

Investigación socioeducativa problemas y abordajes

María Ana Manzione y Andrea Díaz
Organizadoras



Espacios en Blanco

Serie Investigaciones

Investigación Socioeducativa

problemas y abordajes

María Ana Manzione y Andrea Díaz
(Organizadoras)

**Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires**

Facultad de Ciencias Humanas
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)

Tandil — 2018



Manziona, María Ana

Investigación socioeducativa: problemas y abordajes / María Ana Manziona; Andrea Díaz; compilado por María Ana Manziona; Andrea Díaz. - 1a ed. - Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018.

283 p.; 24 x 17 cm.

ISBN 978-950-658-462-7

1. Investigación. 2. Teoría del Conocimiento. 3. Metodología de la Investigación. I. Díaz, Andrea II. Manziona, María Ana, comp. III. Díaz, Andrea, comp. IV. Título.

CDD 001.01

Imágenes de tapa:

© Fototeca digital FCH

© Foto Rembrandt.

© José Luis Fonzo.

© Proyecto "Las prácticas en espacios escolarizados y no escolarizados. Aportes para la formación de Profesores de Educación Inicial."

© Rody Becchi para El Eco de Tandil

El presente libro fue sometido a referato externo.

1ra Edición: noviembre 2018 – 200 ejemplares.

Corrección y revisión de maquetación a cargo del Equipo Editorial de la Revista Espacios en Blanco.

Diseño de Tapa: Luisa Demarco

Maquetación y diseño interior: Augusto Hidalgo

ISBN: 978-950-658-462-7

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2018 NEES

**Universidad Nacional del
Centro de la Provincia de Buenos Aires
U.N.C.P.B.A.**

Rector:

Cr. Roberto Tassara

Vicerrector:

Dr. Marcelo Aba

Secretario de Ciencia, Arte y Tecnología:

Dr. Pablo Andrés Lotito

Facultad de Ciencias Humanas

F.C.H.

Decana:

Prof. Silvia Alicia Spinello

Vicedecana:

Mgter. Cecilia Di Marco

Secretario de Investigación y Posgrado:

Dr. Santiago Linares

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales

N.E.E.S.

Vicedirectora:

Dra. Andrea Díaz

(a/c dirección)

Consejo Interno:

Dra. Sonia Araujo

Dra. Margarita Sgró

Mgter. Graciela Fernández

Mgter. Nora Ros

Mgter. Judit Goñi

Mgter. Alejandra Olivera

Auxiliar Administrativo:

Tec. Augusto Hidalgo

ÍNDICE

Presentación

María Ana Manzione, Andrea Díaz 11

PARTE I

MIRADAS SOBRE LA UNIVERSIDAD

Estado, universidad y sociedad: reflexiones en torno a la investigación de las políticas universitarias en la Argentina

Lucía B. García, María Cecilia Di Marco, Marisa Zelaya 19

Perspectivas y problemáticas en la investigación sobre la evaluación educativa. La mirada desde la universidad

Sonia Araujo, Verónica Walker, Guadalupe Venanzi, Fiorella Lurbet 37

Formación universitaria y campos profesionales: abordajes y perspectivas teórico-metodológicas en debate

Rosana Corrado, Mabel Guidi, Irene Laxalt, Rosana Panero, Macarena Santiago, Iván Surge, Nelson Ríos Cardozo, Eugenia Verellén 59

PARTE II

HISTORIA, FILOSOFÍA Y POLÍTICA EDUCATIVA

La investigación socioeducativa desde el campo de la historia de la educación: instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado

Ana María Montenegro, Jorgelina Méndez, Rubén Peralta, Natalia Vuksinic 81

Teoría crítica de la sociedad: Justicia social, un conjunto de problemas político-pedagógicos	
<i>Margarita Sgró</i>	105
Justicia social y educación: sobre la producción de conocimiento socioeducativo desde la Teoría Crítica	
<i>Andrea Díaz</i>	123
El Derecho a la Educación y la investigación político-educativa. Definición, supuestos y dimensiones de análisis desde una perspectiva de Derechos Humanos	
<i>Juan Suasnábar</i>	147
Garantizar el derecho a la educación: debates teóricos y objetos empíricos para su abordaje territorial	
<i>María Laura Bianchini, Natalia Correa, Natalia Cuchán, Micaela Etcheverry, Débora Ispizúa, Antonella Lastra, Nerina Menchón, Alicia Raimondi</i>	169
Las dimensiones de educación, cuidado y atención en las políticas socioeducativas para la infancia. El caso argentino (2005-2015)	
<i>María Ana Manzione, Silvina Centeno</i>	197

PARTE III

PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Formas y preformas en la formación docente	
<i>María del Carmen Rímoli, Alicia Spinello</i>	217

Prácticas pedagógicas preprofesionales en el profesorado de Educación Inicial: una pluralidad y diversidad de experiencias formativas

Nora Ros, Mariela Acosta, Marisel Caricato, Graciela Carpinacci, Nancy Iannone, Josefina Villamañe 227

Los efectos de la enseñanza en la construcción del sistema de escritura: la enseñanza directa vs la enseñanza contextualizada y reflexiva. Un estudio didáctico experimental con niños de 5 y 6 años con escrituras PS 2, Sil. SVSC y Sil. CVSC.

María Viviana Izuzquiza, Florencia Zanotti 245

Índice de autores 265

Presentación

María Ana Manzione

Andrea Díaz

Desde su creación en el año 1993, se pensó el ateneo del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) como forma de encuentro y debate interno entre los investigadores. Con altibajos, esta iniciativa se mantuvo al punto de incorporarla en el reglamento interno, como una de las condiciones que hacen a la membrecía de sus integrantes. Si esta formalización pudo realizarse y sostenerse legítimamente en el tiempo, es sólo como expresión del trabajo de investigación continuo que llevan adelante sus miembros, docentes-investigadores de las Carreras de Ciencias de la Educación y de Educación Inicial.

En este recorrido de más de veinte años se fueron incorporando nuevos desafíos. De allí que se consideró necesario avanzar en la producción de conocimiento socioeducativo recuperando una tradición de trabajo académico colectivo, plural y participativo; donde la construcción de conocimiento fuera fortalecida por el intercambio de experiencias de investigación de los miembros del núcleo. Subrayamos que se trató de recuperar una modalidad de trabajo académico que, claro está, debe reconstruirse y renovarse desde las trayectorias formativas de cada uno de los miembros del NEES, pero también desde la singularidad del tiempo presente.

Con esta convicción se planificó el ateneo 2017 proponiendo una dinámica diferente, a fin de propiciar el intercambio colectivo en relación a una temática común y transversal a todos los grupos de investigación.

Al momento de la realización, el NEES contaba con una planta estable de cuarenta y tres investigadores, formados y en formación, y un importante número de colaboradores. Se encuentran radicados en el núcleo nueve proyectos y un programa, acreditados por la Secretaría de Políticas Universitarias a través del Programa Nacional de Incentivos; un proyecto PICT acreditado en el MINCyT; uno en la CICPBA y dos Proyectos Redes SPU.

La amplitud de temas, abordajes y perspectivas teórico metodológicas, como así también los ámbitos de indagación dan cuenta de la diversidad y complejidad de la educación como objeto de investigación e intervención. Pero en ello, también es posible encontrar un eje común que aglutine la reflexión analítica y el debate propositivo del ateneo, al centrarnos en los rasgos de la propia actividad de investigación educativa. Así, la mencionada diversidad se constituye en fortaleza cuando enriquece el debate y expresa la complejidad del objeto educación.

Al redefinir la modalidad del ateneo se buscó una dinámica que facilitara espacios de reflexión y producción crítica de conocimientos, con el objetivo de poder plasmarla en una publicación colectiva. Por esto, y después de algún tiempo, se decidió retomar la línea editorial de Espacios en Blanco, serie Investigaciones. El tema-eje de la convocatoria, la investigación socioeducativa, permitió articular la especificidad de las miradas teórico-metodológicas y las perspectivas disciplinarias, con el análisis de nuestro propio hacer como docentes investigadores.

El libro que aquí se presenta reúne los textos que originalmente fueron presentados al Ateneo y, posteriormente, revisados y enriquecidos con los aportes de colegas y evaluadores. Se tomó el mismo eje temático de la convocatoria, "Investigación socioeducativa: problemas y perspectivas", y se estructuró el libro en tres partes: Miradas sobre la

Universidad; Historia, Filosofía y Política Educativa; y Prácticas educativas.

Parte I. Miradas sobre la Universidad. En este apartado se incluyen artículos que abordan la universidad como objeto de estudio y su vinculación con el Estado y la Sociedad.

En el artículo de L. García, C. Di Marco y M. Zelaya titulado "Estado, universidad y sociedad: reflexiones en torno a la investigación de las políticas universitarias en la Argentina", las autoras se plantean si las "políticas universitarias, las instituciones y sus actores se encaminan hacia una redefinición que privilegie el bien común", entendiéndolo que éste será uno de los puntos prioritarios de las futuras agendas en el campo de la educación superior, en especial sobre investigación socioeducativa.

Por su parte, S. Araujo, V. Walker, G. Venanzi y F. Lurbet en "Perspectivas y problemáticas en la investigación sobre la evaluación educativa. La mirada desde la universidad", posicionándose en enfoques críticos, comprenden la evaluación como una herramienta eficaz, orientada a profundizar la transformación democratizadora de las instituciones de educación superior, garantizando a "la educación superior como un derecho y un bien público social".

El último artículo de este apartado es "Formación universitaria y campos profesionales: abordajes y perspectivas teórico-metodológicas en debate", escrito por R. Corrado, M. Guidi, I. Laxalt, R. Panero, M. Santiago, I. Surge, N. Ríos Cardozo y E. Verellén. En el mismo se analiza específicamente la formación de profesores y profesionales en el campo de la educación superior universitaria, buscando comprender la dinámica del cambio universitario en diferentes áreas problemáticas. Asimismo, se recuperan las complejas articulaciones entre las políticas, los procesos y las prácticas institucionales.

Parte II. Historia, Filosofía y Política Educacional. En esta sección se han incluido artículos que analizan los principios y fundamentos de las políticas socioeducativas, desde perspectivas filosóficas, históricas y político pedagógicas.

Los autores A. M. Montenegro, J. Méndez, R. Peralta y N. Vuksinic en el artículo titulado "La investigación socio educativa desde el campo de la historia de la educación: instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado", focalizan su mirada en tres dimensiones, instituciones, sujetos y reformas, entendiendo que estas "permiten no sólo reconstruir tramas socioculturales y políticas, sino fundamentalmente comprenderlas en sus resignificaciones materiales y simbólicas".

El artículo de M. Sgró "Teoría Crítica de la sociedad: justicia social, un conjunto de problemas político pedagógicos", expone los ejes teóricos y metodológicos de la Teoría crítica de la sociedad. La autora resalta la necesidad de justificar los resultados de la investigación apoyándose en una teoría previa, así como la adopción de una metodología que parta de la voz de los involucrados en el abordaje de la justicia como problema político pedagógico.

En el tercer artículo, "Justicia social y educación: sobre la producción de conocimiento socio educativo desde la Teoría Crítica", A. Díaz revisa algunos de los principales análisis que sobre justicia social y educación se realizan en el campo de las ciencias de la educación, con el objeto de presentar una mirada emancipatoria, que parta de la reconstrucción de los déficits de justicia social e igualdad que operan en los procesos socioeducativos.

En "El derecho a la educación y la investigación político-educativa. Definición, supuestos y dimensiones de análisis desde una perspectiva de Derechos Humanos", J. Suasnábar analiza la concepción del Derecho a la Educación desde una perspectiva política. Para ello recurre al armazón

teórico-epistemológico presente en los trabajos de investigación, nucleados bajo la denominación "análisis político de lo educativo", para reinterpretarlos desde una perspectiva de Derechos Humanos Fundamentales.

En el artículo "Garantizar el derecho a la educación: debates teóricos y objetos empíricos para su abordaje territorial" de M. L. Bianchini, N. Correa, N. Cuchan, M. Etcheverry, D. Ispizúa, A. Lastra, N. Menchón y A. Raimondi, analizan la reconfiguración de la relación estado, sociedad y educación durante las últimas décadas del siglo XX y su impacto en las políticas educativas, especialmente, aquellas destinadas a garantizar el Derecho a la Educación de adolescentes y jóvenes.

Por último, M. Manzione y S. Centeno en "Las dimensiones de educación, cuidado y atención en las políticas socio educativas argentinas para la infancia de los últimos años" analizan cómo se expresan en nuestro país, estas dimensiones en diferentes instrumentos de política educativa como leyes, planes y programas.

Parte III. Prácticas educativas. En el último apartado de este libro se analizan las prácticas educativas tanto en la formación de docentes del nivel inicial, como en la práctica de la enseñanza de la lectoescritura.

M. Rímoli y A. Spinello en "Formas y pre-formas en la formación docente" analizan algunos aspectos centrales de la formación docente, como instancia estratégica para el ejercicio del rol en el Nivel Inicial.

En "Prácticas pedagógicas preprofesionales en el Profesorado de Educación Inicial: una pluralidad y diversidad de experiencias formativas", a cargo de N. Ros, M. Acosta, M. Caricato, G. Carpinacci, N. Iannone y J. Villamañe, se describen las prácticas escolarizadas y no escolarizadas llevadas a cabo por los estudiantes de la carrera de Educación Inicial. Las autoras analizan los aportes de dichos espacios formativos en el fortalecimiento de las prácticas docentes en la educación infantil.

Por último, en "Los efectos de la enseñanza en la construcción del sistema de escritura: la instrucción directa versus la intervención reflexiva. Un estudio didáctico experimental con niños de 5 y 6 años con escrituras PS 2, Sil. SVSC y Sil. CVSC", V. Izuzquiza y F. Zanotti presentan los avances de su investigación de maestría. Se trata de un estudio didáctico-experimental en donde se compara la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura en niños, expuestos a dos condiciones de enseñanza diferentes: la intervención reflexiva y a instrucción directa.

Somos conscientes de que objetivar un proceso de indagación es mostrar un momento de un proceso más amplio y en continuo movimiento, que necesariamente no refleja la totalidad y complejidad de los temas abordados. Retomar la publicación de la serie nos compromete a continuar por este camino, con la intención de seguir haciendo público el trabajo de los investigadores del NEES como política institucional colaborativa.

En este sentido, queremos agradecer a todos los docentes investigadores del NEES; a los colaboradores y asesores de los distintos proyectos de investigación, como así también a los colegas que actuaron como evaluadores externos de los trabajos; al equipo editorial de la Revista Espacios en Blanco, que ayudó en la edición y corrección del presente libro. Por último, nuestro reconocimiento a la Facultad de Ciencias Humanas, y en ella, el apoyo recibido desde la Secretaría de Investigación y Postgrado y el Área de Comunicación Estratégica.

PARTE I

MIRADAS SOBRE LA UNIVERSIDAD

Estado, universidad y sociedad: reflexiones en torno a la investigación de las políticas universitarias en la Argentina¹

*Lucía B. García
María Cecilia Di Marco
Marisa Zelaya*

Presentación introductoria: la educación superior como objeto de investigación

Las investigaciones sobre configuraciones y dinámicas de cambio en la educación superior latinoamericana y argentina, en particular, son relativamente recientes; mayoritariamente proceden de las ciencias sociales e incorporan el problema del poder en el análisis de las instituciones y el sistema —luego de una extensa tradición filosófico-política— aportando una reflexión moderna de la universidad. Esto se visibilizó, durante los últimos veinte años del anterior siglo, en un incremento de producciones con diversidad temática y disciplinar, alentado por la incipiente conformación de un campo de estudios latinoamericanos.

En nuestro país esas perspectivas analíticas recién circulan a mediados de la década de 1980, con la recuperación de la democracia, donde una diversidad creciente de investigaciones educativas comenzó a estudiar la universidad como institución compleja, intentando superar las visiones normativas². En los noventa, con las "reformas de primera

¹ Enmarcado en el Proyecto de Investigación SPU – Código 03/D303: "La educación superior en el contexto argentino y latinoamericano durante las últimas tres décadas: políticas públicas, gestión y planeamiento".

² En el caso argentino, en relación a las investigaciones sobre la universidad, no se puede dejar de mencionar que se toma como punto de partida en varias instancias

generación”, las políticas de evaluación de la educación superior y la “accountability”, la agenda de investigación resultó renovada no sólo por la incorporación de temas que generaron nuevos conocimientos sino también por nuevas fuentes de financiamiento³.

Se podría afirmar que la agenda de la investigación resultó así orientada por la agenda reformista estatal y de los organismos internacionales. Paralelamente la educación superior fue emergiendo como un ámbito especializado de producción de conocimiento, lo cual significó un crecimiento —aislado, fragmentado y acelerado— de investigaciones, espacios y formación de posgrado, principalmente desde las universidades públicas (Krotsch y Suasnábar, 2002).

En la literatura especializada reciente se señala que desde los noventa la problemática del gobierno universitario pasó a desempeñar un lugar destacado en la agenda política y de la educación superior debido a múltiples factores, entre los cuales Acosta Silva, Atairo y Camou (2015) destacan, por un lado, las transformaciones estructurales producidas al interior de la universidad y en sus relaciones con el Estado y sus políticas, las pretensiones colonizadoras de los mercados y las demandas de diversos actores de la sociedad civil, en cuyo marco se masificó la universidad y se diferenció la oferta institucional junto a los esquemas de financiamiento. Por otro, se cuestionan “los vínculos de gobernabilidad que ligan a los estados nacionales con los sistemas universitarios”, así

de este trabajo, los aportes representativos y la información sistematizada proveniente tanto de los diversos encuentros que tuvieron a la Universidad como objeto de estudio, así como de la Revista Pensamiento Universitario, ambas instancias creadas por Pedro Krotsch, en la década de los noventa.

³ A finales de la década se desarrolló un programa de estudios sobre educación superior desde un centro privado de las ciencias sociales -CEDES- (Centro de Estudios sobre el Estado y la Universidad) financiado por la Fundación Ford.

como la representación democrática al interior de las instituciones, con protagónicos reclamos del sector estudiantil (20-21).

En suma, hacia finales del siglo XX las políticas públicas en la mayoría de los países latinoamericanos muestran cambios en las relaciones entre el Estado, la universidad y la sociedad; escenario en el cual asesores y consultores recomendaron un conjunto de modificaciones en la educación superior que en el contexto de otro tipo de Estado —el Estado Evaluador— se identifican como “tercera generación de reformas” (Krotsch, 2001), exógenamente generadas, con una participación central del Banco Mundial y caracterizadas por un giro hacia la “autonomía evaluada”. Reformas consecuentes con la crisis del modelo del Estado Benefactor, cuya matriz estado-céntrica fue sustituida por la mercado-céntrica, promotora de la competencia por recursos entre las instituciones y los sujetos, en el marco de la construcción de un nuevo orden cultural bajo el advenimiento del neoliberalismo (Cavarozzi, 1992; Paviglianiti, Nosiglia, Marquina, 1996; Aboites, 2008; Chiroleu, 2010).

De este modo la concepción neoliberal de las políticas de educación superior atravesó la vida académica e institucional y el profesorado universitario se convirtió en sujeto central de la evaluación (García, 2014). Evaluación entendida como recuento de productividad que, como bien sostiene García Salord (2013), instauró un nuevo orden académico.

Desde hace varios años, como grupo de investigación problematizamos a la universidad como objeto de reflexión e indagación, privilegiando el estudio de diferentes momentos de las políticas universitarias en Argentina, en el contexto latinoamericano, sus continuidades y rupturas, abarcando inicialmente un período comprendido entre la crisis del Estado Social, a mediados de la década de 1970, y el auge del neoliberalismo en la de 1990, donde la educación se concibió

como bien de mercado. En los últimos proyectos abordamos las políticas de educación superior en los comienzos del presente siglo, post-crisis del 2001, los cambios discursivos y tomas de posición acerca del protagonismo del Estado en la educación, la universidad y el desarrollo científico-tecnológico en el marco de una nueva agenda pública y los debates político-académicos sobre post-neoliberalismo.

Compartimos con diferentes investigadores que los problemas afrontados por las instituciones educativas en buena medida son resultado de las políticas educativas de varias décadas atrás o de políticas ausentes, que es una manera de hacer política. Así, abordar las nuevas regulaciones para la universidad implica explorar las distintas instituciones y sus actores, con sus complejas estrategias de resistencia, adaptación o adopción.

En el plano de análisis macropolítico nuestra investigación hizo foco micropolítico en el espacio de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y la región en que se sitúa, explorando sus actores institucionales nodales (docentes-investigadores, estudiantes, gestores político-académicos), sus prácticas, intereses, estrategias y lógicas de acción. Nuestra perspectiva teórico-metodológica considera que las políticas educativas no impactan en forma directa y lineal en las diferentes instituciones universitarias; éstas son entendidas como resultado de una interacción reticular entre las políticas que la atraviesan y las prácticas de los actores. Ello supone un análisis de las políticas públicas crítico de modelos administrativos tradicionales, de la burocracia maquinal, de corte racional, en pos de otros que enfoquen los procesos de interacción y negociación, recuperando así perspectivas alternativas al paradigma clásico en materia de política y administración de la educación, con el propósito de entender la recontextualización de

las políticas de educación superior en el marco de la autonomía de la universidad pública en la Argentina.

El proyecto actual, "La educación superior en el contexto argentino y latinoamericano durante las últimas tres décadas: políticas públicas, gestión y planeamiento", articula tres líneas de trabajo con la finalidad de analizar continuidades, discontinuidades, cambios en las políticas públicas de educación superior en ese período, en el contexto nacional y regional. Se abordan procesos y tendencias de cambio en relación al trabajo académico de docencia e investigación; la expansión/inclusión universitaria y el gobierno, gestión, planeamiento en la universidad. En esta presentación referimos en particular a las dos últimas líneas de investigación mencionadas.

Diferentes matices del proceso expansión/inclusión universitaria en la Argentina

Una de las principales transformaciones durante las últimas décadas en el campo de la educación superior universitaria, en el contexto nacional y latinoamericano, está vinculada a los procesos de expansión/inclusión. En este sentido, en la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008) —última reunión de la UNESCO para la región hasta el presente— respecto a la cobertura de educación superior para el futuro próximo se recomienda el crecimiento institucional en diversidad, flexibilidad y articulación para garantizar el acceso y permanencia en condiciones de calidad y equidad.

Uno de los intereses en nuestra investigación, como ya mencionamos, está centrado en analizar procesos y tendencias de cambio del sistema en su conjunto, en función no solo de la producción de políticas públicas sino de los sentidos otorgados por los actores involucrados y las mediaciones

institucionales de diferentes directrices macropolíticas, tales como la expansión/inclusión, la profesionalización académica, la gestión y planificación.

El recorrido de la investigación nos permitió recuperar el proceso de expansión/inclusión universitaria argentina a partir de tres momentos, que se sitúan como producto de su forma de crecimiento, de sus lógicas de apertura y de sus características específicas (Zelaya, 2012). Si bien se identifican tres grandes períodos: 1989-1995; 1995-2003 y 2003-2015, se hace hincapié en los dos últimos porque constituyen el contexto particular del objeto de estudio de la investigación.

En el escenario internacional desde hace años el conocimiento tiene un rol protagónico; un contexto de transformación radical donde todos los aspectos de la vida social están siendo alterados. Uno de los más significativos se vincula a la asignación del valor económico del conocimiento, el cual está provocando variaciones sustantivas en la educación superior para que intervenga en los recientes y permanentes desafíos de formación profesional, así como la producción de conocimientos que necesitan los sistemas productivos de los países para ganar una posición estratégica en la nueva configuración económica de globalización y competitividad (García Guadilla, 1996).

En lo que respecta al segundo período de expansión 1995-2003, el punto de inflexión lo constituye la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) en 1995. Es un período en el cual surgen y se consolidan las nuevas formas de enseñanza, como las extensiones áulicas o centros universitarios. Una de las hipótesis más significativas es que a partir de la implementación de los procesos de evaluación y acreditación de

instituciones y carreras se detiene la expansión tradicional de universidades privadas y da lugar a la creación de varias extensiones áulicas⁴.

Esta situación fue una problemática indagada en la investigación, pues a partir de la sanción de la LES se crearon muy pocas universidades de carácter público; podría decirse que se produjo un efecto de "amesetamiento" (Suasnábar y Rovelli, 2009:7) hasta 2003, en que comenzaron políticas universitarias inclusivas con fuerte presencia estatal. Esto se visualiza en la creación de 17 universidades públicas, de 138 Centros Regionales de Educación Superior (CRES) y en el caso de la provincia de Buenos Aires se da origen a los Centros de Desarrollo Universitario Regionales (CDUR).

Frente a este panorama, el proceso de expansión/inclusión se configura como una tensión pues si bien está presente la lógica de democratización y de ampliación del derecho a la educación, no obstante, en muchas de las creaciones de nuevas formas de enseñanza predominaron lógicas económicas y político-partidarias.

En este sentido Araujo sostiene que "estas estrategias para canalizar la demanda, no responden a ninguna pauta o coordinación inter-institucional, por lo que la falta de planificación es la nota dominante en el campo universitario y de la educación superior en general" (Araujo, 2008:204). Sin embargo, ante la ausencia de políticas expansivas planificadas existió un claro afán de revertir esta situación de circuitos

⁴ Desde una mirada estructural, denominamos forma tradicional a las creaciones de instituciones universitarias públicas y privadas, dedicadas a la enseñanza, investigación y extensión, organizadas institucionalmente en facultades, en departamentos, en escuelas o institutos; las mismas funcionan en edificios e infraestructuras destinadas para ello, respetando las instancias de gobierno y administración en el mismo espacio.

diferenciados, con un intento de iniciativa estatal que comienza en el año 2003 y se complementa con el Programa de Expansión de la Educación Superior (RM N° 1366/12), si bien aún no se observan cambios efectivos en cuanto a un ordenamiento territorial.

Como ya se ha señalado, en varios países de América Latina, como en el caso argentino, durante este último período se presenta un escenario educativo diferente; el estado nacional formalizó su papel en sentido inverso a los años 1990. Suasnábar (2011) sostiene que sobresale especialmente el giro hacia un "neointervencionismo estatal", en tanto el Estado recobra cierto protagonismo en algunas de sus funciones históricas. En este contexto, en el debate sobre la creación de universidades públicas algunas posiciones resaltan la sobredeterminación de lógicas políticas partidarias, aunque reconozcan las políticas de inclusión como uno de sus principales objetivos de ese proceso. De modo que los proyectos de creación de estas instituciones se piensan como "opciones alternativas de las grandes universidades tradicionales, caracterizadas por la masividad y cierto anonimato en el vínculo con los estudiantes" (Marquina y Chiroleu, 2015:11). Estas autoras, entre otros, sostienen que se procura generar nuevas posibilidades a sectores sociales para los cuales la universidad no constituía una opción accesible, a esto se le suman otros componentes de políticas de inclusión como los programas de becas, de estudiantes con capacidades especiales, de pueblos originarios y de minorías étnicas, así como otros programas de apoyos económicos, características propias del último período.

Cabe resaltar que en la última década la expansión se enmarca en políticas inclusivas universitarias, contenidas en un Estado "en favor de una distribución más justa de los bienes públicos y de las posibilidades vitales de los ciudadanos" (Rinesi, 2016:19).

Ante los procesos de expansión/inclusión descritos, el escenario actual plantea nuevos interrogantes y problemas para profundizar acerca de sus diferentes modalidades ya que complejizan la territorialización de las ofertas, esto es, el mapa universitario.

En este sentido, puede afirmarse que los procesos mencionados siempre se explican por la convergencia de múltiples factores, entre los cuales se prioriza el incremento de la oferta pública de universidades y también privada, además del aumento de la demanda social por acceder a estudios universitarios. Al respecto, García sostiene:

"es preciso decir que paralelamente a esa ampliación del número de universidades en los últimos años se verifica un importante crecimiento de la matrícula de las universidades privadas: según Anuario 2013 SPU en el período 2003-2013 la tasa de crecimiento anual promedio estudiantil en el sector privado fue de 6,2% y en el estatal 1,2%" (García, 2017:103).

Una de las consecuencias más importantes de la expansión de las instituciones universitarias es el aumento de la heterogeneidad de las mismas y de la población estudiantil. Si bien es posible sostener que hubo cambios significativos con la expansión universitaria, en el marco de políticas institucionales y nacionales en relación con el nivel de cobertura territorial, coincidimos en señalar junto a varios investigadores (Marquina y Chiroleu, 2015; Rinesi, 2016; Araujo 2017) que los problemas de acceso, permanencia y egreso mantienen su vigencia en nuestro país.

En síntesis, el interés está centrado en indagar los diferentes arquetipos y sentidos que adquieren los procesos de expansión/inclusión y que están siendo hoy tema de debate en el campo intelectual y político en el ámbito de la educación superior.

3. Planificación universitaria: ¿un tema de la agenda pública?

La noción de planificación se relaciona con lo estatal y, por ende, con los procesos de gobierno y gestión. Compartimos la concepción de política pública y aparato estatal de Alonso Brá cuando refiere a:

"una modalidad particular de intervención político-administrativa que supone la emergencia de un sujeto específico que la lleva adelante (...) El planificador, una figura inédita que no se ajusta exactamente a los parámetros previos, ni de representante político, ni de funcionario administrador. Más bien se configura a partir de cierta hibridación de ambos como sujeto técnico político" (Alonso Brá, 2015:19).

La tradición planificadora se había iniciado en la primera mitad del siglo pasado, con los planes quinquenales peronistas, y se consagró regionalmente una década después, a partir del impulso desarrollista, con la alianza para el Progreso y organismos regionales como la Comisión Económica para América Latina. Esto responde a lo que Alonso Brá caracteriza como "una articulación político administrativo burocrática, tanto del aparato estatal en general, como del aparato educativo, en particular" (Alonso Brá, 2015:18).

Las políticas neoliberales de los noventa connotaron negativamente las singularidades, aún presentes, en el aparato estatal de tradición planificadora, junto con otros aspectos de la vida estatal y expulsados del "buen hacer" de su administración. Fue así que la evaluación de la calidad en las universidades, con sus etapas de autoevaluación y evaluación externa, desplazaron los procesos de planificación constituyendo, según Krotsch, el eje ideológico-político que colocó en un rol secundario al planeamiento en las universidades (Krotsch, 2002).

Desde otras posiciones, como la de Obeide (2016), sin desconocer esas perspectivas, se sostiene que en el marco del proceso de reforma de la educación superior iniciado en dicha década, la gestión se instala en

el país como un tema prioritario de agenda, así como la incorporación de conceptos tales como eficiencia, calidad, efectividad, pertinencia, planificación estratégica, costos, entre otros, los cuales se integraron a la jerga universitaria, e incluso fueron asimilados y contemplados en las grillas de evaluación de la CONEAU. Como bien advierte este autor, un peligro potencial es que la gestión universitaria, que constituye un objeto de estudio y evaluación relativamente nuevo, se importe y llegue desprovisto de la necesaria crítica. Es un instrumental conceptual y metodológico ampliamente desarrollado en otros ámbitos ajenos a la universidad, que desconocen sus características organizacionales, diferenciadas de la empresa y de la burocracia estatal como organización compleja.

Los debates acerca de la planificación universitaria en la Argentina son recientes y durante los últimos años se pueden resumir en torno a la tensión entre planificación y autonomía. En tal sentido, Marquina expresa:

"(...) los años 90 son reivindicados por el autor [Follari] por haber avanzado algunos pasos hacia la planificación. (...) realiza una fuerte defensa de la gestión de Del Bello, que según sus palabras, llevó adelante una "reforma liberal atenuada" gracias a que Argentina no siguió los caminos privatistas transitados por otros países latinoamericanos en educación superior. Por medio de importantes dispositivos y programas nacionales que el autor reivindica —Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Fondo para el mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), Incentivos, etc. —, el Estado apareció como cogestor y transformador, posibilitando el fin de la hasta entonces imperante idea de autonomía en la que "cada cual hace lo suyo". (Marquina, 2014:12).

En tanto, agrega Marquina, para Camou la tensión entre autonomía y planeamiento o regulación es irresoluble, "y en eso radica la riqueza del problema, dado que cualquier superación, resolución o avance extremo de una parte sobre la otra rompería la tirantez necesaria que posibilita el desarrollo de los procesos" (Marquina, 2014:17). A su vez distingue

valores de equilibrio necesarios, pues resultan en que dichas tensiones sean positivas o negativas para el sistema y la institución.

En un balance de las evaluaciones universitarias realizadas desde la década de 1990, formulado por Stubrin, se expresa:

"La evaluación externa debiera hacerse cada seis años a partir de 1996, pero sólo cuatro universidades públicas llevan ese ritmo, lo hicieron dos veces siete universidades públicas, siete privadas y dos militares y una sola vez veintitrés públicas, treinta y ocho privadas y dos militares. La cobertura de ochenta y tres instituciones es bastante amplia, aunque se advierte un reducido número de universidades refractarias y un cumplimiento laxo de la periodicidad" (Stubrin, 2015:231).

Algunos estudios de caso como el de UNICEN, que llevamos a cabo como equipo de investigación, nos permiten dar cuenta que esta universidad nacional pertenece al grupo de universidades que una sola vez fueron evaluadas. Coincidimos con Krotsch, Atairo y Varela (2007) en que esta institución universitaria encontró la posibilidad de posicionarse estratégicamente frente a las políticas de evaluación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que intentaba construir consenso en relación a entender a la evaluación como una vía para obtener incentivos que le permitieran introducir reformas a nivel institucional.

Fue recién en la crisis de 2001 que la SPU les solicitó a las universidades públicas documentos de planificación estratégica para hacer frente a esa crisis. Probablemente, a modo de hipótesis, se trató de un intento de instalar en la agenda universitaria la planificación para hacer frente al ajuste fiscal en el contexto de crisis de diferente índole que ocurrieron al mismo tiempo, y que en muchos casos se reforzaron unas a otras.

En el caso de la UNICEN se elaboró un documento, cuyos componentes, metodología y actores involucrados fueron analizados en publicaciones y presentaciones previas a eventos científicos tanto

individuales como del grupo de investigación. Tal como figura en la carta de presentación y distribución de la versión final del Documento, que envió el Rector Néstor Auza a los Decanos y Directores de Escuela, en el que se informa que fue presentado oportunamente ante la SPU, por el que se recibió un importante reconocimiento del Secretario de Educación Superior Dr. Juan Carlos Gottifredi, quien destaca asimismo la necesidad de diferenciar el trabajo realizado orientado al posicionamiento institucional —al ser la única Institución que cumpliera en tiempo y forma con lo requerido por el Ministerio— el que deberá continuar internamente con mayor prospectiva, consolidando en el interior una cultura de la planificación y del control.

A pocos años de la crisis de la convertibilidad del 2001 podría pensarse que un componente de la política pública del gobierno de Kirchner (2003-2007) para la universidad nacional fue el intento de reactivar la planificación estratégica. En la gestión del Secretario de Políticas Universitarias, Lic. Daniel Malcom, se organizó un Taller de Planificación Estratégica para representantes del sistema universitario en su conjunto, que giró en torno a la discusión de dos documentos. Pero el mandato de este Secretario duró tan sólo ocho meses (diciembre 2005 - agosto 2006) y con su salida esta reactivación se frustró. En este contexto el entonces Vicerrector de UNICEN, Ing. Marcelo Spina, a cargo del rectorado, intentó reposicionar a la Universidad fortaleciendo sus vínculos con los municipios de la región. Intento que no resultó viable, ya que los municipios no respondieron ante la convocatoria de participación. Uno de las posibles vías de indagación a profundizar es el análisis de la crisis institucional de los años 2007-2008, en la cual se puso en discusión el modelo de universidad propuesto por el rector Dr. Néstor Auza, ex decano de la Facultad de Ciencias Veterinarias, localizada en Tandil, y el

que representaba el Vicerrector Ing. Spina, exdecano de la Facultad de Ingeniería asentada en Olavarría, lo cual además reactivó la denominada "puja de poder", puja fundacional entre las sedes de Tandil y Olavarría de la UNICEN.

Breves comentarios finales

Existe cierto consenso, entre los investigadores del campo de la educación superior en la Argentina, en sostener que en la década de 1990 la cuestión universitaria ingresó a la agenda de gobierno impulsada por un agente externo —Banco Mundial— pero se materializó por la decidida intervención gubernamental. En tal sentido recuperamos la pertinencia de algunas reflexiones e interrogantes de Chiroleu y Iazzetta (2009) cuando postulan la pervivencia de ciertas políticas de educación superior generadas en los noventa en un momento político diferente, pues finalizando la primera década del presente siglo, un gobierno que sostuvo posiciones de autonomía respecto de los organismos multilaterales de crédito y de grupos empresariales, sin embargo no logró convertir a la universidad en un tema prioritario de la nueva agenda pública.

En tal sentido consideramos legítima una pregunta central, planteada por estos investigadores, para continuar indagando y debatiendo la cuestión universitaria: si el enfoque/perspectiva analítica de políticas públicas reconoce la existencia de gobierno y ciudadanos: ¿por qué los actores universitarios —académicos, estudiantes, rectores, expertos, sindicatos— no lograron generar transformaciones superadoras de los legados de la reforma universitaria de los noventa? Tal vez, como ellos postulan, el principal legado de la década de 1990 sea la fuerte

fragmentación dentro de cada uno de estos colectivos, sesgo que inclina la diversidad de sus posiciones en relación con la defensa de las propias.

En relación al proceso de expansión/inclusión, considerando una perspectiva retrospectiva, sus diferentes matices permiten observar cómo se tensiona dicho proceso. Profundizar la indagación sobre el modo en que se lo va resolviendo permitirá comprender los diversos sentidos conferidos, de acuerdo a las políticas y a las lógicas que subyacen en la creación de instituciones universitarias en diferentes momentos históricos. En tal sentido Krotsch (2006) postuló un desarrollo adaptativo más que sustantivo, vinculado con la capacidad de amoldamiento de las universidades a las tendencias del contexto. Por ejemplo, la expansión a través de la instalación de nuevas formas de enseñanza puede considerarse "adaptativa" por cuanto se caracteriza por atender a la diversidad de demandas externas. Pero a su vez, una expansión universitaria cuyo objetivo principal es la inclusión de nuevos sectores sociales, generaría nuevas tensiones en la medida que no se sustente en políticas públicas que aseguren el derecho a una educación superior con calidad equivalente para todos.

En cuanto a la planificación universitaria, las crisis y sus impactos, descriptos sintéticamente en este trabajo, nos permiten plantear interrogantes acerca del vacío de la actividad planificadora, por un lado a nivel estatal y, por otro, a nivel institucional en el caso estudiado, así como también seguir indagando qué aconteció en otras universidades públicas. En tal sentido, si recuperamos la idea de Camou (2014) acerca de la autonomía como noción relacional e histórica y, en sintonía con la información recabada en relación con los procesos de evaluación institucional, en especial el de evaluación externa, podemos conjeturar que el rol secundario de la planificación en las universidades públicas

argentinas continúa vigente, del mismo modo que el interrogante acerca de si es posible llevar a cabo procesos de planificación en las mismas, al concebirla como organizaciones complejas con autonomía. Retomando las tres posibles fuentes de amenaza a la autonomía planteadas por Camou, "desde arriba", "desde afuera" y "desde adentro" —el gobierno, el mercado y las redes político-partidarias— nos preguntamos: ¿es posible que las universidades públicas argentinas asuman una opción política con un soporte institucional basado en una construcción social de carácter colectivo y logren planificar estratégicamente mediante procesos que involucren actores intra y extra universitarios?

Se podría presumir que transcurridos ya varios años de lo postulado por Chiroleu y Iazzetta (2009), en un nuevo contexto de ajuste fiscal, con un cambio de escenario para las políticas universitarias, quizá el creciente malestar en las comunidades estudiantiles y académicas pueda traducirse en un impulso creador —tal como sostuvieron— generador de nuevas políticas públicas a esa situación.

El interrogante está abierto; si las políticas universitarias, las instituciones y sus actores se encaminan hacia una redefinición que privilegie el bien común, será uno de los objetivos prioritarios para futuras agendas de investigaciones socioeducativas en el campo de la educación superior.

Bibliografía

- ABOITES, H. (2008) "Universidad Latinoamericana: conducción y gobierno en tiempos de encrucijada". En Araujo, S. (comp.) *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación: democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. Tandil, UNCPBA.
- ACOSTA SILVA, A., ATAÍRO, D. y CAMOU, A. (2015) "Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva

- comparada", en Acosta Silva, A. et al. *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* 1ª ed. Buenos Aires, CLACSO.
- ALONSO BRÁ, M (2015) "La planificación en el campo educativo. Algunas de sus condiciones de producción". En *Revista Ciencia, Cultura y Sociedad*. Vol. 3. N° 1 enero-junio 2015 (p.p. 16-26).
- ARAUJO, J. (2008) "La expansión de las ofertas educativas de las universidades nacionales: ¿competencia o cooperación? Una aproximación desde la perspectiva de la internacionalización de la educación superior". En Araujo, S. (2008) (Comp.) *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación: democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. Tandil, UNCPBA.
- ARAUJO, S. (2017) "Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad". En Zelaya, M y Di Marco, M.C. *Dossier La universidad en el Siglo XXI: Nuevas configuraciones, tendencias de cambios y desafíos. Espacios en Blanco*, Revista de Educación N° 27, junio. NEES-UNCPBA-Tandil.
- CAVAROZZI, M. (1992) *El cambio de matriz en América Latina en clave socio-política*. México, FLACSO (mimeo).
- CHIROLEU, A. (2010) "Políticas de Educación Superior en América Latina en el siglo XXI. ¿Renovación, ambigüedad o continuismo?". En *Congreso 2010 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. Toronto.
- CHIROLEU, A. y IAZZETTA, O. (2009) "La política universitaria en la agenda de gobierno de Kirchner". En Marquina, M.; Mazzola, C.; Soprano, G. (comp.) *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires, Prometeo.
- GARCÍA, L. (2017) "Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos". En Zelaya, M y Di Marco, M.C. *Dossier La universidad en el Siglo XXI: Nuevas configuraciones, tendencias de cambios y desafíos. Espacios en Blanco*, Revista de Educación N° 27, junio. NEES-UNCPBA.
- GARCÍA, L. (2014) "Universidad y profesión académica: crisis y reconfiguraciones". En Corbalán, A. (comp.) *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Buenos Aires, Biblos.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1996) *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*, Centro de Estudios del Desarrollo, Nueva Sociedad, Caracas.
- GARCÍA SALORD, S. (2013) "Pensar en cambiar. Hacia una evaluación diagnóstica y formativa". En *La evaluación académica en foco. Cuadernos para el debate*. Córdoba, Instituto Varsavsky.
- FOLLARI, R, STUBRIN, A. y CAMOU, A.; MARQUINA, M. (comp.) (2014) *La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo*. Buenos Aires, UNGS IEC-CONADU.
- KROTSCH, P. (2006) "Las localizaciones regionales, sedes, subsedes, extensiones áulicas, centros distantes: la evaluación de su calidad y pertinencia". Primer seminario INTER-CPRES-SPU-MECyT.
http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/CPRES
- KROTSCH, P. (2002) "El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina". En *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata, Ediciones Al Margen.

- KROTSCH, P. (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- KROTSCH, P., SUASNÁBAR, C. (2002) "Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo". En *Pensamiento Universitario* N° 10, Buenos Aires.
- KROTSCH, P., ATAÍRO, D y VARELA, S. (2007) "De la simultaneidad e interacción en los procesos de construcción de la evaluación institucional: el caso de la UNICEN". En Krotsch, P.; Camou, A.; Prati, M. (coord.) *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Prometeo.
- MARQUINA, M y CHIROLEU, A. (2015) "¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda en Argentina". En *Propuesta Educativa*, Año 24, N° 43, junio.
- OBEIDE, S. (2016) "La gestión universitaria". En Módulo del Curso de Planificación Universitaria. Programa de Calidad Universitaria. MEyD. Presidencia de la Nación. Argentina.
- PAVIGLIANITI, N.; NOSIGLIA, C.; MARQUINA, M. (1996) *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- RINESI, E. (2016) "La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad", en Brener, G. y Galli, G. *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado*. Asociación Educacionista Argentina. Buenos Aires, Editorial Stella.
- STUBRIN, M. (2015) "La Educación Superior en la Argentina (2002-2014)". En Del Bello, J. C. (et. al.) Marquis, C. (ed.) *La agenda universitaria II: propuestas de políticas públicas*. Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- SUASNÁBAR, C. (2011) "Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas". En *Revista Pensamiento Jurídico* No. 31, Bogotá, mayo-agosto. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales Universidad Nacional de Colombia.
- SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2009) Mapeo del Sistema de Educación Superior en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Algunas consideraciones sobre su expansión y coordinación. En VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación". Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- ZELAYA, M. (2012) La nueva configuración del mapa universitario (1995-2008). *La expansión a través de extensiones aulica*. (Tesis Doctoral) UNC, Córdoba.

Perspectivas y problemáticas en la investigación sobre la evaluación educativa. La mirada desde la universidad¹

*Sonia Araujo
Verónica Walker
Guadalupe Venanzi
Fiorella Lurbet*

Principales problemáticas de la evaluación como objeto de estudio

La evaluación como práctica y campo de estudio puede diferenciarse de otros como la investigación, la planificación y la administración (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) aunque en la actualidad se observen entrecruzamientos y solapamientos que lo configuran como un ámbito sostenido en el diálogo con otras disciplinas. Según House (1994), si bien la separación de lo bueno y lo malo es una actividad antigua y consustancial a los actos humanos, la modernización de la sociedad significó la liberación de la tradición y el pasaje a un contexto social donde se incrementó la presencia de opciones con capacidad para producir mejores condiciones de vida desde el punto de vista material y personal. En este escenario la opción misma se convirtió en un problema y la evaluación en el dispositivo esencial para poder elegir, tornándose omnipresente y adquiriendo un relieve social significativo en diferentes esferas de la sociedad, en cuanto transforma, justifica o desacredita programas públicos.

¹ En la actualidad las líneas de investigación se enmarcan en el proyecto de investigación SPU – Código 03/D305 "Los procesos de formación y evaluación en la universidad: Políticas, disciplinas, actores y prácticas".

En el campo de la educación, y fundamentalmente de la educación superior universitaria, la evaluación comenzó a ser objeto de mayor atención desde el punto de vista de la investigación a partir de su asociación con la calidad en el contexto de los gobiernos neoliberales de la década de 1990.

Esta presentación tiene como propósito exponer problemáticas consideradas centrales cuando se aborda la evaluación como objeto de estudio o de investigación. En la exposición se ha tenido en cuenta los proyectos de investigación culminados, profundizados o que se están llevando a cabo y que recortan diferentes cuestiones referidas a la evaluación universitaria: la evaluación y acreditación de los posgrados, la evaluación del aprendizaje en el campo del Derecho, la evaluación de la docencia en la universidad y la relación entre las prácticas de evaluación y el abandono universitario en carreras de Medicina Veterinaria e Historia.

Polisemia del concepto evaluación

En el campo educativo la evaluación es una práctica añeja en los sistemas educativos materializada, fundamentalmente, a través de los exámenes. En las ciencias sociales y humanas el concepto de evaluación posee múltiples sentidos asociados a finalidades diversas que se expresan a través de diferentes términos utilizados como sinónimos entre los que pueden citarse medición, examen, control, acreditación, comprobación, estimación, rendición de cuentas, auditoría, entre otros. La primera problemática a la hora de definir un proyecto de investigación referido a la evaluación es la asunción de una perspectiva teórica en el contexto del reconocimiento de las disputas en torno a los sentidos de esta práctica. Existe acuerdo en sostener que la evaluación es una práctica en la cual se emite un juicio fundamentado y comunicable sobre el valor de algo

—currículos, instituciones, programas, docentes— a partir de la definición de criterios o normas de referencia para lo cual se requiere la búsqueda, sistematización e interpretación de información obtenida a través de diferentes medios (Araujo, 2007). Según McCormick y James (1996) la mayor parte de las definiciones considera, además, la vinculación de la evaluación con la toma de decisiones para ratificar o modificar el rumbo de las actuaciones con relación al objeto evaluado. Esta perspectiva la aleja de su comprensión como control o rendición de cuentas entendiéndose como un proceso que ilumina la toma de decisiones para el cambio y la mejora personal y social (Muriete, 2007).

