a sus lectores comprender cómo se gestó la Ley n° 1420 y cuáles fueron las fuerzas políticas y sociales que la impulsaron y la tensionaron. El trabajo de Weinberg no constituye una mera transcripción de los debates: su análisis y contextualización contribuyen a entender las implicancias de cada intervención y las tensiones ideológicas subyacentes. El autor ofrece un marco teórico e histórico que facilita la comprensión de los argumentos y las posiciones de los distintos actores: la obra no solo se centra en los aspectos estrictamente educativos, sino que también aborda las dimensiones políticas, sociales y culturales del debate.

3 Esto tenía como condición la previa aprobación del Consejo General de Educación, de acuerdo con el Artículo 8 de la Ley.

Marisa Massone y Betina Akselrad
Editorial: Punto de Encuentro 2023
Año: 2023
Páginas: 40
ISBN: 978-987-4465-94-8

Justicia por armar

Fernanda Volonté

¿Se puede aprender del pasado? ¿Cómo aprenden y olvidan las sucesivas generaciones, los tiempos ya transcurridos? (Jelin, 2012). Respecto de estas cuestiones, Halbwachs (2004) afirma que toda memoria colectiva tiene como soporte un grupo limitado tanto en el tiempo como en el espacio. En el mismo sentido, Yerushalmi postula que "los pueblos y los grupos solo pueden olvidar el presente, no el pasado" (1989, p. 18) entonces, cuando se afirma que un pueblo "recuerda", se está haciendo referencia tanto a la transmisión activa del pasado a las nuevas generaciones, como también a su recepción por parte de estas, realizada solo si pueden darle un sentido propio. Por otra parte, continúa este autor: el pueblo "olvida" cuando la generación conocedora del pasado no lo transmite a la siguiente, o cuando la nueva generación, rechaza lo transmitido o deja de traspasarlo a las sucesivas (Yerushalmi, 1989). El libro *Justicia por armar*, escrito por Marisa Massone y Betina Akselrad, se nos presenta implicado en el complejo desafío de transmitir el pasado a las generaciones que no lo han vivido. Este material escolar está destinado tanto a niñas, niños y jóvenes como a docentes, ya sea noveles o con años de trayectoria. Su tema central es el proceso impulsado por la justicia, desde el retorno a la democracia en nuestro país, contra los autores de los crímenes consumados por la represión dictatorial, entre 1976 y 1983.

Este texto contiene distintas capas de lectura e interpretación: la narrativa histórica organizada en periodos, los recuadros en los que las autoras sintetizan debates, información o conceptos jurídicos y también una variedad de imágenes fotográficas de distintos actores y escenas del pasado narrado. Su contenido está estructurado en cinco capítulos, a lo largo de los cuales las autoras proponen una periodización en la que se suceden tiempos de "investigación y justicia" y otros de "impunidad". Inician este recorrido por el pasado reciente exponiendo los procesos políticos y sociales sucedidos en la fase final de la última dictadura cívico-militar; dentro de esta trama histórica, presentan al lector el accionar repre-

sivo que ha sido definido como "terrorismo de Estado" y explican el significado de la figura del "desaparecido". Destacan, en todos los capítulos, la ininterrumpida actividad de los organismos de DDHH y muestran cómo, desde los tiempos de dictadura, estos rompieron el silencio impuesto por la represión. Una vez precipitado el derrumbe del gobierno militar, en 1983, al mismo tiempo que este convocó a elecciones, también aprobó la "ley de pacificación nacional" –denominada por otros sectores como "ley de impunidad o "autoamnistía"– y ordenó la destrucción de archivos con datos de desaparecidos. Entonces, las autoras formulan la pregunta irresuelta que persiste en la sociedad al retorno democrático: ¿qué pasó con los desaparecidos? El nuevo gobierno alfonsinista, nos explican Massone y Akselrad, buscó, en primer lugar, esclarecer el vacío de información respecto de la desaparición de personas, con la creación de la CONADEP y, en segundo lugar, determinar la forma de enjuiciar a las Juntas. Este proceso se desarrolló con los vaivenes propios de una democracia reciente en la que aún los militares contaban con influencia y algunos apoyos. El informe entregado por la CONADEP, nos dicen, demuestra una nueva verdad (hoy discutida por algunos espacios públicos y estatales): la represión fue un plan sistemático implementado por el Estado que no puede ser considerado como "error" o "exceso". En todo este proceso de investigación y enjuiciamiento, las autoras destacan el rol esencial de la palabra de las y los testigos para explicar lo sucedido y conocer a los responsables, ya que no existía documentación oficial o escrita debido al carácter clandestino de la represión. En toda esta narrativa desplegada, las autoras van dando significado a los términos Verdad y Justicia, ligándolos a la construcción de una sociedad democrática. Ahora bien, también señalan el giro que tomó la marcha de la justicia, con las leyes de Punto final (1986) y Obediencia Debida (1987), sancionadas luego de presiones de las FFAA, las que llegaron, en algunos casos, a realizar levantamientos armados. Esta vuelta atrás se profundizó con los decretos de indulto presidencial firmados por el presidente Carlos Menem: en 1989 para un grupo de militares ya condenados y, en 1990 para los jefes de las juntas militares. El mensaje difundido con este perdón presidencial se enfocó en la necesidad de olvidar el pasado y generar la unión entre las argentinas y los argentinos. Las autoras refieren a la actividad sostenida de los organismos de DDHH en esta coyuntura regresiva para sus reclamos, ya que con el impulso de los llamados "Juicios por la Verdad" buscaron otra estrategia contra la impunidad. Por otra parte, mencionan que en estos años se produjo la emergencia de una nueva agrupación, HIJOS, formada por jóvenes hijas e hijos de desaparecidos. Desde 2001 y hasta la actualidad, nos dicen las autoras, se produjo otro cambio en el derrotero de la justicia: este se inició con un dictamen judicial de inconstitucionalidad de las "Leyes de Impunidad", y luego se profundizó durante el ciclo político que comienza a partir de 2003. Con respaldo del presidente Néstor Kirchner y el acompañamiento del Poder Legislativo, se anularon estas leyes y se reinició el proceso de justicia con

la reapertura de causas en todo el país. Varias cuestiones continúan juzgándose en el presente: la apropiación de niñas y niños, la complicidad civil y la violencia específica de género en la represión dictatorial. Pero, nos recuerdan las autoras, el tratamiento judicial de estas cuestiones no ha dejado de estar atravesado por disputas, como sucedió en 2017 con la reducción de pena otorgada por la Corte Suprema de Justicia de la Nación a un civil condenado por delitos de lesa humanidad en 2011. La posibilidad de que este beneficio se extendiera a otros condenados suscitó la reacción de algunos sectores de la sociedad, expresada en una multitudinaria marcha en Plaza de Mayo y, además, el Poder Legislativo respondió a esta presión social con la sanción de una ley que limitó el beneficio conocido como "2 por 1" para los delitos de lesa humanidad.

Por último, las autoras manifiestan el carácter ejemplar de la experiencia de justicia argentina desde una perspectiva latinoamericana y mundial, aun con sus avances y retrocesos.

Este texto invita a detenerse en los recuadros, en los que se presentan cuestiones en controversia, como la llamada "teoría de los dos demonios"; y también, de modo predominante, conceptos del andamiaje jurídico que sustentó el proceso: ley, decreto, apelación, crímenes de lesa humanidad, apropiación de menores, entre otros. En este sentido es destacable la centralidad otorgada en este libro a la justicia, ya que, consideramos, constituye un marco de sentido ofrecido a las nuevas generaciones para construir un camino de apropiación del pasado. Volviendo a Yerushalmi: "Es posible que el antónimo del olvido no sea la memoria sino la justicia" (Yerushalmi, 1989, p. 26).

Finalmente, no queremos dejar de mencionar que este libro ha sido proyectado para las tareas de enseñanza y aprendizaje en el aula, espacio este que es, también, una "arena de lucha" entre diversos actores y versiones del pasado reciente; algunas de las cuales pueden reivindicar el pasado dictatorial y buscar legitimidad e institucionalidad en la sociedad. En la coyuntura actual, los discursos negacionistas sobre el pasado dictatorial han logrado visibilidad en espacios públicos (periodistas, libros, redes sociales) y también institucionales, llegando a ser enunciados por los altos mandatarios del Poder Ejecutivo Nacional elegidos en noviembre de 2023. Con la expresión negacionismo se hace referencia a los discursos que niegan, relativizan o justifican el terrorismo de Estado, desestimando la prueba judicial y el conocimiento histórico producto de la investigación. Ahora bien, la circulación de estas voces habilita las valoraciones positivas hacia la dictadura y también reivindicación del terrorismo de Estado (Legarralde, 2024). Es quizás en la disputa con estas versiones del pasado que las autoras de *Justicia por armar*, invitan a docentes y estudiantes a construir sentidos propios sobre este pasado reciente. Convocándolos, además, a conectar en esa apropiación, justicia con democracia.

Referencias bibliográficas

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. IEP.

Legarralde, M. R. (2024). Negacionismo y adoctrinamiento. Confrontaciones educativas a 40 años de la recuperación de la democracia. *Archivos de Ciencias de la Educación, 17*(24), e129. https://doi.org/10.24215/23468866e129.

Yerushalmi, Y. (1989). Reflexiones sobre el olvido. En *Usos del olvido; comunicaciones al coloquio de Royamoun*t (pp. 13-19). Nueva Visión.

Anales de la Educación Común, 2024, Volumen 5, N° 1-2 | Evangelina Sampieri y Emmanuel Martínez |
La escuela PASO. Pensar algunos desafíos de la enseñanza en las instituciones educativas en el siglo XXI para jóvenes en situaciones de consumo | pp. 258 a 270

Evangelina Sampieri
Emmanuel Martínez
Docentes del Nivel Secundario del distrito de San Pedro.

La escuela PASO. Pensar algunos desafíos de la enseñanza en las instituciones educativas en el siglo XXI para jóvenes en situaciones de consumo

Resumen

El siguiente artículo presenta el programa PASO. Esta política educativa buscó garantizar el acceso a la escuela secundaria a juventudes que se encontraban en un tratamiento de salud vinculado al consumo problemático, dentro de una Comunidad terapéutica de residencia. La política de la DGCYE fue una experiencia breve que comenzó en el año 2015 y finalizó en el año 2017. Sus desafíos dejaron muchos debates abiertos y campos para explorar. Entre ellos, la posibilidad y maneras en que se traman las articulaciones entre instituciones de salud, de educación y de justicia; los modos en que se habitan los espacios y tiempos dentro de una escuela; y la necesidad de construir un enfoque de derechos humanos que atraviese y vincule la vida escolar. Sobre el final del artículo se señalan brevemente los debates y dificultades a la hora de planificar, de montar prácticas de pluriaño y de generar evaluaciones colegiadas inclusivas. Por último, el texto presenta algunos indicios para pensar una escuela que hace lugar a estudiantes y los pone como protagonistas.

Palabras clave

Escuela secundaria, Comunidad, Políticas públicas, Educación, Experiencias educativas.

Introducción

¿Qué fue el PASO (Programa Alternativo de Secundaria Obligatoria)? ¿Cómo fue el surgimiento de este programa? ¿Qué respuestas intentó dar a problemáticas vinculadas a la escolaridad, las juventudes y el consumo problemático en co-

munidades terapéuticas? ¿Qué tipos de articulaciones se tramaron con las distintas instituciones que atienden estas realidades? ¿Qué debates trajeron estas tramas? El PASO fue un programa que en el año 2015 propuso a las escuelas secundarias articular con las comunidades terapéuticas de residencias. El tiempo que estuvo vigente fue muy breve, pero generó, desde los bordes de lo humano y social, algo del orden de lo novedoso en materia de política pública educativa. Cuando un pibe habla de derecho y lo enlaza a la escuela, ¿qué está diciendo? ¿Por qué vinculaban a la escuela con "salir del bondi" (problemas)? ¿Qué les pasaba a las juventudes que habitaban el aula del PASO, que reconocían un escenario distinto al que le ofrecía la vida familiar y social? ¿Por qué podemos decir que el PASO está allá en el horizonte, esperándonos para que retomemos sus propuestas?

A continuación ponemos a disposición del lector las palabras que ciertos actores fueron diciendo sobre el PASO. Presentaremos *escenas* ofreciendo así una serie de análisis. Cada apartado comienza con una frase que se extrajo de un video realizado al finalizar el ciclo lectivo. El video es de carácter artesanal y los testimonios son breves pero llenos de significados. Los nombres son de ficción.