Asimismo, la evaluación es una actividad política en cuanto implica el ejercicio y la distribución del poder. Como dice Mac Donald

“los evaluadores difícilmente se ven a sí mismos como figuras políticas, sin embargo, su trabajo se puede considerar como inherentemente político y sus diversos estilos y métodos como expresión de diferentes actitudes en relación a la distribución del poder en educación” (Mac Donald, 1985:467).

En este sentido, diferencia la tarea del investigador de la del evaluador en tanto el segundo no elige ni controla la actividad que tiene que estudiar, la tarea no es seleccionar lo que él puede responder, sino encontrar caminos para solucionar cuestiones cuyas respuestas otros necesitan.

La relación de la evaluación con el cambio y la mejora educativa

Otra problemática, presente en la idea expresada en el párrafo anterior, ha sido considerar como “lugar común”, retomando la idea de Meirieu (2016), que evaluar es bueno y que indefectiblemente conduce a la mejora de aquello que se evalúa. En la actualidad se reconoce que la evaluación desencadena dinámicas que dan cuenta de la presencia de

prácticas reñidas con un contenido moral motivo por el cual han sido caracterizadas como "fraudulentas", "pseudoevaluaciones" o "simulaciones". Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), en el caso de la evaluación de programas, las pseudoevaluaciones incluyen las investigaciones encubiertas, o las evaluaciones políticamente controladas y los estudios basados en las relaciones públicas que se caracterizan por recopilar información, a veces con rigurosidad, pero no revelan las auténticas conclusiones o lo hacen de un modo selectivo, falsificando o engañando tanto a la gente como a los responsables de los programas.

Por otra parte Moreno (1999) menciona diferentes formas de fraude ligadas a las prácticas de evaluación, como la copia en un examen, el soborno, la entrega de respuestas correctas con anterioridad a los exámenes, el tráfico de influencias para cambiar calificaciones y la alteración de documentos públicos, del mismo modo que la falsificación de credenciales y títulos académicos, el inflado artificial del *curriculum vitae* y las formas industriales que operan a gran escala a través de agencias, de servidores de páginas web y de universidades fantasma. Noah y Eckstein (2001) también reconocen la existencia de conductas poco honestas o fraudulentas como el plagio, la duplicación de publicaciones y la fabricación de datos producto de la relación que se establece entre evaluación de la investigación e incentivos. En América Latina, Ibarra Colado (2007) se refiere a la presencia de "prácticas indebidas" relacionadas con el fraude, el plagio y la simulación como consecuencia de conformaciones institucionales y simbólicas del régimen neoliberal, marcado por la transición del mundo hacia un modelo de racionalidad basado en el mercado, que modificó las funciones del Estado y la política como referente de la acción. En Argentina, los docentes de universidades de gestión pública que participaban del Programa de

Incentivos a los docentes investigadores, implantado por el Decreto 2427/93, reconocían, durante los primeros cinco años de vigencia, la presencia de prácticas novedosas derivadas de la relación entre evaluación de la investigación, rendición de cuentas y percepción de un estímulo salarial adicional, algunas de ellas categorizadas como fraudulentas, esto es, la duplicación de publicaciones, el inflado artificial o la presencia de estrategias para mejorar el *curriculum vitae* en los procesos de evaluación para obtener una mejor Categoría Equivalente de Investigación (CEI) (Araujo, 2003). En el caso del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para el sector universitario, cuya aprobación es reciente, se propone implementar mecanismos institucionales de carrera docente/carrera académica (CD/CA) para garantizar la estabilidad laboral de los docentes y, al mismo tiempo, contribuir al mejoramiento de la enseñanza y del conjunto de las actividades académicas. El análisis de las reglamentaciones de CD/CA de distintas universidades nacionales argentinas (Araujo y Walker, 2016) permite identificar el papel que se le otorga a la evaluación no sólo como estrategia de ingreso, permanencia y promoción sino también como herramienta de mejora (Díaz de Miguel, 1998). No obstante, la implementación de estos dispositivos en ámbitos institucionales específicos ha desencadenado efectos no deseados que obstaculizan la concreción de las intenciones explícitas. La reducción de la complejidad y singularidad de las prácticas a procedimientos estandarizados, la desvalorización de las actividades docentes frente a las de investigación, la burocratización y las lógicas sumativas y productivistas conducen al desarrollo de un sentido práctico necesario para conservar o transformar su posición en la universidad dando lugar al simulacro y al trabajo estratégico (Walker, 2016).

En Brasil, Sguissardi y Silva Júnior (2009) en un trabajo documentado empíricamente dan cuenta de los cambios institucionales y del trabajo de los docentes en quince Instituciones Federales de Educación Superior de la región Sudeste a partir del modelo evaluador de la Coordinación de Perfeccionamiento del personal de Nivel Superior (CAPES) y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). A través de la recuperación de la voz de los docentes muestran el impacto del productivismo académico en la instalación de la competitividad entre instituciones y en el propio cuerpo académico, el relegamiento de actividades institucionales desvinculadas de los criterios productivistas de evaluación, la especulación en cuanto a dónde y con quién publicar, el empeoramiento de la salud, la dificultad de disociar la vida académica de la vida personal convirtiéndose esta última en rehén de la vida universitaria. Se trata de un modelo evaluador que deriva en una intensificación del trabajo así como en pautas de producción científica que se alejan del mejoramiento y de los aportes que las instituciones pueden brindar a la sociedad brasileña.

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes durante los primeros años en la universidad derivan en situaciones de abandono, frustración o prolongación de los estudios. Esta situación ha sido descrita por Ezcurra (2011) quien considera que el primer año es vital en términos de aprendizaje y desarrollo cognitivo, en tanto se desatan procesos sistemáticos de deserción de estudiantes en las carreras de grado. La autora los describe como un proceso de "inclusión excluyente" y que se efectúa, entre otras variables, por un sistema institucional de expectativas en materia de desempeño, esto es, formaciones de sentidos, representaciones colectivas, implícitas, persistentes y resistentes al cambio y a la vez eficaces que implican por

parte de los estudiantes la adquisición de ciertas habilidades y hábitos académicos críticos que se dan por supuestos y no se enseñan. Se trata de una enseñanza usualmente omitida en los puntos de partida, en los programas y planes de estudios que no contemplan unidades específicas orientadas al desarrollo de esas habilidades y hábitos como la redacción de respuestas en un examen parcial, la preparación de un examen oral, estrategias de estudio y de lectura, que por desconocimiento u omisión provocan exclusión y se tornan en los factores causales en la construcción del fracaso.

Cuando el instrumento de evaluación predominante es el examen, como ocurre en la formación de los abogados, las investigaciones advierten que lo que realmente cuenta es el resultado obtenido (y no el proceso) y el aprendizaje superficial estratégico antes que profundo, desencadenando temor y preocupación en quienes buscan evitar la reprobación en lugar de generar interés por el propio aprendizaje (Bain, 2005; Moreno Olivos, 2009; Moreno, 2011). Las características particulares que asume el examen según la materia (exámenes del tipo múltiple choice, verdadero o falso, frases a completar o cuestionarios de tres o cuatro preguntas abiertas que permiten el desarrollo conceptual de un tema) inciden en la forma de apropiarse de los saberes, por lo que resulta relevante conocer qué tipo de prácticas generan en los estudiantes estos distintos tipos de instrumentos de evaluación.

La determinación del "evaluando"

La tercera cuestión al abordar la evaluación como objeto de estudio es la necesidad de determinar el "evaluando" en términos de Stake (2006), es decir, definir el referente de investigación relacionado con las prácticas evaluadoras. En el campo educativo, y más precisamente en el ámbito de

la didáctica, la evaluación ha estado circunscrita al aula como espacio privilegiado de concreción, a los aprendizajes de los estudiantes como destinatarios fundamentales de esta práctica y a los exámenes como instrumentos esenciales para la comprobación de logros.

En la década de 1990, con la crisis del Estado de Bienestar y el ascenso de los gobiernos neoliberales, la evaluación fue incorporada como una estrategia de gestión de la educación superior universitaria para rendir cuentas del uso de los recursos públicos por parte de las instituciones y para la distribución de fondos bajo una lógica competitiva. En este escenario se amplía y complejiza el campo de la evaluación extendiéndose hacia otros ámbitos como el currículum, los docentes, los estudiantes, las instituciones y las carreras de grado y posgrado.

Asimismo, como una acción de la política pública, luego convertida en política de estado, fueron creadas agencias especializadas² responsables de la evaluación de la educación con el propósito de inducir cambios en diferentes niveles de organización y actores de los sistemas universitarios, lo cual justifica la necesidad de investigar sobre las peculiaridades de los mismos en las instituciones. Esta realidad ha provocado que actualmente se reconozca la existencia de una disciplina o campo de la evaluación con la presencia de una variedad de agentes e instituciones dedicadas a la producción de conocimientos que disputan los sentidos de esta práctica.

En relación con los posgrados, la definición de qué se entiende por posgrado y su acreditación ha sido una de las funciones principales de las agencias nacionales de acreditación ante el crecimiento acelerado de propuestas con diversas características y distintos objetivos. Como dice

² En Argentina fue creada la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) por la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (LES) que tiene entre sus funciones la evaluación de instituciones y la acreditación de carreras de grado y posgrado.

Leite (2010), los gobiernos neoliberales necesitaron del Estado y a través de las agencias nacionales jugaron un rol central en el mercado de posgraduación con la intención de regular la libre competencia y la libre elección de instituciones y propuestas por parte de los “clientes”. La evaluación permitió el establecimiento de jerarquías entre posgrados configurando rankings internos como potenciales orientadores de las decisiones ante la gama variada de opciones. Comienza la evaluación de programas con fines de acreditación, práctica centenaria, en tanto tiene su origen en las primeras experiencias de acreditación por agencias estadounidenses a fines del siglo XIX, cancelando la evaluación curricular (Díaz Barriga, 2015). En México, la evaluación para acreditar programas educativos produjo un desplazamiento de los aspectos pedagógicos de la evaluación con motivo de la incorporación de una perspectiva centrada en la gestión y la administración, en la que se concibe que el mejoramiento de determinados indicadores es indicador, a su vez, de la mejora del programa (Díaz Barriga, 2015). En este contexto de globalización cobra relevancia el estudio comparado de los modelos de acreditación con el propósito de determinar convergencias y divergencias en los sistemas diseñados e implementados en cada país³.

Con respecto a los docentes, la mayoría de los países se ha abocado al diseño e implementación de dispositivos orientados a obtener información sobre el desempeño del profesorado, pudiéndose reconocer diferentes puntos de vista. En el nivel institucional, cuando se evalúa la función docente se recaba información de carácter colectivo sobre el conjunto del profesorado. En el nivel de los sujetos, se evalúa el

³ De acuerdo al artículo 39 de la LES, en Argentina las carreras de posgrado — especializaciones, maestrías y doctorados— son acreditadas conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades.

desempeño docente para el acceso, la permanencia y la promoción de los profesores en la carrera docente, para el otorgamiento de incentivos según los resultados de las actividades que realizan; y como parte de programas de mejora de la calidad educativa. En ambos niveles forma parte de la discusión qué evaluar del quehacer de los docentes y qué peso relativo otorgar a las actividades que los profesores desarrollan en las áreas de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria.

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes el problema de investigación determina el punto de vista adoptado. En la formación de abogados se pretende caracterizar y comprender las prácticas de evaluación de los profesores, abordando las tensiones entre innovación y reproducción de prácticas tradicionales. En el caso de las evaluaciones en las carreras de Historia y Medicina Veterinaria se busca comprender cómo se relacionan las reglamentaciones y las prácticas de los profesores en la ralentización o abandono de los estudios en la universidad durante los primeros años de estudio.

La superación de las demandas instrumentales

Otra cuestión generalizada que se enmarca en el carácter prescriptivo del discurso didáctico sobre la evaluación y, como se señaló, centrado fundamentalmente en los aprendizajes y en el mejor de los casos de la enseñanza, es la preocupación de los docentes por mejorar la evaluación en el aula. En este sentido, priman intencionalidades vinculadas con la intervención, con la búsqueda de mejores procedimientos para la mejora antes que relacionadas con la comprensión de las perspectivas sobre la evaluación y de las consecuencias de las mismas. La evaluación supone el ejercicio del poder razón por la cual clasifica, selecciona y establece jerarquías, abre puertas o las cierra, somete o desarrolla, tiene funciones

explícitas e implícitas, conserva o transforma, todas características que se esconden cuando se visualiza como una cuestión de procedimientos o como una cuestión técnica (Perrenoud, 2008; Álvarez Méndez, 2001; 2007).

La construcción de un problema de investigación en el campo de la evaluación implica la necesidad de comprender con sentido crítico las finalidades y los propósitos de la evaluación en diferentes niveles de análisis así como la dinámica de interacción entre ellos: las políticas educativas gubernamentales, las políticas institucionales, las políticas de las disciplinas y los actores universitarios. Este sustento de comprensión crítica es fundamental para avanzar en la definición de estrategias de intervención que, en el caso de la universidad, también requieren de un entendimiento de la lógica institucional en términos del modo como se procesan los cambios en su interior.

La perspectiva teórica acerca del "evaluando"

La cuarta problemática se vincula con uno de los requerimientos de la definición de un modelo de evaluación, también importante en la investigación, que refiere a la necesidad de contar con una teoría acerca del objeto evaluado. Según Nirenberg, Brawerman y Ruiz un modelo es "una construcción basada en hipótesis teóricas sobre el funcionamiento de una realidad compleja, para su mejor comprensión y para provocar intervenciones eficaces que produzcan transformaciones deseables" (2000: 134). Se trata de una abstracción o representación construida para comprender y explicar una realidad compleja e incluye la forma o manera de evaluar diferentes realidades o fenómenos sociales. En este sentido, en la universidad la planificación de procesos de evaluación y la

investigación requieren la asunción de una idea o concepción acerca de la universidad como institución (Krotsch, 1994).

En el campo de la educación superior existe acuerdo en sostener que la universidad es una institución imposible de ser asimilada a los organismos de administración estatal, a la iglesia o a las empresas industriales o comerciales (Clark, 1983; Krotsch, 1994). Esta postura, cuyo esfuerzo se dirige a aprehender las características del gobierno de una institución de naturaleza compleja, coloca en el centro de sus explicaciones el núcleo de sus procesos de trabajo, esto es, el conocimiento. Esta materia prima cuya producción, conservación, expansión y transmisión definen el núcleo de los sistemas de educación superior, posee una serie de características que irradian sus efectos sobre la organización del trabajo y la estructuración de la autoridad (Cox y Courard, 1998). Para los autores que siguen el enfoque internalista de Clark (1983) el carácter especializado del conocimiento, la creciente autonomía entre las unidades de conocimiento que las distancia unas de otras, haciendo cada campo de conocimiento esotérico para el otro, la falta de límites que encaucen con precisión la producción científica, hace que las actividades y los docentes se organicen por disciplinas y subdisciplinas. Dado que la unidad que articula todo es el conocimiento, y que éste es impenetrable tanto para académicos como para no académicos, la jerarquía de la organización del trabajo es plana y flojamente acoplada. Existen unidades constituidas por las diferentes disciplinas con instancias de coordinación entre todas ellas, motivo por el cual se las ha tildado como "fangosas canchas de fútbol con fines múltiples", "anarquías organizadas", "situaciones de basurero", incluyéndoselas además dentro de lo que se denomina "sistemas de base pesada" .

Según Clark "cada disciplina opera con una determinada tradición cognitiva —categorías de pensamiento— y códigos de comportamientos correspondientes" (1983, p. 118). En este sentido, cada campo de conocimiento tiene un modo de vida al que son gradualmente incorporados los nuevos miembros durante la experiencia estudiantil, primero, y a través de la interacción con los pares disciplinarios, posteriormente. Quienes ingresan a un campo disciplinario, ingresan a ambientes culturales distintos donde llegan a compartir las creencias prevalecientes acerca de los problemas, la teoría, la metodología y las técnicas de investigación. Así, las disciplinas comparten un conjunto de creencias comunes que unifican a quienes forman parte de ellas: poseen un vocabulario común, erigen ídolos y poseen diferentes grados de desarrollo, de estructuración y de integración simbólica. También difieren en el grado de permeabilidad al clima político e ideológico del contexto. Becher (1993; 2001), a su vez, sostiene que la cultura de las disciplinas, cuya fuente radica en la particular naturaleza del conocimiento, difiere en cuanto a los patrones de investigación y de publicación, a las pautas de iniciación y de interacción social, así como en el modo en que los factores externos inciden en los cambios internos. La investigación ha demostrado que la actividad de enseñanza también está atravesada por la especificidad de la cultura de la disciplina en lo que respecta a los instrumentos de evaluación empleados, el modo de entender ciertas actividades (tutorías, seminarios, ateneos, talleres, ejercicios prácticos, trabajo de campo) y los juicios de los estudiantes sobre la docencia (Escudero Escorza, 2003).

En este sentido, las investigaciones han de dar cuenta de la evaluación en el contexto de las culturas de las disciplinas en tensión con el nivel institucional y gubernamental. Esta mirada es la que se adopta

cuando se abordan la acreditación de carreras de posgrado, los sistemas de evaluación de los docentes en la carrera académica, la evaluación de los aprendizajes en la carrera de Derecho, y la relación entre los sistemas de evaluación y la ralentización o abandono de los estudios en estudiantes universitarios de los primeros años en las carreras de Historia y Medicina. Asimismo, particularmente en el caso de la evaluación de la docencia, resulta imprescindible clarificar qué se incluye como parte de la tarea docente por cuanto condiciona el modo de abordarla.

Evaluación, continuidad y cambio en la universidad

La quinta problemática refiere a la comprensión de los procesos de cambio en la universidad. El primado de lo académico como base de estructuración de las relaciones de poder en el sentido de que el eje se coloca en los actores en cuanto productores y comunicadores de saber permite distinguir, sin embargo, diferentes niveles de organización que, como instancias de coordinación, generan tensiones entre ellos. De las cátedras con el nivel intermedio, esto es, los departamentos o facultades, de los niveles intermedios con los establecimientos, y de estos últimos con los organismos de conducción y coordinación del sistema universitario. Por un lado, tanto los sistemas de educación superior, como los establecimientos, las disciplinas y quienes ejercen la profesión académica tienen una cultura —valores, normas, creencias— que opera como mediadora en los procesos de cambio inducidos desde el exterior. Por el otro, la universidad es una institución compleja cogobernada por diferentes actores y atravesada por lógicas académicas, políticas, partidarias y económicas, siendo un desafío la comprensión del modo como se gesta y desarrolla el cambio en su interior. En este sentido, resulta fructífero integrar dos enfoques (Cox y Courard, 1989) en el

estudio de la educación superior: el análisis organizacional, que en relación a los sistemas de educación superior se caracteriza por su énfasis internalista, otorgando prioridad a las funciones de producción y reproducción de conocimientos (Clark, 1983; Becher, 1993; 2001), y el histórico-social, cuyo foco son el afuera de los sistemas y los actores, más en los roles políticos que en los de productores o comunicadores de saber. Es preciso recrear y ampliar esta óptica en los estudios particulares, siempre con una visión que considere la vida interna de la universidad en sus interacciones y transacciones con otras esferas de la sociedad, considerando la multiplicidad de dimensiones que atraviesan y configuran un campo complejo: política, económica, histórica, cultural, educativa, interaccional y subjetiva.

La evaluación entendida como política pública se concibe como un proceso interactivo, negociado y constructivo en el que participan diferentes actores con intereses y estrategias diversas. Es el resultado de procesos en los que los espacios y los actores tienden a superponerse, incorporando diversidad de intereses y estrategias (Krotsch, 2005). La negociación entre actores con intereses y estrategias diversas así como los efectos no queridos, constituyen elementos fundamentales para comprender la lógica de las políticas públicas y su impacto en el sistema y las instituciones. En el caso de la evaluación del trabajo docente universitario, adoptar esta perspectiva resulta fructífero en distintos sentidos. Por un lado, porque permite comprender la evaluación como instrumento de regulación en el marco las transformaciones estructurales que atraviesan al campo de la educación superior y que tienen que ver con profundos cambios sociales, políticos, culturales y económicos a nivel mundial. Por otro, porque supone entender que los sujetos que intervienen —de un modo u otro— en los procesos de evaluación de la

docencia, son partícipes de la institucionalización de la política definiendo posiciones, espacios y brechas de intervención, construyendo sentidos y poniendo en juego diversas estrategias. Por último, porque reconoce a la evaluación como dispositivo articulador de prácticas de subjetivación que propone a los individuos modos de acción que van configurando una particular forma de habitar la universidad (Walker, 2016).

El estudio comparado de la acreditación de los posgrados supone considerar en cada país los criterios y estándares definidos para las diferentes carreras reguladas dentro del nivel cuaternario y el lugar de lo local (Barroso, 2013), esto es, de las instituciones y de los actores que conforman los campos disciplinarios en la elaboración de las propuestas de posgrado. Los instrumentos de acreditación constituyen un instrumento privilegiado de análisis para este último propósito, por cuanto las concepciones de evaluación presentes en dichos instrumentos permiten aventurar hipótesis en torno a la resolución de la tensión homogeneidad–heterogeneidad y al grado de autonomía en la territorialización de la política.

Para el caso de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes también resulta importante identificar por qué y de qué manera se han ido modificando las reglamentaciones de los sistemas de evaluación en la universidad a lo largo del tiempo y qué rol han ocupado los estudiantes en dicho proceso, según las culturas disciplinares y el grado de compromiso en la participación política estudiantil. En otras palabras, comprender cuáles han sido las demandas, intereses y pujas de reconocimiento de derechos u obligaciones por parte de los estudiantes, cuáles fueron subsanadas y cuáles aún quedan por resolver. De esta manera, la evaluación desde una dimensión institucional, se visualiza como una negociación permanente en el cogobierno de la universidad y

de las distintas facultades, donde los reglamentos de enseñanza y promoción, las normativas y resoluciones se utilizarían, para el caso de las carreras de Historia, Medicina Veterinaria y Abogacía, como herramientas estratégicas para la resolución de conflictos y disparidades, ocupando en muchos casos el lugar de "juez" a la hora de solucionar las problemáticas relacionadas con la evaluación y acreditación de asignaturas. Este análisis permite evidenciar en qué medida las regulaciones institucionales de la universidad y las regulaciones de la política pública influyen en las prácticas de evaluación de los aprendizajes, tanto desde el punto de vista de su continuidad o innovación como de su rol en la permanencia y graduación de los estudiantes, lo cual deja abierto el interrogante respecto de hasta qué punto facilitan las trayectorias académicas y favorecen u obstaculizan procesos democratizadores.

La metodología

Finalmente, la metodología para indagar los problemas referidos a la evaluación resulta de la propia definición del problema y, por lo tanto, del recorte de prácticas que se realiza en la formulación de un proyecto de investigación: aula, currículum, institución, docentes, carreras de grado y de posgrado. En este proyecto de investigación se considera a los actores sin perder de vista su inserción disciplinar siendo abarcadas en la actualidad Abogacía, Medicina Veterinaria e Historia. Asimismo, está presente el análisis sistémico, institucional y comparativo en el estudio de los problemas de investigación.

El objeto de estudio y las dimensiones delimitadas orientan hacia una metodología que prioriza una estrategia cualitativa en la indagación de los problemas de investigación. Algunos proyectos plantean el estudio de

caso⁴, lo cual permite valorar la singularidad y la complejidad, la inserción en sus contextos, el logro de una mayor comprensión sin la intención de establecer generalizaciones. Según la clasificación de Stake (1998) se trata de un estudio de caso instrumental, pues su elección obedece al énfasis puesto en la necesidad de explorar cuestiones de interés mediante el estudio de un caso particular. Asimismo, adoptan una perspectiva comparada tanto en el abordaje de instituciones y disciplinas diversas como de los sistemas de evaluación implementados por las políticas públicas en diferentes países. La comparación permite establecer convergencias y divergencias con respecto a las políticas y prácticas de evaluación dando cuenta de lo común y heterogéneo a partir del diálogo con los múltiples contextos donde se insertan.

En conformidad con lo planteado en los párrafos anteriores, las técnicas de recolección de datos consideradas más significativas son: observación, entrevista, grupo focal, taller y análisis de fuentes documentales como planes de estudios, reglamentaciones, normativas, resoluciones y datos estadísticos. Para el estudio de las políticas de evaluación en diferentes países resulta de vital importancia la información que las agencias gubernamentales difunden a través de sus páginas oficiales. Cabe destacar que el énfasis otorgado a la estrategia cualitativa no significa desmerecer el valor de los datos cuantitativos para la comprensión de los problemas abordados.

⁴ El caso se define como un "sistema acotado", en su condición de objeto más que de proceso (Smith, citado en Stake, 1998).

Reflexiones finales

Las problemáticas desarrolladas permiten advertir la multidimensionalidad, diversidad de sentidos y tensiones que atraviesan a la evaluación como práctica y campo de estudio. Cuestiones que cobran mayor complejidad si se consideran las características de los contextos institucionales específicos y heterogéneos en los que se insertan los objetos de evaluación y el marco más amplio de dinámicas, lógicas y tendencias que atraviesan a los sistemas de educación en su conjunto. Como se señaló, en distintos niveles y con el protagonismo de diferentes actores se van configurando procesos evaluativos que no implican la coincidencia de sus propósitos explícitos y los efectos generados. En este sentido, como proceso mediado por múltiples factores, resulta fundamental contemplar la naturaleza compleja de la evaluación como práctica social.

En la exposición se han desarrollado aproximaciones que permiten abordar la evaluación en educación superior universitaria desde distintos temas y problemas de investigación. Esta mirada de la evaluación como práctica y campo de estudio, implica situarnos en el contexto social actual para reflexionar y redefinir la tarea de la evaluación en tanto dispositivo con relevancia social y que, particularmente en el espacio universitario, se entrelaza con las políticas públicas, las lógicas institucionales, las culturas disciplinares y los actores involucrados. Cada una de las temáticas de estudio mencionadas —la evaluación y acreditación de los posgrados, la evaluación del aprendizaje en el campo del Derecho, la evaluación de la docencia en la universidad y la relación entre las prácticas de evaluación y el abandono universitario en carreras de Medicina Veterinaria e Historia— muestran el carácter político de la evaluación, dimensión que deja en evidencia las relaciones de poder entre los actores que participan

en los procesos evaluativos así como las estrategias, cruces de intereses y opiniones de quienes protagonizan experiencias evaluativas en el ámbito académico.

En el marco de las ideas expuestas entendemos que resulta necesario recuperar las problemáticas aquí abordadas así como otras que no han sido tratadas con el propósito de generar conocimientos en torno a prácticas que en la educación superior universitaria se encuentran sedimentadas y cristalizadas. Estas comprensiones críticas, a su vez, son imprescindibles para el diseño de propuestas sustentadas en una concepción de la evaluación como herramienta de transformación hacia la democratización de las instituciones de educación superior y, por lo tanto, de garantía de la educación superior como un derecho y un bien público social.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2007) *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Madrid, Miño y Dávila Editores.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Ediciones Morata.
- ARAUJO, S. (2003) "Evaluación de la actividad investigadora, incentivos y efectos en el trabajo académico. Estudio de un caso en Argentina". *Revista de Educación. La formación del profesorado universitario*, N° 331, Mayo-Agosto, 489-506.
- ARAUJO, S. (2007) "Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción", en KROTSCH, P., CAMOU, A. y PRATI, M. (Coord.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Prometeo.
- ARAUJO, S. y WALKER, V. (2016) "La evaluación en el marco de la carrera docente/académica: qué, cómo y para qué se evalúa". *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre.
- BAIN, K. (2005) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV, Barcelona.

- BECHER, T. (1993) "Las disciplinas y la identidad de los académicos". *Pensamiento Universitario*, Año 1, Nro. 1, 56-77.
- BECHER, T. (2011) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- BARROSO, J. (2013) "A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas". *Educação/Temas e Problemas*. N° 12 y 13, 13-25.
- CLARK, B. (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.
- COX, C. Y COURARD, H. (1989) *Poder, autoridad y gobierno en las universidades chilenas (1950-1989): elementos de análisis y discusión*. Documento de Trabajo. FLACSO, Chile.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1998) "La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente". *Revista de Educación. La evaluación de la universidad española*. N° 315, enero-abril, 67-83.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2015) *Currículo entre utopía y realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (2003) "La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar". *Revista de Educación*, N° 331, 101-121.
- EZCURRA, A. M. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. San Miguel, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- HOUSE, E. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.
- IBARRA COLADO, E. (2007) "Evaluación Excelencia=Prácticas académicas indebidas: entre el oportunismo académico y la esquizofrenia institucional". V *Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación*. Tandil, UNCPBA.
- KROTSCH, P. (1994) "La problemática del posgrado en la Argentina y en América Latina" en Ezcurra, A. M., De Lella, C., Krotsch, P. (Coord.) *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires, Rei Argentina/IDEAS/ Aique Grupo Editor.
- KROTSCH, P. (2005) "La evaluación de la calidad en Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y en el conflicto". En VRIES, W. (Coord.) *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior*. Madrid, Netbiblio/Riseu.
- LEITE, D. (2010) "Mercados, rankings y estudiantes consumidores: ¿Qué dirían los compañeros de Córdoba?" en LEHER, R. (Comp.) *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- MAC DONALD, B. (1985) "La evaluación y el control de la educación" en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (Comp.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ediciones Akal, Madrid.
- MCCORMICK, R. Y JAMES, M. (1996) *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid, Ediciones Morata.
- MEIRIEU, PH. (2016) *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Paidós.

- MORENO, T. (2011) "Frankenstein Evaluador". *Revista de la educación superior*. Vol. XL (4), núm. 160, octubre-diciembre de 2011, 119-131.
- MORENO OLIVOS, T. (2009) "La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 41, abril-junio, 563-591.
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (1999) "Con trampa y con cartón: el fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende". *Cuadernos de Pedagogía*, N° 238, 71-77.
- MURIETE, R. (2007) *El examen en la universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires, Biblos.
- NIRENBERG, O., BRAWERMAN, J. Y RUIZ, V. (2000) *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- NOAH, H. Y ECKSTEIN, M. (2001) *Fraud and Education. The Worm in the Apple*. Maryland, Rowman & Littlefield Publishers.
- PERRENOUD, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Editorial Colihue.
- SGUISSARDI, V. y SILVA JÚNIOR, J. (2009) *Trabalho intensificado nas federais. Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo, Xamá.
- STAKE, R. (1998) *Investigación con estudios de caso*. Madrid, Ediciones Morata.
- STAKE, R. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, Graó.
- STUFFLEBEAM, D. Y SHINKFIELD, A. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Editorial Paidós.
- WALKER, V. (2016) "La evaluación como política pública: una mirada interpretativa de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario". En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 3, N° 4, 31-41.
- WALKER, V. y ARAUJO, S. (2014) "Carrera académica y trabajo docente desde la perspectiva de los actores. El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires". *VIII Jornadas de Sociología de La Plata. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. La Plata. 3, 4 y 5 de diciembre.

Formación universitaria y campos profesionales: abordajes y perspectivas teórico-metodológicas en debate¹

*Rosana Corrado
Mabel Guidi
Irene Laxalt
Rosana Panero
Macarena Santiago
Iván Surge
Nelson Ríos Cardozo
Eugenia Verellen*

Introducción

Este artículo tiene como propósito presentar una de las líneas de investigación del proyecto "Los procesos de formación y evaluación en la universidad: políticas, disciplinas, actores y prácticas". Nos referimos a los procesos formativos en la universidad en el marco de los procesos de cambio producidos desde el último cuarto del siglo XX hasta la actualidad, tiempo en el que la universidad ha estado sujeta a diversas transformaciones de naturaleza estructural y de alcance global.

En efecto, el avance del proceso de globalización, el valor que adquirió el conocimiento en el desarrollo económico así como la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación erosionaron los modelos y patrones de universidad, exigiendo nuevas respuestas a los procesos formativos de manera de contribuir a los múltiples cambios y exigencias sociales, culturales, económicas y laborales.

¹ Enmarcado en el proyecto de investigación SPU – Código 03/D305 "Los procesos de formación y evaluación en la universidad: Políticas, disciplinas, actores y prácticas".

En este contexto, se aborda básicamente la formación de profesores e investigadores en carreras socio-humanísticas, contemplando dos vías de entrada: los actores y las disciplinas, sin desconocer la existencia de múltiples entrecruzamientos.

Acerca del concepto de formación

Pretender partir de una definición de "formación" puede impedir el paso a una reflexión más amplia, sin embargo, haremos referencia al concepto a través de su aparición en diferentes acciones para esclarecer el significado y el sentido con el que se lo aborda en esta línea de investigación.

Por un lado, Honoré (1980) señala que la formación, generalmente, es considerada desde el punto de vista de la exterioridad, como algo "para" o "algo que "se tiene" o es "adquirido". Así, cuando se habla de formación, se estaría haciendo referencia a "formación para algo".

Por otro lado, Ferry (1990); señala diferentes tipos de discursos que se sostienen sobre la formación, los que tienen diferentes connotaciones. Puede visualizarse la formación como una función social de transmisión de saberes, de saber hacer o de saber ser que se ejerce en beneficio del sistema socio económico, en general, de la cultura dominante. Desde esta perspectiva, la formación consiste en un juego de poder según la medida de los sometimientos que suscite. Desde otra óptica, puede entenderse como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de la maduración interna y de posibilidades de aprendizaje o de experiencias de los sujetos. Por último, sostiene que se puede hablar de formación como institución cuando se refiere a la estructura organizativa que planifica y desarrolla actividades de formación.

De esta manera, la formación se presenta como un fenómeno complejo, diverso y que puede alcanzar diferentes aspectos, según se aborde desde el punto de vista del objeto (la formación que se ofrece y organiza desde fuera del sujeto), o desde el sujeto (la formación que se activa como iniciativa personal).

Nuestra posición es pedagógica y parte de plantear que la institución universitaria, los planes de estudio de las carreras, las acciones que los formadores realizamos para que la formación tenga lugar en los sujetos, constituyen mediaciones.

Como formadores pensamos, anticipamos, diseñamos, evaluamos, proponemos situaciones para provocar modificaciones, disponemos medios para que el sujeto en formación se transforme a sí mismo, no aislado, sino en la relación con otros, ayudados por esas mediaciones. En este sentido, Ferry expresa que "la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades" (Ferry, 1990:52).

Pensar a los sistemas y acciones de formación y a los formadores como mediadores tiene significados en diferentes planos (Souto, 2016):

- Desde una mirada social, la idea de mediación replantea las relaciones de poder y control en tanto el lugar protagónico es el del sujeto en formación. Sujetos adultos con experiencias sociales, profesionales y saberes prácticos distintos que pueden ocupar el lugar de sujeto en formación o formador, según los encuadres institucionales y las ocasiones.

- Desde lo relacional, la mediación implica sostener el lugar del sujeto que se forma, no desde la influencia externa sino desde las relaciones recíprocas con los otros.

- Desde la mirada instrumental se cuestiona el lugar de lo técnico y del resultado que una propuesta técnica pueda tener. La mediación instrumental se piensa en término de dispositivos como producto de la invención del sujeto formador (individual, grupal e institucional).

Desde este planteo en esta línea se concibe la formación tanto en el marco de la sistematicidad implicada en los dispositivos de formación de grado universitario que se lleva a cabo en diferentes disciplinas y campos profesionales (formación de futuros docentes, investigadores y de otros profesionales) así como en diferentes modalidades de enseñanza (presencial y virtual).

Como se ha señalado dos son las vías de entrada al estudio de la formación universitaria. En el caso de los actores universitarios la problemática refiere a estudiantes y a docentes como artífices del desarrollo curricular.

En cuanto a considerar el estudio de la universidad desde las disciplinas, se fundamenta en la centralidad que adquiere el conocimiento en esta institución, en tanto su producción, conservación, expansión y transmisión definen una serie de características que organizan el trabajo académico. Además, cada disciplina opera con una determinada tradición cognitiva y posee sus propios códigos de comportamiento. Por ello, quienes ingresan a un campo disciplinario, forman parte de una cultura en la que comparten un conjunto de creencias, poseen un vocabulario común, erigen ídolos y poseen diferentes grados de desarrollo, de estructuración y de integración simbólica (Clark, 1983).

En lo referente al planteo metodológico, cabe destacar que, por un lado, el estudio de los actores universitarios se interesa principalmente en los estudiantes y en los docentes, pero no deja de considerar otros actores de relevancia para la comprensión de los problemas y la

triangulación de datos —autoridades, tutores, personal administrativo, entre otros—, y se realiza, además, en el marco de determinadas disciplinas. Por el otro, el estudio de los diferentes problemas desde la cultura de las disciplinas también indaga sobre actores internos y externos a la universidad, pues son quienes imprimen una dinámica particular a los campos de conocimiento dentro de instituciones particulares.

De esta manera, la naturaleza de los interrogantes y los propósitos que guían a cada uno de los proyectos de investigación de esta línea inscriben la estrategia general en una metodología cualitativa centrada en el estudio de casos. Las técnicas previstas para la obtención de información son, entre otras: entrevistas, observaciones, grupos focales y fuentes documentales escritas.

La formación universitaria, problemas y abordajes teóricos-metodológicos

En este apartado se describen sucintamente los proyectos que desde diferentes objetos abordan la formación universitaria.

La línea de indagación “La formación docente en Educación Inicial: sujetos, prácticas de residencia y campo profesional” tiene como propósito explorar y analizar la diversidad de opiniones, valoraciones, expectativas y trayectorias formativas de los estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, respecto de las prácticas profesionales.

Las investigaciones precedentes han evidenciado la importancia de adoptar un enfoque centrado en el campo simbólico, vale decir, en los significados y valoraciones con los que los sujetos, en interacción social

comunicativa, construyen la realidad y el proceso formativo desde su propia perspectiva. Para ello se asume una postura crítica y reflexiva respecto de la propuesta curricular, la dinámica de este campo profesional, las trayectorias formativas/personales y las prácticas profesionales que tienen lugar en la formación de grado.

Tradicionalmente, la formación de profesores en Educación Inicial estuvo orientada exclusivamente hacia la labor docente en el sistema educativo formal y así era concebida por los propios graduados, quienes se proyectaban como maestros dentro de una sala de Jardín Maternal o Jardín de Infantes. Tal como sostiene Alliaud (2016) los cambios sociales y culturales de las últimas décadas y, principalmente, la forma que han tomado los escenarios laborales actuales, han puesto en jaque a la formación de nivel superior, entendida como aquella que prepara para el desempeño en un campo profesional o para un puesto de trabajo determinado. Hoy puede decirse que la propuesta del profesorado se transformó en función de diversas necesidades y demandas socio-educativas que involucran un campo profesional más dinámico y amplio.

En el caso de la carrera en la mencionada Facultad, el cambio se dio, en buena medida, a partir de la problematización de un grupo de formadores sobre los posibles lugares de inserción profesional de los futuros docentes de nivel inicial, y se lleva adelante desde una propuesta que presenta una diversidad de prácticas profesionales. En esta transformación de los perfiles y las incumbencias laborales, la instancia de formación denominada "prácticas educativas" ha requerido asimismo, ajustes en su diseño. Se reconoce, por un lado, que existen otros espacios no escolarizados, donde se realizan diversas actividades con niños y que esa realidad exige la labor de un profesional de la educación infantil. Por otro lado, se vislumbra que la realización de Prácticas en el

Nivel Superior habilita la oportunidad de trabajar en la formación de formadores (Corrado y Ros, 2016).

Tal como plantean diversos autores (Araujo, 2006; Edelstein, 2011; Alliaud, 2016, entre otros) los procesos formativos necesitan abordarse desde una visión compleja que atienda a la multicausalidad del problema socioeducativo. En esta misma línea Alliaud sostiene que:

"Si bien la formación superior siempre pareció insuficiente en sí misma en cuanto a la pretensión de formar profesionales `acabados`, listos para trabajar y eran necesarias otras instancias formativas vinculadas con los procesos de socialización laboral y la formación continua, lo que antes parecía una distancia entre formación y capacidades o habilidades requeridas por el puesto de trabajo, hoy resulta ser un abismo. La formación de los docentes no es ajena a esta problemática. Por el contrario, en ese ámbito parece exacerbarse." (Alliaud, 2016:1)

En efecto, acordamos con dicha autora en que la preocupación por mejorar la formación de nivel superior, se ha tornado recurrente en los últimos años: ¿Hay que formar distinto? ¿Hay que actualizar los planes de estudio con nuevos contenidos o cambiar sus lógicas? ¿Estará el problema en las formas de transmisión o en los modelos que las sustentan? ¿Habrá que entender de otra manera la formación de grado y la formación continua? ¿Se podría pensar que la articulación entre ámbitos formativos y ámbitos laborales constituye una solución?

En este marco y atendiendo a la complejidad que asume la enseñanza en el presente, se extendieron a cuatro años todos los planes de formación docente inicial, se intensificaron los saberes formalizados, se aumentaron los espacios curriculares destinados a las prácticas y se han introducido nuevas visiones en su tratamiento. No obstante, el acrecentamiento y la introducción de las prácticas desde los primeros años de la formación, no implica necesariamente un cambio en su tratamiento. Y eso es lo que parece necesario revisar si pretendemos

formar docentes que sepan y puedan enseñar en los nuevos contextos socioculturales.

Entendemos que conocer la perspectiva de estudiantes y otros actores de la comunidad implicados en los espacios de prácticas, colabora en la obtención de información útil para el diseño y ajuste de acciones pedagógico-didácticas orientadas al mejoramiento de la formación. En este sentido, transitar nuevas experiencias que lleven a promover redes interinstitucionales e interdisciplinarias, nos invita a capitalizar estos saberes y pensarnos como profesionales de la educación con posibilidades de acceder a otros espacios laborales desde donde ayudemos a transformar la realidad y el compromiso con ella. Reafirmando lo que planteamos en esta presentación, un avance cualitativo reside en la producción de conocimiento que reflexione y conceptualice las prácticas formativas que se generan.

Por otra parte, tres proyectos hacen referencia a las mediaciones que realizan en los procesos formativos tanto las actuales tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como las tecnologías tradicionales (pizarra, libros de texto, entre otros).

En el caso de la investigación titulada "Desafíos de estudiar en entornos virtuales: una mirada desde los alumnos que cursan los ciclos de licenciatura", se enmarca en los procesos formativos que se desarrollan en la modalidad virtual, centrándose en las problemáticas que manifiestan los estudiantes que cursan ciclos de complementación curricular en estos entornos que generan las TIC. En este sentido, el entorno virtual mediatiza la relación docente-estudiante.

Evidentemente, la representación de la acción de enseñar, así como las condiciones necesarias para el aprendizaje se transforman cuando se desarrollan mediadas por las TIC. Por lo tanto, su incorporación como un

nuevo componente pedagógico requiere de herramientas conceptuales para analizar las repercusiones sobre el aprendizaje. En este sentido, a partir de la noción de mediación instrumental, se puede advertir que el entorno virtual no es sólo producto de un artilugio tecnológico u objetos culturalmente neutrales, sino que deben estimarse como auténticas estructuras de acción externa y como modelos de reconfiguración de los marcos de pensamiento de los sujetos.

Como sistema de acción tecnológico, este entorno instala nuevas prácticas y discursos. En el caso de los estudiantes requiere del desarrollo de un conjunto de procedimientos que les permita transitar con éxito por las diversas instancias que supone estudiar en esta modalidad. Por ello el objetivo de esta investigación es conocer las competencias que desarrollan los estudiantes para abordar sus estudios en la modalidad virtual, durante el primer año de cursado del ciclo de licenciatura elegido. Las competencias representan la capacidad de movilizar varios recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) para hacer frente a algún tipo de situaciones. Éstas se generan durante la formación y a partir de la "navegación" cotidiana del estudiante por diferentes situaciones de aprendizaje (Perrenoud, 2004). Será necesario también recuperar la complejidad de los procesos, que para los que estamos inmersos en la cotidianeidad de los mismos, solemos verlos como obvios, accesibles y transparentes y sin embargo, para muchos de nuestros estudiantes, por el contrario, constituyen escollos no siempre fáciles de superar.

Los interrogantes que orientan esta investigación son: ¿Qué competencias demanda en un estudiante el proceso de formación en un entorno virtual? Específicamente, ¿Qué competencias demandan las diferentes disciplinas? ¿Qué similitudes y diferencias se establecen entre las competencias que se demandan en cada una de las disciplinas?

Indudablemente, las TIC no sólo han producido cambios significativos en la educación a distancia al favorecer la creación de ambientes virtuales sino también en lo que respecta a métodos, contenidos y estrategias docentes así como en los recursos didácticos que el profesor tiene a su disposición para desarrollar la actividad profesional. En este sentido, se fueron configurando nuevas relaciones entre tecnología y educación (Barroso Osuna, 2003).

Si bien durante mucho tiempo se otorgó a la tecnología "el lugar de resolución mágica de todos los problemas" de la enseñanza (Litwin, 2005:13), por ejemplo problemáticas vinculadas a la complejidad de las temáticas, déficit cognitivos o culturales, contenidos indiferenciados y descontextualizados, o bien para garantizar el éxito de los aprendizajes, diversos estudios han planteado que su mera inclusión no lo garantiza. Seleccionar la tecnología pertinente exige poner en juego ciertos saberes, considerar aspectos tales como los intereses de los alumnos, sus necesidades, el contenido curricular, en otros; por lo tanto es preciso que los docentes reflexionen sobre su integración, sus efectos en los aprendizajes, como sobre las cuestiones políticas y culturales que las atraviesan y los fines que le dan sentido al acto de enseñar. Por ello, el proyecto "Criterios para la integración de tecnologías en las propuestas de enseñanza de profesores universitarios. El caso de la Licenciatura en Diagnóstico y Gestión Ambiental de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires", tiene como finalidad identificar, analizar y comprender los criterios que utilizan docentes universitarios para seleccionar e incluir las tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se pretende dar cuenta de los tipos de conocimientos que se ponen en juego así como de aquellos conocimientos que se construyen en torno a la enseñanza de un

contenido mediado por una tecnología y que influyen en la construcción de dichos criterios.

En cuanto al tercer proyecto, "Los medios de enseñanza en las prácticas de residencia de la formación docente", constituye un estudio de carácter exploratorio, cuya finalidad es describir y comprender las concepciones y modos de uso de los medios de enseñanza por los docentes en formación que se encuentran realizando sus prácticas de residencia. Específicamente se centra en la relación contenido-método o forma-contenido, puesta en juego en la elaboración de la propuesta de enseñanza desde una visión que procura superar posturas instrumentalistas-tecnicistas. En este sentido se concibe al método como construcción que requiere contemplar la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Implica, además, adoptar una perspectiva axiológica en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad. Las técnicas, los procedimientos y los diversos medios de enseñanza constituyen en esta construcción, sus componentes operacionales.

Desde este planteo la investigación se focaliza en los medios de enseñanza en tanto componente a considerar en la construcción metodológica, pero admitiendo que, sólo es posible dar cuenta de los supuestos metodológicos a partir de develar los criterios para combinarlos y de la relación que se da con otros elementos de la situación de enseñanza como lo son los objetivos, los contenidos, las formas y criterios de evaluación, entre otros.

Se entiende por medios de enseñanza cualquier recurso tecnológico que articula un determinado sistema de símbolos y ciertos mensajes con propósitos instructivos (Area Moreira, 2005). En esta conceptualización se busca resaltar rasgos de los medios que permiten diferenciarlos de otros

elementos que hacen a formas o modos organizativos de la enseñanza (exposiciones, los trabajos en grupo, excursiones, etc.).

Diversas son las razones que justifican la relevancia de los medios en la enseñanza. Entre ellas, puede destacarse la cualidad de ser parte integrante de los procesos comunicativos que se dan en la enseñanza y de ser potenciadores de habilidades intelectuales en los alumnos, además ofrecen experiencias de conocimiento difícilmente alcanzables por la lejanía en el tiempo o en el espacio y son recursos facilitadores de aprendizajes académicos. No obstante, deben convertirse en objeto de conocimiento para los alumnos.