1. Surgimiento del PASO: normativa y agentes

> "Para mí es una alegría después de tanto tiempo reencontrarme con la escuela, es una posibilidad única... que alguien esté pendiente de vos preguntando si necesitás ayuda".
>
> Rodrigo, estudiante

El reencuentro con la escuela, como señala Rodrigo, abre posibilidades. Lo posible es habilitado por experiencias, necesidades y decisiones, que se concretan en discursos, textos y normas (Ball, 2002) y dan lugar a la concreción de experiencias educativas. Si nos remontamos a los orígenes normativos encontramos que la Ley de Educación Nacional (LEN) (2006) generó una serie de cambios profundos en todo el sistema educativo. Entre esas transformaciones se encuentra la de promover el ingreso de poblaciones juveniles que históricamente fueron excluidas del sistema escolar. En el artículo 16 (LEN) se establece la tarea de concretar lo que en su letra dice por parte del mismo Ministerio de Educación Nacional y los ministerios de las jurisdicciones: "la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales". En concordancia, la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires n° 13688/07 pauta similitud en igualdad de derecho.

En este contexto, la Resolución CFE n° 103/10, "Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria", ordena que, en el transcurso de los años 2010 y 2011, las autoridades competentes podrán generar variadas alternativas o programas educativos que procuren que los jóvenes menores de dieciocho años, desescolarizados, ingresen y finalicen la educación secundaria obligatoria.

A través de la Resolución n° 5099/08 en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, se crean los "Centros de Escolarización Secundaria para adolescentes y jóvenes" (CESAJ), que se inscriben en este marco normativo. Dicho programa fue diseñado para aquellas y aquellos estudiantes que por distintas razones abandonaron el sistema educativo, para que se incorporen y concluyan el ciclo básico de la secundaria en uno o dos años. Además, se adjunta a la carga horaria un espacio de capacitación en formación profesional. El abordaje intentó la articulación en ámbitos educativos localizados (organización social, iglesia, club, centro de formación profesional) y la culminación de este formato posibilitó la certificación de formación profesional. Es relevante mencionar que, en el marco de la propuesta educativa de la secundaria básica de la Provincia de Buenos Aires, se implementaron secuencias didácticas específicas, siguiendo los Diseños Curriculares del Nivel, con una organización cuatrimestral de las áreas.

En este proceso paulatino de inclusión las propuestas se sucedieron, ampliaron y transformaron para atender a las trayectorias escolares discontinuas, y así velar por el cumplimiento del derecho a la educación. Es aquí donde se hallan los estudiantes de las comunidades terapéuticas, esperando por la restitución de ese derecho. La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE) en el año 2015 creó un proyecto denominado Programa Alternativo de Secundaria Obligatoria (PASO) mediante la Disposición n° 116/15. Estos programas de inclusión educativa contaron con estructuras similares, pero difirieron en la población a la cual se dirigían y los ciclos que abarcaban. CESAJ buscó atender a una matrícula desvinculada del sistema educativo o con varias repitencias en el ciclo básico; y el PASO trabajó con adolescencias y juventudes de las comunidades terapéuticas de residencia, para llevar adelante un proceso de recuperación del consumo problemático. La comunidad terapéutica articulaba con la escuela secundaria sede como una propuesta de reingreso a la escolaridad. Por otro lado, si bien se tomó la caja curricular diseñada para los CESAJ, se amplió a los seis años de escolarización secundaria común. Dado que se encontraba en una comunidad terapéutica, la población participante se hallaba en diferentes años del secundario, por lo que se proponía trabajar bajo la lógica de pluriaño, entre otros dispositivos generados para atender las trayectorias "no encauzadas o reales", como lo expresa Flavia Terigi (2012). El PASO fue una propuesta que salió al encuentro, que buscó lo no encauzado, lo que se hallaba en el borde. Cuando

los que estaban creciendo en los bordes eran hallados y acompañados el primer efecto era la alegría, tal como señalaba Rodrigo. Pero, ¿quiénes estaban en estos encuentros?

2. Articulaciones: entre instituciones de salud, de educación y de justicia

> "El haber entrado en la comunidad de los Naranjos y que esté este programa, primero no me gustó nada, a mi estudiar no me gustaba, hacía varios años que había abandonado el colegio".
>
> Gustavo, estudiante

¿De qué maneras la escuela sale al encuentro de las juventudes? ¿Cómo tramar cruces entre la comunidad terapéutica (salud), la escuela y poblaciones que provienen de culturas populares marginales y se encuentran en procesos judiciales? Uno de los debates que trae a pensar el PASO viene ligado al lugar que ocupa la escuela en la sociedad. ¿Cómo hablar de enseñanza frente a problemas que son tan urgentes como la salida del consumo problemático?

El PASO, con muchas dificultades, fue ensayando una respuesta, y el modo con el que asumió este desafío se puede presentar como el trabajo en "ronda". Es decir, tomando la idea del confronte,[1] los sujetos se reúnen en ronda mirándose a la cara y establecen un diálogo sincero y frontal. La escuela bajo el PASO intentó mirar a la cara a las otras instituciones y dialogar sobre sus diagnósticos, sus propuestas y desafíos. Queremos resaltar que en esa ronda estaban: la escuela representada por los profesores, el tutor/preceptor, el equipo directivo, también los miembros de la comunidad terapéutica, el equipo integrado por operadores, psicólogas y directivos de la comunidad, que traían los mensajes de las familias, y además las instituciones vinculadas a los procesos judiciales en los que se encontraban los estudiantes de la escuela. Recordamos que para entrar a la comunidad terapéutica -siendo menor de edad- debe ser mediante la orden del poder judicial. La ronda se formaba con intercambio de saberes que se transmitían, se conversaban, se revisaban y, en determinados momentos, estaban no exentos de tensión. Cada institución aportaba a la mesa de trabajo lo propio, lo planificado y lo hecho.

Frente a la complejidad social la escuela no puede sola (eso queda claro), la cuestión es con quién y bajo qué condiciones hacer la ronda de trabajo, ya que siempre es difícil establecer la justa participación en estas acciones, pero, podemos adelantar y decir que el camino fue el diálogo. El mismo intercambio hizo que el reconocimiento de los actores e instituciones en su diversidad sea una riqueza.

1 Véase el trabajo de Garbi, Touris y Epele (2012).

Estas rondas de debate sucedieron en diversos formatos, muchas fueron por la convocatoria de la inspectora del nivel, otras, por situaciones particulares que requerían la intervención y con frecuencia eran mediadas por el tutor, que oficiaba de articulador.[2]

Podemos señalar una de las tantas tensiones que estuvieron presente en el devenir: ¿qué diagnósticos se acercan más, hablan mejor, sobre lo que están transitando las juventudes en situación de consumo problemático? ¿Cómo conjugar un diagnóstico terapéutico y un diagnóstico pedagógico, cuando estos, en determinadas circunstancias, leen cosas distintas? Esto que decimos se puede ejemplificar así: el equipo de salud mental de la comunidad terapéutica por momentos veía necesario que los pacientes residan en los espacios pautados, que se evite hablar del afuera, que se respete lo reglado en el proceso de rehabilitación, pero la escuela, trayendo temas del mundo (Arendt, 1996; Meirieu, 1996), fue la que en cada paciente descubrió un estudiante (Simons y Masschelein, 2014), un protagonista que, sin estar exento de complicaciones, puede tomar la palabra. Esa potencia se manifestaba en una lectura de un texto, en un ejercicio matemático, en un trabajo colaborativo con otros, en una salida educativa. Entonces la tensión irrumpía, porque la escuela, en determinados momentos activaba y en ella se trabajaba sobre la hipótesis restitutiva de una facultad que se encontraba adormecida (Ranciere, 2016), de un derecho que se descubre, de un futuro que se anticipa y pide respuesta y compromiso. Así la articulación es una zona de encuentros desafiantes, de límites y transgresiones como la que habla Gustavo en el epígrafe, ya que supone apertura, flexibilidad, revisión permanente y una apuesta por la confianza en las juventudes.

3. Nuevos y viejos, espacios y tiempos

"Para mí es un orgullo volver a estudiar y ser como son los demás".

Martín, estudiante

El volver siempre es una buena noticia. Que las juventudes vuelvan y sientan algo en su pecho como orgullo es muy potente. Pero, ¿cómo generar instancias de recibimiento, permanencia y egreso a sujetos atravesados por la marginalidad, el consumo problemático, la pobreza y la judicialización? ¿De qué maneras comenzar a construir el ser estudiante, habilitando caminos distintos, pero construyendo lo común?

2 El programa contaba con la figura del tutor que hacía de preceptor de la escuela y además atendía las demandas que surgían de la articulación entre instituciones. Recordamos que el programa ofrecía tres días de cursada en la comunidad terapéutica y dos días en la escuela sede. Solo asistían a la escuela sede los estudiantes que se encontraban en etapas avanzadas en su tratamiento terapéutico.

Frente a los nuevos desafíos que vienen con las nuevas juventudes, ¿cómo moverse? ¿Qué del viejo mundo pasado puede servirle a los estudiantes en situación de consumo? La comunidad terapéutica trabaja sobre la hipótesis de reordenar la vida de los pacientes, y de este modo llegar a una idea de salud mental (De Ieso, 2012; Pérez del Río, 2012; Güelman, 2017; Barrenengoa, 2020; Güelman y Ramírez, 2020). Generar un "reseteo" y comenzar de nuevo a ordenar los tiempos vitales y las maneras en las que establecen los vínculos con las cosas del mundo, los demás sujetos. La nueva propuesta del PASO estuvo atravesada por esta impronta terapéutica transformadora. No obstante, con muchas dificultades la escuela PASO tuvo que establecer ciertas distancias para no perder lo propio.

Una escuela en una comunidad terapéutica es difícil de instaurar, ya que todo tiende a ser terapéutico dentro de la comunidad. Lo primero fue delimitar un espacio, se fabricó un aula clásica, de esas que están presentes en todas las escuelas. Marcar un espacio que remite a lo diverso que se encuentra en la comunidad, tal como mencionan Simons y Masschelein: "la forma específica de las aulas [...] como mínimo, habilita la posibilidad de separarse literalmente del tiempo y del espacio del hogar, de la sociedad o del mercado laboral, y de las leyes que los gobiernan" (2014, p. 14). Los estudiantes diseñaron eso, un lugar distinto dentro del espacio comunitario: ellos montaron su aula con bancos y sillas mirando al frente, al pizarrón y al docente. Sumaron una biblioteca y un espacio de recursos, todo fue diseñado por ellas y ellos.

La carga horaria de los espacios curriculares era la misma que la resolución que el PASO establecía, pero se sujetó a las particularidades que atravesaban las juventudes en situación de consumo. Los mismos estudiantes y luego los docentes fueron gestando cierta ritualidad (McLaren, 1986). Todo eso naturalizado que suele ocurrir en una escuela habitual, sus rituales de inicio, sus duraciones y pausas, se llevó a cabo, contemplando aquello que los estudiantes necesitaban. Las pausas, o recreos se consensuaron *in situ*. Pensemos que los estudiantes atravesaban conflictos internos muy intensos; muchos padecían síntomas de abstinencia, otros recibían medicación, todos extrañaban a su familia, entre muchas otras cosas más. Esto hizo que la escuela y la comunidad tendieran puentes en el marco del respeto a las necesidades, y prioridades del estudiante.

En ese tiempo y espacio que inauguraba el aula, devenía la cotidianidad de la cursada, y eran frecuentes los momentos en que confluyeron lo pedagógico y lo terapéutico. Se escuchó decir en múltiples ocasiones que la lectura de un cuento, el trabajo con tal dibujo o el debate en una clase con el profesor sobre esa tercera cosa (Rancière, 2010; D´lorio, 2023) que la escuela pone sobre la mesa, "fue terapéutico". Es decir, la escuela en su función de enseñar, también sanaba. Recordamos las palabras que traen Simons y Maschelein cuando mencionan:

> Estas escuelas son transformadoras: «Fuera, ellos son el paciente; dentro, son el estudiante. Dejemos que el papel de "estar enfermo" se quede fuera» Lo que hace la escuela es producir un tiempo en el que las necesidades y las rutinas que ocupan la vida diaria de los niños -en este caso, una enfermedad- puedan dejarse a un lado (2014, p. 32).

Pero la escuela con toda su ritualidad se animó a modificar ciertas rutinas y modos de abordar los problemas de convivencia. Fue tomando algo novedoso para ella, el confronte. Si existían situaciones de conflicto los mismos estudiantes en los recreos pedían "confronte". Es decir, en el recreo formaban una ronda, y todos mirándose a la cara manifestaban los malestares o tramitaban los conflictos que surgían durante la cursada. De este modo, ya sea con un recorte del mundo que traía el profesor, conversando en el aula sobre un tema de clase, en una salida educativa o en el confronte, los estudiantes tomaban la palabra para dialogar y estar a la altura de los demás, como señala Martín en el epígrafe.

4. Definiendo el enfoque: derechos humanos

> "Por dificultades me echaron, abandoné, en la comunidad estuve 7 meses sin estudiar acá dentro, apareció este programa y fue como retomar los derechos, a la educación... si no nos dan educación no nos pueden pedir mucho".
>
> Selene, estudiante

Cuando se le preguntó a Selene qué era la escuela para ella, nos contaba que era un "retomar a los derechos". Pero, ¿qué sucedió para que una estudiante, cuya vida estuvo signada por la situación de calle, de pronto hablara de derechos humanos? El enfoque que se intentó construir estuvo atravesado por el reconocimiento de esta cuestión. Y como mencionamos, hallamos una dificultad. El PASO estaba dirigido a una población que poseía un rasgo característico históricamente: la vulneración de derechos. La vida de Selena antes de entrar en la comunidad consistía en vivir en plazas, en casas de familiares, vagar por la ciudad, consumir para encontrar algo de alivio. Ella vivía una especie de inestabilidad inmóvil. Si nos aproximamos a su testimonio hallamos "una suerte de nomadismo inmóvil desplazarse sin ir a ningún lado" (Castell, 2004, p. 22).

Presentar propuestas de enseñanzas centradas en los derechos humanos a sujetos que su existencia está signada por la vulneración de los mismos, tiene una dificultad singular. Pese a ello, se debatieron estrategias. El desafío fue pensar en clave de derechos, desde la manera en constituir los vínculos pedagógicos, hasta los proyectos curriculares y educativos. El primer movimiento tendió a generar experiencias, participar de eventos, reunir vivencias y, desde allí, recapitular en secuencias de enseñanza eso experimentado, con la intención de

ir interpretando lo acontecido allí. Con esta impronta de fondo, una de las estrategías fue utilizar los temas de agenda y efemérides, participar de jornadas, movilizaciones, eventos y abordarlos de manera interdisciplinar: así en marzo se trabajó la temática de derechos humanos desde "Memoria verdad y justicia", en abril, cuerpo, salud y cuidado y reanimación cardiopulmonar; en mayo, identidad e historia colectiva; en junio, género y violencia con "ni una menos". Durante agosto abordamos "problemas vinculados a ESI"; en el mes de septiembre elegimos "derechos estudiantiles y centro de estudiantes"; y en octubre se generó la "peña de los derechos humanos", potenciando la orientación arte música. También se realizaron salidas educativas a los museos de San Pedro como: Museo Paleontológico Fray Manuel de Torres, el Museo Histórico Regional Fray José María Bottaro, Biblioteca Popular Rafael Obligado. También participaron de las instancias del Parlamento juvenil, el proyecto educativo G20, y en todos los actos de las efemérides locales.

Estar allí, poner el cuerpo, hacer participar todos los sentidos, para luego contarlo e interpretarlo, fue decisivo en la reconstrucción de su vida y posicionamiento de estudiante. Un testimonio cuenta que en los actos patrios locales en los que la escuela asistía, los estudiantes mencionaban que tener la bandera en brazos era algo inalcanzable: "yo nunca me imaginé que podía ser abanderada, si me viera mi mamá…". Los escoltas repetían esas palabras. Con una sonrisa dejaban entrever otras realidades profundas.

Los estudiantes de la Comunidad Terapéutica participaban de todas las propuestas enmarcadas en el proyecto institucional de la EES n° 7. Ellos eran parte de la identidad escolar y, el sentido de pertenencia, afianzaba aún más el vínculo entre instituciones. Muchos proyectos tendieron al conocimiento y la promoción de los derechos, esto no solo los fortaleció como estudiantes, sino también los formó como ciudadanos. Y tal como lo menciona Selene, sólo desde este lugar los estudiantes potencian la capacidad para defender sus derechos y habilidad para profundizarlos.

5. Planificación: prácticas de pluriaño, disciplinas o interdisciplina

"Directora de la comunidad: –¡Pasá y entrás a la escuela, Kevin!
Kevin: –¡Pero me van a echar!
Directora de la comunidad: –¡Anda, acá no tenés que dejar de ser quien sos, andá y después me decís! ".

Kevin, estudiante

¿Qué dispositivos se generaron para recibir a los que llegan, sin poner en cuestión sus rasgos identitarios? ¿Cuáles fueron las acciones que ayudaron a construir un posicionamiento de estudiante en las complejidades que se ven inmersas las juventudes? Las formas escolares, formato, gramática, estructura, modelo institucional, modelo organizacional o como se lo pueda llamar, de Nivel Secundario, desde sus orígenes y en el transcurso del siglo pasado, fue sostenida a partir y a través de un aceitado mecanismo de premios y castigos (Birgin, 2023; Vecino y Guevara, 2020). Entre otras realidades constituyó su matriz principal, y su puesta en marcha funcionaba seleccionando a los que consideraban aptos a través de la medición del esfuerzo y el mérito puesto en el estudio y estándares de disciplina (Dubet, 2010). Si bien esta matriz es fuertemente cuestionada en nombre de la inclusión y la obligatoriedad de la escuela secundaria, Kevin nos recuerda que en ciertas zonas de la escolaridad sigue vigente el criterio clasificador y expulsivo en el interior de la escuela.

Recordemos que el aula de el PASO era una, y dentro de ella los estudiantes estaban transitando distintas etapas de su escolaridad. Cuando Kevin entró al aula, manifiestó que hacía muchos años que no tomaba un lápiz, que le dolía mucho la mano de escribir. Pero junto con Kevin, que estaba cursando su primer año de secundaria, también se hallaban compañeros que se ubicaban a mitad de camino y otros a punto de egresar. Fue la categoría de pluriaño la que ayudó a interpretar la propuesta del PASO. Esto no estuvo exento de problemas, ya que como señala Terigi (2010) no se ha originado un modelo pedagógico para los plurigrados. La categoría plurigrado es análoga a pluriaño, sólo que la primera refiere el Nivel Primario y la segunda aplica para el Nivel Secundario. Mencionamos que la forma escolar del PASO, adopta un pluriaño, y en esta forma escolar se ponen en cuestión saberes pedagógicos por defecto (Terigi, 2010). Así, con muchas dificultades tratando de abordar la pluralidad, se presentaron repertorios de actividades que propusieron distintos códigos de acceso al saber: visuales, sonoros, escritos, audiovisuales. Distintos niveles de complejidad, diversas formas de agrupamiento. También se realizó trabajo cooperativo, y estudiantes avanzados cumplieron el rol de guías para los que necesitaban ayuda. Pensemos que según en qué momento del tratamiento terapéutico estaban, podían sostener la atención, trabajar con autonomía, tener grados de lucidez.

Allí donde convergen los saberes, las experiencias, las oportunidades y los vínculos que se construyen y se reconstruyen con cada persona que entra, es allí donde la escuela los invita a pasar y entrar y estando dentro a pensarse como estudiantes, ya no como lo marcan sus experiencias pasadas, sino con una real posibilidad de recrearse en la escuela.

6. Evaluación colegiada como un momento para conversar sobre lo sucedido

"Soy muy prejuiciosa, me costó mucho ir a dar clases a la comunidad, le pedí mucho al equipo no saber nada de los antecedentes de las y los estudiantes. Sólo me motivaba verlas y verlos allí sentados esperando que comparta lo que les traía para la clase."

María, docente

El devenir de la escuela en la comunidad terapéutica es muy vertiginoso. La situación de las juventudes es por momentos angustiante. ¿Cómo dejar atrás ese conjunto de problemas que traen adosados las juventudes para encontrarse con los verdaderos estudiantes? ¿Desde dónde construir criterios para valorar lo sucedido? Todo tenía intensidad dentro del PASO: los nuevos ingresos de pacientes eran permanentes, las salidas transitorias de los estudiantes, las visitas de los familiares, las audiencias judiciales, todo alteraba la vida de los estudiantes y hacían del aula algo dinámico. En medio de esas alteraciones constantes se intentó construir una mirada colectiva y desprejuiciada, que permitiera establecer constantes para poder registrar y notar las posibles evoluciones de los estudiantes. El equipo directivo junto con el equipo docente se reunían periódicamente para conversar sobre lo que sucedía en la cursada. Si bien se tenía conocimiento de la situación por la que cada estudiante estaba en su tratamiento, eso no era lo determinante. El equipo docente fue confeccionando una rúbrica donde se consignaban criterios de evaluación generales y específicos, en relación con los instrumentos de evaluación por cada estudiante. Se intentó tener en cuenta lo que sucedía en el aula, y sólo recurrir a los diagnósticos extraescolares cuando se necesitaba. Bajo estas condiciones, la tarea de enseñar no se ligaba a las imposibilidades, sino que apelaban al "intenta que te va a salir". "Pese a que hace mucho que no venís a la escuela, que estás con miles de problemas, intenta nuevamente", era una aseveración recurrente que decían los docentes en ese espacio. En muchas ocasiones la propuesta docente fue señalar la potencia que existe en cada sujeto. Esa fuerza está en todos y nos iguala, como Feldfeber nos cuenta: "la igualdad de todos los seres humanos como sujetos de derecho constituye el punto de partida y no solo una meta a lograr en el largo plazo" (2014, p. 150). En consonancia, el PASO intentó con muchas dificultades trabajar sobre todos los "no puedo", "no sirvo", "no me sale", "no sé" que se encontraban previamente. El mandato que se volvía una y otra vez consistía en recordarle a las y los estudiantes que la mayor enseñanza viene de la lucha con uno mismo y vale la pena darla.

En simultáneo con este trabajo, en el aula se fue construyendo otro espacio que el programa destinaba al trabajo colectivo entre docentes. El mismo consistía en

compartir tiempos para dialogar sobre las trayectorias de cada uno de los estudiantes. Allí se intentaba reconocer dificultades y también se celebraban los logros. Crear compañía no supone grandes diagnósticos y estrategias, sino una politización del aula. Si la mirada de los adultos reconoce y habilita cosas en los estudiantes, cada sujeto irá dejando vestigios nuevos en todo lo que hace.

7. Estudiantes y protagonistas: el taller de teatro y la obra *¿Quién quiere patear el tacho?*

"Lo único que me hace salir de mi *bondi* (problemas) es estar en la escuela".

Nazareno, estudiante

En la comunidad terapéutica, en el mismo lugar donde aconteció la escuela secundaria PASO, también los estudiantes participaban de un taller de teatro. La confluencia de todo hacía que cada parte por instantes, mostrara toda su potencia. Los estudiantes leían y ensayaban su guión en la escuela, los profesores hacían de espectadores, las escenas se debatían en las clases de sociales y ciudadanía. La obra seleccionada fue: ¿Quién quiere patear el tacho? escrita por Bertol, Otaño, Durá y Zapata. En ella se cuenta la historia de tres jóvenes que no pudiendo terminar la escuela, no saben leer y escribir, y en medio de la calle en donde chatarrean, logran aprender a deletrear, y así sus inteligencias se contagian, aprenden a leer e imaginan un futuro mejor. La obra fue presentada en distintos lugares, entre ellos en el teatro municipal. Todas las escuelas del distrito fueron invitadas, las funciones fueron muchas, luego de cada función se armó un debate con otros estudiantes. En una de las funciones asistió un juez de menores que llevaba adelante las causas de varios de los estudiantes. Los profesores se sentaron cerca del magistrado. Terminada la obra, el juez contó lo terrible por lo que pasaron los estudiantes. Los mismos que en ese momento eran los protagonistas de la obra. La obra de teatro ¿Quién quiere patear el tacho? es una metáfora de sus experiencias, les decía el juez. El juez lloraba mientras decía eso.

¿Por qué finalizamos haciendo alusión a una obra de teatro? ¿Qué relación existe entre lo que el teatro presenta y la escuela? ¿No será que el teatro es un momento en donde estar a salvo, como mencionaba Nazareno, en donde suspendemos los problemas, las marcas sociales, y familiares que nos instalan en identidades que no nos permiten pensar en otro modo posible vivir? ¿No será que el teatro nos ayuda a pensar el drama humano, y volvemos a la cotidianidad con los ojos limpios y enjuagados? Tal vez la escuela sea ese escenario que con todos los contratiempos que le reconocemos, ofrezca a las juventudes, marcadas por el desamparo y en situación de consumo, un espacio para "salir del bondi"; que habilite

una posibilidad nueva de ser actores y protagonistas de un guión distinto, que hable de posibilidades, transformación e igualdad.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996). La crisis en la cultura: su significado político y social. En *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios de reflexión política* (pp. 303-346). Península.

Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios de reflexión política* (pp. 268-301). Península.

Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M. Nores. y M. Andrada. (comps.). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Granica.

Barrenengoa, P. (2020). Subjetivación y trayectorias de consumos problemáticos juveniles. *Revista de Psicología, 19* (2), 24-52.

Birgin, A. (Comp.) (2023). *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI.* Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Topía.

De Ieso, L. C. (2012). Espiritualidad y "poder superior" en el tratamiento de adicciones con jóvenes. Sistematización de una experiencia en una comunidad terapéutica. En AAVV, *Estudios sobre Juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área Jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado* (pp. 216-232). Red de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina. Editorial de la Universidad Nacional de Salta.

Dubet, F. (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución." En *Política y Sociedad, 47* (2).

D´lorio, G. & Fontana, A. (2023). *La curiosidad por las cosas del mundo. Apuntes sobre la filosofía de Jacques Rancière*. Ministerio de educación de la Provincia de Córdoba. ISEP.

Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia, 28*, 139-153.

Garbi, S., Touris, M. C. & Epele, M. (2012). Técnicas terapéuticas y subjetivación en tratamientos con usuarios/as de drogas. *Ciência & Saúde Coletiva, 17* (7), 1865-1874. https://www.scielo.br/j/csc/a/ynNJMDzYtZCVpbZCPCrh7jp/?format=pdf&lang=es

Güelman, M. (2017). *"Encontrar el sentido de la vida". Rehabilitación y conversión en dos comunidades terapéuticas religiosas de redes internacionales* [Tesis de Maestría,

Universidad Nacional General Sarmiento]. Repositorio UNGS. https://repositorio.ungs.edu.ar/handle/UNGS/344

Güelman, M. & Ramírez, R. (2020). Las cuatro C: calle-cárcel-cementerio o conversión. Narrativas de transformación identitaria de residentes y ex residentes de comunidades terapéuticas religiosas en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Religião & Sociedade, 40* (2), 171-194.

McLaren, P. (1986). *Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad*. Anthropologica.

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes.

Pérez del Río, F. (2012). En qué cambian los pacientes drogodependientes a los seis meses de tratamiento en la comunidad terapéutica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 32* (114), 287-303.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.

Rancière, J. (2016). *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal.

Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio & G. Diker (comps.), *Educar: saberes alterados*. Del Estante.

Vecino, L. & Guevara, B. (2020). Representaciones en torno al ser estudiante secundario. Tensiones entre meritocracia e inclusión. En M. Southwell (coord.), *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria* (pp. 203-238). UNIPE.

Anales de la Educación Común, 2024, Volumen 5, N° 1-2 | Colectivo Andares y Pensares |
Los Andares y Pensares de la formación de docentes en el siglo XXI | pp. 271 a 280

Colectivo Andares y Pensares[1]

Los Andares y Pensares de la formación de docentes en el siglo XXI

Resumen

Este artículo relata experiencias llevadas a cabo por Andares y Pensares en Institutos de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires ante los desafíos que implica formar a los docentes del siglo XXI. Dentro de esos desafíos se abordan aspectos tales como la ampliación de universos culturales del estudiantado; la producción y circulación de saberes, la democratización en los IES; la necesidad de la alfabetización científica y académica, la importancia de abordar la educación ambiental integral, entre otros. Este breve recorrido de las propuestas organizadas por Andares y Pensares dan cuenta de la importancia de una construcción colectiva en tiempos donde el individualismo se presenta como única alternativa.

Palabras clave

Formación del Profesorado, Educación Crítica, Comunidad Educativa, Educación Inclusiva, Experiencia Educativa.

Al principio fue la provincia de Buenos Aires. En 1875 se promulgó la Ley n° 988 que establecía la educación común, gratuita y obligatoria para todas las niñas y todos los niños del territorio bonaerense. Sarmiento presidía el Consejo General de Educación y junto con otros notables representantes de la élite intelectual, logró imponerse ante la élite económica. Ciertos terratenientes con aspiraciones aristocráticas, pretendían que las infancias pobres siguieran abriendo y cerrando las tranqueras de sus estancias, bien lejos de los cuadernos y los libros. Esa ley provincial fue la base en la que se inspiró la Ley n° 1420, sancionada en 1884, cuando la universalización de la educación común se extendió a los territorios nacionales.

1 Participamos en el presente artículo: Javier Adur, Lilian Alonso, Alejandro Ape, Cecilia Barbosa, Candela Darre, Luján de Paz, Carlos Ferrera, Teresa Monzón, Analia Mora, Martina Passalacqua Alonso, Daniela Pérez Ladaga, Silvia Pimentel, Gabriela Saslavsky, Mario Tevez, Adriana Varela, Patricia Welisiejko.
Correo electrónico para contactos: andaresypensares@gmail.com. Instagram: @andaresypensaresok. Facebook: andares y pensares. Blog: andaresypensares.wordpress.com

El modelo económico que se estaba imponiendo en aquellos años abundaba en injusticias sociales; pero la ley, pionera en Sudamérica, moldeó un país que, a través de la escuela, garantizaba un piso de igualdad a las futuras generaciones. La Ley n° 1420 permitió que descendientes de quienes no sabían leer ni escribir pudieran acceder a conocimientos básicos necesarios para la formación del "ciudadano argentino" conforme a los requerimientos del naciente Estado nacional. En el devenir de la consolidación del sistema educativo argentino la educación se constituyó en un bien público en disputa por los diversos sectores sociales ya que constituía una herramienta fundamental para el proceso de movilidad social ascendente característico de buena parte del siglo XX en nuestro país.

La escuela ocupó un rol central en el monumental proceso de transformación social experimentado en carne propia por hijas e hijos de criollos e inmigrantes. Sin dudas eso contribuyó notablemente a que el acceso gratuito a la educación se instalara como una cuestión de consenso nacional. Un país atravesado por las "grietas" políticas y, sin embargo, la continuidad a la Ley n° 1420 (aprobada en tiempos de hegemonía liberal) se prolongó de la mano del primer gobierno radical y la Reforma universitaria (1918) y la gratuidad de los estudios superiores aprobada por el peronismo en 1949.

La dictadura cívico-militar del período 1976-1983 impuso un corte abrupto a esa tradición que caracterizaba la cultura política nacional. Los presupuestos educativos más bajos de nuestra historia, la vuelta al arancelamiento universitario, la censura brutal sobre los contenidos de la enseñanza y otras medidas similares, dañaron considerablemente el cuerpo cultural argentino. Cien años después de la Ley n° 1420 (1884), la democracia restaurada se esforzó por recomponer el panorama con buenas ideas y propuestas, pero con escasos recursos monetarios.

La mayor parte de quienes integramos el colectivo docente Andares y Pensares nos formamos como docentes y comenzamos a ejercer la profesión a partir del período democrático. Revivimos angustias y luchamos en la calle contra el ajuste neoliberal de los años 90 y nos sentimos testigos y protagonistas de las políticas educativas implementadas entre el 2003 y el 2015 por los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. El incremento de los presupuestos educativos, que incluyó una histórica recomposición del salario docente, la Ley Nacional de Educación (2006), la Ley de Educación Sexual Integral (2006), la Ley Provincial (2007), la apertura de nuevas universidades y de nuevas carreras en los IES, los canales de televisión Encuentro y Paka Paka fueron algunas de las acciones que volvieron a poner a la educación en el centro de la vida cultural argentina.

Nos tocó participar de esa etapa en los Institutos de Formación Docente y nuestro trabajo nos impuso desafíos permanentes. Debíamos pensar y ejecutar políticas inclusivas que hicieran posible una escuela que no sólo fuera red contenedora de

los caídos (como lo estaba siendo desde 1976), sino también que retomara su histórica función de trampolín para la movilidad social ascendente.

Ser docentes en los IES del Conurbano bonaerense a principios del siglo XXI nos obligó a luchar contra ciertas miradas discriminatorias hacia las y los estudiantes que circulaban en las instituciones. Para muchas y muchos colegas, las nuevas camadas juveniles que se incorporaron con entusiasmo a la formación abundaban en carencias y no contaban con lo mínimo indispensable para obtener un título terciario. Estudiantes que eran, en su mayor parte, la primera generación de su familia que accedía a los estudios superiores (como lo éramos muchas de nosotras y muchos de nosotros). Provenían de familias que habían sobrevivido a las crisis de los años 1976, 1989 y 2001 y asistido a escuelas sobrecargadas de tareas y con presupuestos exiguos. Eran víctimas de la pauperización económica y cultural que había arrasado con el tejido social argentino. A su vez, había que formarlos para que enseñaran en un nuevo tipo de escuela, mucho más democrática, mucho más inclusiva, mucho más contenedora que la que habíamos conocido en nuestra escuela secundaria.

Nuestra postura individual, luego compartida en pasillos, reuniones y salas de profesores siempre fue la de poner el acento en lo mucho que traían estas y estos estudiantes, más allá de las falencias. Conseguir la docencia deseada para la escuela que soñábamos para el futuro requería muchísimo trabajo, que asumimos con pasión. Siempre partimos de considerar que si algo les faltaba a nuestros estudiantes, debían ser las instituciones formadoras las que lo aportaran. No era cuestión de quejarse, sino de arremangarse y aprender, de arremangarse y enseñar. Éramos conscientes que semejante labor sólo era posible de ser enfrentada a través del trabajo colectivo.

A partir de 2015 conformamos el colectivo Andares y Pensares con el principal objetivo de potenciar, difundir, acreditar los saberes y experiencias que circulan en los IES. Asimismo nos propusimos generar acciones que contribuyan a la formación docente teniendo en cuenta los desafíos que nos plantea formar docentes en y para el siglo XXI.

Ampliación de universos culturales

Al principio fue el aprender (y nunca dejó de serlo). Abrirse a otros conocimientos, a otros sentimientos, a nuevas y añejas visiones del mundo, de la realidad, de la vida. Conocer más fue ser más capaces y más grandes que antes, más amplias y amplios, más vivaces y felices. Al principio fue el aprender y la escuela fue la casa de la nueva vida. Después fue dedicarnos a enseñar para multiplicar en otras y otros esos placeres que nos nutrían. Construimos nuestras convicciones en el estudiar y el hacer, en el enseñar, estudiar, reflexionar y volver a hacer mejor.

La escuela siempre fue un abremundos. ¡Que nadie se quede con lo dado! ¡Que todo el mundo tenga acceso a conocer más y mejor! Formar docentes en el Conurbano bonaerense a principios del siglo XXI tiene que ver con asumir ese y otros compromisos. La escuela como espacio donde se conocen otras vidas posibles. La escuela como puente entre nuestras tradiciones culturales (las universales, las latinoamericanas, las nacionales, las provinciales y las locales) y el futuro. La escuela como lugar de encuentro, síntesis y reformulación de las culturas. Desde nuestras cátedras y desde nuestros cargos directivos en los IES asumimos acciones que apuntaran a la ampliación de los universos culturales de los docentes en formación para que siguiera viva la magia de la escuela.

Ofrecimos a nuestros estudiantes herramientas y conocimientos para vincular los contenidos específicos de cada disciplina con la literatura, la música, las artes plásticas, el teatro, el cine. Promovimos a las bibliotecas de nuestros institutos a difundir la literatura entre estudiantes y docentes de todas las carreras, lanzamos ciclos de cine debate, jornadas pedagógicas en las que pudieran exponer muchos de los autores de los textos que ofrecíamos en nuestras cátedras, incorporamos el teatro como estrategia pedagógica en varias materias, ofrecimos espacios para vincular la historia, la geografía y las expresiones artísticas locales con el alumnado, etc.

Desde 2015, ya conformado el colectivo Andares y Pensares, elaboramos el radioteatro “De vez en cuando la escuela” utilizando fragmentos de textos literarios y de películas que nos habían marcado y que considerábamos dignos de ser difundidos. Presentamos la obra y abrimos el debate en diferentes IES. También organizamos el Club de lectores en el que se proponen encuentros de intercambio sobre obras literarias con diversidad de autoras y autores. Los mismos se llevan a cabo en forma virtual y periódica, el primer lunes de cada mes. Además, estamos abocados a vincular a estudiantes y docentes de los IES con las expresiones culturales de los municipios en los que actuamos.

Producción y circulación de saberes

Cuando nacimos como colectivo coincidimos en percibir una falacia instalada: la universidad crea conocimientos y los Institutos de Formación Docente la divulgan. Comprobábamos a diario que la cantidad de conocimientos que se producían en los IES sólo circulaban entre los propios y que carecían de instancias de validación (como sí los tenían los conocimientos universitarios). Nuestro documento fundacional destaca

> Decidimos convocarnos convencidos de que nuestros andares y pensares en solitario o en los pasillos de las instituciones donde trabajamos, se potencian, se enriquecen y se agigantan a partir de la búsqueda colectiva. Apostamos a reunirnos porque alimentar la llama del nosotros nos permite seguir disfrutando de la magia de lo humano.

Con este espíritu realizamos un encuentro de intercambio de experiencias y saberes en 2019, donde además conmemoramos los 70 años de la gratuidad de la educación superior. Participaron aproximadamente 80 docentes y estudiantes. Reunimos los trabajos presentados en una publicación digital, donde organizamos las ponencias por eje de trabajo.[2]

Convocatoria al Primer encuentro de intercambio de saberes organizado por Andares y Pensares.

Recuperar, difundir y potenciar los saberes de la formación docente: docentes que escriben

Al principio fueron los libros (y nunca dejaron de serlo). Las escuelas nos presentaron a las bibliotecas y esos objetos mágicos capaces de enseñarnos tanto. Nuestros años de trabajo, las múltiples experiencias que las y los docentes vivimos a diario y las reflexiones que nos generaron y nos siguen generando merecen ponerse a disposición del mundo a través de las páginas impresas.