En tanto herramientas culturales que median en la tarea de enseñar, los medios requieren ser considerados desde los lenguajes en los que se expresan, los portadores en los que se inscriben, las propuestas pedagógicas en los que se insertan y desde las posibilidades que ofrecen para la comprensión de los saberes de las disciplinas por parte de los alumnos.

Por lo expuesto el objetivo de esta investigación es conocer los medios de enseñanza que los docentes en formación seleccionan y/ o producen para sus prácticas de residencia a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué medios seleccionan los docentes en formación al momento de planificar y desarrollar su práctica de residencia? ¿Qué criterios fundamentan su elección? ¿Qué finalidad se persigue a través de su uso? ¿Qué función cumplen en su propuesta de enseñanza? ¿Qué tareas demanda a los alumnos su utilización? ¿Qué procesos de aprendizaje/cognitivos favorecen? ¿Qué concepciones de enseñanza y de aprendizaje subyacen en la elección de dichos medios?

Por último, en esta línea de investigación referida a la formación, se desarrolla el proyecto "La enseñanza de la práctica de investigación en

carreras de Ciencias Sociales y Humanas” que aborda la enseñanza de la investigación y de la metodología de la investigación en materias incluidas en carreras de nuestra facultad. Tanto la enseñanza de metodología de la investigación —en el marco de las asignaturas correspondientes— como la dirección de proyectos de tesis de licenciatura constituyen, desde nuestro punto de vista, procesos pedagógicos que tienden a transmitir los principios de una práctica compleja, como lo es la investigación social. Durante los últimos años, se ha puesto de relevancia la necesidad de una pedagogía de la formación de investigadores, —en nuestro país, Ruth Sautu y Catalina Wainerman (2015) han sido pioneras en señalar esta necesidad, aunque en el nivel de posgrado—. Este proyecto tiende a contribuir en esta línea de reflexión, la formación en la práctica de investigación en el grado.

La enseñanza de la práctica de investigación es un tema que genera controversia. Para algunos, el estudio de los conceptos fundamentales de la metodología resulta necesario y suficiente para la práctica de investigación. Otros, cuestionan la posibilidad de enseñar a investigar si esto no está basado en la práctica efectiva de la investigación, imposible de llevar a cabo en los cortos tiempos de las asignaturas cuatrimestrales. Los talleres o seminarios de tesis ubicados generalmente al final de los trayectos formativos resultan espacios insuficientes para que los estudiantes desarrollen en forma completa su preparación para el trabajo de investigación de sus tesis de grado. En todos estos espacios curriculares, la práctica de la investigación ha sufrido un conjunto de transformaciones adaptativas que la hacen apta para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza, producto del proceso inevitable de transposición didáctica (Chevallard, 1997).

Sumado a lo anterior, creemos que hay una dificultad adicional en la enseñanza de la práctica de investigación referida al propio objeto de saber: si bien hay una progresiva tendencia al pluralismo epistemológico, metodológico y teórico en las ciencias sociales, existen diferencias en relación a dos cuestiones centrales:

- El pluralismo muchas veces deviene en formas de ataque a posiciones que no son las propias. Hay desacuerdos respecto a la dimensión epistemológica y metodológica de la investigación y, así, existen debates constantes acerca de las mejores formas de construir conocimiento científico sobre lo social (discusiones sobre la oposición o integración entre perspectivas cuantitativas y cualitativas y las reflexiones sobre las posibilidades de construir epistemologías del sur y de coloniales (De Sousa Santos, 2009) dan cuenta de esto, por señalar dos ejemplos).

- Con respecto a la naturaleza del objeto de estudio de las ciencias sociales, algunos pensadores llegan, incluso, a ponerlo en duda. Así, Bruno Latour señala que "Ya no está claro si existen relaciones que sean lo suficientemente específicas como para que se las llame 'sociales' y que puedan agruparse para conformar un dominio especial que funcione como 'sociedad'" (Latour, 2008:15).

Por último, la enseñanza de la práctica de investigación se complejiza dado que presenta una dimensión práctica, una teórica y otra meta-teórica.

La investigación se realiza enmarcada en instituciones que regulan la actividad científica en comunidad. Como toda práctica, se aprende ejerciéndola, porque es en ese ejercicio en el único lugar en donde puede ser aprendida en todas sus dimensiones simultáneamente. Lejos de implicar la transmisión de recetas sobre cómo investigar, asumimos que la enseñanza de la práctica de investigación supone actividades que

permitan "Aprender cómo traducir problemas altamente abstractos a operaciones científicas totalmente prácticas" (Bourdieu, 2005:309).

Enmarcada en dicha práctica, los métodos no se reducen a una técnica estandarizada aplicable a cualquier proceso de investigación, sino que poseen un componente fundamental: el teórico. Las decisiones metodológicas en la propia práctica de investigación están relacionadas con los aspectos teóricos del objeto construido y los aspectos epistemológicos de producción del conocimiento científico.

Asimismo, la metodología de la investigación es una práctica teorizada, una disciplina meta-reflexiva. Para realizar esta teorización descontextualiza las realizaciones concretas y las torna objeto de análisis y discusión, de reflexión y sistematización. Como saber disciplinar realiza una explicitación discursiva de la práctica, una "textualización" del saber que conduce a la delimitación de saberes parciales cada uno de los cuales se expresa en un discurso (ficticiamente autónomo) según Chevallard. Junto con Piovani (2011), consideramos que aunque todavía se discute si la metodología constituye un campo académico, una disciplina o subdisciplina de las ciencias sociales, o si simplemente se trata de un conjunto de saberes especializados, auxiliares y transversales aplicables en diversos contextos científicos, no resulta complejo en la actualidad justificar el cumplimiento de ciertos requisitos para definir el estatus de una disciplina en cuanto tal, requisitos que la metodología cumple.

Problematizada así la enseñanza de la práctica de investigación en el grado de carreras socio-humanísticas este proyecto se propone: a) describir la enseñanza usual en los espacios curriculares destinados a comunicar la práctica de investigación: materias de Metodología de la investigación y talleres de tesis en algunas carreras de grado socio-humanísticas; b) analizar la puesta en marcha de estrategias didácticas

diseñadas con el fin de promover aprendizajes sobre la práctica de investigación bajo los supuestos que sustentamos; c) caracterizar tesis de grado de carreras de la Facultad de Ciencias Humanas con el fin de elaborar categorías que permitan comprender la relación entre lo epistemológico, lo metodológico, las bases teóricas y empíricas en los diferentes procesos de investigación.

A partir del abordaje de las temáticas expuestas, es nuestro propósito continuar aportando a la constitución y consolidación del campo de la educación superior universitaria, específicamente en relación a la formación de profesores y profesionales, así como avanzar en la comprensión de la dinámica del cambio universitario en diferentes áreas problemáticas reconociendo las complejas articulaciones entre las políticas, los procesos y las prácticas intra y extra institucionales.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2000) *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde.
- ALLIAUD, A (2014) "El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar." Disponible en:
http://cedoc.infod.edu.ar/upload/030108El_Campo_de_la_Practica__A._Alliaud.pdf
- ALLIAUD, A. (2016) "Formas de formar y dispositivos para la formación docente inicial y continua" Seminario de Doctorado. Universidad Nacional de Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Posgrado.
- ANIJOVICH, R., CAPPELLETTI, G., MORA, S., SABELLI, M.J. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.
- ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- BARROSO OSUNA, J. (2003) *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Formación del Profesorado Universitario*. III Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de Sevilla, España.
- BECHER, T. (1993) "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Pensamiento Universitario*, Año 1, Nro. 1.
- BECHER, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.

- BEILLEROT, J. (1996) *La formación de formadores*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BOLIVAR BOTIA, A. (2016) "El currículum como curso de la vida y formación del profesorado". Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/267701702_El_Currículum_como_Curso_de_la_Vida_y_la_Formación_del_Profesorado pp. 25-44.
- BOURDIEU, P. (2005). "La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)". En BOURDIEU P. y WACQUANT, L., *Una introducción a la sociología reflexiva*, pp. 301-358. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRUNER, J. Y TEDESCO, J.C. (2003) *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires IIPE, UNESCO/Septiembre Grupo Editor.
- BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2001) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Garnica.
- CANDIA, M. (2008) "El trayecto de la práctica como configuración compleja". *Revista Novedades Educativas*, N° 215, año 20, noviembre, Buenos Aires.
- CARBONELL, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- CASTELLS, M. (2008) *La era de la Información. La Sociedad Red*. Vol. I. Madrid, Alianza.
- CHEVALLARD, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique Grupo editor.
- CLARK, B. (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009) *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2015) *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- EDELSTEIN, G y CORIA, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapeluz.
- EDELSTEIN, G. (2003) "Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...." *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, N° 33.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.
- FERRY, G. (1990) *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, D.F. Paidós.
- FULLAN, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, Octaedro.
- HARASIM, L. y otros. (2000) *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona, Gedisa.
- HONORÉ, B. (1980) *Para una teoría de la formación*. Madrid, Ediciones Narcea.

- LATOUR, B. (2008) *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Manantial.
- LITWIN, E. (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LITWIN, E. (2006) "Currículo universitario. Debates y perspectivas", Conferencia dictada en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. Disponible en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/curriculo-universitario-debates-y-perspectivas>.
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Condiciones y Contextos. Buenos Aires, Paidós.
- LITWIN, E. (2006) "Currículo universitario. Debates y perspectivas". Conferencia dictada en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. Disponible en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/curriculo-universitario-debates-y-perspectivas>.
- MAGGIO, M. (2012) "La tecnología educativa en perspectiva". En *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- MARQUÈS GRAELLS, P. (2000) *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*. Barcelona, UAB.
- MARQUÈS GRAELLS, P. *Los medios didácticos y los recursos educativos*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/medios.htm>
- MENGHINI, R. y NEGRIN, M. (comp.) (2008) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca, Ediuns.
- MISHRA, P & KOEHLER, M (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. (Michigan State University). *Teachers College Record* Volume 108, Number 6, June 2006, pp. 1017–1054 Copyright by Teachers College, Columbia University 0161-4681.
- MORA RUIZ, J. (2000) *El profesorado universitario: situación en España y tendencias internacionales*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo de Universidades.
- PERRENOUD, Ph. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, J. C. Sáez Editor.
- PERRENOUD, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México DF, SEP/Graó.
- PIOVANI J. I. (2011) "Presentación: la Metodología de las Ciencias Sociales como campo de interés intelectual en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* (ReLMeCS), vol. 1, N° 1, pp. 1-7.
- ROS, N., LORA, A. y CARPINACCI G. (2012) "Currículum y prácticas socio-educativas en la formación del Profesorado en Educación Inicial". V Congreso Nacional de Extensión Universitaria. "Sus aportes a los derechos humanos y al

- desarrollo sustentable." Universidad Nacional de Córdoba, 10 al 12 de septiembre de 2012 RevExT.
- ROS, N., LORA, A., IANNONE, N. y CARPINACCI, G. (2011) "La formación del docente de Nivel Inicial: entre la tradición y la transformación". VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata, 12 al 14 de mayo de 2011, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- SALINAS, J. (1997) "Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información". *Revista Pensamiento Educativo*. PUC Chile.
- SANJURJO, L (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Homo Sapiens.
- SOUTO, M. (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario, Homo Sapiens.
- SOUTO, M., BARBIER, J. M. y otros. (1999) *Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires, Novedades Educativas. Formación de Formadores*. Serie Los documentos.
- STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (2015) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Manantial.

PARTE II

HISTORIA, FILOSOFÍA Y POLÍTICA EDUCATIVA

La investigación socioeducativa desde el campo de la historia de la educación: instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado¹

*Ana María Montenegro
Jorgelina Méndez
Rubén Peralta
Natalia Vuksinic*

Introducción

De los múltiples abordajes que la investigación socioeducativa comprende, la historia de la educación se constituye en un campo disciplinar esencial para construir el objeto de estudio central donde todas esas miradas confluyen: la educación.

En este entramado, nuestro proyecto de investigación, que se inserta en un programa más amplio, aporta a dichos abordajes, desde una mirada particular: la trama presente-pasado, atravesada por el doble juego de "los cambios, pero también de lo que permanece" (Aróstegui, 1995). Desde ella, se intenta superar una mirada de la historia de la educación como aquella disciplina que estudia la educación en el pasado, y enfocarla en cambio, en otra concepción, la de un "espejo retrovisor, donde lo que está detrás de mí no es un inerte pasivo pasado, sino un alerta pasado... que ayudará a comprender mejor las complejidades, paradojas de este presente" (Charlton, 1983:3).

Entender la investigación histórica en estos términos supone reconstruir el pasado desde un presente que lo interpela y que nos nutre

¹ Enmarcado en el Programa de Investigación SPU – Código 03/D282 II Etapa. Programa Historia, Política y Educación. Proyecto II "Instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado".

de preguntas para desnaturalizarlo desde una mirada crítica; en otras palabras, desandar para no naturalizar lo escolar (Giovine, Montenegro y Martignoni, 2016).

En este sentido, y aunque la educación escolarizada —constructo moderno y pilar constitutivo de los Estados nacionales— sea la preocupación central de nuestro proyecto, hay tres dimensiones que aquí se privilegian: instituciones, sujetos y reformas, en tanto que permiten no sólo reconstruir tramas socioculturales y políticas, sino fundamentalmente comprenderlas en sus resignificaciones materiales y simbólicas.

Para el abordaje de estos objetos nos valemos de los diferentes métodos históricos en los que se sustenta la historia de la educación (Aróstegui, 1995; Viñao Frago, 1997), aquellos que privilegian un análisis cualitativo, de variadas fuentes históricas, buscando superar la mirada del documento/monumento sacralizado.

En un intento de profundizar las innovaciones que aporta este proyecto, analizaremos en un primer apartado, las consideraciones teóricas que plantean para la historia de la educación un giro en su mirada, apuntalado en la reconstrucción presente-pasado y viceversa. En un segundo apartado, ahondaremos en las especificaciones sobre los tres objetos informadores seleccionados: reformas, instituciones y sujetos, prestando atención especialmente a las articulaciones e interacciones entre ellos, interrogados desde un presente que los interpela.

En tercer lugar, profundizaremos sobre el enfoque metodológico adoptado, que pretende superar una única mirada a partir de la triangulación y complementación de diversas fuentes históricas.

Finalmente, presentaremos algunas consideraciones finales que intentan enunciar algunos de los desafíos que presenta el campo de la

historia de la educación para pensar la investigación socioeducativa en el presente.

Sobre el abordaje teórico: el giro pasado-presente

Tal como expresamos en la introducción el campo disciplinar de la Historia de la educación presenta características esenciales para la comprensión de las problemáticas que la investigación socioeducativa comprende, siempre y cuando se debatan cuestiones de oficio, enfoque y abordaje en el marco de los cambios paradigmáticos.

Desde el campo de la historiografía la "crisis de los grandes paradigmas" —el marxismo histórico, Annales y el estructural-cuantitativismo— en las décadas del `60 y `70, marcó la renovación del campo impactando también en la historia de la educación. Esta crisis provocó dos grandes movimientos en la historia. Por un lado, debates vinculados al posmodernismo que señalan el carácter narrativo de la historia, es decir la concepción de relato, ampliamente discutida y resistida desde la historiografía en general. Por otro lado, un intento de revitalizar la investigación histórica a través del diálogo con otras ciencias sociales —la antropología y la sociología principalmente— generando tres propuestas diferentes: la Microhistoria, la Nueva Historia Cultural y la Historia Socioestructural.

La historia de la educación, a nivel mundial, estuvo influenciada por estos cambios paradigmáticos. Tradicionalmente se destacan dos enfoques predominantes que devienen del positivismo e historicismo alemán de la primera mitad del s. XIX (Montenegro, 2008). Se trata de la historia de las ideas pedagógicas y la historia institucional y legislativa que marcaba los grandes hitos de la institucionalización del sistema

educativo. Pereyra (1981) y Tiana Ferrer (1988) coinciden en que esta última se desarrolló buscando responder a las necesidades de la formación docente. De hecho, en nuestro país la consolidación del campo se dio de la mano de la incorporación de la asignatura Historia de la Educación en la formación docente (en la Escuela Normal y Universidades) generando un corpus de libros y manuales para la enseñanza (Ascolani, 2011).

La "crisis de los grandes paradigmas" significó la superación de este modelo tradicional de historia de la educación. Durante los años '60 y '70 en Europa comenzó a delinearse la Historia Social de la Educación que marcó, por un lado, el diálogo con otras disciplinas sociales, sumando sus posturas teóricas y epistemológicas, y por otro, la renovación de los temas y enfoques (Viñao, 2008), incorporando a los sujetos educativos (infancia, mujeres, familia, etc.) y ampliando la mirada más allá de la educación escolarizada o formal.

En este sentido, el campo y oficio del historiador en educación se ha alterado en lo que respecta a cuestiones teóricas y metodológicas con el alejamiento paulatino de paradigmas tradicionales y la incorporación de otros que incluyen nuevos enfoques, temas y actores sociales. Desde estos abordajes los "silencios de la historia tradicional" (Escolano Benito, 1997) comienzan a desvelarse a partir de un diálogo, no tanto para revivir "una tradición, sino una manera de ser en el tiempo, un modo de afrontar los problemas de nuestra época (...) desde la perspectiva que la historia suscita" (Escolano Benito, 1997:7).

En nuestro país la incorporación de estos cambios historiográficos fue más tardía, como consecuencia de los procesos dictatoriales y la violencia institucional que cercenó la posibilidad de generar conocimiento libremente, por lo que recién se instaló con la recuperación democrática

de 1983 ganando terreno rápidamente. Desde allí el crecimiento y diversificación de la disciplina ha sido de los más importantes dentro del campo educativo argentino, como lo muestra una reciente publicación que da cuenta de la conformación de una importante comunidad intelectual en el campo de la Historia de la Educación (Arata y Ayuso, 2015).

Partiendo de estas consideraciones, el proyecto de investigación mencionado toma como punto de partida dos cuestiones fundamentales. Por un lado, la relación historia y sociedad que demarca la dimensión histórica de lo social. En este sentido considera a la sociedad como producto histórico, como devenir permanente, lo que vuelve central la cuestión del cambio social. En este punto se concentra el diálogo con las ciencias sociales —especialmente la antropología y la sociología— no obstante es preciso comprender que aquello que constituye la historia no es el cambio en sí; la historia se constituye como reflejo de ese cambio (Aróstegui, 1995).

Por otro lado, representa un enfoque que busca superar la mirada de la historia como estudio del pasado. La historia es fundamentalmente un estudio del presente, y su objeto se constituye en un diálogo continuo entre el presente y el pasado. En este sentido sostenemos que no hacemos historia sino actualidad, nuestros intereses tienen más que ver con la realidad cotidiana que con el pasado; ya que no somos desenterradores del pasado, anticuarios al decir de Jim Sharpe (1993), sino actores de nuestro tiempo que buceamos en el pasado a partir de preguntas que nos hacemos sobre el presente, desde el presente y para aportar explicaciones al presente. Esto es posible desde una activa interacción "entre un presente en el que el historiador no cesa de ver el pasado, como huella, persistencia o continuidad (...) y un

pasado a través del cual, una y otra vez está comprendiendo el presente (...) su presente” (Viñao Frago, 1997:28).

Instituciones, reformas y sujetos: objetos informadores de la trama presente-pasado

Las reformas educativas y tecnológicas de las últimas décadas han interpelado a las Ciencias Sociales en general y en nuestro caso a la Historia de la Educación a nuevos interrogantes, perspectivas y abordajes. Como ya señalamos este proyecto se inscribe en el marco de un programa más amplio, donde se entabla un diálogo fructífero con una disciplina con la que la historia de la educación estuvo vinculada históricamente pero que ha sufrido ella misma cambios y transformaciones: la Política educativa. En este diálogo, a la dimensión social del hecho histórico le sumamos otra dimensión del hecho educativo, dado que esta ha sido, desde mediados del s. XIX, un problema de Estado; nos referimos a la dimensión política, que al tiempo que demarca también complementa los objetos informadores.

Partiendo de estas consideraciones, en nuestra investigación se han recortado tres objetos de análisis y/o informadores que aún nos interpelan. Por un lado, las instituciones y los sujetos que evidencian el carácter social de la historia de la educación —y en este sentido supone repensar la mirada sobre las instituciones— que supere el aislamiento de la historia tradicional. Y, por otro lado, las reformas educativas, en tanto expresión del cambio social, el reflejo de ese cambio en las instituciones, que se compone de elementos nuevos, pero manteniendo elementos del pasado, de los que no se pueden despojar, por lo que interpelan a la memoria institucional para no desaparecer.

Al respecto, *las instituciones* se reconstruyen desde un doble proceso: de *reforma* y de *memoria institucional*. En ambos, los *sujetos* ya como actores intervinientes y testigos invaluableles apuntalan estos procesos institucionales a discernir. En este sentido los ejes —Instituciones, Reformas y Sujetos— actúan como objetos informadores que permiten no sólo reconstruir tramas socioculturales y políticas, sino fundamentalmente comprenderlas en sus resignificaciones materiales y simbólicas. La ordenación de los ejes es analítica porque en la realidad estos operan intrínsecamente articulados y sujetos a ponderaciones diversas.

Así una variedad de expresiones y objetos de análisis atraviesan a los ejes en este sentido: niveles (inicial, primaria, secundaria, superior no universitaria), ámbitos (público y privado), actores (funcionarios, reformadores, docentes, gremios), jurisdicciones (capitalina, provincial, nacional, internacional), soportes materiales y simbólicos (espacio escolar, juguetes, libros de lectura, patronos escolares, currículum), entre otros.

Antes de desarrollar el enfoque propuesto para el análisis de las reformas se debe aclarar que las mismas son entendidas en el sentido presentado por Viñao (2002), es decir en tanto alteración fundamental de las políticas educativas nacionales promovidas desde las instancias centrales de gobierno del sistema, con una mirada de larga duración que nos permita comprender los cambios y las continuidades que se esconden tras ellas.

Fundamentalmente las reformas son políticas educativas que se materializan en “textos institucionalizados” o “documentos de política educativa” (Giovine, 2012) pero que permiten observar mucho más de lo que allí se manifiesta. En tanto “producto de negociaciones y deliberaciones, de oposiciones y antagonismos” (Giovine, 2012:31), el

análisis de dichas políticas, permite comprender un clima de época, una nebulosa de sujetos, discursos, referentes teóricos, propósitos, etc., que es necesario organizar analíticamente para comprenderlas en toda su dimensión, potencialidad e intencionalidad.

Estas nos permiten analizar el campo educativo de una manera integral. No solamente observar la materialización de las políticas educativas, describir qué enuncian las normas, sino cómo en ella se visibilizan posturas políticas, ideológicas, académicas. Asimismo, evidencian los mecanismos de elaboración de políticas y las construcciones discursivas que le dan sustento y legitimidad y que provienen tanto del campo político como del intelectual. Permiten analizar, por una parte, los mecanismos, los espacios o ámbitos donde se delinean y legitiman las políticas y los significados que entran en disputa. Y, por otra parte, la conformación del campo intelectual, las influencias, los grupos académicos, las formas de producción de conocimiento. Sin contar los aportes que pueden hacer al estudio de los sujetos, el currículum y los cambios que producen al interior de los microclimas institucionales.

Desde una mirada de larga duración se debe advertir que las reformas no son, tan sólo, producto de un presente sino, fundamentalmente, de un pasado, de la propia configuración histórica del sistema educativo que le imponen las posibilidades y límites de las mismas y, al mismo tiempo, están atravesadas por circunstancias y sucesos no planificados a priori que son producto del contexto donde se elaboran y, fundamentalmente, donde se implementan. No obstante, un tercer elemento entra en juego y son los discursos que circulan internacionalmente y que llegan a los diferentes países de la mano de organismos internacionales, *think tanks*, instituciones educativas de carácter transnacional. Estos discursos se

presentan como "estándares internacionales" —calidad, eficiencia, descentralización, etc— como aspiraciones que deben alcanzar los sistemas educativos. Estos pueden llegar a tener una gran influencia en la elaboración de política educativa al interior de los países, tanto que desde la perspectiva más "dura" del enfoque de la internacionalización de la educación se llega a afirmar que las reformas no tienen territorio ni nacionalidad ya que los movimientos reformistas en las sociedades occidentales tienen básicamente los mismos principios.

Por el contrario, consideramos que al mirar los procesos en la larga duración podremos advertir que, en realidad, aunque los principios pueden ser similares —es decir compartir los estándares internacionales—, estos son términos vacíos que se "recontextualizan" (Steiner-Khamsi, 2012) al interior de cada país según las posibilidades y límites que la configuración histórica del sistema educativo les imponga.

Por lo tanto, desde la configuración discursiva de una reforma debemos atender a tres elementos. En primer lugar, a aquellos discursos que provienen de momentos previos, es decir, que se configuran apelando a las tradiciones y significaciones presentes en cada momento histórico, el *canon transhistórico* (Dibi-Huberman en Carli, 2008). Pero también, en segundo lugar, aquellos discursos que delimitan un determinado clima de época generando "horizontes colectivos de sentido" (Giovine, 2012) u "horizontes discursivos" (Southwell, 2007) que permiten cristalizar determinados significantes como lo nuevo, lo propio de esa reforma. Finalmente, en tercer lugar, recuperar los aportes de la teoría de la internacionalización, y trascender los límites nacionales para pensar en la construcción de "horizontes de referencia internacionales" (Schriewer y Martínez, 2007) desde donde es posible comprender cómo se promueven y se construyen dichas reformas en un marco que permita

superar las posibilidades interpretativas que nos ofrece el análisis a nivel nacional y la autoreferencialidad de muchos de ellos (op.cit).

Ahora bien, las reformas no se dan sólo en el plano del discurso político. En las acciones de política y en la implementación de las mismas es donde podremos observar cuáles son los emergentes, los imprevistos, las limitaciones, los facilitadores, que permiten concretizar dicho discurso político. Y allí hay un punto central a recuperar que son las instituciones, y más específicamente, el microclima institucional, en las interrelaciones con el proceso macropolítico que mencionamos.

Algunas cuestiones teóricas y metodológicas son esenciales para el abordaje de las instituciones educativas. Entre las primeras, coincidimos con A. Viñao (2002), respecto de que las reformas no son productos lineales entre su proyecto, la puesta en marcha y /o su concreción. Desde estos señalamientos, podemos considerarlas como productos de un interjuego de lógicas que puján por imponerse, que tensan tradiciones, rituales, hábitos y grupos de pertenencia. En este sentido, muchas veces mientras la lógica de la política educativa aparece preocupada por la implementación de determinadas medidas, la lógica institucional o de las instituciones navega entre la permanencia y el cambio. No obstante, ambas no actúan por separado, sino que se implican, se entrecruzan, permean, tratan de imponerse o resistir desde sus "lógicas", entendidas como "sistemas organizados alrededor de una serie de prescripciones, un modelo, una forma que se presenta como invariable en el tiempo" (Kubler, 1988:16).

Así las instituciones adquieren un nuevo sentido, no sólo como portadoras de signos, de transformaciones y cambios, sino también como ámbitos sustanciales de conformación de identidad donde se imbrican los

proyectos históricos, los discursos referenciales y las tensiones de quienes recuperan la memoria institucional.

Desde los aportes de A. Viñao (2001) y Tyack y Cuban (1995), toda reforma genera un clima de tensión al interior de las instituciones educativas, tanto en lo que remite a su memoria institucional como a la cultura escolar que ha ido sedimentando en el tiempo. En otras palabras, la lógica de la institución, entendida como modos de pensar, de decir, de hacer, constituye una estructura elaborada, consensuada, que entrelaza presente-pasado.

Si bien las instituciones gozan de menos autonomía para objetar la implementación de una reforma, fundamentalmente por las normas que prescriben su funcionamiento, manifiestan en su interior cierta libertad para canalizar la opinión y la acción de diferentes actores que es preciso explorar.

Allí se conjugan los procesos de la macropolítica educativa con las reelaboraciones subjetivas y colectivas frente a la implementación de la política, que pone en cuestión las tradiciones sociohistóricas y que configura una memoria institucional, que trasciende a las reformas.

Al respecto, A. Montenegro señala que la memoria de una institución, en este caso la educativa, "es producto de un consenso equilibrado entre una versión oficial, otras voces y el olvido" (Montenegro, 2008:153). Para dar expresión a estos dos últimos aspectos es necesario demarcar entre "memoria histórica", "memoria colectiva" y "memoria subjetiva".

Aguilar Fernández (1995) considera a la primera como expresión de aquellos acontecimientos que el sujeto no ha experimentado personalmente, pero de los que tiene una visión general o dominante; la segunda, en cambio, engloba la propia historia, el tiempo biográfico, que A. Montenegro desagrega como subjetiva o personal, "pues es, por y con

los sujetos que las instituciones se concretan en vivencias socio-históricas" (Montenegro, 2008:154).

A partir de dicha interrelación entre memoria histórica, colectiva y subjetiva, la memoria institucional, desde la mirada presente-pasado/pasado-presente, se reconstruye a través de la voz de los sujetos protagonistas, que convocan, nombran y significan ese pasado, desde el presente.

La revalorización de la voz de los actores institucionales da lugar a reconstruir permanencias y/o cambios implícitos en toda reforma educativa, y lo que es más importante a readaptarse y resignificar, en un contexto particular, la cultura escolar. Sin embargo, esta instancia de reelaboración frente a los cambios no es unívoca sino que pluraliza tensiones, divergencias, acuerdos, contradicciones, entre los distintos actores involucrados en la institución educativa (directivos, docentes, alumnos, egresados, familias, etc.) que la integran, la viven, la experimentan y la vivencian.

La interrelación reforma-institución permite explorar los microclimas institucionales. Desde esta perspectiva toda reforma genera un clima de tensión al producir "efectos no previstos, no queridos u opuestos a los buscados" (Viñao, 2002:109), por ignorar, desde una "naturaleza a-histórica" (Viñao, 2001:30), desde su conformación y definición, el peso de un conjunto de regularidades, que al interior de cada institución educativa "sedimentan" y "gobiernan" las prácticas institucionales y de enseñanza-aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, la cultura escolar constituye un producto histórico (Viñao, 1996, 1998, 2001) conformado por un "conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y compor-

tamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas" (Viñao, 2002:74).

Lo expresado revaloriza el rol de los actores institucionales que comparten y/o resignifican dicha cultura escolar desde un vocabulario y/o una "jerga que deberá ser aprendida y manejada"; y desde atributos materiales y simbólicos, que se condensan en "un componente mitológico", "un núcleo duro", "un sedimento institucional" (Terrón y Álvarez, 2002:237), que Feldfeber e Ivanier describen como la preservación de "su tradición institucional" (Feldfeber e Ivanier, 2003:429).

Referirnos a estos sedimentos da cuenta de procesos de historicidad en el sentido de permanencias y/o cambios que implica toda reforma educativa. Sin embargo, es muy significativo el peso que tanto Depaepe y Simon (1995) como Viñao (2002) le otorgan a la "continuidad", a lo que "permanece y dura (...) a lo que sobrevive a las sucesivas reformas reinterpretándolas y adaptándolas (...) a su contexto y necesidades" (Viñao, 2002:59).

Recuperar la memoria institucional como algo vital y social implica reconocerla como uno "de los modos fundamentales para afrontar los problemas del tiempo y de la historia, en relación con lo cual se encuentra ya hacia atrás y ya más adelante" (Le Goff, 1991). Tanto como testimonio oral o escrito, o como producción material o simbólica, su reconstrucción da cuenta de sucesos, acontecimientos, experiencias vividas o contadas, colaborando de una u otra manera a la transmisión y circulación intergeneracional de cómo una institución se constituye e identifica. Expresión de lo vivido, de lo que se vive y a veces de lo que se está por vivir, dan cuenta de una trama de relaciones y acontecimientos,

a los que se significa y da sentido particular (Nicastro, 1998). Allí, desde el tamiz de los sujetos /testigos que confrontan, seleccionan, ponderan, olvidan (Ricoeur, 1991, 2013; Williams, 1980; Jelin, 2002; Montenegro, 2008; Escolano Benito, 1997, 2008) se reconstruye una Memoria institucional que se cristaliza y/o se reactiva en el fluir del tiempo y de los acontecimientos.

En este sentido, recuperar el recuerdo cobra perspectiva y desanuda el fruto intergeneracional de ese pasado histórico e institucional. La Memoria institucional es parte fundamental de esa memoria plural e histórica y su recuperación es esencial en varios sentidos. Por un lado, enriquece el proceso de la Historia nacional o local, donde se imbrica el surgimiento de una institución educativa. Por el otro, afianza el sentido de pertenencia comunitaria transformando a las nuevas generaciones en guarda de esa memoria. Los trabajos de investigación en esta línea aportan de manera unánime a esta reconstrucción, desde una participación activa de actores involucrados en diferentes instituciones, los que rememoran su presencia o ausencia. Lograr que esta recuperación se exprese desde la voz de una diversidad de actores/testigos que condensan diferentes puntos de vista, reinterpretaciones, silencios u olvidos es un verdadero desafío.

De esta manera, la expansión del campo de análisis de la historia social de la educación en las últimas décadas ha evidenciado una multiplicidad de "sujetos" en la educación muchos de los cuáles habían sido ignorados por la historiografía educativa tradicional y que emergen dentro del nuevo paradigma.

Los sujetos de la historia de la educación son tan múltiples como los objetos y formas de abordaje. Pero, principalmente, son la expresión de lo social en lo histórico. En la siempre presente tensión entre individuo y

sociedad está claro que lo único que podemos materializar son los individuos (Aróstegui, 1995) y por tanto es a través de ellos que accedemos a la "historia".

Esta misma premisa atraviesa a la historia de la educación. El objeto informador *sujetos* asume en este proyecto un doble rol: actor interviniente y/o testigo clave. El primero nos interpela con los procesos (cambios, reformas, transformaciones), en el marco del diálogo privilegiado que se entabla con la política educativa, y en una doble dimensión: discursiva, es decir la intencionalidad de las políticas, y ejecutiva, es decir el sentido que toman dichas políticas en el marco de su implementación o desactivación. Aquí los sujetos privilegiados han sido los reformadores —políticos e intelectuales del campo educativo, expertos de organismos internacionales— y los gremios en tanto sujetos claves en dichos procesos (Gvirtz, 1998; Vázquez S y Balduzzi, 2000). El segundo, a través de su relato, activa el recuerdo y la memoria de su experiencia de las instituciones por las que ha transitado. Aquí los sujetos se multiplican dando cuenta el abanico de actores que componen a las instituciones y que permiten entenderlas a ellas también como sujetos vivos y no como estructuras estáticas. Tanto como testimonio oral (Barela, 2009; Brodsky, 2006; Benadiba y Plotinsky, 2001; Schwarsztein, 2001) o escrito, como producción material o simbólica (Montenegro, 2012), la historia institucional da cuenta de sucesos, acontecimientos, experiencias vividas o contadas generacionalmente. Sin embargo, en esta conjunción de voces la memoria institucional transita por recuerdos, olvidos, tradiciones selectivas, silencios, relatos oficiales y contrarelatos.

Enfoque metodológico: escalas de análisis y complementación de fuentes históricas

La investigación socioeducativa en este campo privilegia el carácter cualitativo (Gallart, 1984; Taylor y Bodgan, 1986) y toma en consideración diferentes métodos históricos desde el que se nutre la historia de la educación (Aróstegui, 1995; Viñao Frago, 1997). En ese sentido, nuestro trabajo se alimenta de la triangulación y la complementación de diversas fuentes históricas.

Ahora bien, para lo que aquí consideramos como fuente para el abordaje histórico —y aún más histórico educativo— es preciso realizar algunas aclaraciones al respecto. La incorporación de nuevas fuentes historiográficas es producto, tal como mencionamos anteriormente, de la renovación del campo histórico acontecida desde mediados del siglo XX, y que en las últimas décadas de ese mismo siglo fue permeando también a la Historia de la Educación. Como dijimos anteriormente, desde esa renovación la misma dejó de entenderse solamente como una historia de la legislación escolar o de las ideas pedagógicas para complejizar el análisis y la mirada sobre lo educativo, sumando los abordajes de la sociología, la antropología, la teoría política, la economía, etc. Esta transformación en la investigación histórica está unida a la crisis de los grandes paradigmas mencionada y al surgimiento de nuevos abordajes en el marco de las denominadas Nueva Historia Cultural, Microhistoria y la Historia Socioestructural o Historia Social (Aróstegui, 1995). Esta renovación historiográfica, además, abrió el camino a nuevos objetos históricos, temas de investigación, metodologías renovadas y, por supuesto, nuevas fuentes históricas. En educación esta renovación permitió construir una historia de la educación que trascendiera la historia de la escolarización y visibilizando otros aspectos del proceso educativo.

Sin duda, ello fue posible al habilitarse una nueva concepción de fuente histórica. Como plantea Febvre (1970), en una crítica a la historia tradicional, no sólo el texto de archivo es una fuente histórica sino, por el contrario, todos los textos pueden ser fuentes —un poema, un cuadro, etc— ya que la historia se construye con todo lo que el ingenio de los hombres pueda inventar y que nos ayude a suplir las ausencias o los olvidos de los “documentos”. Así de una historia basada fundamentalmente en el documento de archivo, la concepción de fuente histórica se amplió casi sin límites. Como nos plantea Aróstegui, podemos afirmar que fuente histórica es

“[...] todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo” (Aróstegui, 1995:338).

Dentro de esta ampliación de los límites de la historiografía tradicional y de la revisión del ‘documento-monumento’ como única y objetiva fuente posible es que otro tipo de fuentes tales como la prensa escrita, las fuentes orales, la fotografía, entre otras, han tomado un fuerte protagonismo como tales.

El trabajo con las fuentes demanda de un tratamiento adecuado para que puedan observarse más elementos de los que a simple vista se presentan. Para el tratamiento de las mismas privilegiamos el análisis de contenido, el cual permite interrogarlas para detectar argumentos, sustratos teóricos e intencionalidades que subyacen a los procesos que se analizan.

En el caso de los documentos orales, la subjetividad, la memoria y la particularidad son características que definen a la historia oral. Apelan a la memoria del sujeto para hacer historia a partir de relatos de sus recuerdos y la fuente es el testimonio que el individuo da dentro del contexto de una entrevista. La entrevista de historia oral transforma a la

memoria frágil en un registro permanente del pasado, que es a la vez valioso y con el paso del tiempo irremplazable (Malimacci y Giménez Béliveau, 2006; Barela, 2009; Benabida, 2001).

En este sentido, las fuentes privilegiadas para el análisis son los Documentos de política educativa (Leyes, Resoluciones, Planes, Proyectos, Diseños Curriculares), los Documentos de política urbana y de arquitectura escolar (Resoluciones, Planos de Obra, Plantas Escolares), los documentos gremiales (Actas, reuniones, congresos), los Textos escolares, la Prensa escrita, la Fotografía, y fundamentalmente el relato de los sujetos/actores/testigos que se convierten en documentos orales, entre otros.

En cuanto al abordaje metodológico es importante prestar atención no sólo a la/las escalas de análisis más adecuadas, sino también a las fuentes que dan cimiento a ese procedimiento. Si bien desde la historia socio-política y educativa es posible abordar la complejidad del momento histórico, el desafío es dar cuenta de los procesos institucionales y también subjetivos y colectivos. El camino abierto por varios investigadores desde la microhistoria (Levi, 1993; Serna y Pons, 1993; Man, 2013), el microanálisis (Revel, 2005) y la historia local (Fernández, S; 2008; Serna y Pons, 2003), se mostró relevante para adentrarnos en esos microclimas institucionales, entrecruzados por las ambigüedades de lo simbólico, la pluralidad de interpretaciones, la red de relaciones que configuran la acción humana y que traspasan los muros de la escuela. Es por ello que el entorno, lo cercano, la historia local emerge y también da sentido a esa identidad institucional.

Algunas consideraciones finales

El abordaje de lo socioeducativo desde la perspectiva histórica: desafíos del presente

Por lo explicitado hasta aquí consideramos que el campo disciplinar de la historia social de la educación aborda la investigación socioeducativa desde estos nuevos enfoques, que, tanto en lo teórico como en lo metodológico, nos interpelan y desafían en el presente. Dichos desafíos implican nuevos debates y reacomodamientos en varias dimensiones:

En primer lugar, la ampliación del campo disciplinar y los aportes de otras disciplinas: la interdisciplinariedad es fundamental en cualquier análisis histórico que tenga a lo social como referencia y, en nuestro caso, a lo socioeducativo. Comprender el carácter eminentemente social del hecho educativo y, en este sentido, su estructuración histórica, es fundamental para poder partir del presente al pasado y viceversa. Las preguntas que nos orientan están formuladas desde la actualidad y nuestros problemas de investigación emergen de esa realidad que nos interpela: ¿cuál es el rol del Estado en la educación? ¿cómo se construye y define la identidad de una institución educativa? ¿cuál es el rol y el contenido de la formación docente? ¿qué constituye la educación común? ¿quiénes deciden en materia de política educativa y quiénes están autorizados a opinar? Son preguntas que no tienen tiempo ni lugar, que atraviesan a todo el campo socioeducativo y que la historia debe abordar en diálogo permanente con otras disciplinas.

En segundo lugar, los nuevos marcos mencionados nos ubican en el dilema de poder abordar el estudio de nuestros objetos en la articulación de lo macro y micropolítico para superar las visiones tradicionales de la historia de la educación. En dicha articulación emerge el testimonio, la voz, el rol de los sujetos que reflejan esa historia. De esta manera para

superar la historia sistémica o legislativa que proponía una mirada estática sobre lo educativo, resulta más adecuado un análisis que articule la reforma —el cambio social que se expresa en lo educativo— con los sujetos a través del nexo donde uno y otro se materializan: las instituciones.

Por último, nada de lo expresado anteriormente puede realizarse sin ampliar la mirada sobre las fuentes históricas que permiten nuevos análisis y abordajes de los procesos históricos. En este sentido el desafío es ampliar el horizonte de la fuente documento/monumento para incorporar una diversidad de accesos a esa realidad que permiten darle vida a dichos documentos sacralizados. Las diversas materialidades que ofrecen las fuentes orales, la fotografía, planos arquitectónicos, diseños curriculares, discursos políticos, discusiones parlamentarias, registros personales, la prensa periodística y especializada, entre muchas otras que aún no sabemos que existen, nos permitirán no sólo comprender los procesos sino, fundamentalmente, superar los olvidos y omisiones que la historia produce en su devenir.

Bibliografía

- AGUILAR FERNÁNDEZ, P. (1995) "Aproximaciones teóricas y analíticas al concepto de Memoria histórica". En BARROS, C. *Historia a Debate*, Santiago de Compostela, Sementeira.
- ARATA, N. Y AYUSO, L. (Edit.) (2015) *SAHE 20. La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- ARÓSTEGUI, J. (1995) *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona. Crítica Grijalbo Mondadori.
- ASCOLANI, A. (2011) "Espiritualismo pedagógico, antipositivismo e historiografía en los manuales de historia de la educación: (Argentina, 1946-1962)". En: GONDRA, J. G.; SILVA, J. C. S. (Org.). *História da Educação na América Latina: ensinar e escrever*. Rio de Janeiro, EDUERJ.
- BARELA, L. y otros (2001) *Algunos apuntes sobre Historia oral*, Buenos Aires, IHCBA.

- BARELA, L., MIGUEZ y GARCIA CONDE (2009) *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*, Buenos Aires, Patrimonio e Instituto Histórico.
- BENADIBA, L. Y PLOTINSKY, D (2001) *Historia oral. Construcción del Archivo histórico escolar*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- BRODSKY, M (2006) *Buena Memoria*. Buenos Aires, La Marca.
- CARLI, S. (2008) "La universidad: tiempo, destiempo y contratiempo". Panel de cierre de las *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Salta. 29, 30 y 31 de octubre.
- CHARLTON, C (1983) "The Benedit of the rear-view mirror: History of Education in the professional education of teacher". En LOWE, R *Trends in the Study and Teaching of the History of Education*. History of Education Society N° 7.
- DE GABRIEL, N. y VIÑAO FRAGO, A. (eds). (1997) *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona. Ronsel Editorial.
- DEPAEPE, M.; SIMON, F. (1995) "Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and Outside Schools". En *Paedagogica Historica*, XXX (1).
- ESCOLANO BENITO, A (1997) "La memoria de la escuela". *Revista Vela Mayor*. Memoria de la escuela, Año IV, N° 11, Anaya, Madrid.
- ESCOLANO BENITO, A (2008) "La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela". En Montenegro A. *Dossier Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación*. *Revista Espacios en Blanco* N° 18. UNCPBA. NEES, Tandil, Buenos Aires.
- ESCOLANO BENITO, A. (1997) "La historiografía educativa. Tendencias actuales" en VIÑAO FRAGO, A. (1997) *La investigación histórico –educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Ed. Ronsel.
- FEBVRE, L. (1970) *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel.
- FELDFEBER, M. E IVANIER, A. (2003) "La descentralización educativa en argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente". En *Revista mexicana de investigación educativa*. Año/Vol. 8. N° 18. DF México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- FERNÁNDEZ, S. (2007) *Más allá del territorio. La Historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario, Prohistoria Ediciones.
- GALLART, M. A. (1984) "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: expansión e inmovilidad. (I) Los cambios cualitativos". *Revista CIAS*, marzo.
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- GIOVINE, R., MONTENEGRO, A. y MARTIGNONI, L. (directoras) (2016) *Políticas y Reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar*. Buenos Aires, Ediciones Miño y Dávila.
- GVIRTZ, S. (1998) "La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los dos primeros gobiernos peronistas (Argentina 1945-1955)". En *ELIAL* N° 1 Volumen 8. Buenos Aires, UBA.

- JELIN, E. (2002) *Los trabajos de la Memoria*. Madrid, Siglo XXI.
- KUBLER, G. (1988) *La configuración del tiempo*, Madrid, Nerea.
- LE GOFF, J. (1991) *El orden de la memoria*. Barcelona, Paidós.
- LEVI, G. (1993) "Sobre la microhistoria", en BURKE, P. (comp) (1993) *Formas de hacer historia*. Alianza Universidad. Madrid.
- MAN, R. (2013) "La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales". En *Revista HAO* N° 30. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
- MALLIMACI, F. Y GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V. (2006) "Historias de vida y método biográfico" en *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- MONTENEGRO, A. (2012) *Un lugar llamado escuela pública. Origen y Paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MONTENEGRO, A.; PERALTA, R.; MÉNDEZ, J; SOLARI, A. (2008) "Memoria de la escuela: espacio de frontera entre lo disciplinar y lo formativo profesional". En *Revista Espacios en Blanco*, N° 18, NEES, FCH, UNICEN.
- NICASTRO, S. (1998). "La dirección escolar y sus metáforas". Buenos Aires, *Novedades Educativas*. 10 (87): 26-27.
- PEREYRA, M. (1981) "La historia de la educación en la formación de educadores. Orígenes y evolución de una disciplina escolar", *Tempora*, n° 2, Madrid.
- REVEL, J. (2005) "Microanálisis y construcción de lo social", en *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*, Buenos Aires, Manantial.
- RICOEUR, P. (1991) *El tiempo relatado*. El Correo de la Unesco.
- RICOEUR, P. (2013) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- SCHRIEWER, J., y MARTÍNEZ VALLE, C. (2007) "¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática?: el discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX". *Revista de educación*, (343), pp. 531-557.
- SCHWARZSTEIN, D. (1991) *La historia oral*. Buenos Aires, CEAL.
- SCHWARZSTEIN, D. (2001) *Una introducción al uso de la Historia oral*. Buenos Aires, FCE, (selección).
- SERNA, J. y PONS, A. (1993) "El ojo de la aguja ¿De qué hablamos cuando hablamos de microhistoria? En *Revista Ayer* N° 12 La Historiografía. Asociación de Historia Contemporánea y Marcial Pons Ediciones de Historia. Madrid.
- SERNA, J. y PONS, A. (2003) "En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis". En *Revista Contribuciones desde Coatepec* N° 4, Toluca.
- SHARPE, J. (1993) "Historia desde abajo". En BURKE, Peter (Comp), *Formas de hacer Historia*, Madrid, Ed. Alianza Universidad.
- SOUTHWELL, M. (2007) "Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales". En *Anuario de la SAHE* Nro. 8, ISSN 1669-8568, Buenos Aires.