La escritura es una invitación a relacionarse, a conocer, a expresar y a dialogar para llegar a otras y otros generando puentes de comunicación y conocimiento. Escribir es dar lugar a los saberes de la experiencia en el campo pedagógico, invita

2 Para ver lo trabajado ingresar a: https://andaresypensares.wordpress.com/revista-del-1o-encuentro-de-intercambio/

a reflexionar y aprender durante el proceso de la escritura y principalmente posibilita compartir la experiencia de cada docente generando conocimiento compartido. Por ello entendemos y promovemos que las y los docentes experimentemos situaciones de escritura como las que hemos llevado a cabo en Andares.

Esta vivencia de escribir desde y para la formación docente de forma conjunta tratando temas y problemáticas que nos interpelan de diversas maneras, en distintos contextos sociales y niveles la plasmamos en la colección de libros llamada "La formación docente viva", que tiene como destinatarias y destinatarios a las formadoras y los formadores, las futuras y los futuros docentes. Llevamos publicados cuatro títulos,[3] y estamos en el proceso de elaboración del quinto, centrado en la enseñanza de los derechos humanos en los distintos niveles. Por otra parte, contamos con un blog donde compartimos producciones de distintos docentes que se interesan por difundir su trabajo.[4] Además elaboramos un boletín en el que abordamos problemáticas actuales que interpelan a la formación docente.[5]

Ejemplares de la colección "La formación docente viva".

Alfabetización académica

Al principio fue la creación de 16 universidades y la ampliación de la oferta educativa de los ISFD y las condiciones materiales para que nuevas camadas de estudiantes se incorporen a la Educación Superior. Una situación que nos puso

3 Libros en circulación: *Desde adentro. Voces y miradas desde los espacios de formación docente* (2021); *Ida y vuelta entre la escuela y el profesorado* (2021); *Poner el cuerpo en la secundaria y en el profesorado* (2022); *Haciendo rondas. Diálogos con la educación inicial, el profesorado y la comunidad* (2023).

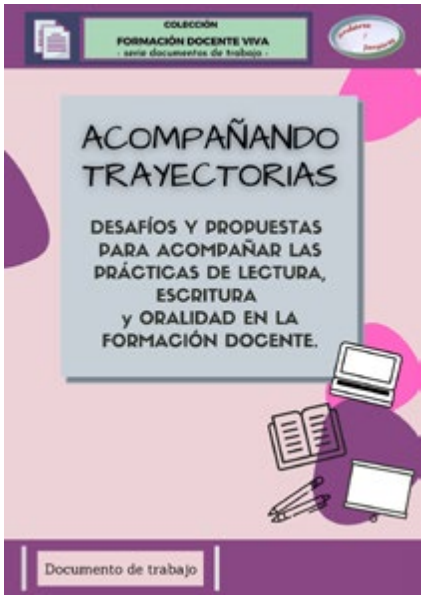
4 Veáse https://andaresypensares.wordpress.com/

5 Ingresar aquí para ver nuestro boletín: https://andaresypensares.wordpress.com/boletines/

en la obligación de elaborar propuestas de enseñanza que colaboren en la construcción de lo común a partir de los diversos universos culturales del estudiantado y que, a su vez, acompañen y afiancen los procesos de apropiación de la cultura académica a lo largo de toda su formación docente.

Coincidimos con la Doctora Carlino en la necesidad de llevar a cabo acciones que enseñen a leer y a escribir en el Nivel Superior desarrollando propuestas que permitan apropiarse de los modos de leer y escribir de acuerdo con las reglas, convenciones y significaciones propias de cada disciplina participando de la cultura letrada de manera activa. A partir del concepto de "alfabetización académica" de dicha autora y de sus investigaciones en la universidad, elaboramos una propuesta específica para desarrollar en los Institutos de Formación Docente. Ampliamos el concepto de alfabetización no sólo al ámbito de las prácticas de lectura y escritura disciplinares, sino también abordando todas aquellas prácticas que hacen al ejercicio profesional docente.

Frente al desafío de acompañar a las y los estudiantes en la formación de lectores y escritores del Nivel Superior, quienes, a su vez, serán los encargados en la alfabetización de niñas, niños y adolescentes elaboramos el primer documento de trabajo de Andares y Pensares: "Acompañando trayectorias. Desafíos y propuestas para acompañar las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la formación docente". Desde el 2022 este documento recorrió distintos institutos de educación superior, universidades y escuelas secundarias, ya sea a través de la realización de distintos talleres llevados a cabo por los propios integrantes de nuestro colectivo, o bien porque algún docente lo tomó como referencia para la elaboración de sus propuestas de enseñanza.



Documento de trabajo elaborado
para compartir con docentes y estudiantes.

Democratización en los IES

Nos propusimos elaborar un aporte para debatir la dimensión institucional de la formación docente. Entendemos que los vínculos, la forma de tomar las decisiones, la comunicación, la integración o no de los contenidos, el grado de participación de estudiantes y docentes, el mecanismo de elección de equipos directivos, entre otros aspectos, constituyen instancias formativas de los docentes del siglo XXI. Tomamos como base la Resolución CFE n° 30/07 Anexo I: Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina. Elaboramos un documento en el que invitamos a pensar en conjunto aspectos organizacionales que colaboren en la profundización de la identidad de los IES, posicionándolos como una instancia tanto de formación de docentes como de producción de conocimiento, de investigación y de generación de proyectos de intervención y acompañamiento pedagógico.[6] Además, realizamos encuentros por Meet donde estudiantes y docentes de distintas regiones del país debatimos estas cuestiones. Fue interesante observar las diferentes situaciones y enfoques que existen en relación con la democratización y la autonomía de las IES. El hecho de que en provincias como Río Negro, Neuquén y Jujuy los cargos directivos se definan por voto de los claustros es un ejemplo de cómo se puede promover la participación y la democracia en la toma de decisiones institucionales. Nos seguimos preguntando si estas propuestas pueden ser implementadas en la provincia de Buenos Aires, donde la definición de los cargos directivos se realiza por mecanismos externos a los IES.

Formar docentes críticos

Desde este desafío nos propusimos cuestionar algunas ideas que comenzaron a rondar por las instituciones educativas como, por ejemplo, la mirada meritocrática o la necesidad de la educación emocional. Tomando estas temáticas llevamos a cabo talleres con estudiantes de Formación Inicial para problematizar algunas afirmaciones que se escuchan en las escuelas: “si te esforzás, llegás”, “los emoji expresan nuestras emociones y favorecen el aprendizaje”, “para aprender es necesario que gestiones tus emociones”. Con videos, debates y ejemplos fuimos abordando estas creencias y frases hechas e instaladas en las aulas y en la formación docente. No sabemos si logramos deconstruirlas pero sí, instalamos la duda y la necesidad de cuestionar algunas representaciones contemporáneas instituidas en la escuela y en la sociedad.[7]

6 El documento se puede encontrar aquí: https://andaresypensares.wordpress.com/una-propuesta-de-democratizacion-de-los-ies/

7 Mirar aquí las acciones llevadas a cabo sobre este tema: https://andaresypensares.wordpress.com/debate-meritocracia/

Documento de trabajo
sobre Educación Ambiental.

Asimismo desarrollamos encuentros para abordar contenidos científicos controvertidos en el que se expresan diversos intereses de los miembros de una sociedad. La educación ambiental, la educación para la salud, la ESI y los DDHH. También llevamos a cabo un ciclo denominado "Conversaciones imprescindibles" en las que, a través de Meet, invitamos a debatir entre otros sobre Paulo Freire y la educación problematizadora o sobre los aportes de Manuel Belgrano a la educación.[8]

Taller Educación emocional o desarrollo de la afectividad, realizado en el ISFDyT n° 24.

8 Sobre nuestro ciclo, ver: https://andaresypensares.wordpress.com/ciclo-conversaciones-imprescindible/

Alfabetización científica y educación ambiental integral

Habitamos en América Latina y en el mundo un tiempo histórico controvertido, marcado por una fuerte crisis civilizatoria que pone en debate las concepciones sobre la vida, el ambiente y las diversas maneras de transitarlos. Una crisis provocada por un modelo de acumulación capitalista que llama a replantearnos patrones de comportamiento hegemónicos que dañan el ambiente. Elaboramos un cuadernillo de trabajo de libre acceso para ser utilizado en las aulas.[9] A su vez, realizamos talleres sobre el abordaje de la Ley de Educación Ambiental Integral en distintos IES de Región 4 de la provincia de Buenos Aires para todos los niveles y profesorados de Formación Docente Inicial.

Como cierre...

Este breve recorrido de las propuestas organizadas por Andares y Pensares dan cuenta de la construcción colectiva que proponemos en tiempos donde el individualismo se presenta como única alternativa. En este contexto es imprescindible contar con sujetos que se eduquen y puedan educar en la formulación y generación de modelos de construcción del saber verdaderamente alternativos, críticos, socialmente sostenibles, justos y solidarios. Gran desafío que nos presenta formar docentes en el siglo XXI.

9 Para acceder al cuadernillo, ingresar aquí: https://www.calameo.com/read/005666619bd1c67fc36b1

Anales de la Educación Común, 2024, Volumen 5, N° 1-2 | Servicio de Información y Referencia. Departamento de Información (CENDIE) |
Las leyes educativas en perspectiva histórica. Ley n° 1420 y su presente | pp. 281 a 299

**Servicio de Información y Referencia,
Departamento de Información (CENDIE)**

Las leyes educativas en perspectiva histórica. Ley n° 1420 y su presente

> "Pocas leyes en la historia argentina han desempeñado un papel tan constructivo, integrador y fecundo como la Ley 1420 que, sabido es, estableció la obligatoriedad, la gratuidad, la gradualidad y el laicismo"
>
> Gregorio Weinberg, 2004

Introducción

En este dossier se reúnen registros y referencias de documentos para el estudio y la exploración de un hito fundamental en la historia de la educación argentina: la sanción de la Ley n° 1420 de educación común, obligatoria, laica y gratuita. Esta herramienta de consulta del Servicio de referencia especializada fue elaborada por el Departamento de Información y es el resultado de la búsqueda y recopilación en repositorios digitales, bases y catálogos del CENDIE. Asimismo se presentan los diferentes aportes y miradas en registros y referencias localizadas en la revista *Anales de la Educación Común,* y las citas, con sus enlaces correspondientes, de artículos publicados recientemente en el *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, ambas publicaciones de la DGCYE y patrimonios documentales del CENDIE.

La Ley n° 1420, sancionada el 8 de julio de 1884, estableció la gratuidad y la obligatoriedad en las escuelas para las niñas y los niños entre los seis y los 14 años, responsabilizando a sus padres el no cumplimiento y asistencia. Asimismo estableció la creación de jardines de infantes, los establecimientos para adultos,[1] escuelas ambulantes para los poblados alejados, capacitaciones para maestras, infraestructura escolar, financiamiento educativo, entre otros aspectos

1 Escuelas para adultos en cuarteles, en guarniciones, en buques de guerra, en cárceles, en las fábricas, etc. A partir de las últimas décadas del siglo XIX habían llegado tres millones de inmigrantes, una población adulta y analfabeta. "Si se leen los proyectos educativos de los grandes organismos internacionales como UNESCO en la prevalencia que otorga, por ejemplo, a la alfabetización y educación de adultos, conmueve pensar cómo hace un siglo en un país que empezaba a consolidarse pudieran perfilarse concepciones educativas que ocuparían las preferencias de los expertos del mundo cien años después", expresa Nélida Baigorria en la Conferencia del 20 de julio de 1984, en el marco del Centenario de la Ley n° 1420 en la Universidad Nacional del Litoral.

fundantes. En esta etapa de organización nacional, la escuela, democratizadora, constructiva e integradora favoreció en particular el desarrollo de la población infantil y nuevos horizontes para la sociedad en general como modelo y proyecto de país. Los hechos que le precedieron, fundamentalmente las discusiones en el Congreso Pedagógico Sudamericano durante los meses de abril y mayo en 1882,[2] lo protagonizaron, desde sus distintas perspectivas, figuras como José Manuel Estrada, Eduardo Wilde, Onésimo Leguizamón, entre otros, que contribuyeron a conformar uno de los sucesos más significativos del parlamento argentino. Algunas de las intervenciones más destacadas fueron los debates sobre la enseñanza mixta, los métodos de enseñanza, los programas y contenidos mínimos, el idioma nacional, la supresión de castigos corporales, las condiciones adecuadas de los edificios, la obligatoriedad de la vacunación y revacunación, las rentas propias para garantizar la prosperidad de la educación común, la organización y dotación de personal docente, la preocupación por la enseñanza de los adultos, la educación de sordomudos, la discusión sobre la enseñanza de la religión católica, entre otras ideas y principios fundamentales.