- STEINER-KHAMSI (2011) "La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política". En CARUSO, M. y TENORTH, H.E. (eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires, Granica.
- TAYLOR, SJ. y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Mexico DF, Paidós.
- TERRÓN, A. y ÁLVAREZ, V. (2002) "Sobre cultura escolar y mitos en nuestra escuela" en *Revista Cultura y Educación, C & E*, Vol. 14, Nro. 3, 237-252.
- TIANA FERRER, A. (1988) *La investigación histórico educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid, Cuadernos.
- TYACK, D.; CUBAN, L. (1995) *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J. (2000a) *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973 Historia de CTERA*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Buenos Aires, CTERA.
- VIÑAO FRAGO, A. (1996) "Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio". En *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos, VIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Murcia, Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001) "¿Fracasan las Reformas Educativas? La respuesta de un historiador". En *Anuario da Sociedade Brasileira de História da Educacao*, Campinas, San Pablo.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001) "Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas", en *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45.
- VIÑAO FRAGO, A. (1997) *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ed. Ronsel.
- VIÑAO FRAGO, A. (1998) "Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes". En *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. Madrid, Ed. Morata.
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Homo Sociologicus. Barcelona, Península.

Teoría crítica de la sociedad: Justicia social, un conjunto de problemas político-pedagógicos¹

Margarita Sgró

Introducción

"Lo que la teoría de la sociedad puede proporcionar por sí misma se asemeja al carácter focalizador de una lente. Sólo cuando las ciencias sociales dejaran de ser capaces de inspirar ideas nuevas habría expirado la época de la teoría de la sociedad". (Habermas, 1999 II: 542)

La trayectoria de la teoría crítica de la sociedad se asienta en un conjunto de criterios y problemas que, más allá de los diversos "modelos" de teoría, desarrollados a lo largo de su historia, se mantienen estables. La continuidad puede verse a través de varias generaciones de intelectuales que, en un sentido estricto, forman parte de la corriente de pensamiento. Este es el motivo por el cual podemos hablar de la "tradición" de la teoría crítica de la sociedad. Debatido y compartido por la mayoría de los miembros de la mencionada corriente teórica, el armazón conceptual permite ejercitar una crítica interna entre los diversos modelos, y abrirse al debate con otros modelos de teoría crítica que no necesariamente se encuadran en su campo teórico-epistemológico. La discusión interna entre "modelos" es el sustento de la trayectoria que ha tenido la tardíamente llamada "Escuela de Frankfurt".

Con respecto al debate externo podemos decir que abarca dos líneas diferentes, una de ellas sostenida en lo que se denominó, y aún muchos

¹ Enmarcado en el Proyecto de Investigación SPU – Código 03/D301: "Teoría Crítica de la Educación: igualdad y justicia social".

autores denominan, teoría tradicional, retomando la vieja categoría formulada por Horkheimer; y otra línea con versiones de teoría crítica que van desde Foucault, Rawls, Taylor, hasta –para nosotros– el pensamiento crítico latinoamericano. En este texto se analizarán especialmente las discusiones al interior de las distintas versiones de la teoría crítica de la sociedad.

La emancipación en el centro de la escena

El debate interno se reconoce a partir de temáticas enriquecidas y reinterpretadas en diferentes épocas, es decir situadas históricamente; y de nuevos problemas propios de cada tiempo. También se configura con el sello particular de autores que representaron y representan a cada una de las generaciones de la teoría crítica de la sociedad en sentido estricto. En esta perspectiva, la teoría crítica presenta hasta la actualidad, cuatro generaciones. La primera es la de Max Horkheimer y Theodor Adorno, la segunda representada en Jürgen Habermas, la tercera en Axel Honneth y la cuarta en Rainer Forst; por supuesto nombramos a aquellos autores más destacados y reconocidos de cada etapa, sabiendo que cada uno de ellos ha sido rodeado por un círculo de intelectuales con los que discuten las principales orientaciones teóricas.

Ese debate interno produjo constantes actualizaciones temáticas y metodológicas que revitalizaron la teoría social, señalando lo que a juicio de cada uno de los autores fueron “deficiencias” interpretativas, o problematizaciones insuficientes que deben ser subsanadas, actualizadas, ampliadas, o colocadas bajo otra óptica que incluya un concepto amplio y comprensivo de racionalidad.

La teoría crítica de la sociedad bebió en las fuentes del Iluminismo moderno y no lo abandona, aun cuando lo critique radicalmente, pues esta crítica constituye en sí misma una estrategia de construcción de conocimiento que va de una a otra generación operando de un modo similar. La inscripción en el Iluminismo ofrece un marco conceptual constituido por una filosofía de la educación y una teoría social, mutuamente condicionadas y condicionantes.

Por ello, la insistencia en definir el carácter de una teoría crítica como un saber cuya tarea central no es solo describir las cosas como son, sino hacerlo identificando en el tiempo presente, los potenciales de lo que deberían ser. De allí se deriva la particular relación entre teoría y práctica política y la importancia de un método colaborativo entre el saber producido de un modo "tradicional", es decir sin pretensiones de emancipación, y el saber crítico, o sea aquél cuya justificación última se encuentra en la fuerza emancipatoria que produzca. Esta idea tiene, en la larga tradición de la teoría crítica, una centralidad que se ha mantenido vigente desde la crítica de Marx a la "economía política", hasta nuestros días. En la actualidad, es uno de los ejes del debate interno, y una de las características que más la distinguen de otras perspectivas críticas que no se enrolan en el campo de la teoría crítica de la sociedad, en sentido estricto.

La jerarquía que la emancipación social tiene en el cuerpo conceptual de la teoría crítica de la sociedad, representa para la pedagogía, la recuperación de una perspectiva que fue paulatinamente abandonada por el impacto que produjo el cuestionamiento a la racionalidad moderna.

Tal como la definimos, la pedagogía crítica, no se contenta con decir lo que la educación debe ser en el horizonte de las luchas por la igualdad y la libertad. También se coloca, como un saber particular que es, al

mismo tiempo, como un actor responsable en la consecución de esos fines. La responsabilidad en la emancipación social es lo que diferencia a la teoría crítica de la teoría tradicional. Y es, a nuestro criterio, lo que diferencia a la pedagogía tradicional de la pedagogía crítica. Este último tema, bajo diferentes perspectivas, ha estado presente en todas las investigaciones que hemos realizado.

El doble carácter surge de la perspectiva emancipadora, en ella se encuadra un proyecto pedagógico constituido por un sentido político de transformación social, de integración e inclusión. Liberación, autonomía moral, ideales de libertad e igualdad, son el motivo y el motor de la reflexión, tanto en la filosofía de la educación como en las conceptualizaciones pedagógicas de *Bildung* —formación moral y cultural— por las que puede pensarse y revitalizarse el "proyecto moderno".

Sin embargo, tanto desde la propia perspectiva del Iluminismo, como desde los desarrollos teóricos producidos por el pensamiento latinoamericano, también puede criticarse el "proyecto moderno". La conjunción de esas líneas de crítica, tiene un punto en común, pensar la emancipación con una existencia auténtica que sólo puede percibirse por indicios o tendencias aún no desarrollados en el tiempo presente, ofuscada, impedida, pero latente; asentada en los reclamos por una mejor redistribución del ingreso o, más propiamente por formas complejas de reconocimiento que contienen las demandas de redistribución. Indicios de emancipación se manifiestan en resistencias y luchas de los pueblos originarios, los pobres, las mujeres, los extranjeros, las minorías sexuales, raciales, etc. originadas en "sentimientos de injusticia", aun cuando éstos no consigan expresarse en el ámbito público-político. La teoría pretende representar la voz de los

"despreciados", pero no solo para describirla o mostrarla, sino para transformar las condiciones objetivas y simbólicas que la oprimen. Debemos decir, que con solo mostrar la desigualdad, con describirla, no alcanza para un enfoque emancipatorio.

Por un lado, la teoría crítica en sentido amplio, nace como dijimos, de la crítica a la economía política y al "pensamiento utópico", es decir, surge como crítica a una perspectiva teórica que reclama la emancipación sin anclaje en la historia presente, y por lo tanto, se condena a una práctica política voluntarista y ahistórica. Por otro lado, Marx también emprende la crítica contra "aqueles que pretendem unicamente compreender *como funciona* o sistema capitalista (...) por não serem capazes de situar historicamente as suas próprias teorias..." (Nobre, 2008:13)

En este sentido, la crítica es también una herramienta metodológica que conduce a la explicación de los fenómenos sociales y no meramente a su descripción. Permite señalar las desviaciones que, como "patologías", cada época produce, distanciándose de ideales de libertad, de igualdad y de justicia social.

"Um diagnóstico do presente não pode ser produzido em vista apenas de como funciona a sociedade capitalista. (...) tem de ser produzido em razão das possibilidades de libertação da dominação do capital, á luz da emancipação possível que o capitalismo carrega dentro de si." (Nobre, 2008:13)

La teoría crítica, tampoco renuncia a la tensión generada como consecuencia de asumir los cuestionamientos a la modernidad, y aún así, querer salvarla. Salvarla significa criticar sus desviaciones, identificar las causas profundas por las que la racionalidad se distanció de sus potencias mejores. Esto es posible mediante una reflexión sobre la racionalidad y sus manifestaciones en la vida social, que abarca un análisis sobre las condiciones concretas de la sociedad capitalista y, simultáneamente,

sobre las tendencias que pueden identificarse como potencialmente transformadoras en el tiempo presente. Dice Nobre:

“É o entendimento concreto do funcionamento do capitalismo e a apresentação dos potenciais de resistência e de emancipação nele presentes que podem mostrar o caminho da teoria e da prática, da compreensão da realidade e de sua transformação.” (Nobre, 2008:11)

Según Honneth, ya en pleno siglo XVIII, Rousseau opera de este modo cuando escribe el “Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes”. A diferencia de las preocupaciones de Hobbes, dando marco a la filosofía política, Rousseau funda la filosofía social cuando en lugar de preocuparse por las formas de cohesión social se preocupa por las deformaciones o desviaciones patológicas; el filósofo alemán señala que:

“Cuando Rousseau, a mediados del siglo XVIII se puso a redactar su Discurso sobre la desigualdad (...) le interesaban menos las premisas bajo las cuales la sociedad burguesa era capaz de mantenerse que las causas que llevarían a su degeneración” (Honneth, 2011:77)

La Teoría Crítica en sentido estricto

Si nos remitimos a un sentido estricto de teoría crítica de la sociedad, debemos comenzar por un texto fundacional que es “Teoría tradicional y teoría crítica”, la obra de Max Horkheimer, publicada en 1937. En ella se afirma la necesidad de un proyecto interdisciplinar capaz de construir un diagnóstico crítico del capitalismo de su tiempo; tarea que debía emprenderse combinando teoría tradicional y teoría crítica, para que ésta última pueda ocupar el lugar que la “clase operaria” había cedido, adhiriendo a las diferentes formas de fascismo que se consolidaba en Europa. Pero siguiendo el permanente ejercicio crítico, menos de diez años después, este proyecto les parece inviable, en el prólogo del año

1944 a la paradigmática "Dialéctica de la Ilustración" del propio Horkheimer y Theodor Adorno, dicen:

"Lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie. Habíamos subestimado las dificultades de la exposición porque aún teníamos demasiada fe en la conciencia actual." (Adorno y Horkheimer, 2005:51)

La pregunta presupone un "estado verdaderamente humano", que debió ser alcanzado si la racionalidad occidental no se hubiera desviado hacia el camino de la dominación de la naturaleza, como expresión única de lo humano, del poder sobre lo aparentemente inanimado, de la "astucia" de una razón capaz de engañar. Ese camino, tempranamente elegido, cerró toda promesa de liberación.

La distancia que existe entre una y otra obra, el temblor que produjo la conclusión a que llegan Horkheimer y Adorno en *Dialéctica de la Ilustración*, justifica los esfuerzos de las siguientes generaciones de la teoría crítica. Primero, era necesario salir de la aporía, sortear el callejón sin salida al que había entrado la propia teoría social, para hacerlo, era imprescindible una crítica conceptual y otra metodológica. Ambas preocupaciones se desarrollan en la obra de los autores más contemporáneos. Por ello, los dos textos mencionados de la Primera generación, son de referencia obligada si se habla de crítica emancipatoria. En teoría tradicional y teoría crítica, la emancipación no ocurrió, tal como se esperaba, por la vía de una revolución que la clase obrera, como sujeto histórico, realizaría. Pero la teoría crítica podía tomar el lugar de ese sujeto histórico, resolviéndose en una praxis transformadora de las condiciones de dominación impuestas por el Capitalismo. Al respecto dice Helmut Dubiel:

Cuando en 1937, Horkheimer introdujo el concepto de "Teoría crítica" hacía suya la tesis —dicha en forma extrema— de que el

intelectual crítico, en razón de la claridad de su visión teórica, tiene que poder mantener la distancia social con respecto a aquellos a los que políticamente se dirige. Pero también le era claro a Horkheimer que la solidaridad moral del intelectual con los movimientos sociales reales (...) se torna problemática en la medida en que el horizonte comunicativo entre el sujeto de la teoría y aquel a quien la teoría se dirige se diluye. (Dubiel, 2000:34)

Dubiel señala con precisión los dos problemas de una teoría que se piensa emancipatoria, un problema teórico y uno metodológico, que se pregunta por el acceso a la realidad social, por el papel del conocimiento y la tarea del intelectual crítico que renuncia a su lugar de mero observador.

Pero unos años más tarde, entre 1944 y 1947, en el marco del nazismo, no resultaba fácil sostener la idea de una emancipación posible ni identificar en el presente las formas que tomaría. Ya en *Dialéctica de la Ilustración*, la emancipación está impedida de manera estructural por una racionalidad que operó dominando y explotando la naturaleza y que solo se reconoce mediante una lógica de medio-fin. Procesos de dominación, opresión, violencia contra los más débiles y contra lo diferente, son las consecuencias de una racionalidad destinada a reivindicar lo idéntico, destituyendo simultáneamente, lo particular.

La breve descripción que antecede, se consigna porque es el núcleo de todo el debate posterior sobre la continuidad de la teoría crítica, un tema prolífico, que en el fondo es la discusión sobre la potencialidad transformadora de la propia teoría, y más ampliamente sobre las condiciones de producción del saber, las restricciones del conocimiento científico que el positivismo llevó al extremo, el papel de los intelectuales en la sociedad capitalista y su relación con la reproducción y la transformación social.

En la producción posterior a la de la primera generación, se supera esa crítica totalizadora y niveladora que aparece en *Dialéctica de la*

Ilustración, se reconoce el contenido de verdad y se crítica el camino metodológico que tomaron (Bernstein, 1994:52).

Los esfuerzos de Habermas se dirigen entonces a retomar y superar la herencia de sus antecesores con una teoría de la racionalización que examine los diferentes modos de la racionalidad y explique cómo se concretan en la vida social y cultural.

"Hablar de la ´patología de la modernidad´ y de la ´realización deformada de la razón en la historia´ presupone un estándar normativo para juzgar lo que es patológico y deformado. ¿Podemos conseguir todavía en nuestra época, una justificación racional de los estándares normativos universales? ¿O nos enfrentamos con el relativismo, decisionismo, o el emotivismo que defienden que las normas son en último término arbitrarias y trascienden una justificación racional? Estas se convirtieron en cuestiones principales para Habermas." (Bernstein, 1994:18)

El déficit que la teoría crítica busca subsanar en la obra más contemporánea del propio Habermas, de Honneth, Forst, y Fraser, entre otros, es el de una teoría crítica de la política en la que reconocen la centralidad de la justicia social, de la igualdad y de la dignidad humana, como temas o ejes del debate contemporáneo.

Este breve encuadre pretende colocar el marco teórico general de nuestro trabajo, y justificar el punto al que hemos llegado en la actualidad, transitando simultáneamente en las diferentes vertientes y sus debates correspondientes.

De este modo, podríamos afirmar que la cuestión teórica y la metodológica, forman parte de un mismo eje problemático, surgido de una "normatividad precaria" que por ese mismo motivo es problemática y a la que no se puede renunciar, si reivindicamos la exigencia de emancipación.

Claro que desde aquellos lejanos años 20 en que se fundó el Instituto de Investigación Social, hasta nuestros días, mucho ha cambiado el capitalismo y mucho las diferentes perspectivas sobre él; sin embargo,

además de los ya destacados, hilos potentes siguen uniendo los diferentes modelos. Los hilos están formados de preguntas y tareas que, desde que fueron formuladas, continúan delineando el abanico de temas que constituyen su campo de reflexión.

Habermas se hace cargo, al final de la Teoría de la Acción Comunicativa, publicada en 1981, de los problemas de investigación que, como "tareas", ya había señalado Horkheimer. Esas tareas, que abarcan la cuestión teórica y la metodológica, reconocen a la investigación empírica como un insumo insustituible para generar conocimiento crítico. Un diagnóstico certero del tiempo presente, solo puede ser producto de una combinación adecuada de ambos tipos de conocimiento, el surgido de la teoría tradicional y el de la teoría crítica.

La relación estrecha y, por momentos tensa, que mantiene la investigación teórica con la empírica es un problema que la teoría crítica de la sociedad nunca ha desconocido, muy por el contrario la ha tenido como tema privilegiado desde la primera generación de autores. Dice Honneth, que la teoría "tiene que poder reflexionar tanto sobre su surgimiento en una experiencia precientífica como su uso en una práctica futura" (Honneth, 2011:128-129).

Y agrega, en otro texto:

La Teoría Crítica ya no concibe la definición de esa mediación (entre teoría y práctica) como una tarea que sólo pueda resolverse con los medios de la reflexión filosófica, a diferencia de las especulaciones en el campo de la filosofía de la historia (...) la Teoría Crítica apuesta más bien al nuevo instrumento de la investigación social empírica para informarse sobre la disposición crítica del público (Honneth, 2009:51).

Por ello, algunas "tareas" que marcan esa continuidad retomada por Habermas de los escritos de Horkheimer, son las siguientes:

- a)... de las formas de integración de las sociedades postliberales;
- b) de la socialización en la familia y del desarrollo del yo; c) de los medios de comunicación de masas y de la cultura de masas d) de

la psicología social de la protesta paralizada o acallada; e) de la teoría del arte, y f) de la crítica del positivismo y de la ciencia. En ese espectro de temas se refleja la idea programática de Horkheimer de una ciencia social interdisciplinar. (Habermas, 1999:535)

Pero además de estas cuestiones, siempre relevantes para la investigación socioeducativa, existen preguntas que han mantenido su potencialidad generativa y su vigencia para "inspirar ideas nuevas". Ejemplo de ello son las preguntas sobre el devenir del capitalismo, el Estado democrático de derecho y las limitaciones que se imponen a la formación de una subjetividad autónoma en la era de la "semiformación" y la "industria cultural". Dubiel, lo expresa de la siguiente manera:

Se trataría de preguntas tales como: ¿es domesticable la dinámica destructiva del capitalismo a través del Estado de Derecho y de un Estado Social (Sozialstaat)? ¿Es digna de defensa la democracia burguesa, incluso en un sentido no táctico? ¿Son las formas empíricas de la conciencia de los agrupamientos sociales (...) solamente la copia de formas dadas de dominio o contienen también puntos de apoyo en dirección de una emancipación? ¿Es posible una subjetividad diferenciada bajo las condiciones de esta sociedad? (Dubiel, 2000:24).

Y el mismo autor continúa su reflexión, afirmando que en las respuestas dadas a esas preguntas se desarrolla el debate interno más rico que ha hecho, de la denominada Escuela de Frankfurt, una "tradición teórica" con pretensiones de explicar la realidad y transformarla al mismo tiempo, que, como dijimos, es la particularidad de la relación entre teoría y práctica en la teoría crítica de la sociedad.

Nunca los análisis sobre el capitalismo tardío fueron desinteresados, la pretensión de una crítica radical como la desarrollada en Dialéctica de la Ilustración, fue llevar al límite la crítica emancipatoria sobre el Iluminismo con sus propias herramientas, para forzarlo, mediante este camino metodológicamente cuestionable por lo aporético, a levantar una "esperanza –aun cuando desesperada– en dirección de una liberación

posible" (Dubiel, 2000:25). Lo que separa esa lectura, de la apuesta de Habermas al Estado democrático de derecho, es el contexto de surgimiento de cada una. El conjunto de problemas que enfrentan, y la voluntad de salvar al Iluminismo, se mantiene inalterable también para los autores más contemporáneos como Honneth o Forst.

Breve panorama sobre justicia social e investigación

No son menos estimulantes las preguntas por la naturaleza de la justicia social, su relación con las luchas por la igualdad, las cuestiones relativas al poder, la simetría, la paridad de participación en el ámbito público, y la necesidad de superar las perspectivas que definen a la justicia como un problema redistributivo. Según Forst, estas cuestiones colocan a la justicia como un problema político, el más importante de los problemas políticos, porque refiere directamente a la legitimidad del dominio social, a la supresión del dominio arbitrario y al reconocimiento del derecho de cada sujeto a la justificación. Afirma Forst:

"Aquí la justicia no es sólo lo que vale como justo en una sociedad sino lo que debería valer como recíproco y general si los sometidos a las normas fueran autores de las mismas, libres e iguales. Que se conviertan en esto es la primera exigencia de la justicia." (Forst, 2015:19)

No obstante, para tratar este tema debemos comenzar por el debate entre Nancy Fraser y Axel Honneth condensado en el texto *¿Redistribución o reconocimiento?* Un debate político-filosófico (2006) a esta altura, una obra que debe ser referenciada. En ella encontramos un buen ejemplo del modo de construcción del saber en la Teoría Crítica, lo que da cuenta también de las diversas perspectivas metodológicas que, sin embargo, coinciden en levantar siempre la voz de los involucrados (de los invisibilizados, de los despreciados). Es necesario discutir qué es la

justicia y cuáles son sus dimensiones, dado que no tenemos ninguna duda con respecto a la naturaleza de la injusticia. Ya T. Adorno citado en este caso por R. Forst, afirmaba: "Podremos no saber qué es lo bueno absoluto, la norma absoluta, ni siquiera lo que es el hombre, lo humano o la humanidad, pero qué es lo inhumano, eso lo sabemos muy bien." (Forst, 2015:21)

En la introducción conjunta al texto, Fraser y Honneth, declaran compartir la idea de que es necesario romper la división disciplinaria de los saberes para poner en conexión las perspectivas de la filosofía moral, la teoría social, y el análisis político en una teoría crítica de la sociedad capitalista.

"En este sentido, nos apartamos de nuestros amigos y colegas que también se identifican con la tradición de la teoría crítica. (...) nosotros dos aspiramos a teorizar la sociedad capitalista como una totalidad. (...) ambos creemos que la crítica sólo logra su justificación teórica y su eficacia práctica cuando utiliza conceptos normativos que también están informados por una comprensión estructural de la sociedad contemporánea que puede diagnosticar las tensiones y contextualizar las luchas del presente." (Fraser y Honneth, 2006:15)

Nuevamente, el anhelo de una comprensión estructural del capitalismo alienta el debate sobre movimientos sociales, identidades culturales, experiencias de injusticia, reivindicaciones normativas implícitas en las luchas sociales y, paralelamente, el acceso metodológico, que es al fin el problema de cómo validar la mirada teórica. Tratando este texto en particular, Delfín Grueso se pregunta: "¿Puede un filósofo, sin más, tomar el lado de las víctimas, cuando se trata de situaciones de justicia e injusticia? ¿Puede carecer de un punto de vista objetivo acerca de lo que es moralmente bueno o malo?" (Grueso, 2012:70) En cierta medida, esta cuestión que destaca la necesidad de un punto de vista objetivo, otorgado por una teoría explicativa, recorre la discusión de ese texto y muestra con claridad que el problema es:

"(...) definir el nivel de cercanía o distancia que debe guardar el filósofo político con los procesos sociales de los que se ocupa, la fuente y estatus de las categorías con las que analiza esos procesos y el modo de validación final de sus conclusiones normativas."
(Grueso, 2012:75)

Hemos tratado de exponer hasta aquí los ejes teóricos y metodológicos de la teoría crítica de la sociedad, que se intersectan permanentemente demostrando la necesidad de "justificar" siempre los resultados de la pesquisa. De explicar, apoyándose en una teoría previa que es lo que en ciencias sociales puede otorgar objetividad; de adoptar una metodología que parta de la voz de los involucrados en una situación, la voz de las víctimas, cuando se trata del tema de la justicia.

Parece evidente, que una forma reflexiva que se pregunta por las condiciones de producción del conocimiento y por las derivaciones práctico-políticas, atraviesa las diferentes generaciones de autores.

Si retomamos las categorías de teoría tradicional y teoría crítica, podríamos afirmar que la investigación socio-educacional, se plantea como teoría tradicional cuando carece de un análisis normativo que coloque un punto de partida y una orientación para la acción. Que ambas se inscriban en el tiempo presente cuya referencia ya no es el aula, sino la sociedad toda en el sentido político que venimos colocando. Por ello, el sustrato de una teoría social cuyo concepto de crítica se construye y reconstruye con perspectiva emancipadora, justifica la pretensión de delimitar una pedagogía crítica, permitiendo, al mismo tiempo, recuperar para la educación su dimensión política en dos niveles: el análisis de la constitución política de lo educacional que abarca las disciplinas que lo estudian en el marco de las ciencias de la educación; y lo político como dirección moral e intelectual de la sociedad, presente entre las tareas fundacionales de la educación pública estatal.

A partir de aquí, podríamos abrir un debate sobre la investigación socio-educativa al interior de las ciencias de la educación. No lo haremos en este espacio, pero pensamos que queda planteado.

La excesiva centralidad que la investigación empírica asume en algunas pesquisas del campo educacional, se torna un problema cuando carece de un marco teórico referencial pertinente; es decir, que habilite el problema a tratar y provea las preguntas a responder, de otro modo, la corroboración empírica del sentido común o el preciosismo en las técnicas de recolección de datos se convierten en fines en sí mismos. (Sgró, 2016:250-251)

Há muitas razões que estão na base da fragilidade teórica e da frouxidão conceitual do campo investigativo educacional. Tais razões contribuem para que o campo renuncie à pergunta pela validade de suas próprias pesquisas. Nesse contexto, a pedagogia precisa colocar novamente na agenda do dia a reflexão sobre suas bases epistemológicas e metodológicas. Como não consegue fazer isso sem retomar o problema da razão, do qual ela se despediu apressadamente, precisa se defrontar com reflexões atualizadas tanto de teoria das ciências como de filosofia da educação (Dalbosco, 2015:8).

Abusando de una conceptualización transitoria, podríamos decir que mucho de lo que denominamos investigación en educación se justifica mejor por responder a la lógica de un productivismo ciego, exigido por el culto a la cantidad, que por la pretensión de resolver problemas y más críticamente diríamos, la pretensión de contribuir a transformar la sociedad.

Sin duda, en cada modelo de teoría crítica, el alcance de lo que se entiende como crítico-emancipatorio fue variando, pero los criterios para definirlo se mantuvieron estables. El desenvolvimiento argumentado de cada una de las varias posturas posibles, develó los motivos teórico-prácticos de la teoría, y la intención y capacidad de incidir en los procesos socio-políticos siempre a partir de la perspectiva de los involucrados. En

este sentido, es tarea de la teoría descubrir en el tiempo presente las tendencias a la emancipación, los indicios de lo que todavía no está desarrollado pero está presente como reclamo, como demanda explicitada en el espacio público-político o acallado, reprimido por las múltiples formas que las sociedades contemporáneas tienen para deslegitimar las exigencias de justicia de los despreciados, los invisibilizados por un proceso histórico de deformación de la razón que ha tornado normal lo que es una anomalía social destematizándola públicamente (Honneth, 2009:39).

Como se verá, una investigación de estas características enfrenta dos desafíos diferentes: uno teórico que hemos denominado, momentáneamente de "traducción pedagógica", y uno metodológico.

Con la noción de "traducción pedagógica" nos referimos a la búsqueda de especificidad, que abarca el análisis reconstructivo, en un sentido amplio, del problema pedagógico en sus vinculaciones históricas, tanto con la teoría social como con la filosofía de la educación, para de este modo, rehacer el lazo teórico que caracterizó el saber sobre educación. Ese análisis reconstructivo justifica el retorno a lecturas canónicas del Iluminismo del siglo XVIII, cuya filosofía de la historia afirma un orden signado por el progreso social, aunque plagado de conflictos. Antes mencionamos brevemente el Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres, que es sin duda un texto anticipatorio. Junto con Emilio, también de Rousseau, presentan todas las tensiones de un pensamiento crítico que espera potenciar la emancipación social, contribuyendo con una revolución que, en 1754, Rousseau ya anunciaba.

Traducción pedagógica, significa también asumir como punto de partida el conjunto de temas y problemas de la teoría crítica de la

sociedad, porque ellos mismos constituyen, directa o indirectamente el campo pedagógico, lo que permite retomar la tradición que unió los conceptos de educación y emancipación. Autoriza también a criticar el rumbo que ha tomado la producción de saberes en las ciencias de la educación, priorizando aspectos tecnocráticos, que no discuten con la decisión suficiente, las cuestiones relativas a la pertinencia social de la producción teórica.

De este modo, hacemos nuestra la preocupación que Horkheimer y Adorno exponen en el primer prólogo de *Dialéctica de la Ilustración*, sosteniendo que tempranamente "habían observado que en la actividad científica moderna las grandes invenciones se pagan con una creciente decadencia de la cultura teórica" (Horkheimer- Adorno, 2005:51), crítica que desarrollarán contra el positivismo y el marxismo ortodoxo de su tiempo. También Honneth expresa su preocupación al respecto, alertando sobre la reducción del alcance de la crítica en las ciencias sociales:

Actualmente tampoco entra ya en general en el área de competencia de la crítica social la cuestión de cómo superar en la práctica los estados de injusticia (...) la cuestión de la relación entre la teoría y la práctica queda excluida de las reflexiones contemporáneas; no es asunto de la crítica explicar las causas a las que podría atribuirse el ocultamiento de las anomalías sociales, y tampoco lo es determinar a futuro cómo transformar el saber en praxis. (Honneth, 2009:45)

De subsanar estas deficiencias, de no ceder a enfoques auto-referenciales para justificar la investigación, de no perder de vista la crítica a la sociedad contemporánea, de no abandonar el camino de una emancipación obstruida, pero latente, se trata todo el esfuerzo de la investigación socio-educativa desde un punto de vista pedagógico que se comprenda crítico.

Bibliografía

- ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (2005) *Dialéctica de la Ilustración*. Fragmentos Filosóficos. Traducción de Juan José Sánchez. Madrid, Editorial Trotta.
- BERNSTEIN, R. et al. (1994) *Habermas y la Modernidad*. Madrid, Edit. Cátedra.
- DALBOSCO, C. (2015) *Filosofia da educação e pesquisa educacional: O problema da fragilidade teórica do campo investigativo educacional*. Passo Fundo. (Texto inédito).
- DUBIEL, H. (2000) *La Teoría Crítica Ayer y Hoy*. Plaza y Valdés. México, Iztapalapa.
- FRASER, N. y HONNETH, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Madrid, Ediciones Morata.
- FORST, R. (2015) *Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política*. Buenos Aires, Capital Intelectual, Katz.
- GRUESO, D. (2012) "Teoría crítica, justicia y metafilosofía. La validación de la filosofía política en Nancy Fraser y Axel Honneth". En *Revista Eidos* N° 16. Barranquilla.
- HABERMAS, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II "Crítica de la razón funcionalista". Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid, Taurus.
- HONNETH, A. (2009) *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Madrid, Katz.
- HONNETH, A. (2011) *La sociedad del desprecio*. Madrid, Editorial Trotta.
- HORKHEIMER, M. (2000) *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona, Paidós ICE/UAB.
- NOBRE, M. (2008) *Curso livre de Teoria crítica*. Campinas, Papirus Editora.
- SGRO, M. (2016) "Investigación en educación". En Muhl, E. Dalbosco, C. Cenci, A. (Org) *Questões atuais da educação. Sociedade complexa, Pensamento pós-metafísico, Democracia e Formação Humana*. Ijuí, Editora Unijuí.

Justicia social y educación: sobre la producción de conocimiento socioeducativo desde la Teoría Crítica¹

Andrea Díaz

Producción de conocimiento y procesos de validación desde una perspectiva de Teoría Crítica: la cuestión de la justicia social

La Teoría Crítica se distingue por su intención práctica, y es doblemente reflexiva frente a la relación teoría-práctica. Afirma Habermas que por un lado investiga, a través de un acto de conocimiento, el contexto histórico de constitución de una situación de intereses a la que aún pertenece la teoría. Pero además, indaga el contexto histórico de acción sobre el que la teoría puede ejercer una influencia orientadora de la acción. En el primer caso, la praxis social está presente como síntesis social que hace posible el conocimiento. En el segundo, como praxis política que aspira a subvertir el sistema de instituciones vigentes (Habermas, 2002:13). A diferencia de la ciencia objetivista, en la tradición inaugurada por Horkheimer, "la crítica conceptúa el hecho de que su pretensión de validez sólo puede hacerse efectiva en el proceso exitoso de su ilustración, y esto significa: en el discurso práctico de los afectados" (Habermas, 2002:14). Por esto, se ha insistido que la Teoría Crítica es una teoría explicativa que se comporta, al mismo tiempo, como hermenéutica normativa o crítico propositiva.

No solo la perspectiva teórica en la que inscribimos la investigación educativa recoge y reconoce esta tensión entre teoría y práctica —entre

¹ Enmarcado en el Proyecto de Investigación SPU – Código 03/D301: "Teoría Crítica de la Educación: igualdad y justicia social".

facticidad y normatividad—, como constitutiva. También la pedagogía y la filosofía de la educación están atravesadas por esta forma particular de interrogar lo educativo, ya que el sentido formativo sobre el que ambos campos tematizan se configura desde una normatividad que se construye en la vinculación estrecha con la trama histórico-social.

El carácter práctico de la interrogación, lo que se llama la espesura ético política de la educación como acción (Cullen, 2004), hace del propio lugar de enunciación un espacio teórico pero también público-político, y por ello, sujeto a interpretaciones, tensiones y debates. En nuestro trabajo, este horizonte hermenéutico, el lugar de enunciación e interrogación, está circunscrito a la tradición de Teoría Crítica.

La ponderación de la teoría como hermenéutica crítica con potencialidad emancipatoria hace necesario un abordaje que no sacrifique la normatividad, pero al mismo tiempo mantenga su inscripción en las prácticas sociales. En términos de Teoría Crítica, se trata de reconstruir la tensión entre la facticidad y normatividad como operador teórico que permita realizar la doble tarea, esto es, identificar los potenciales de emancipación actuantes en la realidad social, e incorporar al diagnóstico del tiempo presente los resultados de investigaciones que provienen de enfoques no críticos (Cfr. Nobre y Repa, 2012).

Por último, si hemos justificado esta perspectiva teórico-metodológica como opción frente a una forma tradicional de producir y validar conocimientos por un lado, y en la forma de entender la educación como cuestión práctica desde el campo teórico pedagógico por otro, tampoco el objeto de investigación propuesto escapa a esa tesitura. Si hay un supuesto basal que guió la elaboración del proyecto de investigación, es entender la justicia como una práctica social que refleja las tensiones y conflictos que pugnan por hegemonizar la esfera pública; por ende, media procedimentalmente los potenciales de validez excedentes,

presentes en la gramática de las luchas sociales, y la validez jurídico-política que estructura a esa misma sociedad, bajo las reglas del Estado democrático de derecho.

Justicia Social: un debate en el seno de la Teoría Crítica

Dentro del amplio campo del pensamiento crítico que reconoce su anclaje en el carácter emancipatorio de la modernidad, mencionamos ya que el rasgo distintivo de la Teoría Crítica es combinar de modo particular una teoría explicativa que se comporta, al mismo tiempo, como hermenéutica crítica normativa. Por este doble carácter —explicativo y crítico normativo— la Teoría Crítica está obligada a renovar constantemente la mediación que establece entre teoría y praxis. Porque si el propósito es la elaboración de un diagnóstico del tiempo con intencionalidad emancipatoria, el imperativo crítico alcanza necesariamente a las formas y condiciones bajo las cuales se produce conocimiento y cómo se valida normativamente el mismo².

Por esta razón, la renovación de la Teoría Crítica pasa por los debates actuales de filosofía política normativa, especialmente, las ideas relativas a una sociedad justa que colocan las luchas sociales contemporáneas, el reconocimiento social y jurídico de identidades particulares y formas de vida culturales (cfr. Melo, 2012). Ejemplos de estas intervenciones son los debates que entabla Habermas con Charles Taylor a propósito de la política de la identidad y el reconocimiento como forma de autenticidad, y

² La crítica como reflexión sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento es un rasgo que inaugura la Modernidad. Kant lo expresa de modo canónico, como crítica a las condiciones trascendentales del conocimiento. La tradición de la Teoría Crítica se remonta al pensamiento de Marx quien, inspirado en Hegel, traslada la crítica al "método de criticar", para utilizar la frase de los *Manuscritos Económicos y Filosóficos* de 1844.

con John Rawls sobre cómo establecer una concepción pública y válida de la política y de la justicia para sociedades complejas, estructuradas bajo la forma del Estado democrático de derecho.

En 2003, Nancy Fraser y Axel Honneth entablan un debate sobre la justicia a propósito de las nociones de redistribución y reconocimiento. Ambos parten de la premisa subyacente que, una comprensión contemporánea y compleja de la justicia debe englobar, por lo menos, tanto las cuestiones que se vienen proyectando como luchas por la distribución con las que se presentan hoy en día como luchas por el reconocimiento.

El concepto de reconocimiento gana un fuerte protagonismo en el pensamiento político contemporáneo. Esta categoría de la filosofía social hegeliana es retomada por la teoría política y moral para explicar las "bases normativas de las reivindicaciones políticas". Además, ambos observan que la misma "condiciona la autonomía de los sujetos en el plano intersubjetivo y recoge muy bien los intereses morales de muchos conflictos contemporáneos" (Fraser y Honneth, 2006:14).

Si bien las nociones de distribución y reconocimiento expresan luchas sociales propias de momentos históricos diferenciados, los autores sostienen que ambas no han sido suficientemente vinculadas teóricamente. Es cierto que durante la expansión del capitalismo fordista y hasta la consolidación del Estado de bienestar, las luchas sociales se concentraban en una proclama liberal, universal e igualitaria en materia distributiva:

"En los estados democráticos de bienestar, cuyas bases nacionales se daban en gran medida por descontado, se desencadenaron conflictos en relación sobre todo con los recursos, y la discusión se centró en el terreno distributivo, apelando a normas universalistas. Al quedar, por regla general, relegadas al margen de las cuestiones relativas a la diferencia, parecía que las reivindicaciones de una redistribución igualitaria tipificaban el significado de la justicia. No se percibía la necesidad de examinar su relación con

las reivindicaciones de reconocimiento". (Fraser y Honneth, 2006:13)

Como señalan algunos autores (Cfr. Forst, 2015; Grueso, 2012) el debate muestra no solo dos concepciones sobre la justicia sino —en términos de Teoría Crítica— dos vías de validación teórico metodológica del concepto crítico normativo de justicia. En ese momento, Nancy Fraser sostiene una teoría bidimensional de la justicia³, donde las desigualdades políticas y económicas, ocasionadas por la desigual distribución de recursos, se asocia al sufrimiento por la falta de reconocimiento socio cultural. Su teoría bidimensional de la justicia,

"apunta a estrategias transformadoras de la redistribución y del reconocimiento, unidas en el empeño de establecer una estructura básica social en la que impere la paridad participativa entre todos los miembros respecto de los aspectos importantes de su vida social." (Forst, 2015:132).

El núcleo normativo de esta concepción es la idea de paridad de participación, según la cual la justicia exige acuerdos sociales que permitan a todos los miembros de la sociedad interactuar en pie de igualdad. Afirma Fraser que, para que la paridad sea posible, deben darse dos condiciones. La primera, que denomina condición objetiva de la paridad participativa, se refiere a la distribución de los recursos materiales, que debe hacerse de tal manera que se garantice la independencia y la voz de todos los participantes. Es fácil observar que esta condición colisiona con aquellas formas y niveles de dependencia económica y de desigualdad social que impedirían la realización del criterio normativo propuesto. Así,

"se excluyen los acuerdos sociales que institucionalicen la privación, la explotación y las grandes disparidades de riqueza, ingresos, de tiempo de ocio, que niegan a algunas persona los medios y las

³ Esta teoría de la justicia será posteriormente revisada y reformulada por la autora. Véase, Nancy Fraser, *Escalas de Justicia*, Barcelona, Herder, 2008.

oportunidades de interactuar con los demás como iguales" (Fraser y Honneth, 2006:42).

La segunda es la condición subjetiva de la paridad de participación y se focaliza en los requerimientos de los patrones institucionalizados de valor cultural; los mismos deben expresar el mismo respeto a todos los participantes para garantizar la igualdad de oportunidades al conseguir la estima social. Por tanto, esta condición entra en conflicto con aquellas normas institucionalizadas que desprecian de forma sistemática algunas categorías de personas y/o sus cualidades asociadas. Por esta condición,

"quedarían excluidos los patrones institucionalizados de valor que niegan a algunas personas el estatus de participantes plenos en la interacción, sea adscribiéndoles una diferencia excesiva, sea no reconociendo sus caracteres distintivos" (Fraser y Honneth, 2006:42).

En el caso de Axel Honneth, el núcleo de su teoría de la justicia es la idea de autorrealización, que permite identificar las formas de sufrimiento y entender las dinámicas sociales de las distintas luchas por el reconocimiento que se dan en la contemporaneidad. Según el autor,

"lo que hace falta es un cambio conceptual básico a las premisas normativas de una teoría del reconocimiento que sitúe el núcleo central de todas las experiencias de injusticia en la retirada del reconocimiento social, en los fenómenos de la humillación y la falta de respeto" (Fraser y Honneth, 2006:107).

Normativamente cada una de estas posiciones se valida en diferentes formas de recoger las gramáticas de las luchas sociales, de justificar el potencial crítico propositivo de las mismas bajo la forma de teorización del tiempo presente.

Justicia social y educación: lecturas y apropiaciones

En Argentina, el tema de la justicia social está presente desde hace unos años en las investigaciones empíricas y en los estudios teóricos que

buscan analizar y/o proponer un modelo normativo para pensar los procesos pedagógicos de intervención curricular, institucional, así como en las políticas públicas del sector (Aguilar Nery, 2015). El tema gana presencia luego de constatar, desde mediados de la década de 1980, las crecientes desigualdades sociales que la escuela legítima, reproduce, y/o acrecienta, mediante prácticas pedagógicas diferenciadas y segmentadas (Braslavsky, 1985; Rama, 1989; Tenti Fanfani, 2012). Sobre este diagnóstico, gran parte de la literatura educativa afirmó la existencia de un sistema educativo fragmentado y excluyente (Tiramonti, 2004; IIPMV-CTERA, 2004; Dussel, 2005; Tedesco, 2005; Kaplan y Llomovatte, 2005).

En relación a los enfoques de justicia social y educación, dos parecieran ser las formas que prevalecen en el planteo del tema. Por un lado, se encuentran estudios donde el horizonte de justicia social se construye desde una trama de derechos, valores, prácticas y virtudes que guían al sistema público de educación a modo de fines y objetivos de formación de ciudadanía democrática. En estos análisis, la justicia social forma parte del núcleo normativo que fundamenta la educación, vinculada al modelo de ciudadanía que la escuela forja bajo la modalidad de la autonomía (Tedesco, 2012; Beltrán Llavador, 2009; Torres Santomé, 2011).

La noción de justicia social es recuperada como un fundamento normativo de las prácticas educativas. En este sentido es posible asimilar que, así como la educación pública debe realizar en términos de derechos las ideas de igualdad y libertad, se debe además garantizar la justicia de la prestación educativa. La justicia social se transforma en un objetivo de política pública a lograr, especialmente ante el diagnóstico de un sistema escolar desigual y excluyente. Así, encontramos desde proclamas políticas por una educación ciudadana comprometida con la justicia social, hasta la adecuación del concepto de justicia social como un aspecto más de la

autonomía ciudadana a formar mediante la escolarización. En este primer grupo, el criterio es extrínseco a la educación, y se lo recupera básicamente como proclama de las políticas públicas para el sector.

No siempre se encuentran consideraciones sobre el fundamento de la noción de justicia social, ni cómo se reconstruye críticamente el marco normativo que fundamenta procesos de escolarización más justos e inclusivos; o cómo media esa noción de justicia social con la facticidad moral, por ejemplo, con las prácticas de deliberación socioeducativas y con la legalidad de las normas vigentes.

Por otro lado, se han desarrollado interpretaciones teóricas que, inspiradas en los debates contemporáneos sobre teoría de la justicia, proponen modelos de justicia educativa (Mezzadra y Rivas, 2011; Abiétar, Navas y Maruenda, 2015). Se los presenta como modelos teóricos desde los cuales evaluar y ponderar las prácticas educativas desde un criterio de realización de la justicia social, tanto en la investigación educativa, por ejemplo estudios que buscan explicar e interpretar las formas de injusticia escolar; como en la definición de la política pública, ámbito donde se llega a postular a la justicia educativa como un nuevo modelo de política educativa (Veleda, Mezzadra y Rivas, 2011). Los fundamentos teóricos de estas construcciones alcanzan a los referentes de la teoría social, especialmente aquellas líneas que debaten con la sociología crítica de Bourdieu, por ejemplo la sociología pragmática de la crítica de Luc Boltanski, o las derivaciones suscitadas en los reparos que François Dubet presenta a la noción de igualdad de oportunidades. Pero la mayor referencia es el debate que se lleva a cabo en el seno de la filosofía política contemporánea: el liberalismo de John Rawls, la teoría de las capacidades de Amartya Sen, el comunitarismo de Michael Walzer y Charles Taylor, o en la Teoría Crítica, los desarrollos de Jürgen Habermas, Nancy Fraser, Axel Honneth, Seyla Benhabib y Rainer Forst.

En esta segunda apropiación encontramos un mayor desarrollo del vínculo entre justicia social y educación; son interpretaciones que tienen la particularidad de apelar a fuentes críticas del pensamiento contemporáneo y a un registro teórico-pedagógico de lo educativo. Podríamos mencionar, fundamentalmente, el esfuerzo por pensar la justicia como criterio pedagógico (Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011), y la necesidad de avanzar en una conceptualización pedagógica del tema de la justicia social, bajo la forma de justicia educativa o justicia curricular (Connell, 1999; Torres Santomé, 2011). El común denominador pareciera ser la interpretación de la justicia como una norma intrínsecamente pedagógica.

En función del planteo de la justicia social como tema de investigación en el campo pedagógico-filosófico, estas últimas lecturas nos resultan esenciales para confrontar y definir el propio enfoque de Teoría Crítica de educación. En esta primera etapa del proyecto de investigación estamos abocados por un lado, al relevamiento, análisis y sistematización de estudios teóricos e investigaciones empíricas sobre justicia social y educación, y por otro, al estudio analítico de las categorías estructurales de las teorías de la justicia social en el campo de la teoría crítica.

Si bien estamos iniciando este recorrido, encontramos algunos elementos diferenciadores que estimamos ayudarán a definir nuestra propia perspectiva hermenéutica sobre el tema. Señalamos algunos, a modo de avance:

a) La justicia social como criterio pedagógico: redistribución y reconocimiento.

En 2011 investigadores del Programa de Educación del CIPPEC publican un libro titulado *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Los

autores parten de la premisa que en la política educativa subyacen concepciones de justicia, de modo explícito o implícito, que suponen "modalidades de distribución de los recursos y valoración de los sujetos y grupos sociales" (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:13). En este sentido, el trabajo se propone hacer "más conscientes esas decisiones, planteando criterios para un modelo de justicia educativa centrado en el contexto de la Argentina actual" (ibídem). Luego de revisar los diferentes modelos de política educativa que organizaron la educación pública escolar, se preguntan "¿cuáles son las formas estructurales de combatir las desigualdades sociales desde el sistema educativo en la Argentina actual? ¿Qué criterios pueden guiar la construcción de la justicia educativa?" (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:14). En esta tarea los autores oscilan entre considerar criterios de justicia social para la política educativa, y construir –realizativamente– la justicia educativa como cuestión fuertemente pedagógica.

Lejos de ofrecer un modelo al cual adscribir, se proponen brindar herramientas conceptuales y principios para construir, democrática y colectivamente, una propuesta de justicia educativa viable y situada en el contexto argentino actual, y no un modelo predefinido de "sistema educativo ideal" (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:15). Esas herramientas conceptuales y los criterios orientadores para la construcción de un modelo de justicia educativa son retomados de la filosofía política contemporánea; aquí sólo analizaremos la interpretación que realizan de la justicia social desde la Teoría Crítica.

Los autores reivindican el debate sobre redistribución y reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006) tomando ambos conceptos como "columna vertebral" del modelo de justicia que se proponen construir. Concretamente afirman, siguiendo a Fraser,

"proponemos que los criterios para la mejora de la justicia educativa contemplen la dimensión de la redistribución de los bienes materiales o simbólicos, así como la dimensión del reconocimiento de los distintos contextos y tipos de actores" (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:15).

Es llamativo que el modelo de justicia a construir sea bidimensional y se omita la dimensión política, justamente, ámbito en el cual la educación pública argentina fue objeto de disputa desde sus inicios. Nancy Fraser postula una concepción tripartita de justicia, que aún no estaba presente en el debate con Honneth, y sometida a un principio normativo general, la paridad participativa (Fraser, 2008). Además de la redistribución, que opera en el orden de la asignación de los recursos materiales, el reconocimiento, propio del orden cultural y la construcción de estatus, la tercera dimensión de la justicia es la política y tiene que ver con la representación de la pertenencia social y los procedimientos que las generan y dinamizan. Fraser precisa el concepto de la siguiente manera:

"Pero yo entiendo lo político en un sentido más específico y constitutivo, que remite a la naturaleza de la jurisdicción del Estado y a las reglas de decisión con las que se estructura la confrontación. Lo político, en este sentido, suministra el escenario donde se desarrollan las luchas por la distribución y el reconocimiento. Al establecer los criterios de pertenencia social, y al determinar así quién cuenta como miembro, la dimensión política de la justicia especifica el alcance de las otras dimensiones: nos dice quién está incluido en y quién excluido del círculo de los que tienen derecho a una justa distribución y al reconocimiento mutuo. Al establecer las reglas de decisión, la dimensión política establece también los procedimientos para escenificar y resolver los conflictos en las otras dos dimensiones, la económica y la social: nos dice no sólo quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas realizaciones" (Fraser, 2008:41)

La injusticia que se expresa en este tercer nivel es la representación fallida, la misma ocurre cuando los límites de lo político y/o las reglas de decisión funcionan injustamente al negar la posibilidad de participar en paridad en las interacciones sociales generadas en los ámbitos

económico, cultural y político. La particularidad de esta dimensión es que establece el horizonte de posibilidad, al tiempo que traza la gramática de la distribución y el reconocimiento. Pero además, es la única dimensión de la justicia capaz de cuestionar el propio enmarque, esto es, cuando la representación fallida adopta una forma más profunda, metapolítica, y expresa una injusta delimitación del marco (*misframing*). Como se puede inferir, el enmarque, la dimensión política de la justicia, ofrece un potencial emancipador en tanto es el único capaz de revisar y modificar las reivindicaciones de justicia de primer orden.

También en el tercer principio que orienta la construcción del modelo, Veleda, Rivas y Mezzadra vuelven a efectuar una singular lectura de la teoría de la justicia, al plantear la correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento, como dos caras de influencia mutua en el camino hacia la justicia educativa.

Entienden que la política educativa se ha centrado mayormente en la redistribución, como forma de compensar las desigualdades materiales que se manifiestan en la escuela, en detrimento del reconocimiento, que no ha sido suficientemente explorado. En la dimensión de la redistribución, las injusticias educativas están ligadas a las condiciones objetivas de vida de los alumnos. A esto debe sumarse la esfera del reconocimiento. En esta dimensión, que opera en el orden de lo simbólico cultural las injusticias se derivan del orden de estatus social y "consisten en el menor respeto, estima y prestigio de ciertos grupos en comparación con otros" (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:20).

Por esto, concluyen, un modelo de justicia educativa que atienda la complejidad de la problemática, exige considerar tanto la dimensión de la redistribución como la del reconocimiento. Esto permite atender las condiciones materiales y pedagógicas que afectan los procesos de

aprendizajes, atravesados por la distribución económica y el reconocimiento de las diversidades culturales.

Es aquí donde el modelo de justicia que proponen se licúa, pierde gran parte de su potencialidad práctica porque fue desligado de su horizonte normativo, y habilita a que se instrumentalicen las dimensiones de la teoría de la justicia –que pasan a ser criterios orientadores, ignorando la cuestión de las escalas.

b) La justicia social como criterio pedagógico: los potenciales afectados y la paridad de participación.

En el mismo texto, los investigadores introducen el tema del reconocimiento a fin de sopesar el “déficit del abordaje político”⁴ de las desigualdades educativas. Por eso, proponen conjugar la redistribución con “una revisión de los patrones institucionalizados de identificación, valoración e interacción del sistema educativo con los distintos tipos de actores sociales” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:63).

En términos fácticos constatan que, a pesar de la proclama igualitarista, la escuela profundiza en su hacer pedagógico las diferencias que se derivan de las desigualdades sociales (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:61). La categoría honnethiana de reconocimiento les permite afirmar:

“Sólo si reconocemos en todos los alumnos una igual dignidad y altas expectativas en sus posibilidades de acción, y se conocen de igual forma sus particularidades, podrán concebirse políticas tendientes a reducir las injusticias del sistema educativo” (Ibídem).

Con todo, al plantear el tema del reconocimiento, los autores hacen dos operaciones llamativas: homologan el *qué* de la justicia, guiado por la

⁴ Por abordaje político se refieren al modo en que la gestión política de la educación intervino en relación a las desigualdades sociales como formas de injusticia. Como se mostrará, los autores no hacen referencia a la dimensión política de la justicia social.

paridad participativa, con el *quién* y lo adscriben como criterio normativo de reconocimiento. Sin embargo, la operación se diluye cuando se piensa en los intereses de quiénes se reconocerán en el diseño del modelo de justicia educativa.

Originariamente el concepto de *justicia educativa* y *justicia curricular*, acuñado por Connell, retoma las teorías de la justicia de Rawls y Walzer. Por esto, Connell propone tres principios que, en conjunto, pueden constituir un modelo operativo de justicia curricular. Pero vamos a centrarnos en el primero —los *intereses de los menos favorecidos*— que, a nuestro entender, no es recuperado correctamente. Según Rawls la justicia es la protección de los más necesitados, por lo que la educación debe servir específicamente a los intereses de los menos favorecidos de la sociedad (Connell, 1999:63). Por esto los investigadores colocan a los sectores populares en el centro del sistema educativo, como realización de este principio rawlsiano. Pero entienden que un modelo de justicia educativa deberá atender, de modo integral, las condiciones de paridad participativa de los sectores populares, con lo que vuelven a asimilar categorías, dimensiones y criterios normativos de justicia que tornan inteligible la propuesta. Ahora, ensamblando el principio de los potenciales afectados de Rawls con la paridad participativa de Fraser, y transformando las condiciones de la paridad en “dos concepciones de justicia”. Citamos y lo explicamos a continuación:

“Se trata, en definitiva, de que los alumnos de sectores más postergados puedan participar en condiciones de paridad integral en la escolarización. Con este objetivo, la revisión del sistema educativo debería basarse en una doble concepción de la justicia educativa, que contemple a la vez las condiciones objetivas e intersubjetivas de la paridad participativa (Fraser, 2006)” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:61).

En este sentido, habría que recordar que para Fraser el significado más general de la justicia es la paridad de participación.

"De acuerdo con esta interpretación democrática radical del principio de igual valor moral, la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social. Superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social" (Fraser, 2008:39).

Contrariamente, para fundamentar esta posición Veleda, Rivas y Mezzadra recuperan y licúan la noción de paridad participativa la cual, al no ser formulada en el marco de las escalas de justicia, pierde la potencialidad normativa y la radicalidad democrática de su sentido originario. Este criterio normativo permite identificar y dismantelar los obstáculos institucionalizados —de la estructura económica y de las jerarquías institucionalizadas de valor cultural o "reconocimiento fallido"— que impiden a algunos participar a la par con otros como socios de pleno derecho en la interacción social. Desde esta radicalidad democrática, con un fuerte sentido procedimental, la propuesta de los investigadores del CIPPEC resulta, de tan declarativa, teóricamente ambigua:

"este paradigma de justicia aspira a fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes" (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:61).

Así como es llamativo que los autores insistan en un modelo de justicia bidimensional, resulta sugerente que, al equiparar la categoría rawlsiana de los "intereses de los menos favorecidos" al principio de la paridad participativa, se sintetice en los "potenciales afectados" como destinatarios del modelo de justicia educativa. Justamente, al analizar la cuestión de la esfera pública y las escalas de justicia, Fraser realiza una autocrítica al principio de todos los afectados a partir de reconsiderar el enmarque del sujeto de la justicia, razón por la cual en sus últimas obras opta por referirse al principio de "todos los sujetos". Por último, debería dimensionarse correctamente este principio cuando se lo ha desgajado de

su marco normativo de referencia. Al respecto, queda la duda si los sujetos de la justicia no son puestos en calidad de objetos receptores de redistribución y/o plausibles de reconocimiento en el modelo planteado por los investigadores del CIPPEC. En ambos casos se resiente la capacidad reflexiva de la justicia como paridad participativa, como noción consecuencial y procesal, con lo que nuevamente se desdibuja el potencial crítico emancipatorio del diseño teórico originario.

c) La justicia social como dimensión constitutiva de lo educativo.

Un tercer y último tópico que quisiéramos destacar es la forma en que se entiende la educación en los debates sobre justicia social y justicia educativa. En el planteamiento de los criterios de redistribución y reconocimiento la educación se identifica como un bien público. Pero además, para fundamentar el vínculo entre justicia social y educación Connell introduce un registro que nos interesa particularmente a quienes trabajamos en pedagogía y filosofía de la educación, ya que define a la educación como una "empresa de carácter moral". En este sentido la justicia social es un aspecto fundamental que hace a la "dignidad de la educación".

Sin desconocer la importancia del tema, Connell afirma que los análisis y los programas educativos referidos a la justicia —por ejemplo los de educación compensatoria— se centran solo en problemas de justicia distributiva.

"Estas declaraciones apenas plantean cuestión alguna sobre qué clase de educación se ofrece. Esto se da por supuesto. La cuestión que abordan es quién recibe el producto familiar y cuánto recibe de él. El defecto que subyace en estas visiones de la justicia educativa es la indiferencia hacia la propia naturaleza de la educación" (Connell, 1999:27).

Con esto Connell pareciera colocar un registro hermenéutico de lo educativo de sumo interés para la perspectiva de Teoría Crítica que

queremos delinear, esto es, analizar la educación como cuestión práctico-moral compleja. Incluso, es considerar la educación como un proceso que opera mediante relaciones lo que hace inteligible la crítica a la insuficiencia del enfoque distributivo, porque no se puede alcanzar la justicia mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. Pero entonces la pregunta es ¿qué entiende por justicia y cómo la misma se vincula a la categoría de reconocimiento, a la antes identificó como cercana a la "naturaleza de la educación"?

"La educación es un proceso que opera mediante relaciones, que no se pueden neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social. Este bien significa cosas distintas para los hijos de las clases dirigente y para los de la clase trabajadora, y les reportará a cada uno cosas diferentes." (Connell, 1999:29)

A partir de aquí, y luego de reconocer que la justicia distributiva es una forma incompleta de análisis para las cuestiones educativas, el autor opta por vincular la noción de justicia educativa, exclusivamente, al diseño del currículum escolar: "*Necesitamos un concepto distinto, al que llamaré justicia curricular*" (Connell, 1999:29). Pero en este punto, lo que parecía ser un registro práctico, en el sentido filosófico, ético-político, se reduce a consideraciones sobre la enseñanza institucionalizada. Aun cuando se la conciba como una acción compleja, determinada y sujeta a la disputa de intereses que pugnan por hegemonizar la esfera pública, en clave de Teoría Crítica la práctica educativa es analizada en términos instrumentales.

Como en los puntos anteriores, cerramos esta breve presentación con algunas preguntas que direccionan nuestra propia perspectiva de análisis. En primer lugar, pareciera que la paulatina desagregación que en el campo educativo se hace del concepto de justicia social lleva, inexorablemente, a nominarla como justicia educativa. Pero entonces

cabe preguntarnos, si la justicia social es un valor, una meta o un principio incorporado a la formación de la autonomía ciudadana ¿por qué se abandona el significante justicia social inmediatamente se introduce el tema en el terreno pedagógico? Si fueran equivalentes, cosa que no queda demostrada en la literatura analizada, ¿qué implicancias, teórico-prácticas, reporta circunscribirse como justicia educativa y/o justicia curricular?

¿Qué significa adjetivar una práctica de justicia como educativa? O viceversa, no es lo mismo pensar la educación como una práctica justa que significar que la educación, en el sentido práctico moderno, es una forma de realización de la justicia, del mismo modo que lo es de la libertad y la igualdad. La primera opción puede resolverse de forma más o menos compleja estipulando criterios o indicadores de justicia; en esta opción se amalgaman mayoritariamente los autores analizados. Como vimos, esta construcción adolece de falencias que recapitulamos en el último apartado. Pero es el segundo sentido, por cómo se enmarca la relación entre justicia y educación, el que permitiría recuperar lo educativo en un sentido práctico moral. Aquí la interrogación es cómo la educación es una forma de realización de la justicia, pero no en el sentido de la justicia educativa o justicia curricular.

La educación tiene la capacidad de formar "sentidos de justicia" y, fundamentalmente, es la única práctica sociocultural donde la validación del propio sentido de lo transmitido se realiza críticamente en la interacción con otros. Si la educación es un proceso intersubjetivo donde se forman las justificaciones básicas de la estructura social y donde se fijan los lineamientos institucionales que determinan la vida social (Cfr. Forst, 2015:43), entonces cabe la pregunta si ella podría concebirse como uno de los lugares de la justicia.

Algunos elementos para reconstruir una perspectiva pedagógica sobre la justicia social desde la Teoría Crítica

En el presente trabajo hemos presentado la perspectiva de Teoría Crítica enfatizando uno de sus rasgos sobresalientes: ser una teoría explicativa que al mismo tiempo se comporta como hermenéutica normativa. Esto impone un sello distintivo a la forma en que se plantea la relación teoría-práctica y al modo en que se produce y valida el conocimiento. Recapitulemos algunos de los señalamientos realizados a las apropiaciones educativas de la justicia social, para mostrar en ellas las diferencias metodológicas entre una forma tradicional de hacer teoría y la perspectiva de la Teoría Crítica. Gran parte de las observaciones realizadas se podrían agrupar en los siguientes puntos:

El uso parcial de la teoría vs la inscripción en una tradición.

Tanto en la construcción de los criterios de justicia educativa que desarrolla Connell como en el modelo de justicia educativa para el sistema educativo argentino que elaboran Veleda, Rivas y Mezzadra, se utilizan categorías y criterios de teorías de la justicia contemporánea, descontextualizadas del marco teórico en que esa categoría tiene un sentido particular. Las mismas son recuperadas en término de "herramientas" —como si la categoría tuviese una performatividad intrínseca—; o bien se juxtaponen y homologan entre sí, olvidando el contexto de producción y validación de la teoría, ámbito en el que las categorías se tornan inteligibles.

Es esta parcialidad lo que identifica a una teoría como tradicional, aun cuando se utilicen categorías teóricas de corte crítico. Así, no solo se instrumentaliza el uso del concepto sino que se devalúa y resiente su potencialidad hermenéutica, que está asociada a la totalidad de la teoría. Inscribirse en una tradición teórica no significa adecuar una teoría a la

práctica, ni pensar en derivaciones metodológicas, a modo de criterios e indicadores.

El rechazo al normativismo: sobre el modo de vinculación entre la teoría y la práctica.

Relacionado a lo anterior, se observan reparos a toda teoría que se comporte normativamente. Este recelo, por ejemplo, lleva a proponer un modelo de justicia educativa para el sistema educativo argentino; pero se necesita aclarar que el mismo no es apriorístico, ideal, sustantivo ni prescriptivo, sino una construcción colectiva, plural y democrática en términos procedimentales. Dicho esfuerzo termina por identificar cuestiones que, en rigor filosófico no son sinónimas, porque ¿cómo ha de entenderse un modelo de política pública que no prescriba, o intente delinear un orden normativo para la educación? Con todo, la pregunta es si este recelo frente a la normatividad, no abortaría cualquier intento por transformar las prácticas educativas; sinsentido llevado al extremo de pensar "prácticas de justicia no prescriptivas sino consensuadas", cuando lo que se dirime en la justicia es precisamente las formas arbitrarias e institucionalizadas de justificación de formas de distribución y reconocimiento simbólico desigual.

La instrumentalización de lo educativo.

Así como se desconfía del carácter normativo de las teorías, tampoco se observa un registro práctico moral de lo educativo en las propuestas analizadas. Su ausencia no debe entenderse meramente como un llamado de atención, propio del campo pedagógico y filosófico. Precisamente, el tema de la justicia social pone en juego la tensión entre facticidad y validez, por lo que resulta extraño que esa tesitura no forme parte del análisis que se hace de la justicia educativa.

Producción y validación de conocimiento: diagnóstico y emancipación.

En el proyecto de investigación vigente nos proponemos desarrollar una interpretación del tema de la justicia social que difiere sensiblemente de las dos formas de análisis que hemos encontrado hasta ahora en el campo educativo. Por esto, nuestro objetivo es avanzar en una perspectiva de Teoría Crítica de educación que, respecto al primero, sea capaz de ofrecer una mirada emancipatoria a partir de la reconstrucción de los déficits de justicia social e igualdad que operan en los procesos socioeducativos. En estos mismos procesos deficitarios, se amalgaman reivindicaciones normativas que potencian procesos de emancipación social, en términos de realización de experiencias formadoras de ciudadanía democrática más igualitarias, justas y solidarias. Con esto, también nos desmarcamos de la perspectiva del segundo grupo que, aún mediada por lecturas y autores enrolados en la Teoría Crítica, no logran desprenderse de una forma tradicional de teorizar sobre los procesos prácticos, resignando así el sentido crítico emancipatorio de la teoría. En términos de Teoría Crítica, con esto se limita su eficacia práctica ya que la teoría no es un instrumento capaz de medir indicadores que ella misma produce. No se trata tanto de explicitar los supuestos normativos que fundamentan nuestra concepción educativa —en el sentido de la teoría tradicional—, sino más bien, cómo el conocimiento producido muestra su eficacia política al desmontar la gramática de la injusticia social.

Si algo ha legado la Teoría Crítica, especialmente a partir del giro intersubjetivo, es que el punto de vista crítico no puede colocarse a costa de los actores sociales, sea bajo la forma de conocimiento científico o como expresión de una vanguardia política (Celikates, 2012). El desafío será construir, en el campo educativo, perspectivas teóricas que recojan las estructuras normativas inscriptas en el mundo de la vida, elaboren su formalización crítica y prueben su eficacia política.

Bibliografía

- AGUILAR NERY, J. (2015) "Formación y desarrollo del concepto de justicia educativa en Argentina". En *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 4 (2), p. 127-143.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2009) "Justicia, igualdad y administración educativa". En *Caderno de Pesquisa. Pensamento educacional*, vol. 4, nro. 7, p.73-94.
- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO-GEL.
- CELIKATES, R. (2012) "O não reconhecimento sistemático e a prática da crítica. Bourdieu, Boltanski e o papel da Teoria Crítica". En *Novos Estudos*, Nro 93, p.29-42.
- CONNELL, R. W. (2006) *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- DUSSEL, I. (2005) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas". En J. C. Tedesco (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IPE UNESCO.
- FORST, R. (2015) *Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política*. Buenos Aires, Katz.
- FRASER, N. y HONNETH, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid, Morata.
- FRASER, N. (2008) *Escalas de justicia*. Barcelona, Herder.
- GRUESO, D. I. (2012) "Teoría crítica, justicia y metafilosofía. La validación de la filosofía política en Nancy Fraser y Axel Honneth". En *Eidos*, nº16, págs. 70-98.
- HABERMAS, J. (2002) *Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid, Tecnos.
- KAPLAN, C. y LLOMOVATTE, S. (Eds.) (2005) *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Bs. As., Centro de Publicaciones Educativas.
- KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IPE UNESCO.
- MELO, R. (2010) "Autonomía, justicia y democracia. Contextos da justiça: Filosofia política para além de liberalismo e comunitarismo, de Rainer Forst". En *Novos Estudos*, nro. 88, CEBRAP.
- NOBRE, M. y REPA, L. (2012) *Habermas e a reconstrução. Sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana*. Campinas, Papirus.
- RAMA, G. (1989) "Igualdad: ¿una noción utópica?" En *Propuesta Educativa*, Nro 1.
- TEDESCO, J. (2010) "Educar para la justicia social. Nuevos proceso de socialización, ciudadanía y educación en América Latina". *Revista del IIDH*, vol. 52.

- TEDESCO, J. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, FCE-UNSAM.
- TENTI FANFANI, E. (2012) *La escuela vacía*. Buenos Aires: Losada – UNICEF.
- TIRAMONTI, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2011) *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, Morata.
- VELEDA, C., RIVAS, A., y MEZZADRA, F., (2011) *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires, CIPPEC.

El Derecho a la Educación y la investigación político-educativa. Definición, supuestos y dimensiones de análisis desde una perspectiva de Derechos Humanos¹

Juan Suasnábar

Introducción

“¿Habrá alguna idea que merezca
no ser pensada de nuevo?”

Elias Canetti

El presente escrito recoge parte del recorrido realizado en el Proyecto de Investigación “Políticas y prácticas educativas: la conformación de un espacio multirregulado”. El proyecto busca profundizar el abordaje de las regulaciones establecidas por la legislación básica y derivada que actualmente operan sobre el sistema educativo argentino y de la Provincia de Buenos Aires, a partir del objetivo de *“reconstruir las estrategias de multirregulación en las políticas educativas y sociales, las prácticas escolares y comunitarias que se configuran en la Provincia de Buenos Aires a partir del siglo XXI”*.

Dicho objetivo se vincula con los resultados de la Primera Etapa del Programa, desarrollada en el período 2011-2014. Específicamente, la investigación que lo antecede, “Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza”, indaga las estrategias de regulación de la pobreza en las políticas educativas y sociales, en la experiencia de los sujetos e instituciones y en los manuales

¹ Enmarcado en el Programa de Investigación SPU – Código 03/D282 II Etapa. Programa Historia, Política y Educación. Proyecto I: Políticas y prácticas educativas: la conformación de un espacio multirregulado.

de enseñanza de la historia desde 1990, orientando y articulando tres líneas de investigación centradas en el análisis de las políticas y reformadores, en los sujetos y textos en escuelas básicas y secundarias en contextos de pobreza, y en la participación de organizaciones de la sociedad civil en la nueva trama regulatoria para la niñez, adolescencia y juventud —como línea transversal a las dos primeras—.

De los resultados obtenidos en la primera etapa de investigación en la que se pudo corroborar la hipótesis de cómo la reconfiguración de la tradicional alianza entre el estado y la sociedad en el espacio escolarizado ha dado lugar a una compleja trama multirregulatoria —estatal y no estatal— surgen los interrogantes que se han venido abordando en el Proyecto 2015-2017. Ellos se ponen de manifiesto al observar nuevas experiencias educativas que se vienen desarrollando más allá del estado —como los bachilleratos populares—, la complejización regulatoria de los vínculos en la cotidianeidad escolar, así como de un tema —objeto de intervención política a partir del siglo XXI— que ha ido emergiendo como necesidad social y educativa denominado espacio *socioeducativo*². Término que —para el caso latinoamericano— se asocia a políticas y prácticas educativas destinadas a niños/as y adolescentes en situaciones de pobreza, y a una noción amplia de educación que incluye tanto espacios escolarizados como aquella educación que se desarrolla en diferentes organizaciones de la sociedad civil.

El estudio de estos nuevos interrogantes se ha realizado desde una mirada compleja, interdisciplinaria y de largo plazo, al tiempo que ha requerido la conformación de un marco categorial y analítico que pueda dar cuenta del proceso descrito. Ello no se ha desarrollado sin dificul-

² En el capítulo de Correa, Bianchini y otros, de la presente compilación, se analizan las particularidades que va adquiriendo lo socioeducativo y las formas de abordaje de las mismas en el marco del citado proyecto de investigación.

tades, siendo el crecimiento producto de la retroalimentación constante entre las investigaciones que forman parte del Programa y de cada proyecto.

En lo que sigue se describen los caracteres que ha ido adquiriendo dicho marco en tres momentos: primero, se explicita en qué sentido se comprende el Derecho a la Educación como horizonte de inteligibilidad de la investigación político-educativa y los supuestos que sustentan dicha definición. En segundo lugar, se presenta el armazón teórico y las líneas epistemológicas que recorren los trabajos de investigación, nucleados en la denominación de "análisis político de lo educativo". Por último, siguiendo los desarrollos que ha abierto una de las líneas de investigación en torno al Derecho a la Educación en la Provincia de Buenos Aires, se presentan las dimensiones de análisis del mismo desde una perspectiva de Derechos Humanos Fundamentales.

El Derecho a la Educación como horizonte de inteligibilidad de la investigación político-educativa

El Derecho a la Educación constituye una categoría, a la vez que un objeto empírico, de contornos difusos, dada la multiplicidad de usos y definiciones de las que ha sido y es objeto; a tal punto que su uso extendido ha tendido a convertirlo en una categoría "atrapa todo".

Una aproximación genérica permite situar esta noción como el objeto de estudio de la Política Educativa como campo, aunque ello no sin dificultades ¿qué es lo que autorizaría a afirmar, tajantemente, que el estudio del Derecho a la Educación es patrimonio exclusivo del campo de las políticas educativas? ¿No podrían, acaso, reclamar para sí con éxito, la misma potestad los juristas o filósofos políticos? ¿Y por qué no los historiadores ávidos de dar cuenta de los procesos que van dando forma

a nuestro presente, los didactas que analizan las estructuras curriculares o los pedagogos cuando se interrogan acerca de los presupuestos filosófico-pedagógicos, concepciones de educación, de hombre/mujer y/o de sociedad?

Podría objetarse que el planteo está mal direccionado, que "la especificidad de la política no es ontológica sino epistemológica" (Saín, 2007:11) y que ella estaría en la óptica del poder, en la búsqueda, en todos aquellos aspectos que componen la vida social (comportamentales, culturales, institucionales, etc.) y específicamente educativa, de relaciones de poder más o menos instituidas; desde todas las formas de monopolios legítimos de las violencias —físicas y simbólicas— que van desde la "cúspide del sistema" (Popkewitz, 1994) y componen la desagregación del Estado como sistema legal y conjunto de burocracias (O'Donnell, 2004) hasta los efectos, las relaciones y las creaciones del poder en sus más pequeñas manifestaciones —esas de las que Foucault advirtió hace tiempo ya—. Y sin embargo, ¿no analiza efectos de poder el psicoanalista cuando da cuenta de cómo estructuras sociales, presiones de época o bien desajustes estructurales afectan las formas de constitución de la subjetividad? La inversa también es válida: ¿o no dieron cuenta de ello Norbert Elías y/o Herbert Marcuse en "El proceso de civilización" o "El hombre unidimensional", respectivamente³? ¿No aborda formas instituidas del poder el especialista en currículum cuando pone en relación las formas de la enseñanza con las demandas sociales y políticas de un momento determinado?

No está dentro de las posibilidades de este trabajo realizar un análisis de esos múltiples usos a los que es sometida la categoría en cuestión.

³ Marcuse, H. (1985) *El hombre unidimensional*. Ed. Planeta-Agostini. Buenos Aires, Argentina. Elías, N. (1988) *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México DF, Fondo de Cultura Económica.

Existen y se vienen desarrollando iniciativas de diferentes alcances⁴ al respecto, lo que no significa aspirar a una definición última, desde una mirada esencialista⁵, sino a continuar el tejido de lo propuesto por Norma Paviglianiti hace más de 20 años:

“Considero poco fructífero intentar deslindar en abstracto sus campos y las temáticas comunes [de la política educacional con respecto a otras disciplinas]. Resulta más enriquecedor, por ahora, ir reconociendo cómo la disciplina Política Educacional [y en ella el concepto de Derecho a la Educación] se fue construyendo a la par que se fue configurando su propio objeto de estudio, y trabajar sobre la reconstrucción de los énfasis e intereses históricos concretos que actuaron sobre los sistemas educativos y fueron estructurando sus temáticas” (Paviglianiti, 1993:4).

El sentido de este prolegómeno es advertir que situar el Derecho a la Educación como horizonte de inteligibilidad de la investigación educativa supone adoptar presupuestos y posicionamientos que requieren ser explicitados.

En el marco de nuestros trabajos de investigación, concebimos el Derecho a la Educación desde una perspectiva *política*, entendiendo que el mismo es el punto de enlace de tres entidades: Estado, Sociedad y Educación (Esquema I), de donde la tarea de investigación político-educativa estaría en determinar cuál es la morfología y dinámica de dicho

⁴ Por ejemplo, la constitución en 2012 de la RELEPE (Red Latinoamericana de estudios epistemológicos en Política Educacional) la cual cuenta ya con la realización de una varias Jornadas Latinoamericanas y la publicación de varios libros y una Revista Electrónica, dedicados a la discusión epistemológica del campo de las políticas educativas, tanto en la vertiente investigativa como docente.

⁵ Cabría preguntarse si ese tipo de delimitaciones tienen alguna funcionalidad epistemológica, o si en cambio sus efectos se vinculan a cuestiones burocráticas y administrativas, o pujas y disputas en torno a la distribución de bienes materiales y simbólicos, y si acaso la potencialidad de las definiciones, conceptos, adscripciones y elecciones teóricas y metodológicas no radica en cuán significativas sean para el abordaje de aquello que nos planteamos como problemas de investigación. Porque, finalmente, ¿no son éstos los que guían nuestras labores, orientan nuestras preguntas y nos llevan a leer determinadas cosas, incorporar otras y descartar algunas más? ¿O acaso primero nos planteamos en qué campo queremos estar y luego vemos qué se puede investigar ahí dentro?

enlace en un momento y en un territorio específico. Esta definición⁶ tiene varios supuestos que, a los fines del presente escrito, requieren ser desarrollados.

En primer lugar, ¿qué significa enlace? La caracterización que hemos propuesto se formaliza recurriendo a la figura del nudo borromeo⁷, en tanto que este representa la noción de enlace como nudo o anudamiento. Como puede verse en el *Esquema I*, Estado, Sociedad y Educación están representados como tres entidades diferentes cuya autonomía sólo se ve impedida por el punto de 'enlace' en la línea punteada que representa el Derecho a la Educación. En ese sentido debe entenderse que la línea punteada no sería una cuarta entidad, sino *la* relación, el punto de cruce; al tiempo que en tanto enlace borromeico, su unidad tripartita se sostiene sí y sólo si el enlace se sostiene tripartito, es decir que, quitado uno — cualquiera— de los tres componentes, los otros dos se desanudan de inmediato.

Este supuesto tiene algunas implicancias en relación con cuál es el lugar atribuido al Derecho a la Educación, a la vez que al Derecho en general, en las sociedades modernas. Como puede verse, la argumentación esgrimida se inserta en la línea que abre la pregunta durkheimiana

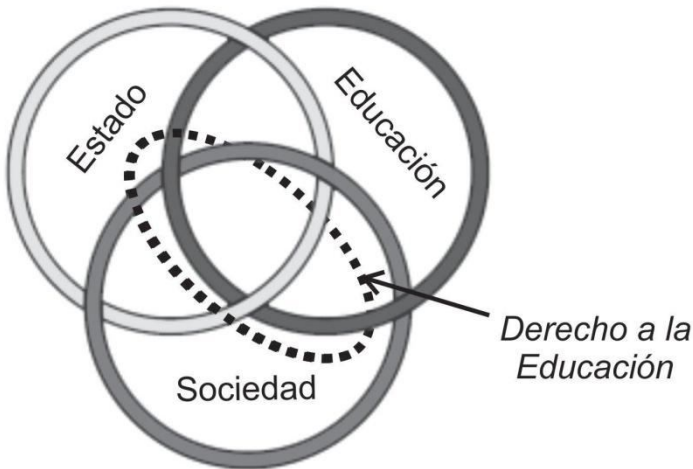
⁶ Las discusiones en torno a esta definición que se han desarrollado a lo largo del proceso investigativo, son deudoras de la definición acerca del estudio de las Políticas Educativas que diera Paviglianiti (1993) según la cual "es el estudio de la gobernabilidad, de cómo se da sentido y dirección a la práctica institucionalizada de la educación, poniendo énfasis en el Estado como actor central. Más específicamente [...] es el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado [...] para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada" (Paviglianiti, 1993:16).

⁷ Su uso es extendido en el campo del psicoanálisis lacaniano en referencia a la formalización que Lacan hace de los dominios psíquicos (real, imaginario y simbólico). No obstante no es nuestra pretensión establecer analogías entre el psiquismo y la vida social y las instituciones político-educativas, sino que su utilización en este contexto se debe a los caracteres que le son propios y que se desarrollan en el texto.

acerca de cómo es que las sociedades modernas no se disgregan, sino que parecen 'funcionar' de algún modo que las mantiene unidas⁸, luego de eso que Weber describió como "el desencantamiento del mundo", la pérdida de las cosmovisiones totalizadoras y la automatización de las esferas de la vida social (con la correlativa profundización de la separación entre una vida pública y privada).

Esquema I

El Derecho a la Educación como punto de enlace entre Estado-Sociedad-Educación



Fuente: Elaboración propia

⁸ Esta pregunta puede encontrarse en toda una tradición sociológica que va desde Comte a Jürgen Habermas pasando por Max Weber, Berger y Luckmann, Wright Mills, Talcott Parsons, Norbert Elías, Pierre Bourdieu o Zygmunt Bauman, por nombrar a algunos. Pero también está presente en otros autores como Marx, Foucault, Deleuze o Freud, aunque no de ese modo.

Es en ese punto de disgregación, de —dirán Laclau y Mouffe (1985)— apertura radical de lo social, donde el Derecho puede actuar como enlace, como elemento de cohesión. Al decir de Supiot:

“La obra jurídica responde a la necesidad, vital para cualquier sociedad, de compartir un mismo deber-ser que la prevenga de la guerra civil. Las concepciones de la justicia evidentemente cambian de una época a otra y de un país a otro, no así la necesidad de una representación común de la justicia en un país y una época dados. El Derecho es la sede de dicha representación, que puede ser desmentida por los hechos, pero que la da un sentido común a la acción de los hombre” (Supiot, 2012:24).

No debe perderse de vista que el 'puede actuar como' enunciado más arriba no es sólo una salvedad lingüística, sino un señalamiento fáctico en referencia a cómo en nuestras sociedades contemporáneas la lógica del poder y la dominación tiene una capacidad explicativa mayor que la idea performativa de un Derecho cortado al talle del debate racional. No obstante, la potencialidad de la definición habilita a poner la mirada en aquellas líneas de acción que, si bien bloqueadas o colonizadas, están de hecho inscriptas en la lógica de las instituciones sociales, como el Derecho y la Doctrina de los Derechos Humanos. Más aún plantear que el Derecho a la Educación actúa como anudamiento entre Estado, Sociedad y Educación no es contrario *a priori* al hecho de que la naturaleza de dicho enlace pueda estar en los órdenes fácticos en el ejercicio del poder y la dominación de un grupo —o varios— sobre otro/s, de intereses parciales —nacionales o no—, emerger de un consenso alcanzado entre los implicados por la norma, o bien sostenerse en una creencia transmitida de generación en generación⁹. Como ya dijimos, será la tarea

⁹ Ello nos lleva a considerar tres debates vinculados con el Derecho: 1) sobre la legitimidad y la legalidad de las normas (Bobbio y Bovero, 1985; O'Donnell, 2002); 2) sobre su capacidad como organizador y regulador de las relaciones sociales en sociedades 'desencantadas' (Habermas, 2005; Nino, 2014; Supiot, 2012); y 3) acerca de su carácter de tecnología de poder (Giovine, 2012). Cada eje habilita preguntas y problemas de investigación diferentes, por ejemplo, el problema de

de la investigación político-educativa dar cuenta en el caso a caso de las características que este enlace va adquiriendo¹⁰.

De lo anterior emerge un segundo supuesto. Pensar el Derecho a la Educación como una relación dinámica implica pensar el análisis histórico y espacialmente situado, coordinadas que no son neutras y en las cuales cobran sentido los recortes empíricos y las elecciones teóricas. Específicamente, se trata de pensar cómo esa relación se desarrolla en el marco de lo que la literatura académica ha denominado genéricamente como 'posneoliberalismo' que, como señala Sader

"es una categoría descriptiva que designa diferentes grados de negación del modelo [neoliberal], sin llegar a configurar un nuevo modelo, al mismo tiempo en que un conjunto híbrido de fuerzas compone las alianzas que están en la base de los nuevos proyectos" (Sader, 2008:81).

Esta caracterización busca dar cuenta de un proceso complejo y heterogéneo en sus grados y formas, pero que tiene como denominador común un re-posicionamiento respecto de las políticas neoliberales hasta entonces vigentes. Si bien Sader habla de negación, el mismo autor relativiza el alcance de la misma cuando se consideran las diferencias regionales, pudiendo establecer grupos de países según los grados de dicha negación, siendo en algunos casos la misma nula o inexistente

saber cuán efectivo es el alcance de una política en función de lo que propone o cuán ajustada estuvo su sanción a los procedimientos legales correspondientes, en el primer caso. La pregunta acerca de qué razones sostienen una política y cuál es la validez dentro de un conjunto de razones posibles, como así también qué espacio ocupa el debate, la argumentación y la fundamentación en el momento de elaboración de una política, en la segunda perspectiva. O, finalmente, cuestiones vinculadas a cómo se vienen desarrollando mecanismos de gobierno de poblaciones y sujetos, sustentados en qué discursos y racionalidades políticas, y con qué efectos de verdad.

¹⁰ Dice Supiot: "El Derecho puede servir entonces a fines diversos y cambiantes, tanto en la historia de los sistemas políticos como en la historia de las ciencias y las técnicas, pero los sirve subordinando el poder y la técnica a la razón humana [...] Dicha capacidad amerita que hoy se la recuerde y se la defienda" (Supiot, 2012:29/30).

(como por ejemplo, México)¹¹. Como señala Ceceña puede que la virtud de la definición “es dejar abiertas todas las alternativas al neoliberalismo —desde el neofascismo hasta la bifurcación civilizatoria—” (Ceceña, 2011:123). Al mismo tiempo apunta a no dejar de reconocer la vitalidad que el neoliberalismo tiene escala global, en el cual funciona como una suerte de ‘gramática política’ para pensar los proyectos políticos locales y regionales; una cadena con eslabones más firmes que otros, pero cuya presencia es ineludible. Esta idea nos distancia de las visiones rupturistas según las cuales, sea con las crisis que atravesó cada país —como la crisis del 2001 en Argentina—, o con la crisis del capital financiero en 2008, el neoliberalismo habría llegado a su fin (Ceceña, 2011). El neoliberalismo, como fase del capitalismo, *es un muerto que no para de nacer*, y con el cual, de diferentes formas, se vinculan las políticas y acciones que vienen teniendo lugar, tanto en América Latina, como en otros lugares del mundo¹².

Por último, un tercer supuesto es que el Derecho a la Educación posee una dimensión jurídica inextricable, pero que no queda reducido al derecho positivo. Ontológicamente hablando, como objeto específico, tiene una de sus principales materializaciones en la legislación, producida por un conjunto de instituciones también específicas, a saber, las instituciones del Estado en tanto detentan el monopolio de la violencia

¹¹ El autor distingue en tres los tipos de estado que habrían emergido al interior del posneoliberalismo en América Latina: “los neoliberales —México es el caso típico, donde se intenta empezar un proceso de privatización de PEMEX—, los países que buscan refundar el Estado —como Bolivia, Ecuador, Venezuela— y construir estados nuevos, y los estados que recomponen capacidad regulatoria y de inversión del Estado, como Brasil y Argentina” (Sader, 2008: 40).

¹² “detenerse en una caracterización de escenarios, entendiendo que el espectro de posibilidades incluye alternativas de reforzamiento del capitalismo —aunque sea un capitalismo con más dificultades de legitimidad—; de construcción de vías de salida del capitalismo a partir de las propias instituciones capitalistas; y de modos colectivos de concebir y llevar a la práctica organizaciones sociales no capitalistas” (Ceceña, 2011: 123).

legítima. Esto no significa sostener que Derecho y legislación son lo mismo, ni la última posee por sí misma capacidad explicativa. Se trata de señalar que por su ubicación estratégica en las relaciones de poder institucionalizadas constituyen *"el momento de producción de una obturación parcial de las discusiones, donde se [imponen] como decisión política, colectivizada y soberana"* (Giovine y Suasnábar, 2013:8); una suerte de mojones desde donde situar el análisis que se proponga cada quien, al menos en las sociedades que sufrieron un proceso de estatalización del poder político en clave de Estado de derecho.

Análisis Político de lo educativo. Contingencia y discursividad en la definición del Derecho a la Educación

Como señalamos en el apartado anterior, el horizonte de inteligibilidad que significa el Derecho a la Educación, cobra sentido desde una concepción política de la investigación educativa. Desde esta perspectiva lo que denominamos *análisis político* es una construcción de raíz posestructuralista, cuyo núcleo central está en hacer retornar *lo político* "ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe en las relaciones humanas" (Mouffe, 1999) como constitutivo de los fenómenos sociales; trayendo a primer plano "el carácter relacional, histórico, plural, heterogéneo y conflictivo del proceso de elaboración y definición de la legislación que regula y direcciona —y a la vez limita a— los sistemas educativos" (Giovine y Suasnábar, 2013:8).

En el caso de nuestras investigaciones, esta corriente se ha ido componiendo de diferentes aportes. Por una parte, *del análisis político del discurso*, teoría originada en la obra de Laclau y Mouffe (1987). Concebir lo social como *sobredeterminado* —el "campo de identidades que nunca logran ser plenamente fijadas" (Laclau y Mouffe, 1987:127/128)— y las

políticas como discursos —“la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora” (Laclau y Mouffe, 1987:19)— las sitúa como momentos de una lucha por la imposición de sentidos, siempre abiertos y contingentes. Indagar *cómo* una norma llega a ser tal, desde esta perspectiva, es dar cuenta de qué demandas lograron articularse y a través de qué relaciones de equivalencia y oposición. Analizar *qué* dice una norma tiene sentido como forma de detección de los lugares, discursivamente hablando, desde los cuales se interpela a los sujetos e instituciones a reconocerse como tales, qué significantes son puestos en juego, qué puntos nodales son constituidos y disputados, cadenas de significación (equivalencia y oposición) (Giovine y Suasnábar, 2013:209).

Asimismo, las transformaciones en el lugar y rol del Estado que mencionamos al final del apartado anterior habilitan la pregunta acerca de la posibilidad de hablar de una agenda político-educativa y de una racionalidad política ‘post-neoliberal’ en América Latina y en Argentina, conjuntamente con la cuestión de cómo se conforman esas racionalidades, qué discursos amalgaman, qué actores intervienen y qué efectos de poder producen (Giovine, 2012). En suma, que va siendo, o cómo funciona el gobierno del sistema educativo, en tres sentidos: como la conducción de la conducta de los individuos, como racionalidades políticas y como técnicas de gobierno. El primer sentido alude tanto al gobierno de los otros (el gobierno en su forma política) como al gobierno de sí mismo (su forma moral). Es decir, por un lado, al conjunto de instituciones y prácticas que incitan, desvían, facilitan, dificultan, obligan o impiden la acción de los otros y que trabajan sobre un campo de posibilidades en el que se inscribe el comportamiento de los individuos. Por el otro, a las maneras en que uno mismo trata de dominar las pasiones, los deseos o sus propios instintos. Es la relación entre ambos, “el gobierno de sí y el gobierno de los otros” (Foucault, 2009), en donde se observaría cómo va

siendo el gobierno que se racionaliza en leyes, programas, documentos de política o en otras prácticas menos formalizadas tales como la seguridad, el trabajo social y educativo. El segundo sentido alude a "campos o dominios discursivos y simbólicos, que atraviesa actores y agencias de poder" y que se caracterizan por poseer "un vocabulario común, cuyas disputas pueden ser organizadas por principios éticos transmisibles de unos a otros, por explicaciones lógicas, hechos compartidos y acuerdos significativos en torno a problemas políticos clave" (Rose, 1999:28). Racionalidades que se materializan en técnicas de gobierno y este tercer sentido busca "traducir el pensamiento en el dominio de la realidad" (Miller y Rose, 1990:7), en tanto "mecanismos prácticos y reales, locales y aparentemente difusos, a través de los cuales los diversos tipos de autoridad pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los otros, a los efectos de lograr los fines que estos consideran deseables" (Miller y Rose, 1990:8).

El Derecho a la Educación como Derecho Humano: Dimensiones para su análisis

Una línea de abordaje que hemos incorporado en los últimos trabajos deriva del carácter internacionalizado que ha venido adquiriendo el Derecho a la Educación a partir de la incorporación a nivel constitucional de los Tratados y Declaraciones de Derechos internacionales. Esto es, del estatuto que alcance el Derecho a la Educación al pasar a formar parte del repertorio de los Derechos Humanos Fundamentales (Tomasevski, 2004a, 2004b, 2004c; Dávila y Naya, 2011; Moya Otero, 2015; Scioscioli, 2015) y del sistema universal de protección de los Derechos Humanos:

"la internacionalización del Derecho Constitucional producida a partir de la jerarquización constitucional de los instrumentos internacionales de acuerdo con el artículo 75 inc. 22 de la Constitución Nacional reformada, en el marco de los cambios acontecidos en el *constitucionalismo latinoamericano* en general, amplía enormemente el campo de interpretación de tales contenidos constitucionales así como su exigibilidad, *conformando un bloque de constitucionalidad federal que es requerido como piso básico del derecho*" (Scioscioli, 2015:404, cursivas del autor).

Si bien dichos tratados, a la vez que la adhesión normativa de Argentina, tiene ya más de dos décadas, en nuestros trabajos hemos dado cuenta de cómo la introducción del lenguaje de los derechos desde una perspectiva de Derechos Humanos Fundamentales, tanto a nivel legislativo como de la facticidad social y escolar, es de muy reciente data, a la vez que aún es largo el camino que aún resta por recorrer, y sobre todo en el último aspecto. Por citar un ejemplo, las leyes que reconocen a niñas, niños y adolescentes/jóvenes como sujetos plenos de derechos son de la década pasada —La Ley N° 26.061 de *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* es de 2005—, mientras que la Convención sobre de los Derechos del Niño es de 1989 y Argentina adhirió a la misma en 1990.

La perspectiva de la Educación como Derecho Humano Fundamental nos fue llevando a la pregunta acerca de qué ha venido sucediendo con éste en Argentina y la provincia de Buenos Aires. Es decir, si las políticas y sus efectos han significado *avances* —afirmación, reconocimiento, consagración, ampliación/expansión—, o *retrocesos* —limitación, obturación, impedimento, negación, bloqueo, obstaculización, "expansión condicionada" (Gentile, 2009:36), indiferencia o invisibilización—, en cuanto al alcance del derecho a la educación como Derecho Humano Fundamental.