Es importante destacar que en 1884 cuando la Ley consagra la obligatoriedad y la gratuidad, muchos países de Europa eran monarquías absolutas y la educación constituía un bien accesible sólo para los estratos superiores. Recién a partir de 1948 cuando las Naciones Unidas proclaman la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se incluye en su artículo 26 el compromiso de los Estados miembros con la enseñanza, la cual debe ser obligatoria y gratuita, y muchos pueblos a partir de entonces inician el camino hacia una educación popular, siendo nuestra región precursora desde los albores de mayo y firmemente consolidada a partir de la Ley n° 1420, cuya celebración honramos en estos 140 años.

Los registros documentales aquí reunidos permitirán enriquecer y ampliar la información, para el público lector, sobre el papel desempeñado y fecundo de la Ley n° 1420, sancionada el 8 de julio de 1884. En este conjunto se sistematizaron los actos normativos antecedentes que le precedieron como la Ley Provincial de Educación Común en 1875, en la provincia de Buenos Aires; la Ley Nacional propiamente dicha producto de los debates públicos del Congreso Pedagógico reunido en 1882 y el marco legal posterior y normas vinculantes, asociadas lo que permitirá visualizar los procesos de reflexión que se produjeron en los distintos períodos históricos.

Con el fin de facilitar la identificación y difusión de los resultados de las búsquedas y exploraciones en bases y repositorios digitales se ha considerado el orden temporal y, luego, se ha establecido por normas nacionales y provinciales con sus respectivas descripciones y enlaces.

2 Participaron en él cerca de 250 delegados, de países como Chile, Brasil, Bolivia, de ahí su denominación como Congreso Pedagógico Sudamericano. El presidente del Congreso fue Onésimo Leguizamón.

Marco normativo precedente a la sanción de la Ley n° 1420 (1818-1882)

Primer Gobierno Patrio. Expansión de la instrucción pública

El primer Reglamento para las escuelas de campaña que se registran en nuestro territorio data de 1818.[3] Fernando Enrique Barba, en su investigación *Los primeros reglamentos de Buenos Aires. 1816-1818*, inicia con el siguiente párrafo:

> No fue precisamente la educación una de las preocupaciones de la Corona en sus colonias americanas. Si a fines de la dominación española hubo en nuestro país un cierto número de alfabetos, ello se debió fundamentalmente a la acción de los cabildos y de los conventos que destinaban a uno de sus clérigos a fin de que impartiera la enseñanza de las primeras letras a los niños de la localidad. Fue así la escuela colonial una modestísima creación fundada por la necesidad del momento y donde se enseñaba la escritura, la lectura, operaciones básicas de aritmética y la doctrina cristiana (Barba, 1997, p. 7).

Las escuelas de las primeras letras a las que se hace referencia manifiesta José Bustamante Vismara "no fueron las únicas instancias institucionalizadas de enseñanza. Además de ellas, hubo maestros y maestras con emprendimientos particulares, escuelas conventuales, así como establecimientos que fueron organizados por la Sociedad de Beneficencia" (Bustamante Vismara, 2022).

Argentina

Constitución Nacional de 1853. Sancionada por el Congreso General Constituyente en mayo de 1853, reformada por la Convención Nacional el 25 de septiembre de 1860 y con las reformas de las convenciones de 1866, 1898 y 1956. En su artículo 5° expresa "Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria".

Reforma de la Constitución Nacional (1860). En el texto de la reforma, en el artículo 3 se enfatiza en la redacción y promulgación del artículo quinto de la Constitución de 1853. Se suprime "gratuita, y las Constituciones Provinciales serán revisadas por el Congreso antes de su promulgación", marcando un punto de referencia para la administración educativa de las provincias.

Ley n° 463/1871. Ley Nacional para el fomento de la instrucción primaria y subvenciones en las provincias. Con fecha del 25 de septiembre de 1871 se permi-

3 Redactado por Rufino Sanchez y Francisco Javier Argerich. El mismo cuenta con 34 artículos que versan sobre los buenos hábitos que debían tener los maestros y el trato que debían otorgar al educando. El ejemplar se encuentra en el Archivo Histórico Ricardo Levene. Posteriormente en 1818, el canónigo Saturnino Segurola y Lezica, habiendo sido designado Director de Escuelas sujetas al Cabildo, redactaron reglamentos para el funcionamiento de las escuelas de la ciudad y la campaña.

tía a la Nación girar fondos del Tesoro Nacional a las escuelas provinciales con urgencia económica. Esta misma norma establecía la creación de Comisiones Provinciales con la función de administrar los recursos girados y determinaba la acción de inspectores nacionales en provincias, dependientes de estas comisiones. Los fondos asignados se empleaban para la construcción de edificios para las escuelas públicas, adquirir mobiliario, libros, útiles y pagar sueldos de maestros.

1881 Creación del Consejo Nacional de Educación. El Consejo Nacional de Educación (CNE) fue creado por decreto el 28 de enero de 1881, su primera autoridad fue Domingo Faustino Sarmiento.

1882 Congreso Pedagógico. Desarrollado entre los meses de abril y mayo de 1882 en Buenos Aires tenía por objetivo debatir acerca de las ideas y principios que debían regir la educación pública. Sus conclusiones fueron un precedente de la sanción de la Ley n° 1420.

Estado de Buenos Aires

Constitución para el Estado de Buenos Aires de 1854. "La Honorable Sala de Representantes, en uso de la soberanía extraordinaria que inviste, ha sancionado con valor y fuerza de ley fundamental, la siguiente Constitución para el Estado de Buenos Aires." Así comienza la Constitución para el Estado Bonaerense, en cuyo artículo 169 expresa: "La educación, al menos la primaria, se costeará por el Tesoro del Estado".[4]

Ley n° 35/1854. Sancionada el 10 de octubre de 1854, esta ley establece la organización municipal de Buenos Aires. En su capítulo III, refiere a las funciones que le corresponden a la Comisión de educación (artículo 33), entre ellas lo concerniente a la ilustración intelectual y moral de ambos sexos, quedando a su cuidado las escuelas de primeras letras, las de artes y oficios, los asilos y las obras de beneficencia. Derogada el 31 de octubre de 1865 por la Ley n° 467, en ella cita la contribución de los Consejos de educación en el desarrollo de la educación común y el cuidado de las escuelas de las primeras letras.

Consejo de Instrucción Pública en 1855. Estando en el gobierno Pastor Obligado, se crea el 23 de febrero de 1855, el Consejo de Instrucción Pública del Estado de Buenos Aires, el cual tendría a su cargo la dirección de la enseñanza primaria y los estudios universitarios, siendo su presidente el Rector de la Universidad por entonces el Dr. José Barros Pazos. Sin embargo tiempo después, el 7 de junio de 1856 el gobierno decretó la creación del cargo de Jefe del Departamento de Escuelas, quedando entonces la educación primaria separada de la tutela del Rector de la Universidad. Fue designado en tal carácter, Domingo

4 Buenos Aires, abril 8 de 1854. Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires
.

Faustino Sarmiento con la función de fomentar la educación común en toda la provincia.

> Para la creación de un sistema popular de educación ha de concurrir el propietario con sus caudales, el hombre instruido con su saber, el pobre con su deseo de mejorar la suerte de sus hijos, el legislador con las disposiciones necesarias, el padre de familia con sus erogaciones, la parroquia con sus funcionarios predominando sobre todo este conjunto un sentimiento comun de interes apasionado, sin el cual no puede darse un paso (Sarmiento, 1858).

Ley n° 214/1858. Ley de fondos propios. La reglamentación preveía el cimiento económico para la construcción de edificios destinados para las escuelas públicas en todo el territorio provincial. Los recursos provendrían de la venta de las propiedades de Juan Manuel de Rosas, de las multas que aplicaran los tribunales y que fueran destinadas al tesoro y las sumas que anualmente se votaran del presupuesto.

Convención constituyente de la provincia de Buenos Aires de 1870-1873. El tema de la educación también fue tratado en este período. En la Sección VII sobre Educación e Instrucción Pública, en el artículo 205 establece: "La Legislatura dictará las leyes necesarias para establecer y organizar un sistema de Educación Común; y organizará asimismo la instrucción secundaria y superior, y sostendrá las universidades, colegios e institutos destinados a dispensarlas." Y en el apartado sobre la Educación Común, en el artículo 206 expresa: "Las leyes que organicen y reglamenten la educación deberán sujetarse a las reglas siguientes: 1. La educación común es gratuita y obligatoria en las condiciones y bajo las penas que la ley establezca".[5]

Ley n° 988/1875. Ley de Educación Común (provincia de Buenos Aires). Establece la educación común, gratuita y obligatoria de la educación primaria. Siendo Carlos Casares gobernador de la provincia, el proyecto de ley fue aprobado en la Cámara de Diputados el 10 de agosto de 1874. Los senadores lo aprobaron el 14 de septiembre de 1875 y fue promulgada el 26 del mismo en Buenos Aires. Estableció un nuevo tipo de administración escolar colegiada al crear el Consejo de educación, permitió rentas propias a la misma, confiriendo al Consejo íntegra autonomía en el manejo de los fondos. Creó también los Consejos de distrito, con los cuales se dio participación al pueblo en el gobierno escolar. Siendo sus dos principios fundamentales, obligatoriedad y gratitud, incorporados más tarde a la Ley nacional n° 1420.

5 Esta Constitución fijará en forma detallada y precisa las bases para la organización de los tres niveles de enseñanza. Evidentemente la reforma constitucional de la provincia de Buenos Aires, fue un hecho fundamental en la vida institucional, de extraordinaria importancia dado el contenido de sus normas y la alta calidad de los debates en los cuales participaron los principales hombres públicos, modernizando la constitución y creando la herramienta política que permitiera proyectar una serie de leyes de avanzada para la época. En ella se disponía que la Legislatura debía dictar una ley para "establecer y organizar un sistema de Educación Común" y en el artículo siguiente señalaba las condiciones de la *gratuidad* y *obligatoriedad*.

Ley n°1420 de educación común, obligatoria y gratuita (1884-1889)

Argentina

> Un 26 de junio de 1884, ya había caído la noche, en un Buenos Aires de empedrado desparejo que moría en las quintas próximas, iluminado con la luz mortecina de los candiles de gas; en el Buenos Aires de hace un siglo, elevado el rango de capital de la República no hacía mucho tiempo, un grupo de argentinos, según crónicas de la época, irrumpió por las estrechas calles y quebró con vítores el denso silencio de esa noche fría. ¿Cuál era la causa? Un instante antes en el recinto del antiguo Congreso, agotado un debate que había durado un año, el Presidente del Senado, había dicho las palabras finales del ritual: "queda sancionada, es ley" (Baigorría, 1984).

Ley n° 1420/1884. Ley sancionada el 26 de junio de 1884 y promulgada el 8 de julio de 1884. Desarrolla los principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias. Presenta los siguientes capítulos: Capítulo I: Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias, en su artículo 2 refiere "La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene"; Capítulo II: Matrícula escolar registro de asistencia, estadística de las escuelas y censo de la población escolar; Capítulo III: Personal docente; Capítulo IV: Inspección técnica y administración de las escuelas; Capítulo V: Tesoro común de las escuelas- fondo escolar permanente; Capítulo VI: Dirección y administración de las escuelas públicas; Capítulo VII: Bibliotecas populares; Capítulo VIII: Escuelas y colegios particulares; Capítulo IX: Disposiciones complementarias.

Marco normativo posterior a la sanción de la Ley n° 1420 (1889-1987)

Argentina

Ley n° 4874/1905. Ley Láinez. El Consejo Nacional de Educación procederá a establecer directamente en las provincias que lo soliciten escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las que se dará el mínimo de enseñanza establecido en el artículo 12 de la Ley n° 1420, del 8 de julio de 1884. Para determinar la ubicación de estas escuelas se tendrá en cuenta el porcentaje de analfabetos que resulta de las listas presentadas por las provincias para recibir subvención escolar.

> Con la carga transformadora la Ley 1420 echa a andar por la historia argentina, la complementa la Ley 4874 llamada Láinez de 1905 mediante el cual la Nación asiste a las provincias cuyos precarios presupuestos no pueden abastecer el sistema y establece en ellas escuelas de jurisdicción nacional (Baigorría, 1984).

Ley n° 23.114/1984. A través de la presente Ley se convoca a un Congreso Pedagógico Nacional a efectuarse con la participación de toda la comunidad educativa: 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.

Ley n° 24.049/1992. Ley de Transferencia de Escuelas. Las escuelas de la Provincia se hacen cargo del financiamiento del sistema educativo local. Esta Ley autorizó al Estado nacional a transferir los servicios administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos a través de la firma de convenios de transferencia específicos con cada jurisdicción.

Ley n° 24.195/1993. Ley Federal de Educación. Regula el derecho constitucional de enseñar y aprender en todo el territorio nacional. Esta Ley fue sancionada el 14 de abril de 1993 durante la primera presidencia de Carlos Menem y derogada en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional n° 26.206.

Constitución de la Nación. Sancionada el 14 de diciembre de 1994 y publicada el 10 de enero de 1995 en el *Boletín Nacional*. Su primera sanción fue en 1853, y sus posteriores reformas en los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994.