Para dar respuesta a dichos interrogantes incorporamos al marco analítico, instrumental del campo del Derecho Internacional. A este

respecto constituyen el principal referente las teorizaciones de Katerina Tomasevski. La autora ha desarrollado a lo largo de su trayectoria como autoridad de la UNESCO una serie de dimensiones para la estimación de los niveles de cumplimiento y progresividad del Derecho Humano a la Educación, considerando tanto sus principios básicos en tanto Derechos Humanos (universalidad e inalienabilidad; indivisibilidad e interdependencia; integralidad; progresividad), como las particularidades que derivan de la posición de la educación en la red de derechos. Así ha elaborado lo que se conoce como el esquema de las 4 A:

1. Asequibilidad¹³: Esta dimensión engloba dos obligaciones estatales, las que deben ser entendidas en el contexto de las particulares situaciones de cada región y país –a su vez que en relación con el sistema mundial¹⁴. Por un lado, supone atender al carácter de derecho civil y político de la educación el que “demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación”

¹³ Autores como el mencionado Scioscioli (2015) traducen el inglés *available* por el término castellano *disponible*. Nosotros preferimos, siguiendo a Naya y Dávila (2011) y a Moya Otero (2015) traducirlo como *asequible*, entendiendo que dicho término tiene un alcance más preciso al contener no sólo la idea de disponibilidad de hecho, sino la posibilidad efectiva de alcanzar el derecho a la educación. El propio Scioscioli aclara que el esquema de las “4A” refiere a términos del inglés de difícil traducción y que, en el caso de *available* “lo que [Tomasevski] define como “asequibilidad” engloba en verdad dos obligaciones estatales distintas” (Scioscioli, 2015: 226).

¹⁴ Una primera lectura podría suponer en esta dimensión una llave de entrada a procesos expansivos de ofertas de educación privada. No obstante el señalamiento respecto del contexto apunta a considerar que los DDHH deben atender a la búsqueda del resguardo de las libertades políticas y civiles en países donde sea por procesos dictatoriales u otro tipo de mecanismos estas se ven coartadas. A su vez la dimensión de la *asequibilidad* apunta hacia todo lo contrario. Tomasevski, (2004b) menciona que “One of the chief obstacles to establishing greater access to free primary schools in recent years was the introduction of fees, both as a means of offsetting cuts in the budgets allocated for education and, ironically perhaps, as conditions for receiving development loans” (Tomasevski, 2004b:iv).

(Tomasevski, 2004:350). A su vez, la dimensión de derecho social y económico, obliga al estado a asegurar un segmento de la escolarización básica obligatoria y gratuita para todos los Niños, Niñas y Adolescentes en edad escolar, atendiendo simultáneamente al respeto por la diversidad dado el carácter de derecho cultural de la educación.

2. **Accesibilidad:** La garantía del acceso a la educación supone la eliminación de todas las barreras que impliquen algún tipo de discriminación en el acceso y permanencia en los niveles obligatorios del sistema educativo. La accesibilidad es el reverso de la exclusión, sea por cuestiones de género, origen étnico o nacional, religión, preferencias u opiniones políticas, posición económica, discapacidad, etc. Si bien uno de los elementos principales de esta dimensión es la gratuidad, puede verse que no es la única y que faltan "las estadísticas acerca del patrón cambiante de la exclusión por motivos de discriminación" (Tomasevski, 2004a:352).
3. **Aceptabilidad:** No basta con que existan establecimientos educativos y que los niños, niñas y adolescentes puedan acceder a ello. Un enfoque de DDHH, afirma Tomasevski, busca que la educación asegure cierto piso de calidad y relevancia. Esta dimensión requiere tomar en consideración la totalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus componentes. Así, la autora puntualiza la necesidad de atender a: a) la incorporación de una perspectiva de DDHH en la enseñanza y la vigilancia de la relevancia de los saberes; b) la 'des-marginalización' de los derechos de los profesores, atendiendo a la necesidad de contar con un cuerpo de profesores formado, capacitado y actualizado, pero también con condiciones dignas de trabajo.

4. Adaptabilidad: esta dimensión "requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre Derechos del Niño" (Tomasevski, 2004a:350). El concepto de fondo es que una educación desde este enfoque no se agota en transmitir los derechos sino en enseñar en DDHH. Ello supone poner como principio la singularidad de cada sujeto en tanto sujeto de derecho contra toda forma de homogeneización pretendida, que puede sintetizarse en la frase "*All different, all equal*" (Tomasevski, 2004b, 39).

Cada una de estas dimensiones puede desglosarse en un conjunto de obligaciones estatales, las que, a su vez, la autora propone operativizar en un conjunto de indicadores que permitan cuantificar en el grado de progresividad o no del Derecho Humano a la Educación¹⁵ (*Cuadro I*).

"Indicadores de derechos humanos pueden y deben medir el grado de adecuación de las políticas y prácticas educativas al derecho internacional de los derechos humanos. El sentido de precisión que se asigna a los números hace que se considere como importante todo lo que es mensurable. Todo lo que no lo es, carecería de importancia. Por ende, tornar mensurable a los derechos humanos contribuirá a la elevación de su estatus en las estrategias educativas, tanto globales como nacional" (Tomasevski, 2004a, 342).

Lejos está de nuestra perspectiva —y de la autora— construir series estadísticas estándar a ser aplicada a los modos de las pruebas PISA¹⁶, presumiendo una validez universal para los mismos. Muy por el contrario,

¹⁵ Para el caso Argentino, Scioscioli (2015) agrega una serie de contenidos y principios específicos vinculados a la estructura federal del país, señalando que "a través de la aplicación de la teoría de los derechos fundamentales [de Robert Alexy] en educación es posible armar un conjunto de contenidos básicos de diverso tipo y alcance, pero que tiene como finalidad común su traducción en obligaciones concretas y exigibles a cargo del Estado" (Scioscioli, 2015:411).

¹⁶ Programme for International Student Assessment, desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

de lo que se trata es de oponer a la racionalidad instrumental de la cuantificación esgrimida por los organismos internacionales —de crédito, pero no sólo— herramientas que valiéndose de dicha racionalidad la integren en un cuadro conceptual y teórico sustantivo que aporte a la progresividad de los Derechos Humanos.

Cuadro 1

Medición y vigilancia del grado de la realización del derecho a la educación

CAMPOS CLAVES	MARCO BÁSICO DE LAS OBLIGACIONES GUBERNAMENTALES	MATRIZ PARA RECABAR INFORMACIÓN
ASEQUIBILIDAD	<p>Obligación de asegurar que la educación gratuita y obligatoria esté asequible para todos los chicos y chicas en edad escolar.</p> <p>Obligación de garantizar la elección de los padres en la educación de sus hijos e hijas, y la libertad para establecer y dirigir instituciones de enseñanza.</p>	<p>Variaciones en el plano normativo interno relativas a la gratuidad y obligatoriedad de la educación.</p> <p>Respaldo jurídico y recurso efectivo para la libertad de la educación y en la educación.</p>
ACCESIBILIDAD	<p>Obligación de eliminar todas la exclusiones basadas en los criterios discriminatorios actualmente prohibidos (raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, origen étnico, origen social,</p>	<p>Faltan las estadísticas acerca del patrón cambiante de la exclusión por motivos de discriminación; una cuantificación de las exclusiones es precisa para adoptar medidas correctivas para la inclusión progresiva de todos los previamente excluidos.</p>

	<p>posición económica, discapacidad, o nacimiento).</p> <p>Obligación de la identificación de los obstáculos que impiden el disfrute del derecho a la educación.</p>	<p>Prioridad a la erradicación de la exclusión (los abandonados, afectados por la guerra, casados, delincuentes, detenidos, discapacitados, extranjeros, huérfanos, indocumentados, madres adolescentes, nacidos fuera del matrimonio, prostitutas infantiles, sirvientes domésticos, trabajadores, etc.)</p>
<p>ACEPTABILIDAD</p>	<p>Obligación de proporcionar una educación con determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos.</p> <p>Obligación de asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén conforme con derechos humanos.</p>	<p>Observación y vigilancia de los procesos de adecuación.</p> <p>El derecho a un recurso efectivo para todos educadores y educadoras, alumnos y alumnas.</p>
<p>ADAPTABILIDAD</p>	<p>Obligación de suministrar de una educación extraescolar a los niños y niñas que lo puedes presenciar en la escuela.</p> <p>Obligación de ajustar la educación al interés superior de cada niño y niña Obligación de mejorar todos los derechos humanos a través de la educación, aplicando el principio de indivisibilidad de los derechos humanos.</p>	<p>La cobertura debe alcanzar a toda la niñez escolar (los encarcelados, niños y niñas trabajadores, etc.).</p> <p>La valoración y defensa de la diversidad como principio rector del modelo educativo Integración de estrategias sectoriales fragmentarias en dirección al fortalecimiento de todos los derechos humanos a través de la educación.</p>

Fuente: Tomasevski (2004a:352)

Bibliografía

- BOBBIO, N. y BOVERO M. (1985) *Origen y fundamentos del poder político*. México D.F., Grijalbo.
- CECEÑA, A. E. (2011). "Postneoliberalismo o cambio civilizatorio", en Dos Santos T. (Ed), *América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas sociales*", Proyecto Repensar América Latina, Vol. 3. Montevideo. UNESCO / FLACSO.
- FOUCAULT, M. (1991) "La gubernamentalidad" en Castel y otros. *Espacios de poder*. Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (2001) *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2006) *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2007) *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2009), *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FREUD, S. (1976) *El malestar en la cultura. En Obras Completas*. Volumen XXI. Buenos Aires, Amorrortu.
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- GIOVINE, R. y SUASNABAR, J. (2013) "(Des)construyendo caminos: propuestas para una análise política dos textos jurídicos educativos". En Tello, C. y Pinto de Almeida, M. (orgs.) *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*, Campinas, Editora Mercado de Letras (pp. 193-228).
- HABERMAS, J. (2005) *Facticidad y Validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid, Trotta.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI.
- MILLER, P. y ROSE, N. (eds.) (1990) *The power of psychiatry*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MOUFFE, C. (1999) *El retorno de lo político*. Buenos Aires, Paidós.
- MOYA OTERO, J. (2015) *La educación como derecho. Bases para un contexto razonable*. Madrid, Editorial La Muralla.
- NAYA, P. y DÁVILA, L. M. (2011) *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires, Granica.
- NINO, C. (2014) *Derecho, moral y política. Una revisión de la teoría general del derecho*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

- O'DONNELL, G. (2002): "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina", en MÉNDEZ, J. E., O'DONNELL, G. y PINHERIO, P. S. (comp.) *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*. Buenos Aires, Paidós.
- PAVIGLIANITI, N. (1993) *Aportes al desarrollo histórico de la política Educacional*. CEFyL, Buenos Aires, UBA.
- POPKEWITZ, T. (1994). "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas". En *Revista de Educación* (305), 103-137.
- ROSE, N. (1999), *Powers of freedom. Reframing Political Thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SADER, E. (2008). *Posneoliberalismo en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO-CTA
- SAÍN, M. F. (2007) *Notas de ciencia política. Esbozo de una sistemática social de la política*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- SCIOSCIOLI, S. (2015) *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. Buenos Aires, EUDEBA..
- SUPIOT, A. (2012) *Homo juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del derecho*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- TOMASEVSKI, K. (2004a). "Indicadores del derecho a la educación". *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. Vol. 40.
- TOMASEVSKI, K. (2004b). *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok_UNESCO
- TOMASEVSKI, K. (2004c) *El asalto a la educación*. Barcelona, Oxfam-Intermón.

Garantizar el derecho a la educación: debates teóricos y objetos empíricos para su abordaje territorial¹

*María Laura Bianchini
Natalia Correa
Natalia Cuchán
Micaela Etcheverry
Débora Ispizúa
Antonella Lastra
Nerina Menchón
Alicia Raimondi*

Introducción

El presente artículo se enmarca en el Programa Historia, Política y Educación – II Etapa, Proyecto I Políticas y prácticas educativas: la conformación de un espacio multirregulado. Las investigaciones en curso se proponen reconstruir las estrategias de regulación que se generan en las políticas y prácticas socioeducativas para el sostenimiento de la escolaridad secundaria de adolescentes y jóvenes que experimentan diferentes formas de exclusión. En otros términos, cómo se expresa y funciona lo *socioeducativo* como dispositivo (Foucault, 1991)² en espacios territoriales locales en los que se produce el encuentro entre los diferentes niveles del estado (nacional, provincial y municipal), organizaciones, escuelas y sujetos. Las líneas de investigación que aquí

¹ Enmarcado en el Proyecto de Investigación SPU – Código 03/D282 II Etapa. Programa Historia, Política y Educación. Proyecto: Políticas y prácticas educativas: la conformación de un espacio multirregulado.

² Foucault define al dispositivo como el conjunto heterogéneo de elementos interrelacionados de "instituciones, discursos, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales" (Foucault, 1991:128) que forman parte de lo dicho cuánto de lo no dicho. Un juego de elementos en el que es posible observar cambios de posición y de funciones.

se presentarán convergen en un análisis político de lo educativo (Giovine, 2015; Giovine y Suasnábar, 2013) desde su raíz posestructuralista, intentando visibilizar los sentidos de lo educativo y lo escolar no sólo en lo explícito sino también en los intersticios de las relaciones de poder; recuperando aquella distinción de Mouffe (1999) entre "la política" como lo establecido y "lo político" en tanto campo en el que se produce la lucha por la fijación de un sentido³. En esta primera parte se desarrollan algunas categorías teóricas desde donde llevamos a cabo las indagaciones, el abordaje metodológico de las mismas y por último se presentan los interrogantes que son abordados desde los diferentes objetos y líneas de estudio que serán profundizados en la segunda parte del texto.

En primer lugar, concebimos el estudio de las políticas educativas desde una visión de largo plazo que nos posibilita observar aquello que se modifica y que continúa estable, de lo cual surge aquello que se impone como hegemónico en un momento determinado, pero a su vez aquello emergente, los silencios y ausencias.

"De este modo, podemos reconstruir en este entramado entre lo viejo y lo nuevo, ese "discurso de orden" como diría Foucault que encierra contradicciones, conflictos y tensiones. Ello nos posibilita trascender al menos dos tipos de análisis: el primero sería soslayar esa relación lineal que se establece entre "se reforma la política" y "se transforma la realidad educativa". El segundo, no quedarnos en un plano meramente prescriptivo que desde el *deber ser* y *deber hacer* nos lleva a decir lo *que no es* y lo *que no hace* el sistema educativo, la escuela y los sujetos, o cuánto éstos se alejan de aquellas proclamas, desconociendo los múltiples procesos de mediación y la relación reticular entre los tiempos de la política y los tiempos institucionales (Giovine, 2017:2).

³ Para un mayor desarrollo del análisis político de lo educativo puede ver el trabajo de Suasnábar que forma parte de esta publicación.

De ahí que una segunda consideración es indagar esos procesos de mediación reticular por un lado entre las políticas, las culturas y los actores escolares, y por otro, entre éstos y otros actores y espacios socio-comunitarios que llevan a cabo tareas de educar.

Asimismo compartimos una serie de categorías analíticas, en tanto otras adquieren mayor especificidad en el desarrollo interno de una o más líneas. Aquí haremos referencia a cómo se conciben los términos *socioeducativo*, *multirregulación* y *experiencia*. Acudiendo al sentido ontológico que otorga Mouffe (2007) a lo político entendiéndolo —en su distinción de la política—, como campo contingente, histórico y conflictivo, definimos lo *socioeducativo* como aquel dispositivo en el que intervienen y se entrecruzan las políticas educativas, sociales y comunitarias, el espacio escolar y el espacio extraescolar de las diferentes organizaciones. Cabe mencionar que lo *socioeducativo* en tanto objetivo de las políticas públicas —primero social y luego educativa— emerge en Argentina durante la crisis de postconvertibilidad y el declive del proyecto neoliberal. Si bien pueden reconocerse como antecedentes el asistencialismo escolar —el cual data desde mitad del siglo XIX—⁴ y las diferentes acciones educativas de la genéricamente llamada educación no formal o extraescolar, será en el siglo XXI donde se observa la formalización/regulación de “redes de integración social y educativa en las que [intervienen] tanto las escuelas, los organismos gubernamentales de educación, minoridad y la familia, como individuos y organizaciones de la sociedad civil” (Giovine, 2012:169). Así podemos establecer elementos

⁴ Aquel primer “modelo asistencial particularista” promovido por la Sociedad de Beneficencia (Tenti) y el higienismo (Grupo APPEAL) a lo largo del siglo XIX, pasando por el surgimiento de sistemas expertos de la asistencia y el trabajo social (además de Tenti, Carli, 1992), y su progresiva inclusión en el gobierno del sistema y las escuelas a mediados del siglo XX bajo una proclama universalista (Repetto y Andrenacci, 2007; Thisted, 2012; Gluz, 2013); hasta las actuales estrategias multirregulatorias en el siglo XXI (Miranda, 2005; Giovine, 2003).

de continuidad y discontinuidad con otros momentos históricos de la sociedad y de la escuela secundaria argentina, en los que se ponen en tensión la promoción y la vulneración de derechos. En este sentido, las investigaciones reconocen el giro discursivo de las políticas sociales y educativas evidenciado a partir de fines de los '90 y principios de los 2000, materializado en la creación de nuevas estructuras formales como la Dirección Nacional y Provincial de Políticas Socioeducativas (DNPSE y DPPSE) y la Unidad Educativa de Gestión Distrital (UEGD), la apelación a la comunidad y a otras instancias gubernamentales para asegurar condiciones de educabilidad y educación, gestación de políticas centradas en los "sujetos de la pobreza" producto de la crisis así como también programas que intentan prevenir la "violencia escolar" en las instituciones escolares.

Políticas gubernamentales que buscan articular progresivamente lo social y lo educativo. Prácticas de comunidades o micro-comunidades (De Marinis, 2002; Rose, 2007) en las que se intersectan acciones estatales, sociales y escolares, tornándose en *territorios* autorreferenciales y objetos de intervención de políticas específicas. Se aborda aquí la noción de *comunidad* como espacio de gobierno (Rose, 2007), como territorio para la gestión de la vida de los individuos donde confluyen prácticas sociales, sentidos simbólicos y relaciones de poder que involucran no sólo al Estado sino a otros actores políticos, educativos y comunitarios (López Sousa, 1995 y Raffestin en González, 2011).

Este desplazamiento de la noción de sociedad hacia la de comunidad trae aparejado la reconfiguración de las estrategias de regulación que van dando lugar a una trama de *multirregulaciones* (Giovine, 2012) que se manifiestan en —e involucran— al sistema educativo y las escuelas. En este sentido la noción de *multirregulación* que se recupera se ancla en

los trabajos de los teóricos de la gubernamentalidad liberal, especialmente de Nikolas Rose quien al analizar los cambios en la racionalidad política del llamado liberalismo avanzado observa, entre otros rasgos, la pluralización de centros de regulación (1997) y la *ONGeización* del Estado (2007). "En su diálogo o encuentro —como así también en los silencios y desencuentros— se constituye un entramado multirregulatorio del que participan múltiples actores y organizaciones, y en el que circulan saberes, estrategias y prácticas que propician la inclusión escolar y la integración social" (Giovine y Martignoni, 2014: 86).

Se puede observar que el término multirregulación dialoga con la noción de corresponsabilidad fundamentada en el Paradigma de Promoción y Protección Integral de Derechos⁵. En la jurisdicción bonaerense la sanción de la Ley provincial N° 13.298 en el 2004 requerirá de los decretos 300/05 y 151/07 y la sanción de la Ley Provincial 13.634/06 —complementaria de la 13.298— para que el poder judicial reconozca su constitucionalidad. En tanto que la Nación sancionará en el 2005 la Ley N° 26.061 de *Protección y Promoción Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. De modo que entre los años 2005 y el 2007 se observan expresiones legislativas promotoras de un cambio de paradigma tendiente a dejar atrás el "Patronato de Menores", junto a los modelos disciplinares más tradicionales que ordenaron y regularon las escuelas en nuestro país, desde la apelación al discurso de un paradigma intersectorial e integral de derechos.

⁵ En el orden internacional, luego de la segunda guerra mundial, se motoriza la defensa de los derechos de los niños. En Argentina tras los antecedentes de la Ley N° 14.394/47 y la posterior adhesión a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Ley N° 23.849/90) comienza a perfilarse la modificación de la "Ley Agote" o del Patronato de Menores (Ley N° 10.903/19).

Para poder comprender y reconstruir las tramas entre las políticas, las culturas, los actores escolares y sociocomunitarios resulta relevante definir la categoría *experiencia* entendida como aquello que efectivamente acontece, donde los actores se encuentran, intercambian y construyen subjetividades (Crego y González, 2015). Dubet y Martuccelli (1999) la conceptualizan como una actividad por medio de la cual cada sujeto construye el “sentido y la coherencia de una acción (...) una manera de construir el mundo social y de construirse a sí mismo” (p. 75) a través de la articulación o combinación de tres lógicas de acción: socialización, estratégica y subjetivación⁶. Este constructo teórico permitiría dar cuenta del progresivo proceso de debilitamiento de la fuerza instituyente de lo escolar —como de otras instituciones de la modernidad— frente a los nuevos cambios culturales e ingreso de públicos escolares que interpelan fuertemente el formato tradicional de la escuela secundaria.

Con respecto al abordaje metodológico se privilegia una perspectiva cualitativa orientada a obtener datos descriptivos de los contextos, creencias y prácticas de los actores en los distintos escenarios por los que transcurren sus experiencias (Gallart, 1992). Ello será complementado —siempre que se torne necesario— con herramientas de tipo cuantitativo (censos, sistemas de información geográfica, infraestructura de datos

⁶ De acuerdo a los autores mencionados, la lógica de la integración está ligada a los procesos de socialización que se dan en diferentes espacios: escuela, organizaciones sociales y civiles. La segunda, denominada estratégica, es aquella que pone en juego la capacidad del sujeto de tomar distancia de sí mismo llevando a cabo una reflexividad que intenta poner en relación la disponibilidad de recursos con la diversidad de intereses. Por último, la lógica de subjetivación remite al manejo subjetivo del conocimiento y la cultura en su auto representación como sujeto, esto es, a la capacidad de crítica, libertad y acción autónoma.

espaciales, análisis de redes sociales⁷, etc.) que permitan profundizar la descripción para su interpretación, así como revalidar supuestos e hipótesis. La integración de ambos enfoques supone una mirada integral y abarcativa sobre los objetos que abordan el sostenimiento de la escolaridad del nivel de educación secundario desde diferentes unidades de análisis, buscando obtener indicios para observar cómo se ha configurado y reconfigurado esta trama en las políticas, las experiencias de los docentes y estudiantes en su tránsito por la escuela y otras organizaciones, entendiendo que ello es el resultado de procesos histórico-políticos, económicos, sociales y culturales.

Se trabaja con la triangulación de datos entendida como "la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular"; utilizando datos provenientes tanto de *fuentes primarias* como *secundarias* de recolección de la información (Denzin, 1978). En referencia a las primeras se realizaron observaciones participantes y no participantes en diferentes espacios territoriales e institucionales, y entrevistas semi estructuradas a diversos actores educativos, políticos y sociales/comunitarios provenientes de ámbitos gubernamentales y no gubernamentales. Con respecto a las segundas, se recupera el encuadre normativo nacional y provincial — legislación básica y derivada— en cada uno de los períodos que las líneas proponen así como el análisis documental que incluye periódicos locales, regionales y/o nacionales, censos nacionales, revistas educativas, blogs, videos así como diversas publicaciones elaboradas por entidades gubernamentales como por las instituciones —folletos, páginas web,

⁷ Desde la perspectiva del ARS se considera a la red en un sentido amplio, en tanto "presencia de un conjunto de unidades con entidad propia (organizaciones e instituciones) que establecen entre sí algún tipo de relación" (Giovine, Martignoni, Bianchini y Suasnábar, 2014).

páginas de Facebook, gacetillas— que se constituyen en los espacios de observación.

El recorte espacial es la Provincia de Buenos Aires, constituyendo las unidades de análisis: espacios formales e informales desde donde se gestionan las políticas educativas —Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas, UEGD, Consejo Local, mesas barriales—, una muestra de diez bachilleratos populares⁸, escuelas secundarias urbanas y rurales, CESAJ y organizaciones sociales. Una de las investigaciones de la línea número dos se llevará a cabo en aquellos barrios de la ciudad de Tandil que integran los denominados “aglomerados urbanos de exclusión, definidos por condiciones sociales inseguras e inestables” (Linares, 2008:11)⁹. Otro de los trabajos de la misma línea se desarrolla en el distrito de Junín. La selección de este último se realizó considerando el lugar de residencia de uno de los tesisistas, concibiendo a su vez la oportunidad de indagar en el noroeste de la provincia, una ciudad que se constituye en cabecera de la región educativa XIV.

Por último los interrogantes que direccionan el proceso de investigación son:

⁸ La muestra será representativa considerando Bachilleratos Populares ubicados en Capital Federal y Provincia de Buenos Aires. Si bien existen BP localizados en otras provincias de Argentina, se ha elegido este recorte espacial debido a que en la Provincia de Buenos Aires y en el Conurbano bonaerense se concentran la mayor cantidad de estas experiencias educativas.

⁹ Linares (2008) elabora un índice normalizado de exclusión compuesto por los siguientes indicadores a) hogares numerosos; b) no tiene obra social; c) desocupados; d) dificultad de acceso a centros deportivos; e) dificultad de acceso a centros recreativos; f) capacidad de subsistencia; g) jefes de hogar sin instrucción polimodal) h) jóvenes detenidos por delito; i) condición crítica de la vivienda. Ello le permite distinguir cuatro tipos de aglomerados: 1) urbano de integración plena; 2) urbano de integración; 3) urbano de integración precaria; 4) urbano de exclusión.

- ¿Cómo se expresa territorialmente esta trama multirregulatoria promotora de prácticas de inclusión¹⁰ educativa y escolar?
- ¿Cómo se van ubicando y reubicando las escuelas en dicha trama?
- ¿Cómo se gestionan localmente las políticas y prácticas educativas en la que intervienen múltiples actores (políticos, educativos y comunitarios) pertenecientes a diferentes tipos de organizaciones: gubernamentales (nacional, provincial y municipal) y no gubernamentales (barriales y de mayor alcance territorial)? ¿Qué complementariedades, tensiones y conflictos emergen?
- ¿Qué otras experiencias educativas se construyen?
- ¿Qué alcance posee lo socioeducativo, más allá del sentido otorgado en las prescripciones legales?
- ¿Cómo se redefinen los sentidos de lo educativo y lo escolar?

Interrogantes que son abordados desde los siguientes objetos y líneas de estudio:

1. Continuidades y discontinuidades en las regulaciones estatales en torno a, por un lado, las políticas socioeducativas bonaerenses y por otro, al rol del Estado municipal en la gestión local de las mismas.
2. Materialización de lo socioeducativo en:
los vínculos que se entablan entre actores escolares (directivos, docentes y alumnos), y los representantes de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en el sostenimiento de las trayectorias escolares; las experiencias que construyen los jóvenes mientras transcurren entre la escuela y otras organizaciones de la sociedad civil en la búsqueda de inclusión educativa e integración social; y, las experiencias que construyen los

¹⁰ Para el análisis de las significaciones del término inclusión y su tratamiento en la literatura sociológica y pedagógica, véase Camilloni (2008).

profesores que desarrollan su práctica laboral en los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ).

- 3 Las experiencias educativas alternativas, con especial referencia a los bachilleratos populares.
- 4 El papel de las escuelas y organizaciones sociales en la construcción de la convivencia entre los adultos educadores, los adolescentes y jóvenes.

A continuación nos referiremos brevemente a cada una de las líneas de investigación que integran el proyecto, debiendo destacar los diferentes niveles de avance de cada una de ellas.

Continuidades y discontinuidades en las regulaciones estatales en torno a las políticas socioeducativas bonaerenses y el rol del Estado municipal en la gestión local

Profundizar el análisis en torno de las continuidades y discontinuidades en las regulaciones estatales de las políticas socioeducativas bonaerenses, incluyendo al Estado municipal en la gestión local de las mismas, supone adentrarse en el funcionamiento o en la complejidad de relaciones y reposicionamientos de los diferentes niveles del Estado, la sociedad y las instituciones educativas. Específicamente, en las "nuevas formas de regulación, de control, de decisión, de representación y de responsabilización más locales" (Giovine, 2012:215) que van poniendo en evidencia el desplazamiento de la histórica pretensión estatal de continuar con esa "red de funcionamiento único" (Rose 2007) a cargo del sistema educativo hacia la emergencia y formalización de nuevos espacios, mencionados en la introducción, que ya no son ocupados centralmente por las escuelas

(Giovine, 2012): "lo socioeducativo". De ahí que los objetivos generales que orientan esta línea de investigación¹¹ se proponen:

- Analizar las continuidades y discontinuidades de las políticas educativas impulsadas por la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas (DPPSE) destinadas a garantizar la inclusión de los estudiantes en el nivel secundario desde su creación en 2004 hasta 2017.
- Analizar el rol del Estado municipal en el gobierno del sistema educativo, específicamente en las políticas educativas destinadas a promover la ampliación de la obligatoriedad escolar en el nivel secundario entre los años 2003-2017.

Objetivos que parten de un conjunto de interrogantes con el propósito de indagar ¿cómo se garantiza el derecho a la educación? ¿Qué políticas se diseñan para su cumplimiento? ¿Cómo interactúan en un territorio y en un momento específico? ¿Cómo se distribuyen las fuerzas reguladoras entre los diferentes niveles del Estado y la sociedad?

Esta línea de investigación incluye dos estudios con diferentes estados de avance. El primero de ellos, centrado en el estudio de los cambios y permanencias registradas entre los años 90 y 2000 en los programas, proyectos y planes de la DPPSE dirigidos a sostener la escolarización obligatoria de adolescentes y jóvenes en situación de pobreza y vulnerabilidad, bajo la hipótesis de constituir aquellas políticas socioeducativas en un soporte o sostenimiento al cumplimiento del derecho a la educación para esos sectores de la población. Algunos de los interrogantes que se propone indagar: ¿qué objetivos explicitan? ¿Cuál es

¹¹ Esta línea reúne dos tesis en elaboración, la primera corresponde a la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN) de Débora Ispizúa y la segunda, a la tesis de Maestría en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP) de Natalia Correa.

la población destinataria y el alcance territorial que proponen abarcar? ¿Qué relaciones promueven entre los diferentes niveles estatales y organizaciones sociales? El segundo estudio, específicamente enfocado sobre el rol del Estado municipal en el funcionamiento de las políticas educativas destinadas a garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria en un espacio territorial local —la ciudad de Tandil— sustenta su hipótesis en que los municipios del territorio bonaerense han ido asumiendo mayores tareas en el gobierno de la educación. Algunas de las cuales han sido reconocidas formalmente, en tanto otras tienen lugar en el contacto con organizaciones sociales y otras instancias gubernamentales.

El reconocimiento de espacios formales de gestión de las políticas educativas permite advertir la existencia de instancias en las que el Estado municipal es convocado a participar —UEGD—. Asimismo —desde la década de los '90— se evidencia el desarrollo de un proceso en el que las políticas sociales comenzaron a permear las políticas educativas a través de diversos planes y programas del área de las políticas sociales como el Plan Más Vida (Giovine, 2012). Un entrecruzamiento que parece materializarse en nuevas instancias gubernamentales y una redistribución de las fuerzas reguladoras entre la sociedad y el Estado y éste en sus propios niveles —Consejos Locales de Infancia, mesas barriales— que si bien no responden a regulaciones formales, expresan la intersección de lo provincial, lo municipal, lo escolar y lo social pudiendo constituir parte de esas regulaciones informales que se busca indagar.

De este modo analizar el rol de los estados municipales implica recuperar y reconstruir las transformaciones en la regulación de las políticas educativas, surgiendo como interrogante central: ¿cómo y de qué modo los municipios intervienen en el gobierno educativo para

garantizar la obligatoriedad de este nuevo tramo del nivel secundario?, específicamente: ¿quiénes y cómo se gestionan en el territorio local las políticas educativas nacionales y provinciales destinadas al nivel secundario? ¿A quiénes convoca, qué nuevos espacios crea, resignifica o se excluyen? ¿Qué acciones municipales dialogan con esas políticas y de qué modo? ¿Cómo construye el Municipio la trama relacional con los diferentes actores intervinientes y qué características asume? ¿Qué elementos posibilitan y favorecen, así como obstaculizan y tensionan dicha trama?

Ambos estudios se extienden hasta la actualidad ubicando como inicio la creación y/o formalización de dos dependencias en la estructura de la Dirección General de Cultura y Educación: la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas en el año 2004 y la UEGD en el año 2003. Como principal referencia teórico-metodológica se recupera la analítica de gobierno de Michel Foucault inscribiendo a las políticas educativas dentro del "arte de gobernar el sistema educativo" (Giovine, 2012). Dos categorías centrales atraviesan ambos estudios: el *territorio* en tanto espacio de gobierno desde el desplazamiento de la noción de sociedad a la de comunidad (Rose, 2007) —ya mencionada en la introducción— y la categoría de *gobierno*¹². Ésta última, especialmente en uno de los sentidos que Foucault le adjudica: las racionalidades políticas, entendidas como "campos o dominios discursivos y simbólicos, que atraviesan actores y agencias de poder" (Rose, 1999:28) materializadas en técnicas de gobierno. Las cuales traducen "el pensamiento en el dominio de la realidad" (Miller y Rose, 1990:7) en tanto procedimientos prácticos del ejercicio del poder. Racionalidades políticas en un terreno de puja constante que en el devenir de continuidades y discontinuidades permite

¹² Foucault conceptualiza al gobierno en tres sentidos: la conducción de la conducta de los individuos, racionalidades políticas y técnicas de gobierno.

advertir la construcción de sentidos provisorios. Asimismo se retoman algunas concepciones clásicas como las de estado burocrático y de dominación de Weber recuperadas en los desarrollos de Foucault y Hunter.

De esta manera las indagaciones buscan reconstruir las estrategias de regulación que generan las políticas socioeducativas para el sostenimiento de la escolaridad secundaria de adolescentes y jóvenes, con especial énfasis en cómo se expresa territorialmente la trama multirregulatoria, cómo se ubican las escuelas y demás actores gubernamentales y no gubernamentales en dicha trama, cómo y a través de qué espacios —formales e informales— se relacionan para garantizar el derecho a la educación.

La materialización de lo socioeducativo desde los vínculos y las experiencias

Sobre la base de la reconfiguración en la relación estado-sociedad-educación de las últimas décadas del siglo XX abordada en la primera línea de investigación, en esta segunda línea confluyen tres objetos de estudio que buscan avanzar en el nivel de análisis micro-político al interrogarse ¿cómo se garantiza el derecho a la educación desde el análisis de cómo se materializa lo socioeducativo? Es decir, ¿cómo se expresa en las experiencias y vínculos que van construyendo directivos, docentes, adolescentes y jóvenes, así como otros representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales bajo el propósito de dar cumplimiento a la escolaridad obligatoria? Los tres estudios¹³ que

¹³ El primero corresponde a un trabajo de investigación/extensión, siendo la investigadora en formación que lo presenta María Laura Bianchini; y a una tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN)

forman parte de esta línea se localizan en dos ciudades intermedias de la provincia de Buenos Aires —Tandil y Junín—; planteándose como objetivos generales:

1. Analizar los vínculos que se entablan entre los actores escolares (directivos, docentes y alumnos) y los representantes de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para el sostenimiento de la escolarización obligatoria de los adolescentes y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social.
2. Analizar las visiones que poseen los responsables de las diferentes organizaciones sociales, escolares y educativas respecto de las necesidades e intereses de los jóvenes destinatarios de sus propuestas socioeducativas, así como los sentidos que éstos les otorgan bajo el objetivo de incrementar su integración social e inclusión educativa.
3. Reconstruir y analizar las experiencias que construyen los docentes del nivel secundario que simultáneamente participan de un CESAJ desde los sentidos que otorgan al programa así como sus visiones respecto de los jóvenes y adolescentes que transitan por él.

La selección de los objetos de estudio antes mencionados constituye el resultado de indagaciones preliminares que permitieron advertir, en primer lugar, la existencia de múltiples y diversas vinculaciones entre directivos de escuelas secundarias y referentes de organizaciones sociales y gubernamentales para el sostenimiento de la escolaridad obligatoria. En segundo lugar, cómo las propuestas socioeducativas ofrecidas para

a cargo de Antonella Lastra. El segundo se desprende de la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN) de Micaela Etcheverry. El último, forma parte de la tesis de Maestría en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP) de Alicia Raimondi.

incrementar los niveles de inclusión de los adolescentes y jóvenes —desde la perspectiva de algunos responsables de diferentes organizaciones sociales— no lograban despertar su atención y/o interés. Por último, cómo la visión de los profesores respecto de la escuela secundaria tradicional y de los jóvenes que asisten al CESAJ se (re)construyen a partir de la experiencia con este programa.

Los dos primeros estudios plantean entre los principales interrogantes: ¿qué organizaciones sociales e instituciones escolares están presentes en los barrios/zonas seleccionadas? ¿Qué relaciones entablan entre sí? ¿A través de qué actividades dialogan?, ¿Qué vínculos se establecen entre los actores escolares y comunitarios? ¿Qué visiones poseen el equipo directivo y los docentes respecto las iniciativas de las organizaciones sociales? ¿Cuáles son las visiones de éstas últimas sobre las estrategias de las escuelas para el sostenimiento de la escolarización? ¿Qué visiones poseen las organizaciones sociales y las escuelas respecto de las necesidades e intereses de los jóvenes? ¿Qué visiones poseen los jóvenes sobre las propuestas que éstas ofrecen? El tercer estudio se propone responder a preguntas tales como ¿Qué experiencias construyen los profesores de la escuela secundaria que trabajan en el CESAJ? ¿Qué sentidos otorgan a este programa? ¿Qué alcance posee y qué características asume la vinculación con los Centros Formación Profesional? ¿Éstos forman parte de su propuesta curricular/institucional? ¿Qué visiones poseen de los adolescentes y jóvenes que transitan por el CESAJ? ¿Cuáles son los cambios y/o permanencias que se registran en la experiencia de los profesores entre la escuela secundaria tradicional y el CESAJ?

Pese a las diferencias en los propósitos y anclaje territorial de los objetos, sus hipótesis entablan un diálogo al sostener que:

1. Las relaciones entre los directivos de las escuelas secundarias y los referentes de las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales funcionan como soportes de las trayectorias escolares.
2. Las propuestas generadas por las organizaciones sociales y la escuela secundaria no logran atraer y dar respuesta a las necesidades e intereses de los jóvenes destinatarios de sus políticas y prácticas socioeducativas.
3. Los profesores del nivel secundario que trabajan en el CESAJ desarrollan su práctica profesional construyendo experiencias que responden al formato tradicional moderno del nivel secundario.

Finalmente, los tres objetos de estudio comparten —de acuerdo a sus especificidades— algunas categorías teóricas, entre las que se destacan las de experiencia y territorio —mencionadas en la introducción— barrio, juventud, soporte y forma o formato escolar. La categoría de *formato* refiere a las “coordenadas que estructuraron [a aquel nivel de escolarización](...) el núcleo duro de alterar, vale decir: la graduación de los cursos, separación de los alumnos por edades, la organización del currículum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo, constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela media” (Ziegler, 2011:72).

Otro de los conceptos trabajados que merece ser problematizado y debatido es el de *juventud* en tanto encierra una complejidad sociocultural, biológica, familiar e institucional que imposibilita pensarla como una juventud única, puesto que las experiencias e identificaciones que producen son diversas (Chaves; 2010). De ahí la necesidad de centrarse en las *manifestaciones* y expresiones de *las juventudes*, poniendo el énfasis en su adscripción identitaria en el contexto del

territorio que habitan. Así, es posible observar que las identidades juveniles se construyen a partir de un vínculo especial con el territorio, los consumos y las prácticas culturales que se producen (Duschatzky y Corea, 2002).

Esto último, remite a una dimensión de análisis importante para cada una de las investigaciones, es decir, la cuestión *socioterritorial* abordada como una construcción compleja que encuentra en su interior matices políticos y simbólicos, así como idiosincráticos, otorgándole a quienes lo habitan distintos sentidos y representaciones sociales (Torres Carrillo, 1999). Es entonces la noción de *barrio* —donde se ponen en juego múltiples y diversos enlaces de tipo afectivo, económicos, jurídicos, políticos— el espacio o la unidad de sentido en el cual se ancla la identidad, ocupar un lugar, y es posible dejar marcas y ser marcados por él. Una mirada —sostendrá Duschatzky (1999)— en la que confluyen no sólo la memoria colectiva e individual, sino también la experiencia cotidiana de los sujetos. De este modo se potencia como un espacio por excelencia para construir identidad, constituyéndose en un elemento clave para interpretar los acontecimientos, los deseos y apreciaciones de los jóvenes que habitan los espacios barriales seleccionados. En diálogo con esta categoría, la de *soporte* utilizada por Martuccelli (2007) permite —a nuestro entender— profundizar en la diversidad de maneras, formas o procesos a partir de los cuales los jóvenes y adultos "singularmente" llegan a tenerse/sostenerse o a ser tenidos/sostenidos —a través del barrio— en la vida social y escolar, tales como las relaciones afectivas, laborales, consumos culturales, imaginarios civilizatorios (por ejemplo, la creencia en la educación como canal de movilidad social), organizaciones o referentes sociales, y enclaves territoriales.

Experiencias educativas alternativas, con especial referencia a los bachilleratos populares

Esta línea¹⁴ contribuye al debate teórico acerca de *cómo se garantiza el derecho a la educación* a través del análisis de *experiencias educativas alternativas* que se crean a partir de nuevas estrategias de regulación educativa, involucrando la participación de nuevos actores de la sociedad civil, modificando y poniendo en tensión los modos de relación y responsabilidad del Estado en la educación. Sitúa como objetos empíricos de indagación a los nuevos espacios educativos destinados a la población de jóvenes y adultos que fueron excluidos del nivel secundario: los Bachilleratos Populares (BP)¹⁵. A partir de la crisis social, política y económica que sufrió Argentina en el año 2001, los BP son definidos como experiencias educativas alternativas, de libre acceso a la población, pero que no son creados ni sostenidos por el Estado sino impulsados por movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, sindicatos, cooperativas de trabajadores y/o por otras entidades de la sociedad civil.

Los BP se caracterizan no solo por cuestionar el formato tradicional y hegemónico de escolarización secundaria sino también la matriz selectiva y excluyente que caracterizó a este nivel educativo desde sus orígenes. Por lo cual, se plantean a partir de un posicionamiento social, político y pedagógico que, basándose en la autogestión, se comprometen en favor de la inclusión, permanencia y egreso de los jóvenes y adultos de los sectores más vulnerables. De ahí que *lo alternativo* es entendido como "una de al menos dos cosas", "opciones", "otras formas de llegar al mismo resultado", "lo no convencional", "lo diferente", "nuevos caminos",

¹⁴ Corresponde a la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN) de Nerina Menchón.

¹⁵ En la actualidad, son más de cien los BP existentes a lo largo del país.

"movilización", "ruptura", "lo que des-estructura", "lo que des-ordena" (Sollano, Hamui y Corenstein, 2013:43).

En este sentido, pensar una escuela alternativa y diferente en todas sus dimensiones, que se nutre pedagógicamente de diferentes corrientes de la educación popular, significa "desnaturalizar los esquemas establecidos respecto del lugar del docente, del estudiante, del saber, es una tarea ardua de quien impulsa y está motivado por el deseo de transformar lo existente" (Alfieri y Lázaro, 2016:14). Precisamente, éste es el posicionamiento con el que se autodefinen los Bachilleratos Populares: la lucha por una educación transformadora y emancipadora.

Los BP encontrarán a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006 un reconocimiento normativo en tanto organizaciones de "*gestión social y cooperativa*" (art. n° 13), lo cual estaría tensionando e invitando a repensar la relación entre estos formatos. Sin embargo, en la actualidad solo un escaso porcentaje de los BP existentes han sido reconocidos. De ahí el interrogante acerca de los motivos de dicha situación. La hipótesis que direcciona este estudio es que dicho reconocimiento exige que los BP deban redefinir los componentes de sus matrices de origen/su formato alternativo, implicando la pérdida de su identidad institucional anclada en la militancia y la autogestión. De este modo, los interrogantes que se plantea esta línea son: ¿qué características tienen estas experiencias que las diferencian del formato escolar tradicional? ¿Qué estrategias utilizan para adaptarse a las distintas realidades sociales de la población que allí asisten? ¿Cómo interactúan (o no) los BP con otros planes educativos estatales (tales como FINES o Adultos 2000)? El análisis sobre estas experiencias educativas que se crean, invita a re-pensar cómo se entrelazan las diversas estrategias educativas (tanto formales como no

formales) orientadas a garantizar el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

El papel de las escuelas y organizaciones en las prácticas de regulación de los vínculos entre los adultos educadores, los adolescentes y jóvenes

La última línea¹⁶ se incorpora al estudio de las relaciones entre las escuelas y las organizaciones sociales desde el abordaje de las experiencias intergeneracionales de convivencia, conflicto y participación que construyen jóvenes y adultos en escuelas secundarias rurales del distrito de Tandil (provincia de Buenos Aires) en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar. Se consideran las transformaciones que atraviesa la escuela contemporánea respecto del tradicional modelo disciplinar en un escenario social donde todos los vínculos intergeneracionales son interpelados¹⁷.

La elección del objeto remite a la continuidad de un trabajo de investigación previo (Cuchan y D´Arcangelo, 2017) que permitió observar una recentralización estatal en la regulación de los vínculos y la búsqueda o pretendida búsqueda de renovación del pacto familia-escuela, con el objetivo de incluirlos en la tarea educativa, construyendo conjuntamente modelos más flexibles de mediación y convivencia en consonancia con el

¹⁶ Corresponde a la tesis de Maestría en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP) de Natalia Cuchan.

¹⁷ Modelo basado en sanciones comunes que delimitaban desde un sentido jerárquico lo permitido y prohibido, partiendo del supuesto de "plasticidad" de los sujetos escolares inmersos en un sistema legal en el cual la ley imaginaba lo negativo y buscaba su prevención, adaptando a los sujetos al orden existente, moldeando el cuerpo y la mente (Foucault, 1991).

paradigma de la promoción y protección integral de derechos. Ante el análisis de dichas políticas y reconociendo que las normas poseen un carácter performativo productor de reglas y lógicas de actuación posible, la investigación actual pretende dar continuidad a aquel trabajo desde un abordaje micropolítico que —en diálogo con el macropolítico— permita abordar la complejidad de los escenarios, actores y estrategias donde se redefinen las tramas vinculares. De esta manera centrar la mirada en las experiencias que construyen los actores institucionales en el marco de la proclama de la convivencia escolar permitirá comprender, desde las perspectivas de los actores, qué significados posibles se producen ante las normas que buscan instituir un nuevo modelo de construcción vincular.

Situar la investigación en el contexto rural responde al interés por aportar, en primer lugar, al campo de estudios sobre la convivencia escolar, teniendo en cuenta que la mayoría de las investigaciones se localizan en instituciones públicas y urbanas. En segundo lugar, a las particularidades institucionales de la construcción de la convivencia en un contexto poco visible para la generalidad del sistema educativo, que ha crecido a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar y en el cual los modos de relacionarse pueden expresar otras formas de construir convivencias y de protagonizar y/o resolver conflictos. De esta manera, el abordaje en dicho contexto implica localizar geográfica y socialmente las comunidades educativas entendiendo que en dichos territorios convergen espacios sociales de producción-reproducción material y simbólica que dialogan y a la vez condicionan a las experiencias convivenciales.

El objetivo general consiste en reconstruir y analizar las experiencias de convivencia, participación y conflicto que el encuentro entre generaciones construye en la trama institucional de las escuelas

secundarias rurales del mencionado distrito a partir de la extensión de la obligatoriedad. Concretamente se busca indagar: ¿qué experiencias de convivencia, participación y conflictos se construyen intergeneracionalmente en la trama institucional de las escuelas secundarias rurales en el marco de la extensión de la obligatoriedad? ¿Qué características presenta el encuentro entre generaciones (jóvenes y adultos en el contexto rural)? ¿Qué estrategias construyen dichos actores para lograr la convivencia en la cotidianeidad? ¿Qué tensiones o conflictos atraviesan en dicha construcción? ¿Cómo se resuelven los mismos? ¿Qué papel juega el contexto y la identidad rural en la construcción de la convivencia? ¿Qué experiencias de participación juvenil construyen los estudiantes? ¿Qué actores, relaciones y espacios posibilitan dichas experiencias?

La tesis intentará poner en diálogo dos dimensiones profundamente imbricadas: la política y la histórica, pues abordar la construcción de los vínculos escolares requiere contemplar procesos más generales donde la tradicional alianza entre el estado, la sociedad y la educación se reconfigura a fines del siglo XX y principios del XXI, constituyéndose en elementos necesarios para comprender lo que las tramas vinculares de la convivencia pueden llegar a ser. Desde un análisis político de lo educativo y en la consideración de la ya mencionada existencia de mediaciones reticulares entre las políticas, las culturas y los actores escolares, la investigación busca comprender cómo las escuelas reciben y resignifican las políticas educativas, entendiendo que los actores institucionales las transforman creativamente en prácticas situadas (Beech y Meo, 2016). Ello supone desde la perspectiva de Ball (1987) abordar los procesos complejos de codificación y recodificación del texto de las políticas, reconociendo que los actores escolares poseen diferentes márgenes de acción para interpretarlas y redefinirlas en sus contextos específicos. Establecer diálogos en la trama presente-pasado entre un contexto

histórico y las proclamas de la convivencia desde un estudio de caso aportará a la reflexión sobre las mediaciones posibles entre las políticas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación y su interacción con las prácticas institucionales en un recorte territorial específico.

Derecho a la educación: entre el Estado, el territorio y los sujetos

A lo largo de este artículo, hemos pretendido mostrar cómo cada una de las investigaciones en curso abordan desde diferentes objetos la reconfiguración de la tradicional alianza entre el estado y la sociedad en el espacio escolarizado que ha dado lugar en las últimas décadas a una compleja trama multirregulatoria en la que convergen diferentes niveles del Estado y sectores de la sociedad.

Desde cada una de las indagaciones se busca interrogar a los distintos niveles del Estado, a las políticas educativas y su encuentro con las políticas sociales, a las organizaciones sociales y comunitarias, así como a las experiencias educativas que se vienen desarrollando más allá del Estado. Ello posibilita abordar la complejización regulatoria de los vínculos en la cotidianeidad escolar recuperando, como se mencionó en la introducción, los procesos de mediación reticular por un lado entre las políticas, las culturas y los actores escolares; y por otro, entre éstos y otros actores y espacios socio-comunitarios que llevan a cabo tareas de educar. Un análisis político de lo educativo y lo escolar que implica el reconocimiento de la complejidad analítica de las políticas, las prácticas, los actores, los espacios y el territorio.

Múltiples interrogantes, diferentes objetos e hipótesis pero un denominador común: la emergencia de un espacio socioeducativo en lo

formal, no formal y lo territorial en tanto dispositivo que opera desde las políticas pero que simultáneamente va adquiriendo sentido como tal en el devenir de las prácticas.

Un espacio socioeducativo en el que se expresan múltiples estrategias de regulación orientadas al sostenimiento de la escolaridad secundaria de aquellos adolescentes y jóvenes que experimentan diferentes formas de exclusión. Estrategias dirigidas a sostener una escolaridad que se les torna dificultosa y que se despliegan en espacios territoriales locales que involucran: regulaciones estatales, su encuentro en el territorio y el accionar de los actores políticos, escolares y comunitarios en el que pueden observarse continuidades y discontinuidades. Así como la emergencia de experiencias educativas alternativas que interpelan a la escuela secundaria y a su formato tradicionalmente selectivo.

Indagar estos encuentros, relaciones y vínculos entre los diferentes niveles del Estado, las organizaciones, las escuelas y los sujetos para el abordaje territorial del sostenimiento de la escolaridad con la intención de comprender cómo dialoga con el derecho a la educación.

Bibliografía

- ALFIERI, E. D. y LÁZARO, F. D. (2016) "Introducción". En Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA (CEIP Histórica) *Praxis política y educación Popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*.
- BALL, S. (1987) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- BEECH, J. y MEO, A. I. (2016) "Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina". En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- CAMILLONI, A. (2008) "El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones". En *Políticas Educativas*, v.2, n. 1, pp. 1-12, dezembro.

- CARLI, S. (1992) "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Nueva Era" en Puiggrós (comp.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna.
- CHAVES, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades: una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires, Espacio.
- CREGO, M. L. y GONZÁLEZ, M. (2015) "Las huellas de la experiencia. El plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo" en *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. 1ra Edición. Buenos Aires, La Crujía.
- CUCHAN, N. y D'ARCANGELO, M. B. (2017). "Discursos gubernamentales en la redefinición de los vínculos en la escuela secundaria". *Revista Espacios en blanco*. Serie indagaciones n° 27. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- DE MARINIS, P. (2002) Ciudad, cuestión criminal y gobierno de poblaciones. En *Revista Política y Sociedad*, Vol. 39, N° 2.
- DENZIN, N. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York, McGraw-Hill.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1999) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Losada.
- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós Cuestiones de Educación.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1991) *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta.
- GALLART, M. A. (1992) "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación" en Forni y otros *Métodos cualitativos II: la práctica de la investigación*. Buenos Aires, CEAL.
- GIOVINE, R. (2003) "Balance de una década de reformas: Los procesos de descentralización en el gobierno del sistema educativo bonaerense". *Coloquio Nacional A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 26 al 28 de Junio de 2003.
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Cap. IV.
- GIOVINE, R. (2015) "La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas". En Tello, C. (comp.) *Los objetos de estudios de la Política Educativa*. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires, EPUB.
- GIOVINE, R. (2017) "Lo socioeducativo como objeto de estudio en la investigación político-educativa". Panel La política educativa como objeto de investigación en el contexto actual. Perspectivas epistemológicas, comparadas y enfoques sobre lo socioeducativo. Especialización en Políticas Educativas. Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional.

- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2014) "Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y las prácticas de inclusión educativa", En: La cultura al poder Brasil, México, Colombia, Argentina. Buenos Aires, Biblos.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L.; BIANCHINI, M. L.; SUASNÁBAR, J. (2014) "Pobreza y redes socioeducativas en los barrios". *Actas Pre Alas Patagonia 2014. Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad.*, UNPA, El Calafate, 7, 8 y 9 de Mayo.
<http://prealas2014.unpa.edu.ar/pagina/trabajos-completos-mesa-1>
- GIOVINE, R. y SUASNÁBAR, J. (2013) "Desandando caminos: propuestas para un análisis político de los textos legales educativos". En: TELLO, C.; ALMEIDA, M. P. de (Orgs.). *Estudios epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado de Letras.
- GLUZ, N. (2013) "*Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*". Buenos Aires, CLACSO.
- GONZÁLEZ, A. (2011) "Nuevas percepciones del territorio, Espacio social y el Tiempo. Un estudio desde los conceptos tradicionales (o clásicos) hasta su concepción en el siglo XXI". *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores -Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER)
- LINARES, S. (2008) "Territorio y exclusión social en la ciudad de Tandil: la acción del Estado y de las organizaciones de la sociedad civil" en Lan, D. y Velázquez, G. (Comp. y editores) *Contribuciones Geográficas para el estudio de la ciudad de Tandil*. CIG. Facultad de Ciencias Humanas UNCPBA. Tandil.
- LOPEZ SOUSA, M. (1995) "O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento". En Castro, Iná Elias. Gomes, Paulo Cesar Costa. Corrêa, Roberto Lobato (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro.
- MARTUCELLI, D. (2007) *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires, Losada.
- MILLER, P. y ROSE, N. (ed.) (1990) *The power of psychiatry*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MOUFFE, C. (1999) *El retorno de lo político*. Buenos Aires, Paidós.
- MOUFFE, C. (2007) *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- REPETTO, F. y ANDRENACCI, Luciano (2007), "*Universalismo, ciudadanía y Estado en la política social latinoamericana*". En Molina, Carlos Gerardo (comp.), Universalismo básico: hacia una nueva política social en América Latina (Washington: BID-Planeta). Repetto y Andrenacci.
- ROSE, N. (1999) *Powers of freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ROSE, N. (2007) "¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno" En *Revista Argentina de Sociología*, Año 5, N° 8. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n8/v5n8a07.pdf>
- SOLLANO, M.; HAUMI, L. y CORENSTEIN, M. (2013) "Huellas, recortes y nociones ordenadoras" En: *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas*. México.

- THISTED, S. (2012) Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas. Seminario Interno. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- TORRES CARRILLO, A. (1999) "Barrios populares e identidades colectivas". En Barrio taller-Serie Ciudad y Hábitat.
<http://www.barriotaller.org.co/publicaciones.htm>
- ZIEGLER, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti (dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario.

Las dimensiones de educación, cuidado y atención en las políticas socioeducativas para la infancia. El caso argentino (2005-2015)¹

*María Ana Manzione
Silvina Centeno*

A modo de introducción

La construcción social y cultural de la infancia constituye un lento proceso que para Philips Aries se origina a partir del siglo XVIII en la cultura occidental. En ese entonces comienza a configurarse el estatuto de la infancia moderna en el que se consideraban la necesidad de cuidar, atender y educar a los niños. Por lo tanto, las características atribuidas a esta primera etapa en la vida del ser humano dependen de cada cultura y de cada momento histórico. Asimismo, estos imperativos de cuidado, atención y educación infantil dieron lugar a complejos sistemas sociales (de salud, de educación, de prevención, etc.) destinados a cumplir con ellos. En la creación y continuidad de dichos sistemas, la presencia del Estado fue notable. No obstante, en los últimos años del Siglo XX y principios del actual, los principios y acciones estatales en materia social, redefinen su orientación en función de los numerosos cambios producidos en el escenario político, económico, cultural y social (Esquivel y otras, 2012). En efecto, durante las últimas décadas del Siglo XX tanto en Argentina como en el resto del mundo, las lógicas de la protección social, la atención y la educación fueron redefinidas en función de los denominados "sectores vulnerables". Para Esquivel, Faur y Jelin, E., el

¹ Enmarcado en el Programa de Investigación SPU – Código 03/D282 Programa Historia, Política y Educación. Proyecto III: Infancias, políticas y educación.

modo en que se producen estos redireccionamientos no solo dependen de los recursos con los que cuenta el Estado, sino también de las orientaciones políticas e ideológicas de los gobiernos y las agencias de financiamiento, “de los espacios que se generan para la acción de distintos actores sociales y políticos en la instalación de nuevos temas de agenda y de la presión o resistencia de esos actores frente a los cambios propuestos” (Esquivel, Faur y Jelin, 2012:1). No obstante, la sanción de nuevas normas que modifican algunas estructuras sociales o configuraciones preexistentes en el ámbito de la acción social estatal, no inciden de manera sustancial en la orientación de las políticas sociales y los modos de cuidado y atención. Por el contrario, las formas de las prestaciones estatales destinadas a distintos grupos poblacionales pueden coexistir aunque hayan tenido su origen en otros momentos históricos. Por lo tanto, un análisis sistemático de las políticas sociales sobre educación, cuidado y atención (tomando en cuenta también los distintos niveles de la acción estatal) implica revisar el complejo entramado de la

“configuración de la oferta pública en un contexto nacional específico, signado por continuidades, cambios y especialmente en el caso argentino, una aguda fragmentación y heterogeneidad, así como también sus vínculos con otras instituciones fundamentales para el bienestar social como las familias, los mercados y la comunidad”. (Faur, 2009:2).

De allí que esta presentación tiene como propósito mostrar los avances parciales realizados de la línea III —Políticas públicas de educación y cuidado para la infancia— del proyecto Infancias, Política y Educación, perteneciente del Programa Historia, Política y Educación. Como parte del proceso de indagación se analizaron distintas leyes, planes y programas gubernamentales nacionales, en tanto instrumentos de políticas públicas, sancionados entre 2005 y 2015, focalizando la atención en las concepciones de infancia, de educación y en los modos de

atención y cuidado infantil que subyacen en los documentos seleccionados.

Infancias y políticas

Si bien en nuestro país, el periodo 2005-2015 se caracterizó por un importante desarrollo de las políticas públicas destinadas a la infancia, no ha sucedido lo mismo en todos los países latinoamericanos. Por el contrario, este aspecto se ha caracterizado por una notable heterogeneidad en los países de la región (Redondo, 2015). En Argentina durante los años mencionados, se han generado diversas y múltiples políticas sociales, así como un amplio abanico de acciones destinadas a mejorar la vida de los niños en situación de pobreza, con el propósito de promover el desarrollo infantil desde una perspectiva integral, así como un nuevo marco normativo que también va en ese sentido.

En nuestro país, a partir del año 2003, y durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, la legislación fue el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas y socioeducativas².

Desde nuestra línea de investigación se analizaron distintas normativas nacionales desde 2005 y hasta 2015, que se han sancionado

² Entre las políticas sociales impulsadas en este período cabe destacar la Asignación Universal por Hijo (AUH) creada por decreto N° 1602/09 del PEN. Los beneficiarios de esta política deberán presentar certificación de vacunación y asistencia escolar. Si bien para algunos autores como Gluz y Moyno (2013) esto estaría indicando la coexistencia de mecanismos de control del cumplimiento de las condiciones que se establecen para acceder al beneficio de la AUH con estrategias políticas que se sustentan en el derecho ciudadano, se distancian notablemente de las políticas neoliberales de los años '90 al proponer una visión más integral tanto en el diseño de políticas como en su implementación (Gluz y Feldfeber, 2011)

en nuestro país y que directa o indirectamente³, refieren a la educación, cuidado y atención infantil. De allí, nuestro interés por indagar acerca de la concepción de infancia, de educación, de atención y cuidado infantil, en tanto constructos históricos, debido a su crucial importancia a la hora de orientar las políticas públicas destinadas a mejorar la calidad de vida de los niños.

Entre las normativas revisadas se incluyen la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06; Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061/06, así como diferentes planes y programas destinados a fortalecer la educación y cuidado de la niñez.

La revisión realizada permitió concluir que a partir de las leyes nacionales sancionadas en Argentina desde el año 2005 hasta el 2015 (en especial la Ley Nacional de Educación y la Ley de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes), las políticas públicas de infancia se definen desde una perspectiva que, en términos generales, incluye garantías para la ciudadanía y derechos de la niñez, abandonando, al menos desde el discurso gubernamental, las premisas asistenciales y clientelares que las caracterizaron en otros tiempos históricos. Cambio que se sustenta en la convicción de que la niñez es un período que encierra un gran potencial de crecimiento y desarrollo, pero también es una etapa en la que los sujetos son particularmente

³ Esquivel, Faur y Jelin, (2012) sostienen que existe un conjunto de políticas que impactan de forma directa en el cuidado infantil que no necesariamente tienen entre sus objetivos explícitos el cuidado, entre las que incluyen aquellas destinadas al Nivel Inicial. "También en éstas resulta interesante observar quién es el o la titular del derecho. Si no es ya "la mujer trabajadora", sino los niños y niñas, existe un potencial para la universalización del cuidado por la vía de la educación inicial. En este caso, el cuidado de los/as niños/as se lleva adelante como aspecto colateral del reconocimiento de los derechos de los/as niños/as a la educación, o también desde una lógica de la "inversión social". Es en el juego entre estado, mercado y familia en la producción del bienestar y específicamente en la lógica del cuidado, en donde distintos tipos de regímenes de bienestar articulan de formas diversas los ejes de intervención estatal" (Faur, 2009:31).

vulnerables frente a entornos y situaciones que limitan el despliegue del potencial que conllevan los “recién llegados”.

Asimismo, pudo visualizarse que la educación infantil aparece vinculada muy fuertemente a las prácticas de cuidado y atención⁴, de allí el interés por delimitar el alcance conceptual de estas nociones y el posible diálogo entre ellas. Profundizar en el conocimiento de esta relación dinámica entre la educación infantil, el cuidado y la atención orientada a los niños, resulta uno de los propósitos centrales de esta presentación.

Educación, cuidado y atención infantil: debates actuales

La preocupación por la *educación*, el *cuidado* y la *atención infantil* ha ido ganando terreno tanto en los debates académicos como en las agendas de políticas sociales y educativas de los distintos países en Latinoamérica. En los documentos de política internacional se la denomina de diferentes maneras *Atención y Educación para la primera infancia* (AEPI), *Educación y Atención para la primera Infancia* (EAPI) o Early Childhood Care and Education, ECCE, según los distintos documentos internacionales.

A partir de los mencionados documentos se han generado distintos debates que tendieron a establecer diferencias entre *atención*, *cuidado* y *educación*. En el marco de dichas discusiones, uno de los planteos centrales ha consistido en si debe denominarse AEPI, anteponiendo la

⁴ Es indudable que la familia es la institución social por excelencia que se ocupa del cuidado de las personas. En el caso de ausencia de las familias, instituciones como los orfanatos históricamente se han ocupado de los niños/as huérfanos/as. También es recurrente la idea de que el cuidado institucionalizado de la infancia clásica está atravesado por distintas carencias, en especial la afectiva. (Esquivel, Faur y Jelin, 2012:21)

atención a la educación o la inversa, EAPI, anteponiendo la educación a la atención.

Cuando hablamos de *cuidado*, nos estamos refiriendo a aquella atención que es directa e implica una relación interpersonal que incluye acciones tendientes a propiciar el crecimiento sano y acorde a la edad, que contempla de manera integral, aspectos de nutrición y sanitarios, así como otros referidos a la estimulación temprana y socio-emocionales. Por su parte, la *educación* de la infancia se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje que pone el foco en contenidos, el desarrollo de conductas, destrezas, competencias y la integración del niño a su entorno. No obstante, distintos autores (Sojo, 2011; Pautassi y Rico, 2011; Esquivel, Faur y Jelin, 2012, entre otros) sostienen que esa distinción es arbitraria ya que los procesos de enseñanza aprendizaje no se separan de la interacción social en la que éste se construye; de ahí que en su ejercicio cotidiano la educación, en especial en los primeros años de vida, involucra el cuidado.

Estos debates académicos, dieron lugar a diferentes elaboraciones en torno a "*los derechos del cuidado*", pues citando a Pautassi y Rico se considera que en el marco del

"... principio de interdependencia y universalidad de los derechos humanos, se puede aseverar que el cuidado, en un sentido amplio, debiera ser considerado como parte de los derechos consagrados en los instrumentos internacionales. Además, aunque en la actualidad no está nominado como tal, sí es referido, en sus distintos aspectos, en variados instrumentos" (Pautassi y Rico, 2011:5).

En relación a los niños, su derecho a ser cuidados puede identificarse en un conjunto de derechos específicos, tales como el derecho a una alimentación adecuada, el derecho a la salud y el derecho a la educación, reconocidos en la Convención de Derechos del Niño, en el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en la Convención para la

Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y en el Protocolo de San Salvador (Pautassi, 2007).

Indudablemente, las *políticas del cuidado* tienen importantes dimensiones transversales, por lo que deberían integrarse con las políticas educativas, sanitarias y de pensiones (Sojo, 2011). Se opta, entonces, por hablar de cuidado y educación porque esto tiene connotaciones teóricas e ideológicas particulares, pero también porque tiene implicaciones en términos de derechos, responsabilidades de los Estados y, por ende, de las políticas públicas que se impulsen.

Otro concepto que aparece frecuentemente en las políticas públicas complementadas por, y en algunos casos materializadas, en planes y programas destinados a la infancia, es el de *atención*.

Son varios los instrumentos internacionales referidos a los derechos que hablan de *atención y educación* de la primera infancia (AEPI), categoría acuñada por la UNESCO. Al hablar de *atención* nos estamos refiriendo generalmente a las acciones integradas de educación, higiene y nutrición, a un entorno sano que apoya a niños y niñas en su bienestar cognitivo y socio-emocional. En este sentido, existe consenso en señalar que el término *cuidado* tiene otras connotaciones y es más comprehensivo que el de *atención*. Sin embargo, y pese al esfuerzo teórico para diferenciarlos, los límites entre uno y otros son difusos.

Por su parte, el término "*educación*" durante la primera infancia es un concepto amplio que incluye el aprendizaje a través de la estimulación temprana, la orientación y un variado espectro de actividades y oportunidades para el desarrollo bio-psico-social de los niños. En la práctica, "*atención*" y "*educación*" no pueden estar separadas; combinadas son requisito para proveer servicios de calidad para los niños pequeños. Por lo tanto, la AEPI involucra a las acciones orientadas al

cuidado y la protección de los niños; es decir, aquellas acciones dirigidas a preservar la vida, favorecer el crecimiento sano y adecuado (cuidados sanitarios, vacunación, nutrición e higiene) y promover la estimulación e interacción social que propicie el aprendizaje (UNESCO-OEI, 2010).

También en el ámbito de los organismos especializados en los derechos de la niñez y en el derecho a la educación suele hablarse de la *atención* como parte de la *educación*, e incluso como sinónimo de *cuidado*. Esto es así porque, tal como ya se mencionara, se sostiene que la diferencia entre educación y atención es solamente formal, ya que los procesos cognitivos no separan el aprendizaje de la interacción social en la que éste se construye; de esta manera, la práctica educativa incluye la atención o cuidado, no como una cuestión separada sino como una característica de la educación. Se trata de factores interrelacionados que sustentan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas incluyendo la salud, la nutrición, la higiene y el desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo (Muñoz, 2012).

Concepción de infancia, cuidado y atención infantil en la normativa argentina (2005-2015)

En Argentina y a partir de la incorporación en 1994 de los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) a la Constitución Nacional (art. 75 inc.22), se han realizado numerosos cambios en el plano normativo, nacional y provincial, en relación a la educación, atención y cuidado infantil. En esta presentación, y tal como lo anticipamos al inicio, nos detendremos en el análisis de algunas leyes, planes y programas nacionales, en tanto instrumentos de políticas públicas.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 indica que la educación ofrece oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. Otros dispositivos de la misma ley se muestran coherentes con el concepto de intersectorialidad para una atención multidimensional⁵ que promueva el desarrollo integral del niño, mediante políticas públicas articuladas o integradas en un mismo programa.

La educación inicial según la Ley N° 26.206, (art. 18) constituye una unidad pedagógica, que atiende a los niños y niñas desde los 45 días de vida hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año. Está integrada por el Jardín Maternal y Jardines de infantes.

Además, también se reconocen en los términos de este instrumento de política pública otras formas organizativas de los servicios de educación, como salas multiedades, plurisalas en contextos rurales y urbanos, salas de juego (de juguetes, ludotecas) y otras modalidades que puedan crearse dentro de la reglamentación de la Ley Nacional de Educación (LEN. art. 24).

De acuerdo a lo establecido en la Ley de Educación Nacional, es el Estado Nacional quien fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales. Las actividades pedagógicas deben ser supervisadas por las autoridades educativas de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (LEN art. 25).

⁵ Por ejemplo, el artículo 112 c, atribuye al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la competencia de: "Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los 45 días y los dos años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales".

Además, desde el Ministerio de Educación de la Nación se crea el Plan Nacional por la Educación Inicial que cuenta con propuestas pedagógicas específicamente diseñadas para este nivel, siendo obligatorios los dos últimos años⁶. Los objetivos del Plan consisten en fortalecer y afianzar la inclusión educativa, al ampliar y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso desde los 45 días de edad hasta el cumplimiento de la educación obligatoria. Los principales avances en términos de la extensión de la cobertura se observan en las salas de 4 años y, en menor medida, en la sección que orienta la educación a niños de tres años.

Como síntesis se puede decir que desde el Estado nacional, desde el 2005 hasta el 2015, se diseñaron diversos planes y políticas que abordan la problemática de la atención, cuidado y educación infantil en la República Argentina.

Otro hito normativo importante en nuestro país lo constituyó la sanción en el año 2005, de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en la que se define al niño como una persona en desarrollo y sujeto de derechos (arts. 3º y 9.º). Esta Ley reemplazó a la Ley de Patronato de 1919 que consideraba a los niños como sujetos pasivos, sin derechos propios. Desde esta perspectiva se impulsaron prácticas tutelares que concebían a los niños y a sus familias como sujetos carentes de recursos y atributos propios, y por lo tanto necesitados de tutela. En este marco, los niños quedaban bajo la absoluta disposición del Estado, debido a que se encontraban en una "*situación irregular*", definida como tal desde el propio Estado. Los jueces

⁶ A partir de la sanción de la Ley 27.045 en diciembre de 2014 que establece la obligatoriedad de la sala de 4 años y el deber del Estado de universalizar la sala de 3 años.

decidían las medidas a tomar en cada uno de los casos y en su mayoría suponían la institucionalización.

De la Ley 26.061 se desprenden cambios en relación a los atributos y funciones del Poder Judicial y administrativo. En el mismo sentido de garantizar la protección integral en los distintos niveles del Estado (nacional, provincial y municipal) se crea la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF). Otros ejes y ámbitos de trabajo fueron promovidos para los que se crean diferentes organismos, entre ellos el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia; se impulsa también una nueva territorialidad y descentralización de las políticas de niñez, etc.

Asimismo, en el Artículo 24 de la mencionada ley, se sostiene que el niño tiene derecho a participar en todos los asuntos que le atañen, así como ser escuchado, e incluso que sus manifestaciones, expresadas a través de múltiples lenguajes, sean tomadas en cuenta en función de su madurez y desarrollo. En dicha norma, la infancia es definida por la edad, desde el nacimiento hasta los siete años, pero sin desconocer el entorno social, cultural e histórico en el que se desarrolla.

La Ley 26.233/07 regula y promueve los *Centros de Desarrollo Infantil* que dependen de la *Comisión de Promoción y Asistencia a los Centros de Desarrollo Infantil Comunitarios* (dependiente de la SENNAF). Estas instituciones tienen como finalidad apoyar a las familias que por diversas situaciones (familiares o laborales) se ausentan del hogar y no cuentan con adultos responsables con quienes dejar a los niños. Cabe destacar que son centros de apoyo a la familia y que no reemplazan el rol de la misma. (Vessvessian, 2012).

Desde la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas se han impulsado diversas líneas de acción tendientes a mejorar la situación de la infancia entre las que cabe mencionar el *Programa de Desarrollo*

Infantil, que tiene por objetivo mejorar el desarrollo infantil, la crianza y mejorar la calidad de vida de la primera infancia. En líneas generales, el Programa se orienta a destacar la importancia de los primeros años de vida y promueve la responsabilidad compartida entre la comunidad y los padres, para garantizar las máximas posibilidades de desarrollo en todos los niños de 0 a 5 años.

Este programa también busca promover la inclusión educativa a través de recursos y estrategias pedagógicas orientadas a los sectores más desfavorecidos. Impulsa una atención integral de las necesidades infantiles a través una mayor coordinación de políticas educativas destinadas a la niñez con aquellas provenientes del área de salud, trabajo, cultura, desarrollo social, justicia, comunicación.

Con estos objetivos el Programa integra la Mesa Interministerial de Gestión y Programación del Programa Nacional *Primeros Años* (2005) que compromete a los ministerios de Desarrollo Social, Salud, Educación, Trabajo, Empleo y Seguridad Social y Justicia y Derechos Humanos de la Nación de la Nación en la tarea de aunar recursos y desarrollar acciones integrales para acompañar y fortalecer a las familias en la crianza de niños de 0 a 4 años.

Para finalizar con esta breve referencia resulta necesario destacar que estas iniciativas presentan hasta el año 2015, varios años después de su puesta en marcha, un desarrollo aún muy incipiente.

Algunas reflexiones finales

A partir de la sanción de la Convención de los Derechos del niño y de la incorporación de sus postulados en las constituciones de los distintos países, entre ellos la Argentina, la educación infantil es entendida como

un derecho, y el niño es considerado sujeto de derecho, cuestión que se refleja en los distintos marcos normativos revisados.

La educación de los niños en las primeras etapas del trayecto educativo es entendida como un deber del Estado, la sociedad y la familia, correspondiéndole al primero determinar las líneas de acción para que ese derecho efectivamente se cumpla. En nuestro país, la Educación Infantil se divide en dos tramos por edades de 0 a 3 años y de 4 a 5 años siendo estos dos últimos años obligatorios. Sin embargo en la práctica esto aún no se ve efectivizado ya que el ingreso al ciclo de Educación Primaria no exige en términos excluyentes el tránsito por el Jardín de Infantes.

En líneas generales puede observarse una tendencia a la universalización en especial de las salas de cinco años, aunque en las normativas analizadas se sostiene la importancia de la educación infantil de 0 a 5 años, objetivo que no pudo ser cumplido durante el periodo estudiado y que aún sigue pendiente.

El análisis de los planes y programas indican un cambio en las lógicas subyacentes en los lineamientos que establecen. De aquellas lógicas centradas en la falta, de las que se desprendían acciones más bien asistenciales, se ha producido un desplazamiento hacia nuevas formas descentradas de la carencia que promueven una concepción del cuidado, comprendiendo al niño como sujeto de derechos.

Parece importante rescatar esta última afirmación ya que el predominio de un enfoque sustentado en el derecho implica pensar en una dimensión democrática del cuidado que habilite nuevas posibilidades para alcanzar mayores niveles de igualdad en un contexto de marcadas desigualdades sociales tanto en América Latina como en Argentina.

Sin embargo, y a pesar de lo explicitado por los gobiernos de estos últimos años acerca de universalizar las políticas socioeducativas en relación a la infancia, aún persisten ciertos mecanismos de control que acompañan las intervenciones destinadas a los sectores en situación de pobreza, cuestión que restringe la posibilidad de alcanzar una plena formación ciudadana para la infancia, y refuerza o continua las prácticas noventistas de políticas sociales focalizadas sobre algunos sectores de la población. La territorialización de los procesos de segregación social exige considerar procesos relacionales y estructurales difíciles de transformar. Las propias modalidades institucionales de los sistemas de protección, de cuidado y de acceso a derechos de niños pueden invisibilizar procesos arraigados de exclusión institucional.

Asimismo, cabe destacar que esta prioridad otorgada a la situación de la infancia ha dado lugar a distintos debates intentando establecer diferencias entre cuidado y educación y, en relación a esto, si debe denominarse AEPI, anteponiendo la atención a la educación o la inversa, EAPI, anteponiendo la Educación a la atención. Sin embargo distintos autores coinciden en señalar que esta distinción es formal.

Como ya hemos dicho, también en el ámbito de los organismos especializados en los derechos de la niñez en general, y en el derecho a la educación en particular, suele hablarse de la *atención* como parte de la *educación*, e incluso como sinónimo de *cuidado*. Distintos autores (Navarro, 2011; Pautassi, 2007) sostienen que la diferencia entre educación y atención es solamente formal, ya que los procesos cognitivos no separan el aprendizaje de la interacción social en la que éste se construye; de esta manera, la práctica educativa incluye la atención y cuidado, no como una cuestión separada sino como una característica de la educación.

Finalmente, coincidimos con Navarro (2011:21) cuando sostiene “*no cuidado y educación, sino cuidado en la educación*”, y nos atreveríamos a agregar *más educación en el cuidado* (Manziona, 2016), como un desafío pendiente para las políticas socioeducativas destinadas a la infancia.

Estas consideraciones nos generan nuevas preguntas que orientaran las investigaciones futuras ¿Quién enseña a los niños? ¿Quién los atiende y cuida (familiares, profesionales)? ¿Qué acciones estatales (en sus distintas instancias) se proponen en ese sentido? ¿Cuál es el rol del Estado en estas actividades?

Bibliografía

- ABRAMOVICH, V. y PAUTASSI, L. (2009) “El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales”, en: Abramovich, V. y Pautassi, L. (comps.), *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*, Del Puerto, Buenos Aires, págs. 279-340.
- ESQUIVEL, V. (2010). “Trabajadores del cuidado en la Argentina. En el cruce entre el orden laboral y los servicios de cuidado”. *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 129, No. 4, OIT, Diciembre.
- ESQUIVEL, V. (2011a). “La Economía del cuidado: un recorrido conceptual” en Sanchís, Norma (comp.) *Aportes al debate del desarrollo en América Latina desde una perspectiva feminista*, Buenos Aires, Red de Género y Comercio.
- ESQUIVEL, V.; FAUR, E y JELIN, E (2012) (Ed) *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. 1a ed. Buenos Aires, IDES.
- FAUR, E. (2009). “*Organización social del cuidado infantil en la Ciudad de Buenos Aires. El rol de las instituciones públicas y privadas. 2005-2008*”. Tesis de Doctorado, FLACSO-Argentina.
- FAUR, E (2011). “A Widening Gap? The Political and Social Organization of Childcare in Argentina” *Development & Change*, Vol. 42, No. 4.
- FELDFEBER, M. y GLUZ, N. “*Estado y educación en el “posneoliberalismo”*: avances y contradicciones en las políticas de los gobiernos kirchneristas”. Disponible en <http://sociologia.studiobam.com.ar/wp-content/uploads/ponencias/1235.pdf>
- FRIGERIO, G. (2008) *División de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcòntica*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- GLUZ, N., KAROLINSKI, M. y 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 en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)*. Buenos Aires, CLACSO.

- LLOBET, M (2013) *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires, Colección red de posgrados en Ciencias Sociales/CLACSO.
- MANZIONE, M. A. (2014) "Infancia y educación en contextos inciertos", en *La Cultura al Poder. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- MANZIONE, M. A. (2016) "Educación y cuidado infantil en dos países latinoamericanos: Argentina y Chile". En Martignoni, L. y Zelaya, M. (compiladoras) *"Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en Educación"*, Buenos Aires, Biblos.
- MARCO NAVARRO, C. (2014) *"Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Igualdad para hoy y mañana. Programa Eurosocial"*. Madrid. España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). Secretaría de Educación Básica. *La educación infantil en los países del Mercosur: un análisis comparativo de la legislación /* Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Básica. Brasilia: MEC/SEB.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). *Temas de educación inicial: modelos organizacionales de educación inicial*. Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar>.
- MUÑOZ, V. (2012) "Los derechos desde el principio: Atención y Educación en la primera infancia, Campaña Mundial por la Educación, disponible en <http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/GAW>
- MORLACHETTI, A. (2010) *Legislaciones nacionales y derechos sociales en América Latina. Análisis comparado hacia la superación de la pobreza infantil*. CEPAL/UNICEF.
- PAUTASSI, L. (2007), "El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos", *Serie Mujer y Desarrollo* N° 87 (LC/L.2800-P/E), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- RAZAVI, S. y STAAB, S. (2010). "Mucho trabajo y poco salario. Perspectiva internacional de los trabajadores del cuidado", *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 129, No. 4, OIT.
- REDONDO, P. (2015) "Infancia(s) latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo", en *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, NEES/UNCPBA, Tandil, Argentina.
- SOJO, A. (2011) "De la evanescencia al mira. El cuidado como eje de políticas y de actores en América Latina, en *Serie Seminarios y Conferencias* N° 67, Santiago de Chile, CEPAL.
- UNICEF (2011) *Crecer Juntos Para la Primera Infancia*. Encuentro Regional de Políticas Integrales 2011.
- VESSVESSIAN, P. (2012) *Crecer Juntos para la primera infancia. Encuentro regional para las políticas integrales*. UNICEF. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_Libro_primera_infancia.pdf
Consulta: 19 de noviembre de 2015

Leyes y Programas

- RESOLUCIÓN N° 1286/08 *Apoyo Socioeducativo a Escuelas con Albergue Anexo*. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2008) - Ministerio de Educación de la Nación – Repositorio (2014)
- Línea de Acción Camino Inicial, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Centros de Actividades Infantiles (CAI).
Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar>
- CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, 1989.
- CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (1994). Buenos Aires: Congreso de la Nación, Buenos Aires, 1994.
- LEY N° 26.061/05. Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. *Boletín Oficial de la República Argentina*. 2005 -Buenos Aires, Argentina.
- LEY N° 26.206/06. Ley de educación nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 2006.Argentina.
- LEY 26.233 Promoción y regulación Centros de Desarrollo Infantil. Buenos Aires. Sancionada: 28 de Marzo de 2007 Promulgada: 24 de Abril de 2007. *Publicada en el Boletín Oficial* el 26 de Abril de 2007. Buenos Aires. Argentina.
- CONSEJO NACIONAL DE COORDINACIÓN DE POLÍTICAS SOCIALES DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. (2005) Programa Nacional de Desarrollo Infantil "Primeros Años". Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2012). Plan Nacional para la educación Inicial. Buenos Aires. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion>

PARTE III

PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Formas y preformas en la formación docente¹

*María del Carmen Rímoli
Alicia Spinello*

Introducción

En estos últimos años, las políticas de formación docente que se debaten a nivel nacional y provincial, apuestan a mejorar sustancialmente la formación docente inicial, ya que se afirma que la formación de los docentes alcanza una importancia estratégica como actores de transmisión y recreación cultural a la infancia y la juventud, como así también en la renovación de las instituciones educativas.

Diversos procesos de transformación curricular llevados a cabo en algunas jurisdicciones de nuestro país, incluyeron nuevas decisiones respecto a la formación docente, ubicando a los sujetos como protagonistas centrales, proponiendo sustituir el "perfil docente" por el de "horizonte formativo"² (Huergo Fernández, 2007), orientado a la formación permanente y continua y la vinculación con los contextos en los que lleva a cabo su práctica.

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación "Formación y práctica profesional. Articulaciones necesarias" que se propone profundizar, por un lado, las condiciones en que se desarrollan los espacios de práctica pre-profesional, y por el otro, qué representaciones tienen los

¹ El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación SPU – Código 03/D291: Formación y práctica profesional. Articulaciones necesarias.

² Huergo Fernández considera tres horizontes formativos: el maestro como profesional de la enseñanza, el maestro como pedagogo y el maestro como trabajador de la cultura. El núcleo fundante de la Formación Docente a la enseñanza, está en la dimensión histórica y sociocultural (Huergo Fernández, 2007).

docentes que reciben a las alumnas practicantes sobre las alumnas de la universidad y su desempeño.

Dos cuestiones queremos presentar en este trabajo: en primer lugar la indagación realizada sobre las motivaciones previas en la elección de la carrera docente (pre formas), ya que éstas configuran prácticas específicas que se pondrán en juego en los espacios pre profesionales. Por otro lado, las construcciones sobre el ser docente: manifestaciones, expectativas ligadas a las "formas" que asume en este caso, la tarea del docente de educación inicial, que entran en diálogo con representaciones y expectativas de los docentes coformadores.

Marco de interpretación

Partimos de considerar que la formación docente es un proceso que se desarrolla en el interjuego de imágenes y representaciones previas que el alumno porta cuando ingresa a la institución; las condiciones y experiencias de formación que se desarrollan durante la cursada, y, dentro de este tramo, las experiencias de práctica pre profesional que debe atravesar para culminar el proceso formativo. Estas experiencias que se llevan a cabo en otras instituciones fuera de la universidad, tienen un impacto particular en la formación.

Cuando hacemos alusión a prácticas, nos referimos a las particulares interacciones que se producen en el seno de las instituciones formadoras y coformadoras, con otros sujetos corresponsables de la formación, y también con los discursos que estructuran dichas interacciones.

Vale destacar que múltiples estudios en el campo de la formación docente (Davini, 1995; Sepúlveda, M. Rivas, J, 2003) han atribuido a la biografía escolar un peso considerable, ya que las experiencias y

recuerdos escolares individuales, éxitos, fracasos, van armando configuraciones de pensamiento.

La formación docente se entiende como un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, sus construcciones previas respecto al ser docente, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha, en la que se ponen en interacción saberes específicos y aportes de otros actores involucrados en los espacios de prácticas.

A partir de esos modelos, saberes, reglas y pautas, los alumnos, futuros docentes, han ido construyendo esquemas sobre la vida escolar, sobre la docencia y el trabajo docente.

Seguramente estos esquemas o pautas no han formateado rígidamente a los docentes, pero pueden ser consideradas "pre-formas" que influyen en la construcción de la tarea escolar, o bien entran en contradicción con nuevas construcciones de sentido.

Alliaud (2007) al analizar la importancia que tiene la biografía escolar en los docentes, sostiene que los conceptos de "cultura escolar", "gramática escolar", "formato escolar", fueron de mucha ayuda para dar cuenta precisamente de todas estas constancias estructurales que presenta el recorrido escolar común que transitaron los docentes. Se pueden identificar distintos caminos, trayectorias formativas variadas en los sujetos (maestros).

Asimismo la complejidad de las situaciones históricas presentes, los discursos sobre la función docente, sumadas a los escenarios anteriores, van planteando a los futuros docentes problemas que deben resolver y van conformando una particular "forma" de ser docente.

Nos preguntamos, entonces:

¿Cuánto influyen esos "formatos" o "preformas" en la construcción del ser docente?

¿Qué espacio tiene la Universidad en la deconstrucción de esos significados y en la construcción de una función docente con una "forma" acorde a los escenarios sociales, políticos y económicos actuales?

A partir de estos, y otros interrogantes nos propusimos en una primera etapa identificar en las estudiantes esas "pre formas" que van delineando una preferencia, y una construcción del ser docente, "como el resultado de complejas internalizaciones durante la vida escolar que van generando un "fondo de saber" que regula las prácticas (Davini; 1995:79), y además, conocer las representaciones de los docentes coformadores sobre la tarea de las alumnas que están en espacios de práctica pre-profesional, e indirectamente, formas esperadas de la tarea docente

Perspectiva metodológica

Estos avances en el proyecto de investigación tienen un carácter exploratorio descriptivo, ya que se pretende arribar a ciertas hipótesis, que como tales darán lugar a estudios empíricos ulteriores.

La indagación apunta a obtener datos de encuestas realizadas a alumnas que están próximas a iniciar su proceso de inserción en instituciones coformadoras, o lo han completado recientemente, y de entrevistas a docentes que periódicamente reciben alumnas practicantes. Pretendemos en este último caso obtener categorías de análisis para elaborar una encuesta general para administrar a todos los docentes coformadores de las instituciones de la ciudad que recibieron alumnas los últimos tres años.

Las encuestas y entrevistas fueron realizadas *in situ*, en las instituciones es decir en el mismo entorno en donde los actores desarrollan su vida cotidiana y "acontecen" las situaciones problemáticas

que nos interesan investigar. Esto permite captar experiencias vividas y facilita una cierta confrontación entre lo que se dice y la conducta real, aportando mayor fiabilidad y veracidad a la información obtenida (Ander Egg, E. 2004).

¿Qué dicen las estudiantes?

Para este apartado focalizamos nuestra indagación en las imágenes con las que las alumnas de educación inicial representan y le otorgan significación a la tarea docente. La idea era indagar, más allá de la formación que se pretende brindar en la universidad, cuáles son sus representaciones al elegir la carrera, y por ende, significados atribuidos en este momento de su trayecto formativo a su futura práctica profesional docente.

La encuesta inicial, exploratoria, suministrada a 20 alumnas de cuarto año, cohorte 2016, constaba de dos partes: una orientada a explorar circunstancias, motivos de elección de la carrera, y una segunda parte, destinada a conocer significaciones atribuidas a la tarea docente.

Las respuestas obtenidas en la primera parte, a las siguientes preguntas, fueron:

a)– ¿Qué circunstancia, comentario, indicación, impulso, etc., ayudó o influyó en la elección de la carrera docente en Educación Inicial? Con respecto a esta cuestión, podríamos organizar tres grupos de respuestas:

El primero, —y fueron la mayoría—, mostraron una visión romántica, sobrenatural, relacionada con "siempre me gustaron los niños";

Un segundo grupo que hace alusión a la tradición familiar, madre, tías, amigas dedicadas a la educación inicial y,

Un tercer grupo que se orienta más al contenido de la carrera en sí, ya sea por una elección vocacional o una búsqueda de planes de estudio por internet.

En la segunda parte se preguntó:

b)- ¿Con qué imágenes representarías la tarea docente?

También acá podríamos identificar al menos tres grupos, en los que es posible señalar ciertos rasgos que éstas atribuyen a la tarea docente:

Un primer grupo sostiene una idea romántica del niño, asociado a la indefensión, a la necesidad de cuidado, desde donde se atribuye al docente la tarea de cuidado, de gusto por la infancia desvalida. "Siempre me gustaron los niños" "Me veo rodeada de niños"...

Aparece la centralidad del docente como imagen amorosa de cuidado, de niños que siguen al docente donde ésta va.

Parafraseando a Alliaud y Antelo (2012) ¿Es probable entonces que el afecto y la ayuda... en su desmesura e inagotabilidad, sean la fuente a la que estos docentes recurren para reparar dificultades a la hora de pensar la enseñanza en la educación inicial?

El afecto, el acercamiento y la bondad resultarían de utilidad para "conquistar" y "controlar" al grupo.

Un segundo grupo identifica rasgos secundarios asociados históricamente al ambiente de trabajo docente en educación inicial: el guardapolvo "como el de los niños", los materiales de colores, la masa, los crayones, los juegos, denotando una identificación de la tarea asimilada con juegos, alegría, diversión, y hasta la idea de maestra-niña, asimilada a un ambiente colorido y agradable, bien provisto. Es posible señalar en estas imágenes, estereotipos del trabajo docente en educación

inicial, relaciona-dos con un docente enfocado principalmente en la "preparación del campo de juegos"

Un tercer grupo, más pequeño, habla de "enseñar", de lugar donde se trabaje en términos de contexto que influye en la tarea, y de tarea con otros. Estas respuestas dan cuenta de discursos y textos leídos, trabajados hasta el momento.

En principio es importante destacar que la mayoría de las alumnas siguen sosteniendo una visión estereotipada de la profesión, de la infancia y de los contextos de práctica profesional. Parecen éstas ideas resistentes, a pesar del recorrido realizado, de los textos a los que se han acercado y las discusiones que se han llevado a cabo en torno a ellos.

¿Qué dicen los docentes coformadores que reciben a las alumnas?

Este es un avance inicial sobre entrevistas abiertas, realizada a las tres directoras y seis docentes de jardines maternos y de infantes, sobre cómo pueden describir el trabajo de las alumnas practicantes, comentando los aspectos positivos y las dificultades evidenciadas durante el tránsito en la institución.

A partir de ellas buscamos identificar categorías de análisis para armar una encuesta general a la totalidad de los docentes de las instituciones coformadoras.

En una primera aproximación, podemos identificar algunas claves de análisis:

La representación social sobre la universidad, considerando que hay otras instituciones formadoras.

"Bueno, son de la Universidad... eso da garantía"

Creemos que este dato es relevante, ya que aparecen preconceptos o expectativas respecto a las alumnas, que pueden obturar un análisis o

reflexión sobre cuestiones a las que se enfrentan o transitan en las experiencias de prácticas pre profesionales.

El ámbito de pertenencia institucional, ya que los marcos normativos y curriculares de las instituciones cambian según sean provinciales de gestión pública o privada, o dependiente de la Universidad. Esta variable es importante para contextualizar exigencias, acuerdos y criterios de trabajo que deben enfrentar las alumnas

El reconocimiento de la formación recibida, relacionado con el primer aspecto mencionado, señalando una sólida formación teórica. "Se nota que están muy bien formadas, tienen mucha teoría y pueden explicar y fundamentar teóricamente lo que hacen". Este dato nos permitirá indagar en profundidad cuestiones respecto a un desequilibrio advertido en otros trabajos anteriores, de lo teórico en desmedro de las posibilidades de solucionar problemas prácticos cotidianos.

Y finalmente, el trabajo cotidiano de las practicantes respecto a tareas como previsiones, recursos, trabajo colaborativo, etc., tareas relacionadas con la función docente en el aula

A modo de cierre

Preguntarnos qué necesitan saber los docentes a lo largo de su carrera no supone considerar que no saben o que no están preparados para enseñar, sino reconocer que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina (Terigi, 2013:35).

Como planteamos al inicio de este trabajo, la formación docente se debate a nivel nacional y provincial, apostando a mejorar sustancialmente el tramo inicial. Coincidimos en que este proceso alcanza una importancia estratégica, ya que son actores de transmisión y recreación cultural a la infancia y la juventud y participan en la renovación de las instituciones

educativas, ubicándolos como representantes y transmisores de la cultura legítima.

Por eso nuestra Facultad ha ampliado el tiempo de tránsito por la Universidad desde hace varios años, y la indagación sobre el trabajo de integración de saberes teóricos y prácticos sin descuidar cada uno de ellos como imprescindible para el desempeño profesional. Este último punto es en el que parece haber coincidencia de percepciones de alumnos y docentes coformadores.