> Art. 14.- Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.[6]

Ley n° 24.430/1994. Reforma de la Constitución Argentina donde se incorpora a los Pueblos indígenas. Reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural, la personería jurídica de sus comunidades, la propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan y la participación en la gestión de sus recursos naturales (art. 75, inc. 17).

Ley n° 24.521/1995. Ley de Educación Superior. Están comprendidas dentro de la presente Ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, las cuales forman parte del sistema educativo nacional regulado por la Ley Federal n° 24.195.

6 En el capítulo cuarto, dentro de las atribuciones del Congreso, en el inciso 18 del artículo 75 señala que corresponde al Congreso "proveer a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias y al progreso de la ilustración dictando planes de instrucción general y universitaria".

Ley n° 25.053/1998. Crea el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID).

Ley n° 25.864/2004. Se establece un piso de 180 días efectivo de clases en todo el territorio nacional para los establecimientos educativos que impartan Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes.

Ley n° 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 CABA. El objetivo de la Ley era alcanzar una participación del 6% en el producto bruto interno para 2010.

Ley n° 26.061/2005. Se crea la 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 n° 26.150/2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. La siguiente Ley establece el derecho de las educandas y los educandos a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.

Ley n° 26.206/2006. Ley de Educación Nacional. Dicha Ley regula el derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella. Establece a la Educación como una prioridad nacional, constituyéndose en política de Estado.

Resolución CFE n° 66/2008. Plan FINES. A través de la presente resolución se aprueba el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios en todas las jurisdicciones del país, destinado a jóvenes y adultas y adultos 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 escuela secundaria, adeuden materias.

Decreto n° 386/2018. Se crea el Plan Aprender conectados en el ámbito del Ministerio de Educación. Una propuesta integral de innovación pedagógica y tecnológica a desarrollarse en los establecimientos educativos oficiales del país.

Ley n° 27.489/2019. Crea el Programa Cédula Escolar Nacional (CEN) con el fin de coadyuvar a garantizar la inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes en edad de escolaridad obligatoria.

Resolución CFE n° 435/22. Plan Nacional de Evaluación Educativa 2023-2024. Este Plan se inscribe en los Lineamientos Estratégicos Educativos para la República Argentina 2022-2027. Al igual que estos persigue el objetivo de avanzar hacia

una educación justa, democrática y de calidad. Desde las funciones específicas de la evaluación educativa, este objetivo supone generar, sistematizar, examinar y difundir información precisa y evidencia empírica robusta sobre la situación de la educación primaria y la educación secundaria en nuestro país que fortalezcan la toma de decisiones públicas en todos los niveles de gobierno del sistema educativo.

Resolución Conjunta n° 2502/2022. Adhiere al Programa especial para la implementación de la Jornada Escolar de 25 horas semanales en Escuelas primarias de gestión estatal.

Provincia de Buenos Aires

Constitución de la provincia de Buenos Aires 1889. En la Sección Séptima sobre Educación e Instrucción Pública, el capítulo II, artículo 212 establece: "La Legislatura dictará las leyes necesarias para establecer y organizar un sistema de educación común; y organizará asimismo la instrucción secundaria y superior, y sostendrá las universidades, colegios e institutos destinados a dispensarlas". En el capítulo II, artículo 213:

> Las leyes que organicen y reglamenten la educación deberán sujetarse a las reglas siguientes: 1. La educación común es gratuita y obligatoria, en las condiciones y bajo las penas que la ley establezca. 2. La dirección facultativa y la administración general de las escuelas comunes serán confiadas a un Consejo General de Educación y a un director general de Escuelas, cuyas respectivas atribuciones serán determinadas por la ley. 3. El director general de Escuelas será nombrado por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado y durará en sus funciones cuatro años, pudiendo ser reelecto.

Más adelante en su Capítulo III, en el Artículo 214, menciona las reglas que se ajustará la instrucción secundaria y superior.

Constitución de la provincia de Buenos Aires (1934-1994). En la Sección Séptima Educación e Instrucción Pública, capítulo I, artículo 189 establece: "La Legislatura dictará las leyes necesarias para establecer y organizar un sistema de educación común, y organizará asimismo la instrucción secundaria y superior, y sostendrá las universidades, colegios e institutos destinados a dispensarlas". En su capítulo II, Educación Común; artículo 190 expresa:

> Las leyes que organicen y reglamenten la educación, deberán sujetarse a las reglas siguientes: 1. La educación común es gratuita y obligatoria, en las condiciones y bajo las penas que la ley establezca; 2. La educación común tendrá entre sus fines principales el de formar el carácter de los niños en el culto de las instituciones patrias y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia.; 3. La dirección facultativa y la administración general de las escuelas comunes serán confiadas a un Consejo General de Educación y a un director general de Escuelas, cuyas respectivas atribuciones serán determinadas por la ley.; 4. El director general de Escuelas será nombrado por el Poder

> Ejecutivo con acuerdo del Senado y durará en sus funciones cuatro años, pudiendo ser reelecto. Corresponde al director general de Escuelas el nombramiento y remoción de todo el personal técnico, administrativo y docente.; 5. El Consejo General de Educación se compondrá por lo menos de ocho personas más, nombradas por el Poder Ejecutivo con acuerdo de la Cámara de Diputados. Se renovará anualmente por partes, y los miembros cesantes podrán ser reelectos.

Más adelante en su capítulo III, en el artículo 191, menciona las reglas que se ajustará la instrucción secundaria y superior.

Constitución del Estado de Buenos Aires (1949). Reforma Constitucional. En el capítulo V sobre la Instrucción pública expresa:

> La libertad de enseñar y aprender no podrá ser coartada por medidas preventivas. La Legislatura dictará las leyes necesarias para establecer y organizar la educación común oficial, así como la instrucción media, especial y superior; y sostener las universidades, colegios e institutos destinados a dispensarlas (artículo 35).
>
> La educación común es obligatoria, en las condiciones, y bajo las sanciones que la ley establezca; es gratuita en las escuelas oficiales, y tiene; entre sus fines principales el de formar la personalidad de los niños en el amor, de las instituciones patrias y, en los principios de la religión católica apostólica romana, respetando la libertad de conciencia (artículo 36).
>
> Las universidades que la ley instituya expedirán los títulos y grados de su competencia de acuerdo con los reglamentos de las facultades respectivas, quedando a la Legislatura la atribución de determinar su funcionamiento y lo concerniente al ejercicio de las profesiones liberales (artículo 37).

Ley n° 5650/1951. Ley de Educación. Enuncia los principios fundamentales de la educación primaria.

Ley n° 10.236/1984. Restablece la Dirección General de Escuelas y Cultura y el Consejo General de Educación y Cultura.

Ley Provincial n° 10.579/1987. Estatuto del Docente. Bajo esta Ley se aprueba el Estatuto del Docente de la provincia de Buenos Aires, abarcativo del personal que se desempeña en todos los niveles, modalidades y especialidades de la enseñanza.

Ley n° 10.610/1987. Amplía la obligatoriedad de la educación preescolar, será obligatoria para los niños de cinco años y voluntaria para los de tres y cuatro años.

Constitución de la Provincia de Buenos Aires (1994). En la Sección VIII, capítulo I, Cultura y Educación, artículo 198 establece:

> La cultura y la educación constituyen derechos humanos fundamentales. Toda persona tiene derecho a la educación y a tomar parte, libremente, en la vida cultural de la comu-

> nidad. La Provincia reconoce a la familia como agente educador y socializador primario. La educación es responsabilidad indelegable de la Provincia, la cual coordinará institucionalmente el sistema educativo y proveerá los servicios correspondientes, asegurando el libre acceso, permanencia y egreso a la educación en igualdad de oportunidades y posibilidades.

En el capítulo II, Educación, artículo 199 manifiesta:

> La educación tendrá por objeto la formación integral de la persona con dimensión trascendente y el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, formando el carácter de los niños en el culto de las instituciones patrias, en el respeto a los símbolos nacionales y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia.[7]

Ley n° 11.612/1994. Ley provincial de Educación. La Provincia a través, de la Dirección General de Cultura y Educación tiene la responsabilidad principal e indelegable de garantizar el derecho a la educación de todos los habitantes y en consecuencia, de establecer la política educativa, controlar su cumplimiento a través de la coordinación institucional del sistema educativo, y proveer los servicios correspondientes asegurando el libre acceso, y permanencia y egreso en igualdad de oportunidades y posibilidades.

Resolución n° 1097/2001. Se crea el Fondo de Funcionamiento Escuela, con destino a todos los establecimientos educativos oficiales bonaerenses para ser afectados a gastos de funcionamiento.

Ley n° 13.298/2005. La presente Ley tiene por objeto la promoción y protección integral de los derechos de los niños, garantizando el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos y garantías reconocidos en el ordenamiento legal vigente, y demás leyes que en su consecuencia se dicten.

Ley n° 13.552/2006. Ley de paritaria docente.

Ley n° 13.688/2007. Ley de Educación Provincial. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de Buenos Aires. Modifica los niveles del sistema educativo provincial, reemplazando la EGB y el Polimodal por Educación Primaria y Secundaria.

Ley n° 13.803/2008. Se crea el Programa Provincial para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, en todo el territorio de la provincia de Buenos

7 Continúa artículo 200: "La prestación del servicio educativo, se realizará a través del sistema educativo provincial, constituido por las unidades funcionales creadas al efecto y que abarcarán los distintos niveles y modalidades de la educación. La legislación de base del sistema educativo provincial se ajustará a los principios siguientes: 1- La educación pública de gestión oficial es gratuita en todos los niveles. 2- La educación es obligatoria en el nivel general básico. 3- El sistema educativo garantizará una calidad educativa equitativa que enfatice el acervo cultural y la protección y preservación del medio ambiente, reafirmando la identidad bonaerense. 4- El servicio educativo podrá ser prestado por otros sujetos, privados o públicos no estatales, dentro del sistema educativo provincial y bajo control estatal". En el Capítulo III se dedica al Gobierno y Administración del sistema cultural y educativo provincial, estarán a cargo de una Dirección General de Cultura y Educación. Por último el Capítulo IV trata sobre la Educación Universitaria.

Aires que tendrá como objeto la detección, prevención y erradicación del trabajo infantil.

Argentina

Ley n° 26.892/2013. Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las Instituciones Educativas.

Resolución n° 81/2013. Establece que el primer y segundo año de la Educación Primaria conformarán una Unidad Pedagógica de dos años de duración en la que deberá sostenerse la continuidad de las prácticas de enseñanza con el fin de garantizar los aprendizajes definidos en el Diseño Curricular Vigente.

Ley n° 27.045/2014. Obligatoriedad de la educación inicial para niñas y niños de cuatro años en el sistema educativo Nacional. Se sustituye el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional 26.206.

Ley n° 27.234/2015. La presente Ley establece las bases para que en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de Nivel Primario, Secundario y Terciario se realice la jornada "Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género" con el objetivo de que las alumnas, los alumnos y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

Ley n° 14.744/2015. Todas las educandas y todos los educandos tienen derecho 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 nº 26.150 y en el marco de la Ley Provincial nº 13.688.

Ley n° 14.750/2015. Esta Ley tiene por objeto regular 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 nº 26.892.

Resolución n° 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 Adultos (Gestión Estatal y DIEGEP).

Resolución Conjunta n° 1819/2020. Aprueba en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación el Programa "Acompañamiento a las trayectorias y la revinculación" (ATR), conforme a los objetivos, acciones y el procedimiento de trayectoria de la práctica.

Resolución n° 2461/2023. Acta Complementaria del Convenio para la "Ampliación de horas de clase" celebrado entre el Ministerio de Educación de Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Citas y referencias a documentos y artículos en publicaciones

En el mismo sentido, para celebrar el nuevo aniversario de la sanción de la Ley n° 1420 invitamos a la lectura de documentos y artículos de la revista *Anales de la Educación Común* y del *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*. Apuntes referidos al período previo a la sanción y su significado histórico que marcó a la sociedad argentina.

Anales de la Educación Común

Revista de Educación. (2022). Congreso Pedagógico. *Anales de da Educación Común, 2*(10), 324-442. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1068/1632

AA. VV. (1882a). Programa de trabajos y Reglamento del Congreso Pedagógico que debe celebrarse en Buenos Aires durante la segunda quincena de la Exposición Continental de 1882. *Anales de da Educación Común, 2*(9), 243-246. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1204

AA. VV. (1882b). Congreso Pedagógico. *Anales de la Educación Común, 2*(10), 324-442. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1087

AA. VV. (1882c). Congreso Pedagógico. *Anales de la Educación Común, 2*(12), 579-612. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/149

AA. VV. (1882d). Congreso Pedagógico. *Anales de la Educación Común, 2*(14), 97-111. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1110

AA. VV. (1882e). Congreso Pedagógico. *Anales de la Educación Común, 2*(16), 321-347. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1134

Santa Olalla, E. M. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales de la Educación Común, 2*(11), 504–543. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1079

Leguizamón, O. (1882). Programa de trabajos y reglamento del Consejo Pedagógico. *Anales de la Educación Común, 2*(9), 243-246. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1204

Larrain, N. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales de la Educación Común, 2*(12), 579-612. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1087

Revista de Educación. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales de la Educación Común, 2*(13), 45-72. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1103

Revista de Educación. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales de la Educación Común, 2*(14), 97-111. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1110

Revista de Educación. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales de la Educación Común, 2*(15), 194-201. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1123

Revista de Educación. (1882). Congreso Pedagógico. *Anales de la Educación Común, 2*(16), 321-347. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1134

Zinny, A. (1883). Estadística. Resumen estadístico del número de escuelas, maestros y alumnos de las escuelas particulares en el segundo trimestre del año 1882. *Anales de la Educación Común, 2*(19), 24-26. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/152

Lionetti, L. (2020). Sarmiento en la Dirección General de Escuelas: Disputas y negociaciones con las comunidades de la campaña bonaerense. *Anales de la Educación Común, 1*(1-2), 151-160. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/119/580

Bracchi, C. (2023). Anexo: Anales de la educación común . Cuando la historia se hizo revista. *Anales de la Educación Común, 1*(1-2), 274–287. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/230

Algunos pasajes destacados

Sección de Notas
Se destaca la notificación del pedido de vecinos de la localidad de Quilmes para implantar un edificio escolar en esas tierras. En la misma sección se encuentran varias notas similares solicitando la construcción de un edificio escolar.
Anales de la Educación común, 1 (1858), p. 29.

Vacaciones
Presenta la cuestión del descanso necesario del niño y el maestro en el año escolar. Argumenta en cada caso, su importancia e interés.
Anales de la Educación común, 1 (1858), pp. 5-7.

La fiesta escolar en Ranchos
Relata el desarrollo de la inauguración de dos establecimientos en la localidad de Ranchos.
Anales de la Educación, 2 (1883), pp. 482-483.

> El 25 de mayo tuvo lugar la inauguración de dos edificios escolares en el pueblo de Ranchos. Esas obras que cuestan mas de un millón de pesos, hacen honor al pueblo en que se han levantado y son una prueba palpitante del empeño y esfuerzos desplegados por la Dirección de Escuelas para propagar la educación pública en la Provincia, dotando á las escuelas de un excelente mobiliario...

Cincuentenario de la Ley de Educación Común
Al cumplirse el cincuentenario de la Ley n° 1420 desarrolla las características principales y las nóminas completas de los directores generales de escuelas y miembros del Consejo General de Educación.
Anales de la Educación común, 4 (1925), pp. 2-17.

De los castigos en las escuelas y de la autoridad del maestro
En este trabajo se analizan las prácticas disciplinarias en las escuelas elementales. Teniendo en cuenta las modernas corrientes pedagógicas que cuestionaban los excesos de las penalidades sobre los niños.
Revista de Educación, año I, n° VI, pp. 180-184.

La educación pública de la provincia
Relata la presencia de la educación y su avance en las distintas clases sociales, principalmente en las más populares.
Revista de Educación, año III, n° XXXI, pp. 21-22.

> No podemos negarlo. La educación avanza rápidamente penetrando en las clases menos acomodadas del pueblo, en el rancho del pobre como en el taller que acumula un número de operarios mas ó menos crecido. Los resultados los estamos esperimentando en el adelanto de nuestra naciente industria; en el espíritu que se va desarrollando, afición por la lectura y el bienestar de todas las clases sociales.

Anales de la Educación Común (1876, 15 de agosto). Reglamento de los Consejos Escolares de Distrito. Tomo I, n° 1, p. 3.

Anales de la Educación Común (1858, 1° de noviembre). Parroquias de la Catedral al sur y al norte. Vol. 1, n° 1, p. 2.

Anales de la Educación Común (1858, 1° de diciembre). Catedral al Norte. Vol. 1, n° 2, p. 63.

Anales de la Educación Común (1859, 1° de marzo). Informe de la Comisión de Escuelas de la Catedral al Sud. Vol. 1, n° 3, pp. 65-86.

Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares

Se transcriben aquí abajo los resúmenes de los artículos seleccionados de la revista.

Bustamante Vismara, José

Universidad Nacional de Mar del Plata-CONICET

En la antesala de la Ley n° 1420. Historiografía sobre educación primaria en la provincia de Buenos Aires entre Pavón y la capitalización de Buenos Aires

¿Qué sabemos de los procesos educativos del período que antecedió a la sanción de la Ley nº 1420? ¿De qué modos ha venido siendo evaluado el proceso en la provincia de Buenos Aires? En este artículo comparto un análisis de trabajos históricos que abordan estas coordenadas. Un estado de la cuestión de la historiografía producida sobre el período. En la descripción se detallan problemas o asuntos que, por distintos motivos, son particularmente sugerentes y se comparten algunas hipótesis e interrogantes.

Dorta, Ayelén

UNLP – CONICET

Colecciones públicas y ámbitos de sociabilidad lectora en la conformación de una nueva capital bonaerense (1884-1905)

La conformación de La Plata como "nueva Capital" de provincia representó para la élite dirigente una innumerable cantidad de desafíos. Entre ellos, el de restaurar el entramado de instituciones y de comunidades científico-letradas de larga trayectoria y reconocido prestigio que funcionaban en la antigua capital y que la provincia de Buenos Aires había perdido luego de la federalización. En el presente artículo se propone detener la mirada sobre uno de esos retos: la tarea de conformar y/o contribuir a la conformación de colecciones bibliográficas de acceso público y de espacios de sociabilidad lectora para minorías intelectuales y sectores populares.

Eujanian, Alejandro

Instituto de Estudios Críticos en Humanidades – Universidad Nacional de Rosario – CONICET

Historia y tradición en el contexto de lectura de El gaucho Martín Fierro 1872-1878

Me propongo reponer brevemente el momento de elaboración de dos lecturas de la historia nacional, que irrumpen con la publicación de la *Historia de Belgrano y de la independencia argentina* de Bartolomé Mitre, en 1876 y de *El gaucho Martín Fierro* de José Hernández en 1872. No se trataba de relatos necesariamente antagónicos o alternativos, sino que ofrecían, si nos atenemos a alguna de las interpretaciones que realizaron de ellos sus contemporáneos, el revés de una misma trama que se inicia con la Revolución de mayo de 1810. Mientras la historia de Mitre ofrecía una interpretación optimista de la nación,

que había atravesado conflictos y obstáculos hasta que finalmente se consolidó con la formación del Estado Nacional argentino; la autobiografía en verso de la vida de *El Gaucho Martín Fierro* exponía en su historia las promesas sociales incumplidas de una nación por la que el gaucho había dado su vida y que, sin embargo, lo había olvidado.

Fracchia, Diego

Educar para transformar al pueblo: Apuntes sobre la educación de primeras letras en Buenos Aires (1810-1820).

En el presente artículo se explora la vinculación entre el poder político y la educación elemental durante el proceso revolucionario desencadenado a partir de 1810 en Buenos Aires. En particular, se ofrece una indagación en las publicaciones periódicas de la época, ya que estas prestaron particular atención a las reformas que se anunciaban desde los sucesivos gobiernos. Además de esas menciones, en la prensa se disertaba acerca de los planes implementados en Europa, el alcance social que debían tener las escuelas, la participación de los religiosos y, sobre todo, la necesidad de mayor control del Gobierno en ese ámbito. De ese modo, la instrucción elemental se transformó en un tema en torno del que se discutieron proyectos y se desplegaron las expectativas que los actores tenían en relación con la sociedad que buscaban cimentar. El trabajo se organiza en tres partes. En el primer apartado, se analizan las decisiones tomadas desde el poder político en el terreno de la educación elemental y cómo estas fueron presentadas en la prensa oficial. En el segundo, se examinan las discrepancias entre el Gobierno central (Directorio) y el Cabildo de Buenos Aires. En la tercera parte, se explora el contexto de las innovaciones introducidas por el gobierno de Buenos Aires luego de 1820, haciendo especial hincapié en la oficialización del sistema lancasteriano.

Lambardi, Leonardo

Centro de Documentación e Información Educativa-ISFD n° 8 (DGCyE)

1876, Saladillo Escuela Primaria n°5 “José Manuel Estrada”

Se presenta el proceso histórico de fundación del partido de Saladillo, su poblamiento y la consecuente necesidad de brindar a quienes habitaban el espacio rural, instituciones educativas como la creada en 1876 en el paraje “La Blanqueada”: la Escuela Primaria n° 5 “José Manuel Estrada”. Se analiza y recopila información de monografías, medios locales y fuentes periodísticas sobre la temática.

1884, Chivilcoy Escuela Primaria n° 7 “Juana Manso”

Relata el surgimiento de la ciudad de Chivilcoy, con la intención de testimoniar la historia de la educación en dicha localidad y la fundación de la Escuela Primaria n° 7 “Juana Manso”. Se abordan las acciones realizadas por distintos actores sociales que participaron del proceso de su gestión. Se recopila información de medios locales, fuentes periodísticas y monografías vinculadas a ambas temáticas.

Massé, Gladys
INDEC

La educación en los censos nacionales de población. Ciento cincuenta años de historia argentina (1869–2022)

El presente artículo ofrece un repaso histórico de la medición del nivel educativo de la población en los censos nacionales de población en Argentina e identifica sus transformaciones conforme el momento en que ellos se implementan. El diseño conceptual del cuestionario censal y las preguntas que éste finalmente incluye dan cuenta del contexto en el que ellas se gestan. ¿Qué preguntas sobre educación incorporó cada uno de los once censos nacionales implementados hasta el momento en este país? El análisis expresa el derrotero conceptual relativo a las preguntas sobre educación que integran los respectivos instrumentos de medición utilizados en los denominados censos más antiguos, correspondientes a 1869, 1895, 1914 y 1947; y los considerados censos modernos, como aquellos de 1960, 1970, 1980, 1991, 2001, 2010 y en particular en el reciente censo 2022.

Pionetti, Marinela
Universidad Nacional de Mar del Plata

"Soy nadie". Juana Manso y la Biblioteca Popular de Chivilcoy (1866-1868)

Durante su primera etapa, los *Anales de la Educación Común* (1858-1875) dieron a conocer las bases del proyecto educativo sarmientino con miras a su implementación. Entre ellas se destacan las múltiples iniciativas de su fundador y Juana Manso para poner en funcionamiento políticas públicas de lectura previstas para difundir esta práctica en el común de la población. Una de las principales estrategias fue la fundación de bibliotecas populares en el interior del país. Luego de promover la primera en San Juan, Sarmiento encomendó a su amiga continuar en Chivilcoy. Para esto, ella puso en marcha una serie de acciones, desde solicitar donaciones hasta organizar conferencias como espectáculos para recaudar fondos, pasando por la cesión de su biblioteca personal para proveer a la de este pueblo. Todo fue publicado y comentado en los Anales, también de manera estratégica. En este trabajo seguimos el itinerario de esas publicaciones que nos permiten conocer los logros y avatares vividos por Juana en los albores de la fundación de esta conocida biblioteca popular.

Rodríguez, Laura Graciela
CONICET / IDIHCS - Universidad Nacional de La Plata

Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso
La educación de las mujeres en la revista *Anales de la Educación Común* (1858-1875)

En este trabajo analizaremos el contenido de los artículos que escribieron Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso sobre la educación de las mujeres en la provincia de Buenos Aires, publicados en la revista *Anales de la Educación Común* durante el período 1858-1875.

Este artículo está dividido en dos apartados: en el primero, hablaremos de los escritos de Sarmiento publicados en la revista *Anales de la Educación Común* (en adelante AEC), desde que la fundó en 1858 hasta 1861 que decidió cerrarla; y en el segundo apartado nos ocuparemos del contenido de los artículos de Juana Manso en *Anales*..., cuando se desempeñó como editora y única responsable durante diez años (1865-1875). Buscamos desarrollar la hipótesis general que sostiene que las intervenciones de Sarmiento y Manso hicieron foco, por un lado, en criticar las políticas que implementaban los distintos funcionarios y, por el otro, en elaborar propuestas para mejorar la situación de escolarización de las niñas.

Referencias bibliográficas

Argentina. (2004). Ley 1420: de educación primaria común, obligatoria y gratuita (facsímil proyecto Cámara Diputados, 1884).

Baigorria, N. (1984). *Ley 1420. Cuadernos de la Universidad*, 1.

Barba, F., Coll Cárdenas, M. & Panella, C. (1997). *Temas de historia argentina II. Estudios-Investigaciones*, 31. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.186/pm.186.pdf

Bustamante Vismara, J. (2022). Buscando los maestros perdidos (campaña de Buenos Aires, 1800-1860). *Anuario de Historia de la Educación,* (8). https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/240

Sarmiento, D. F. (1858). El editor. *Anales de la Educación Común*, vol. 1, n° 1, p. 2.