Estamos empeñados en identificar aspectos problemáticos de la formación docente, coincidencias y diferencias entre los actores que participan de ese tránsito inicial, para colaborar en la construcción de una forma particular de ejercer la docencia, con fuerte compromiso y responsabilidad de relevancia social.

Formas y preformas van construyendo modos de decir, de actuar y de perfilar una tarea docente en permanente transformación.

Entendemos que los docentes que participamos activamente de su formación podemos colaborar en construcciones de sentido respecto al ejercicio de la profesión en la docencia de la educación inicial.

Bibliografía

- ANIJOVICH, R. y otros (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Bs. As., Paidós.
- BICECCI, M. (1993) "Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico". En *Revista Perfiles Educativos* N° 60, abril-junio, UNAM-SSA.
- BRANDAUER, P. y otros (2007) "La formación docente frente al desafío de la diversidad", en: Ponencia presentada en *Cuarto Congreso Nacional y Segundo internacional de investigación educativa*. Universidad de Comahue. Abril de 2007.
- CASTORINA A. y BARREIRO, A (2006) "Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática". En: *Boletín de Psicología*, No. 86, Marzo.
- DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogías*. Buenos Aires, Paidós.

- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós cuestiones de educación.
- FELDMAN, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Aique.
- HUERGO HERNÁNDEZ, J. (2007) "Nuevos horizontes en la formación docente". *Portal Educativo*. Año 2 N° 4. Sept/Oct.
- HUERTAS, J. A. y MONTERO, I. (2000) *La interacción en el aula*. Aprender con los demás. Aique.
- LITWIN, E. (1995) "Una nueva agenda para la didáctica". En: CAMILLONI, A., C. DAVINI, G. EDELSTEIN, E. LITWIN, E., SOUTO, M. y S. BARCO. *Corrientes contemporáneas de la didáctica*, Bs. As., Paidós.
- LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- JODELET, D. (1984) "Representaciones sociales, un área en expansión". En MOSCOVICI, S. *PSYCHOLOGIE SOCIALE*. París, PUF.
- LUCARELLI, E. (comp) (2000) *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de la formación*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- MIGNONE, E. (1993) *Educación en los '90: el desafío de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y la equidad*. Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.
- MOLL, L. (ed) (1990) *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MORÁN OVIEDO, P. y MARIN CHAVEZ, E. (1990) "El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento". En *Perfiles Educativos* N° 47-48, enero-junio, UNAM-SSA.
- SEPÚLVEDA, M. y RIVAS, J. (2003) "Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. En SANTOS, M. ÁNGEL y BELTRÁN, (editores). *Conocimiento y Esperanza*. Málaga, Universidad de Málaga, 367-381.
- SANJURJO, L. (2002) "*La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*". Rosario, Homo Sapiens.
- TERIGI, F. (2013) *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. - 1a ed. - Buenos Aires, Santillana.
- YUNI, J. A. (Compilador) (2009) *La formación docente, Complejidad y ausencias*. Córdoba, ENCUENTRO Grupo Editor.

Prácticas pedagógicas preprofesionales en el profesorado de Educación Inicial: una pluralidad y diversidad de experiencias formativas¹

*Nora Ros
Mariela Acosta
Marisel Caricato
Graciela Carpinacci
Nancy Iannone
Josefina Villamañe*

Las prácticas en el profesorado de Educación Inicial

A partir de la experiencia investigativa de los últimos años, de la consolidación y ampliación del grupo, en el nuevo proyecto "Las prácticas en espacios escolarizados y no escolarizados. Aportes para la formación de profesores de Educación Inicial" nos proponemos realizar un análisis más amplio de las prácticas, escolarizadas y no escolarizadas, tomándolas como experiencias formativas transformadoras. Entendemos a estas prácticas como aquellas "que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente" (Pansza, 1990:55). Por lo tanto, consideramos que las mismas son constituyentes de la identidad docente de los sujetos en formación.

Dentro de los objetivos planteados en el actual proyecto, en este trabajo, nos abocaremos a mencionar algunas cuestiones que forman

¹ Enmarcado en el Proyecto de Investigación SPU – Código 03/D292: Las prácticas en espacios escolarizados y no escolarizados. Aportes para la formación de Profesores de Educación Inicial.

parte del desarrollo de los dos primeros: a) Describir en qué consisten las prácticas llevadas a cabo por los estudiantes de Educación Inicial. b) Relatar algunas propuestas pedagógicas realizadas por los docentes referidas a las prácticas escolarizadas y no escolarizadas.

Se considera Área de Prácticas Educativas del Profesorado en Educación Inicial de la FCH de la UNCPBA, a los espacios donde los alumnos se incorporan curricularmente a las acciones educativas en territorio. Se configura como un eje integrador que vincula los aportes de conocimientos de otros campos de la formación. Ofrece a los estudiantes oportunidades para construir herramientas específicas vinculadas al desempeño profesional en diversos contextos reales, y a su vez, la posibilidad de analizar, reflexionar y comprender la historicidad de dichas prácticas con sus cruces éticos y políticos. "...es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión" (Davini, 2015:42)

El trabajo del área comienza a partir del segundo cuatrimestre del segundo año del Profesorado con la materia denominada Prácticas Educativas I (Observaciones), continúa en el tercer año con la materia anual Prácticas Educativas II (Acompañamiento); y en el cuarto año, también con carácter anual, cursan Prácticas Educativas III (Residencia) en paralelo a Prácticas en Nivel Superior.

En estos trayectos los estudiantes transitan por:

-Espacios de prácticas escolarizadas (Primero y segundo ciclo del Nivel Inicial). Instituciones de educación pública de gestión estatal y privado (urbano y rural). También se incluye las prácticas en la modalidad especial.

-Espacio de prácticas en Educación Superior (Universitaria y Terciario).

-Espacios de prácticas no escolarizadas (también conocidas como prácticas aprendizaje en servicio, prácticas socio-educativas y/o socio-comunitarias). Son aquellas que se realizan en otros espacios que no integran el sistema educativo convencional, tales como comedores, bibliotecas, centros comunitarios, hogares convivenciales, ludotecas y sala de espera del Hospital de niños.

Se observa que este programa curricular intenta introducir temprana, sistemática y gradualmente a los estudiantes en el ejercicio de prácticas que formarán parte de su futuro quehacer profesional. Al mismo tiempo que pretende superar o “desterrar” el modelo tradicional de enseñanza —basado en la transmisión de contenidos—, por modalidades de enseñanza, estrategias y principios pedagógicos que busquen la construcción y apropiación del conocimiento. Esto supone que el futuro graduado debe poseer desde los inicios de su formación los instrumentos teóricos-conceptuales y metodológicos que le permitan conocer y abordar de manera integradora las principales problemáticas que incumben a la Educación Inicial, especialmente en la Argentina, sin desconocer las tendencias y la situación regional latinoamericana vinculada con el contexto internacional (Corrado, R. y otros, 2016)

Coincidiendo con diversos autores, (Sanjurjo, 2002; Menghini y Negrín, 2008) en el Profesorado se diferencian las prácticas profesionales que desarrollan los docentes en diversos contextos institucionales y las prácticas en tanto espacio curricular de la formación inicial. Es en esta última, donde se generarán las condiciones de aprendizaje de la práctica profesional a partir de una inserción gradual, sistemática y acompañada en el trayecto formativo de los estudiantes. Andrea Alliaud (2017:110) destaca el acompañamiento, al implicarse, al “saber estar” de los profesores de prácticas, como experiencias de formación que, si se dan

desde el inicio, podrán acumularse y enriquecerse la largo de la vida laboral.

Con respecto a esto último, en entrevistas realizadas a los docentes del área, los mismos sostienen que en la actualidad, para brindar una buena formación es necesario ofrecer y acompañar a los practicantes en una diversidad de experiencias formativas y de inserción en distintas instituciones, que les permitan ir ampliando en el tiempo, el sentido de su profesionalidad.

Tal como sostiene Alliaud (2016) los cambios sociales y culturales de las últimas décadas y, principalmente, la forma que han tomado los escenarios laborales actuales, han puesto en alerta a la formación de nivel superior, entendida como aquella que prepara para el desempeño en un campo profesional o para un puesto de trabajo determinado.

Este contexto es el que lleva a revisar el accionar del docente de Nivel Inicial, que tradicionalmente se desarrolló dentro del sistema educativo, y por lo tanto su formación práctica se pensaba y se realizaba sólo en ese ámbito. Como mencionamos, ese horizonte formativo se amplió. Existen otros espacios —sociedades de fomento, comedores, bibliotecas, ludotecas, hogares de niños, entre otros— contemplados en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, donde se realizan actividades educativas que tienen como destinatarios niños, en algunos casos, vulnerables, en "situación de riesgo" y que creemos deben ser conocidos por los futuros profesionales de Educación Inicial, como parte de su formación curricular dentro de la categoría prácticas aprendizaje-servicio o prácticas no escolarizadas. (Ros et al., 2011; 2012; Carpinacci et al., 2014)

Prácticas no escolarizadas: diversas perspectivas sobre la formación docente

En nuestro caso, las prácticas en espacios no escolarizados, tienen una trayectoria en la formación del profesorado de más de diez años. Las mismas comenzaron a trabajarse en 2004, y fueron evolucionando, tanto en su desarrollo e implementación como en su concepción teórica.

En un primer momento, se plasmaron sólo a través de proyectos de extensión y bajo la categoría de "prácticas solidarias aprendizaje-servicio", entendiéndolas como el "servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes" (Tapia, 2002:1).

La primera experiencia pedagógica (alternativa) se concretó a través del proyecto de extensión y transferencia: "Prácticas socio-educativas en los barrios de la ciudad de Tandil"² cuyo objetivo apuntó a la formación e integración de niños y familias en vulnerabilidad social. En el mismo, alumnos, docentes y graduados trabajaron conjuntamente con diversas instituciones de la ciudad de Tandil: Período 2004-2006 en Asociación Amigos de la Cocina Solidaria "Ña Amanda", (ONG 3989) y Período 2007-2010 en el Centro Comunitario Nuestra Señora de la Paz, Asociación Civil Rincón Solidario - MP 16470 Leg. 1/86425. En el año 2012, en la Biblioteca Domingo Faustino Sarmiento del Barrio de Villa Italia. A partir de 2013 hasta el 2015 con el Proyecto *Infancias en Juego*, en dos

² En el año 2006 fue reconocido con el Premio Presidencial Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En 2009 destacado con Financiamiento por el Programa Voluntariado Universitario, SPU MECyT. En 2009 y 2011 destacado con financiamiento dentro del Programa "La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en su articulación con el sector socio- productivo, cultural nacional, regional e internacional".

Hogares convivenciales³ para niños de la ciudad de Tandil, cuyo objetivo fue respetar el derecho del niño al juego y a la participación en la vida cultural y las artes.

En todos estos espacios se optó por una propuesta de encuentros bajo la metodología de taller, por considerar que los mismos representan un dispositivo de trabajo, con y en grupos que cuentan con objetivos comunes. En donde se entabla una relación dialógica de saberes y experiencias, con activa participación de los integrantes para la construcción colectiva de aprendizajes. Conjugando teoría y práctica en un "aprender haciendo" y un "hacer aprendiendo". El taller en la concepción metodológica de la educación popular se caracteriza por ser un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas en relación con la situación y experiencia vivenciada en el punto de partida.

Las acciones propiciadas desde los diversos proyectos apuntaron a los requerimientos de las distintas instituciones, pero principalmente a la educación e integración de niños en situación de vulnerabilidad y el respeto del derecho del niño al juego. A su vez, se realizó la formación de recursos humanos propios de cada institución, en cuanto a brindar

³ Cabe aclarar que los Hogares convivenciales tienen como encuadre fundamental, en la provincia de Buenos Aires, la ley 23.849 y la Convención Internacional de los Derechos del Niño (son una medida de abrigo). Se trata de proyectos institucionales para brindar un hogar a grupos mixtos en edad y sexo, preservando la unidad de los hermanos albergándolos en pequeñas unidades convivenciales (15 a 20 niños/as y adolescentes por cada hogar).

algunas estrategias de intervención para la sustentabilidad de los espacios generados.

A partir de la incorporación de estas prácticas al plan de estudios, se tuvo que optar por una denominación que las definiera y caracterice; por entonces, elaboramos diferentes proyectos de investigación que nos permitieron profundizar sobre la temática. En el rastreo teórico y en el estado de la cuestión, encontramos que la denominación más generalizada en distintos ámbitos educativos era la de "prácticas no formales" o "prácticas en espacios no formales"; sin embargo, no coincidimos plenamente con esa concepción. Es decir, por un lado, consideramos que los espacios donde se desarrollan este tipo de prácticas —comedores, bibliotecas, hogares de niños, entre otros— poseen algún tipo de formalización ya que se realizan en organizaciones e instituciones reconocidas. Por otro lado, estas instituciones poseen formas de trabajo y funcionamiento específicas, espacios físicos determinados, horarios establecidos, personal designado, normativa y modos de comunicación, entre otros. En cuanto a nuestras prácticas siempre han tenido y tienen una intencionalidad pedagógica, y se piensan y organizan en función de cada espacio y grupo.

Como anticipamos, actualmente el plan de estudios cuenta con un espacio para estas prácticas no escolarizadas, al interior de la asignatura Prácticas Educativas en el Nivel Inicial II, implementadas en el tercer año de la carrera, cuando las alumnas ya cuentan con una experiencia previa de prácticas en instituciones escolares; algunos conocimientos didáctico-disciplinares y de formación teórica. Las mismas han permitido que las estudiantes, además de las experiencias vivenciadas a partir de los Proyectos de extensión, realicen prácticas pre-profesionales en otros contextos. De este modo, en el año 2013 concurren a la Ludoteca

Municipal, en el 2014 al Centro Social y Cultural "La Vía" y en el 2015 y 2016 al Hospital de Niños de Tandil "Dr. Debilio Blanco Villegas".

Prácticas pedagógicas pre-profesionales en el Hospital de Niños de Tandil. Relato de una experiencia

El Hospital de Niños de Tandil "Dr. Debilio Blanco Villegas" fue inaugurado el 26 de junio de 2008. Es una institución que integra el sistema público de salud del Municipio de Tandil que cumple con una función social que consiste en asegurar a la población una asistencia sanitaria completa, tanto curativa como preventiva y además es también un Centro de Enseñanza Médica y de Investigaciones Bio-Sociales. Atiende a la población de 0 a 16 años con o sin obra social, en un radio geográfico demarcado por el partido de Tandil y la zona de influencia. Se encuentra ubicado en la calle Leandro N. Alem 1300.

En 2016 y a partir de interiorizarnos de las actividades y propuestas realizadas en esta institución, el equipo de profesores de la asignatura Prácticas educativas en el Nivel Inicial II —acompañamiento— se reunió con la Directora del Hospital Dra. Marta Brea para acordar la implementación de un proyecto consistente en la presentación semanal de propuestas lúdico-creativas para los niños que se encuentran esperando a las consulta médicas en dicho hospital.

¿Cómo se llevaron a cabo los encuentros?

Con el aporte de las cátedras Taller de Objetos Lúdicos y Tecnología, Taller de Artes y Ciencias, Expresión Teatral, Lengua y Literatura, Plástica, Música, se desarrolló un trabajo interdisciplinario e integrador. El mismo se implementó a partir de un proyecto donde el protagonismo fue

de los estudiantes de la Carrera Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.

Todo lo realizado fue planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum de formación, en función del aprendizaje de los estudiantes, de manera secuencial, y pensando en la creación de nuevos espacios de encuentro con el juego y el arte. De esta manera se planteó un esquema de acción, de manera activa, participativa y colaborativa. Se realizó un cronograma estableciendo el desarrollo de las actividades en los días y horarios estipulados por la institución. El grupo destinatario con el que se trabajó, resultó ser un grupo heterogéneo de niños y niñas en edades comprendidas entre los dos y los diez años aproximadamente. El hospital ofreció el hall de entrada, un espacio amplio donde los niños y familias esperan la atención de los médicos. El lugar se organizó para el desarrollo de los encuentros sin necesidad de perturbar las actividades cotidianas de la institución.

Las estudiantes/practicantes concurren semanalmente en grupos de cuatro (4) alumnas, y cada grupo asistió a tres encuentros consecutivos de una hora para dar lugar al trabajo de los diversos contenidos pedagógicos. Para tal fin, previamente en el espacio de la clase, se seleccionaron y pautaron las actividades a desarrollar en cada encuentro. Se pensaron los recursos materiales bajo el criterio de que siempre fueran suficientes, ricos y variados. Se previó la toma de registro textual y fílmico de cada encuentro, siendo este último sólo para fines pedagógico-didáctico, respetando el derecho del niño a la privacidad.

De la metodología de trabajo se rescata el trabajo previo y posterior a los encuentros que llevaron adelante alumnas y profesores. Se generaron espacios en los cuales se pensaron cuestiones relativas al nuevo espacio, a las interferencias del ambiente (un televisor permanentemente prendido), a la diversidad de infancias destinatarias de las propuestas, a

la situación de "espera temerosa, angustiante" en algunos casos. Los encuentros posteriores a la práctica se utilizaron para, mediante los relatos orales, textuales y filmicos, revisitar y reflexionar en torno a cada experiencia con el propósito de resignificar experiencias, contrastar lo acontecido con material teórico, rescatar fortalezas como también ajustar o reorientar las actividades.

A modo de ejemplo se cita un relato de una alumna que creemos resulta sintetizador de la propuesta

"En el Hospital de Niños nos encontramos con chicos de variadas edades, muy diversas. El contexto es distinto, ya que entre ellos no se conocen, (...) no es un grupo que esté conformado previamente, no comparten el día a día... se reúnen a la espera de ser atendidos por su médico (...) En relación a la intervención también es algo distinto ya que en el Jardín nos encontrábamos con niños de la misma edad y en el Hospital al ser de muy variadas edades las intervenciones iban a ser distintas".

En cuanto a la dinámica, puede decirse que los niños acompañados por sus padres concurren al hospital a realizar su consulta médica, y se encontraban en el hall de entrada con propuestas de juego o de actividades artísticas llevadas a cabo por el grupo de alumnas. Éstos manifestaron gran entusiasmo, creando y recreando diversas producciones enriquecidas por los conocimientos, saberes y contenidos actitudinales transmitidos por las practicantes. En muchos casos los niños expresaron el deseo de continuar la actividad ante el llamado de los médicos. Algunas madres se acercaron a compartir la experiencia con sus hijos mientras que otras esperaron en el lugar observando el accionar de los pequeños.

En relación a la implementación del proyecto, la referente de la institución, Directora del Hospital, expresó:

"Nos parece importante que la sala de espera de un Hospital se pueda transformar, planteando diferentes temáticas, en un espacio de comunicación, entretenimiento y juego. Los niños aprenden

jugando y en este caso además, el tiempo de espera para ser atendido por un profesional se acorta”

Algunas conclusiones parciales

Como aporte diferenciado de estas prácticas no escolarizadas en la formación inicial de las futuras docentes, podemos decir que al desarrollarse en diversos ámbitos y situaciones, su puesta en marcha implica la generación de condiciones para que los estudiantes y demás actores involucrados puedan desarrollar un proceso que los lleve a comprometerse con experiencias significativas que trascienden las prácticas escolares y el aula universitaria. En efecto, estas organizaciones poseen otro tipo de gestión; se trata de un trabajo interdisciplinar, en equipo, que contempla los requerimientos de cada institución con la cual se va a trabajar, donde los practicantes concurren en pequeños grupos, de tres o cuatro integrantes, siempre acompañadas por un docente, con una frecuencia semanal de aproximadamente dos horas. Esta formación abarca la participación en distintos contextos y realidades situadas en territorios locales, e incluye en su repertorio aquellos sectores sociales vulnerables.

Las propuestas que se desarrollan —juegos, talleres de música, plástica, expresión corporal, dramatizaciones, títeres, lectura de cuentos, entre otras— parten de la escucha atenta de los requerimientos de los niños, pero siempre poseen intencionalidad pedagógica y el respeto al derecho del niño a la educación. Cada experiencia supone un proceso, un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva en donde se van configurando diversos pensamientos, conocimientos y prácticas.

Los docentes a cargo de estas prácticas expresan:

“Aunque, en ocasiones el tiempo “objetivo” destinado para el desarrollo de estas prácticas situadas resulta escaso, se intenta problematizar, acompañar e interpelar a los estudiantes durante

este proceso, conjuntamente con otros profesores de la carrera, con el compromiso de continuar colaborando en la formación del Profesorado de Educación Inicial y apuntando a la búsqueda de un nuevo lugar de inserción laboral, que creemos, aún "invisibilizado."

Consideramos a los espacios no escolarizados profesionalizantes por presentar un desafío constante tanto para docentes como alumnos, ya que en los mismos, se atienden grupos de niños de edades heterogéneas, se visibilizan diferentes ambientes y lugares donde habitan las infancias, muchas veces lejanos a nuestra realidad cotidiana. A menudo, se evidencian conflictos y problemáticas que animan a implementar diversos modos de intervención. Este recorrido tiene especial relevancia porque se propone proveer otros aportes para la redefinición de un perfil docente. "Porque la enseñanza tiene ese carácter de experimentación: probar distintas maneras de dar a conocer el mundo y ver qué pasa y seguir probando, experimentando, enseñando..." (Alliaud, 2017:121).

Además, en la recuperación de los relatos de los estudiantes y en las reflexiones áulicas, aparece la necesidad de otros saberes y conocimientos específicos que muchas veces son brindados desde las instituciones en las que se practica y otros, que intentan ser aportados desde la formación. Hay temas y problemas que luego son abordados en trabajos de tesis, y esto les permite a los alumnos avanzados construir nuevas herramientas teóricas, referentes conceptuales y estrategias metodológicas. Así, la currícula cambia en la medida que se modifican las reglas sobre las que se constituye; al variar los principios y los procedimientos que rigen la selección del conocimiento considerado como válido, también varían las formas de su transmisión, los mecanismos y criterios para su valoración.

En cuanto a la evaluación, podemos decir que estas prácticas conllevan una evaluación formativa y en proceso, que entre sus

dispositivos y estrategias didácticas utiliza el registro escrito y audiovisual, para el análisis, problematización y reflexión.

Prácticas en el Nivel Superior: una propuesta diferente

El Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, a diferencia de la formación brindada por los Institutos de Formación Docente de la Provincia Buenos Aires, contempla en 4° año el dictado anual de la materia Prácticas Educativas en el Nivel Superior. Esta instancia, ofrece a los estudiantes oportunidades para construir herramientas específicas vinculadas al desempeño profesional en contextos reales de Nivel Superior universitario y no universitario. Por lo tanto propone la intervención, el análisis y la reflexión sobre la práctica en dicho Nivel.

Desde la asignatura se insta a los alumnos a pensarse en un rol activo como posibles docentes de la Educación Superior de este tiempo y discutir acerca de sus posibilidades y sus límites. Es en ese sentido que se trabajan, entre otras, temáticas tales como la formación de formadores, el formador, el sujeto en formación y el currículum en la formación docente.

Para profundizar y avanzar sobre estas cuestiones, se realizan lecturas, debates y reflexiones acerca de: ¿qué posturas pedagógicas han permeado los currículos, programas y experiencias formativas del Nivel Superior? ¿Cómo se está constituyendo el campo de la Didáctica del Nivel Superior? ¿Qué prácticas han atravesado nuestra formación docente? ¿Cuáles son los componentes y las problemáticas que presentan las instituciones de Formación Docente, universitarias y no universitarias de Nivel Superior?, para lo cual se retoman conceptos brindados por otras asignaturas de la carrera que tengan que ver con la problemática

planteada, ya que toda la información sistematizada opera como marco de referencia. A esto se le suma el trabajo sobre la importancia de la reconstrucción de la propia biografía escolar e institucional.

Además, en el marco de las funciones de la Educación Superior se discute el papel de la investigación, la extensión y la capacitación en la formación del docente, relacionándolas con los modelos y demandas actuales en virtud de un replanteo profesional.

El enfoque metodológico-didáctico propone dos grandes líneas de trabajo: una de ellas se refiere al desarrollo del encuadre teórico planteado a partir de materiales que abordan los tres bloques en los cuales se divide el programa⁴. La otra hace referencia a la inserción del estudiante avanzado, a través de la figura de alumno-practicante-pasante en las distintas materias que componen el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, así como en un Instituto de Formación Docente.

En cuanto a las actividades desarrolladas en los Institutos de Formación Docente, se observa que las alumnas realizan una semana de recorrido, entrevistas y observación tanto institucional como de clases. Esta entrada al territorio permite la realización de un análisis interpretativo y cuadro comparativo que resulta de las observaciones de clases y las entrevistas realizadas a directivos, docentes y alumnos, como una parte constitutiva del informe final de dicha experiencia.

Con referencia a las prácticas en territorio del Nivel Superior, se trabaja la modalidad de la figura del alumno-practicante-pasante a la que se la vincula con la de un "tutor" que intenta crear un espacio de prácticas más cercano a la labor de un profesor de Educación Superior,

⁴ Programa de Prácticas en el Nivel Superior: Bloque I: Educación Superior. Formación docente y Currículum de Formación; Bloque II: Las Instituciones de Formación docente: diferentes dimensiones que atraviesan la práctica pedagógica; Bloque III: Formación docente, Investigación, Extensión y Capacitación.

haciéndolo participe no sólo de las clases, sino también de reuniones de cátedra, de experiencias de evaluación, entre otras tareas docentes, lo que redundará en una formación más profesional y crítica de su futura función.

La interrelación de los dos ejes —el sustento teórico y el conocimiento de la realidad de la práctica pedagógica— se trabaja permanentemente en los encuentros presenciales desde una postura de reflexión crítica sobre la propia labor.

En relación con los trabajos prácticos formulados para esta instancia de formación, se trata de profundizar los núcleos temáticos de los textos que resultan fundamentales para el desarrollo de la asignatura, a partir de guías de lectura, cuestionarios y/o consignas específicas se orienta a los estudiantes hacia la identificación de los núcleos señalados y en los espacios de clase presencial se discuten las producciones individuales y/o grupales para acordar sentidos en esa construcción conceptual.

De la entrevista con docentes de la materia se ha encontrado que desde el año 2015, como aporte destacable a la hora de brindar herramientas para el ingreso a la docencia en el Nivel Superior, a los alumnos se les ha sumado la producción de una propuesta pedagógica para los Institutos Superiores, y la producción de una propuesta de selección interna para graduados universitarios. Además, los profesores han manifestado que en el primer cuatrimestre del año 2017, pretenden que los alumnos realicen observaciones no participantes de clases en otras carreras de la Facultad de Ciencias Humanas que no posean un perfil de profesorado y además incorporar un Aula Moodle como apoyo a las actividades de los encuentros presenciales ya que al decir de dichos docentes "creemos que es un buen espacio virtual para armar foros de intercambio tanto sobre cuestiones conceptuales como metodológicas que pueden ir surgiendo durante la cursada".

Por último se destaca que en paralelo a la inserción en las prácticas, se plantea y planifica un trabajo integrador para el cierre de la cursada. En esa instancia se aborda el desarrollo de las prácticas en territorio realizadas en alguna asignatura de la formación inicial y consiste en una última producción de elaboración textual en la que se recuperan distintos materiales (observaciones, planificaciones, trabajos prácticos anteriores, registros narrativos, entre otros). Esta producción se expone y analiza ante el grupo de pares y docentes coformadores, teniendo en cuenta, por un lado, las herramientas teóricas y metodológicas propuestas y por otro, las devoluciones de los docentes coformadores, grupo de pares y docentes de la materia.

La intención es que estos relatos trasciendan lo que aconteció y que mediante la sistematización dejen de ser producción de relatos de experiencia pedagógica para llegar a ser producción de saber pedagógico formalizado.

A modo de cierre

Acordamos con que una concepción crítica de las prácticas pre-profesionales apunta a su revalorización como espacio para la construcción de problemas y de reflexión de la acción, como así también la recuperación del debate acerca de la función socializadora de la escuela y el rol asignado al docente formador y al futuro docente en este proceso. (Davini, 1995; Edelstein, 1995). En este trabajo, producto de la investigación, se ha intentado mostrar la concepción y situación actual de la práctica en la formación docente del Profesorado en Educación Inicial, y también algunas alternativas de transformación.

Indagar sobre lo que acontece en algunos de los espacios formativos destinados a las prácticas en el Profesorado de Educación Inicial, nos ha

permitido observar que existen experiencias específicas que transmiten saberes únicos, particulares, difíciles de modelizar fuera de dichas prácticas situadas. Dichos saberes están directamente relacionados con un potencial futuro campo profesional-laboral de nuestros alumnos, que detectamos aún invisibilizado: ser docente de infancia en contextos comunitarios y ser docente en la Formación de formadores o Educación Superior.

Reconocer la problemática no es suficiente, creemos que se debe seguir trabajando en la recuperación y ampliación de experiencias de formación, acompañadas por el rescate y sistematización del conocimiento circulante de los diversos contextos escolares y comunitarios desde una mirada pedagógico-social.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2000) *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde.
- ALLIAUD, A. (2016) "Formas de formar y dispositivos para la formación docente inicial y continua" *Seminario de Doctorado*. Universidad Nacional de Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Posgrado.
- ALLIAUD, A. (2017) *Los Artesanos de la enseñanza Acerca de la formación de maestros en oficio*. Buenos Aires. Paidós
- ANIJOVICH, R., CAPPELLETTI, G., MORA, S. y SABELLI, M.J. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.
- ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- CANDIA, M. (2008) "El trayecto de la práctica como configuración compleja". *Revista Novedades Educativas, N° 215, año 20, noviembre*, Buenos Aires.
- CARPINACCI, G.; CORRADO R., LORA, A. y ROS, N. (2014) "Transformaciones en las prácticas educativas del profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA". *VI Congreso Internacional de Extensión Universitaria, II Jornadas de Extensión de la Asociación de Universidades del grupo Montevideo y las I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe*, "La Universidad en diálogo con la comunidad. Construyendo una institución en contexto." Rosario, 16 al 19 de septiembre de 2014, Universidad Nacional de Rosario.

- CIN Documento *Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios* MECyT Ley de Educación Nacional 26.206. Capítulo II. Educación Inicial. Art. 23b.
- CORRADO, R.; CARICATO, M. y CARPINACCI, G. (2015) "Residencias en el Nivel Inicial: Una experiencia de aprendizaje colaborativo entre los sujetos involucrados en las prácticas docentes." *4tas. Jornadas Regionales de Prácticas y Residencias*, "Punto de articulación entre la formación de grado y el mundo laboral". Bahía Blanca, 26 al 28 de Agosto de 2015, Escuela Normal Superior, Universidad del Sur.
- DAVINI, M. C. (2015) *La Formación en la práctica docente*. Buenos Aire. Paidós
- EDELSTEIN, G. (2003) "Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes..." *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, N° 33.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.
- LITWIN, E. (2006) "Currículo universitario. Debates y perspectivas", Conferencia dictada en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. Disponible en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/curriculo-universitario-debates-y-perspectivas>.
- MENGHINI, R. y NEGRÍN, M. (comp.) (2008) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca, Ediusn.
- ROS, N.; LORA, A.; IANNONE, N. y CARPINACCI, G. (2011) "La formación del docente de Nivel Inicial: entre la tradición y la transformación". *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, 12 al 14 de mayo de 2011, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ROS, N.; LORA, A. y CARPINACCI G. (2012) "Currículum y prácticas socioeducativas en la formación del Profesorado en Educación Inicial". *V Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. "Sus aportes a los derechos humanos y al desarrollo sustentable." Universidad Nacional de Córdoba, 10 al 12 de septiembre de 2012 RevEXT.
- SANJURJO, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Homo Sapiens.
- TAPIA, M. (2001) *Programa Nacional Escuela y Comunidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Los efectos de la enseñanza en la construcción del sistema de escritura: la enseñanza directa vs la enseñanza contextualizada y reflexiva. Un estudio didáctico experimental con niños de 5 y 6 años con escrituras PS 2, Sil. SVSC y Sil. CVSC.¹

*María Viviana Izuzquiza
Florescia Zanotti*

Introducción

El propósito de este trabajo es compartir avances de una investigación² cuyo propósito es constatar el efecto de la enseñanza en la construcción del sistema de escritura en niños que transitan el primer año de primaria bajo dos condiciones didácticas contrastantes: enseñanza contextualizada y reflexiva de unidades menores³ y enseñanza directa de unidades menores⁴. Los participantes son niños con edades entre 5 y 6 años de dos escuelas públicas, suburbanas de la ciudad de Tandil, que producen

¹ Las autoras forman parte del Proyecto de Investigación SPU – Código 03/D284 "Enseñar y aprender en la universidad. Miradas y especificidades en la formación de profesores".

² El presente trabajo está enmarcado en la investigación para cumplimentar el trabajo de tesis en la Maestría de la UNLP "Escritura y Alfabetización" bajo la dirección de Mónica Alvarado (UNQ, México) y Mirta Castedo (UNLP, Argentina).

³ Se trata de la enseñanza contextualizada y reflexiva de unidades menores las cuales aparecen en el contexto de palabras o enunciados escritos cuyo significado se conoce y se interviene para que los niños reflexionen sobre dichas unidades menores. Los niños participan de prácticas de lectura y escritura que resguardan su sentido social, leen y escriben por sí mismos con el propósito de reflexionar sobre el sistema de escritura.

⁴ Se trata de la enseñanza directa de unidades menores, la instrucción directa, sistemática e individualizada de todas las letras como elementos separados. Se presentan las letras en tarjetas asociadas con dibujos de objetos cuyo nombre comienza por el sonido que representa y se enseña explícitamente el nombre de la letra y la forma de trazarlas. Luego se las vincula con palabras que contengan dicha letra en posición inicial acompañados del mismo dibujo.

escrituras diferenciadas (presilábica 2) y silábicas con y sin valor sonoro convencional. En ambos grupos escolares se administró un pretest y un pos-test con el propósito de indagar sus conocimientos acerca del sistema de escritura, las habilidades de segmentación fonológica, el reconocimiento de palabras y el conocimiento de letras. Entre las dos pruebas se desarrollaron 10 clases didácticas que responden a los enfoques de enseñanza antes mencionados. Finalmente se compararon los resultados de las tareas de pre y pos test tomando como variable independiente el nivel de conceptualización de la escritura.

Justificación del tema

Entender el principio alfabético de nuestro sistema de escritura requiere comprender cuál es la relación entre las unidades mínimas de la lengua, los fonemas y las unidades mínimas de lo escrito, las letras. Las respuestas acerca de cómo se entiende esta relación entre lo oral y lo escrito ha dado lugar a posiciones teóricas contrapuestas desde la investigación psicolingüística. Dos de dichas posiciones teóricas, la teoría de la conciencia fonológica en perspectiva cognitiva (Treiman) y la teoría psicogenética en perspectiva constructivista (Ferreiro), han inspirado formas diferentes de entender la alfabetización inicial y en especial la enseñanza del sistema de escritura, constituyéndose en la actualidad en objeto de debate y campo de controversias que ameritan ocupar un lugar central en la investigación actual.

La perspectiva de la conciencia fonológica considera que la escritura es un código o un sistema de transcripción gráfico de las unidades orales. Cada sistema establece unas reglas de correspondencia entre los fonemas y los grafemas que funcionan en el sentido fonema-grafema en la escritura, y en el sentido inverso, de grafema a fonema, en la lectura.

Para aprender a leer y escribir los niños deberán ser capaces de hacer consciente las unidades mínimas de lo oral, para lograr establecer la correspondencia con las unidades mínimas de lo escrito. Es decir que estas habilidades fonológicas o conciencia fonológica, que implican el conocimiento y la capacidad de analizar y manipular los fonemas, constituyen un componente crucial para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Estudios actuales plantean importantes discusiones acerca de si la conciencia fonológica es el único factor relevante en el aprendizaje de la escritura. Algunos de estos estudios se han encargado de indagar el lugar que el conocimiento del nombre de las letras ocupa en el desarrollo temprano de la escritura. Autores como Alegría, (2009); Treiman, (2007); Treiman, Pollo, Cardoso, Kessler, (2013); Hall, Simpson y ot., (2015), entre otros, plantean que con frecuencia en las palabras se encuentran contenidos los nombres de las letras y los niños pueden escribir estos segmentos que corresponden con el nombre de una letra, con su letra correspondiente: la denominada estrategia del nombre de la letra (Treiman, 1993, 1994, en Pollo, Treiman y Kessler, 2011). En estos primeros intentos fonológicos de representar los sonidos de las palabras, los niños inventan sus propias grafías cuando no saben escribir ciertos sonidos. Se denominan escrituras inventadas (*invented spelling*) a estos tempranos intentos fonológicos (Read, 1975, 1986; Treiman, 1993).

Por el contrario, la perspectiva psicogenética, como teoría que explica el proceso de transformación constructivo de la adquisición de la lengua escrita por el sujeto, llevó a una reconceptualización de la escritura como objeto poniendo en cuestión aquella concepción de la escritura como una transcripción o codificación del lenguaje oral. En su lugar sostiene que la escritura es un sistema de representación del lenguaje en el cual ni los

elementos ni las relaciones están predeterminadas, sino que ese sistema responde a un largo proceso histórico de construcción en donde el problema central consiste en comprender la naturaleza del mismo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986, 1997). De esta manera el aprendizaje de la escritura supone la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, se trata de un aprendizaje conceptual que requiere un proceso de construcción donde el sujeto debe reconstruir las características del sistema y las relaciones que guardan sus elementos.

A diferencia de la teoría de la conciencia fonológica esta perspectiva sostiene que entre la habilidad de la conciencia fonológica y la escritura no hay una relación lineal sino dialéctica, pues los datos muestran que existe una correlación positiva entre los tipos de segmentación —de menos a más analíticos— y los niveles de conceptualización de la lengua escrita que los niños presentan —de menos a más avanzados— (Vernon y Ferreiro, 1997). Esto significa que "un nivel mínimo de reflexión sobre la lengua es exigido por la escritura, la cual, a su vez, provee de un 'modelo' de análisis que exige refinamientos sobre la reflexión inicial" (Ferreiro, 2004:3). En este mismo sentido, se entiende que la conciencia fonológica supone una génesis que se construye en interacción con la escritura y no a expensas de un análisis de la oralidad sobre sí misma.

Ambas perspectivas psicolingüísticas han tenido impacto en el campo educativo y han inspirado prácticas educativas diferentes:

Las prácticas de enseñanza desde la perspectiva cognitiva resultan de implicancias de las investigaciones psicolingüísticas desde el mismo enfoque. De este modo, la enseñanza constituye un conjunto de principios y orientaciones prescriptas desde la teoría, como un campo de aplicación de saberes provenientes de otras ciencias. Respecto de la adquisición de la escritura el descubrimiento de que los niños utilizan el

nombre de la letra en sus primeros intentos fonológicos, implica adoptar la *enseñanza directa* del nombre de las letras aisladas y asociadas a una palabra, pues se considera que los niños avanzan en el entendimiento del principio alfabético como efecto de haberles enseñado cómo se llaman cada una de las letras.

Por el contrario, desde la perspectiva constructivista el conocimiento didáctico no puede derivarse de otras disciplinas cuyos saberes se han producido en función de objetos de estudios y problemas que les son propios, pues la validez de los saberes construidos en el seno de una ciencia no garantiza que las orientaciones y principios derivados de ellos sean válidos en la enseñanza. Por lo tanto, desde esta perspectiva, el conocimiento acerca de la enseñanza es producto de investigaciones didácticas que permiten estudiar y validar hipótesis o conceptos didácticos poniéndolos a prueba en las aulas. Los conocimientos psicológicos, lingüísticos, psicolingüísticos, históricos y sociológicos, lejos de ser prescindibles, aportan sobre la escritura como objeto de conocimiento y sobre el sujeto del aprendizaje y permiten replantear permanentemente los propósitos de la enseñanza y abrir miradas críticas sobre los procesos que se desarrollan en las aulas.

La didáctica de las prácticas del lenguaje sostiene que el avance de las escrituras infantiles se ve favorecido por la producción e interpretación de escrituras (Ferreiro, 2004). Específicamente se trata de situaciones en donde los niños leen y escriben por sí mismo haciendo posible la aparición en el aula de las ideas que los alumnos tienen sobre el sistema; y la discusión acerca de ellas entre sus compañeros, mediadas por una intervención sistemática del docente tendiente a favorecer avances en la apropiación progresiva del sistema alfabético. Por lo tanto, esta perspectiva supone adoptar la *enseñanza contextualizada y reflexiva*

sobre *unidades menores* (Castedo, 2017) en situaciones de lectura y escritura que preserven su sentido social (Lerner, 2001; Castedo, Torres, 2012).

En este proceso de construcción del sistema de escritura, juega un lugar importante la estabilización —a través del uso frecuente— de ciertas escrituras que comienzan a ser empleadas por los niños como fuentes de información para producir escrituras nuevas. En este sentido, el uso de fuentes de información no es idéntico para todos los niños de acuerdo a su comprensión del sistema de escritura.

En la perspectiva cognitiva el reconocimiento de la importancia que posee el conocimiento del nombre de las letras (junto a la conciencia fonológica) implica reconocer que la escritura cumple alguna función en la adquisición del sistema, en tanto las letras suponen presencia de lo escrito, estableciendo en este sentido un punto de convergencia con la perspectiva constructivista. No obstante, entre ambas perspectivas hay una divergencia acerca de por qué vía se accede al conocimiento de las letras. Mientras que la perspectiva constructivista sostiene que es a partir de la reflexión sobre las relaciones entre las partes de la escritura y la palabra como totalidad en el contexto de prácticas, a través de una enseñanza e intervenciones docentes sistemáticas y dirigidas; los cognitivistas sostienen que es a través de la enseñanza directa de las letras.

A través de esta investigación nos proponemos estudiar cómo avanza el conocimiento sobre el sistema de escritura cuando los niños participan de una propuesta de *enseñanza contextualizada y reflexiva* sobre partes de escrituras estables y no estables en el contexto de prácticas y cómo cuando participan de situaciones de *enseñanza directa* de letras sin reflexión sobre el sistema.

Referentes conceptuales

Este trabajo se inscribe en el marco de interpretación psicogenética de la adquisición de la lengua escrita y en las propuestas constructivistas de enseñanza de las prácticas de lectura y escritura ya enunciados en la justificación. A continuación, se mencionan los supuestos más importantes desde las perspectivas citadas:

Acerca de la interpretación psicogenética de la adquisición de la lengua escrita:

- La lengua escrita se concibe como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción de la oralidad.
- La adquisición de la lengua escrita se entiende como la apropiación de un objeto de conocimiento lingüístico y conceptual y no como la adquisición de una técnica de transcripción.
- Se sostiene una visión evolutiva del proceso de construcción de la escritura, en tanto se han identificado la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por la transmisión de otros sujetos alfabetizados.
- Hay un interés en conocer el proceso constructivo de los niños tomando en cuenta el análisis de sus respuestas, que incluyen el cotejo de una serie de producciones considerando las condiciones de producción, el proceso de producción y la interpretación final dada por los niños.
- Se considera que la escritura involucra distintos planos y no sólo el fonético.
- La información sobre el sistema de escritura que los niños obtienen del medio (qué representan las letras, el nombre de las letras, la relaciones entre los nombres de las letras y lo que representan, etc.)

no es transparente o directa porque las interpretaciones que realizan los niños de dichas informaciones se ven condicionadas por sus sistemas de creencias, por sus esquemas asimiladores.

- Se considera que lo oral se reconstruye y se redefine sobre la base de lo escrito; entre los niveles de segmentación del habla y la escritura hay una relación dialéctica y no lineal.
- Las respuestas de los niños no se consideran de forma dicotómica en correctas o incorrectas, de tal modo que las respuestas que se alejan de lo convencional deben ser interpretadas tratando de comprender la lógica interna de las mismas.

Acerca de las propuestas de enseñanza constructivistas psicogenéticas:

- Los niños, desde el inicio y mucho antes de comprender el principio alfabético del sistema de escritura, participan en situaciones de lectura y escritura que resguardan el sentido que las prácticas tienen fuera de la escuela (textos de uso social, propósitos de lectura y escritura con sentido, destinatarios reales y variados).
- La enseñanza plantea problemas que permiten alentar a la formulación de conceptualizaciones sobre la lengua escrita, e impulsa la reconstrucción del sistema de escritura que realizan los niños como parte integrante e indisoluble de la formación del lector y del escritor.
- La enseñanza se organiza a partir de situaciones habituales, secuencias y proyectos, y no de actividades aisladas, en donde los niños participan de propuestas en las que el docente lee en voz alta, dictan al docente diversidad de textos, y en especial tienen

oportunidad de leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de información disponibles, aunque aún no lean y escriban convencionalmente.

- Se sostiene que el avance de las escrituras infantiles se ve favorecido por la presencia de lo escrito (para interpretar o para producir) y, especialmente, por la reflexión sobre las partes de la escritura en el contexto de las prácticas del lenguaje.
- En el proceso de construcción del sistema de escritura juega un lugar importante la estabilización —a través del uso frecuente— de ciertas escrituras que comienzan a ser empleadas por los niños como fuentes de información para producir escrituras nuevas. En este sentido, el uso de fuentes de información no es idéntico para niños que transitan por una comprensión diferente del sistema de escritura.

Problema

En esta investigación realizamos un *estudio comparativo* acerca de la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura en dos condiciones de enseñanza diferentes. En la primera, se desarrolla una práctica de enseñanza donde se despliegan *intervenciones del docente que apuntan a reflexionar sobre el sistema de escritura (sus unidades y relaciones)*. Se articulan situaciones de interpretación y producción donde se reflexiona sobre lo escrito —las relaciones entre las partes y el todo— y las relaciones con la oralidad. Llamaremos a esta propuesta de enseñanza (CONDICIÓN 1). La segunda condición es la *enseñanza directa* de las unidades de lo oral y de lo escrito a partir de la instrucción de los

fonemas, el nombre de las letras aisladas y en el contexto de palabras sin reflexión sobre las partes (CONDICIÓN 2).

Se diseñó una serie de diez actividades para cada una de las condiciones. El propósito fue comparar los efectos de la enseñanza en el aprendizaje de los niños de primer grado de escuelas primarias que producen escrituras diferenciadas o presilábicas dos –en adelante PS2– silábicas sin valor sonoro convencional –en adelante SSVSC– y silábicas con valor sonoro convencional –en adelante SCVSC–, a la vez que vincular las evidencias halladas con las modalidades de enseñanza desarrolladas en el aula.

Se trata de un *estudio didáctico-experimental* en donde los niños participan de situaciones de enseñanza usual a excepción de las 10 situaciones que serán objeto de análisis. Estas situaciones fueron diseñadas por los investigadores teniendo en cuenta los resultados de investigaciones en perspectiva cognitiva y psicogenética. Los diseños fueron compartidos con los dos maestros –con experiencia de trabajo similar y sin antecedente de trabajo en ninguna de las dos propuestas– que voluntariamente participaron de la investigación.

Se desarrolló con *niños de primer grado de escuela primaria* porque los 5 y 6 años es la franja etaria donde mayoritariamente los niños producen escrituras de los niveles que nos interesa indagar, *presilábico 2 y silábico con y sin valor sonoro convencional*.

Preguntas de investigación

Los *interrogantes* están enfocados en las relaciones entre lo que los niños aprenden y las distintas condiciones de enseñanza. A estos interrogantes vamos a dar respuesta comparando la batería de actividades del pre y

post test y analizando los tipos de intervención desarrollados bajo cada condición.

Los interrogantes que nos planteamos son:

Cuando los niños que producen escritura de tipo PS2, SSVSC y SCVSC participan de una serie de actividades de intervención reflexiva o en una serie de actividades de instrucción directa de letras:

- ¿avanzan en el conocimiento del nombre de las letras aisladas y en contexto de palabra?
- ¿avanzan en el tipo de segmentación en presencia de escritura y sin ella?
- ¿avanzan en la identificación de palabras?
- ¿avanzan en sus conceptualizaciones de la escritura?
- ¿qué avances parecen ser dependientes de las condiciones de enseñanza y cuáles se producen bajo cualquier condición?

Resoluciones metodológicas

Población y muestra

La población estuvo compuesta por niños de escuelas públicas y suburbanas de la ciudad de Tandil. La selección de las *instituciones* que cumplían con estos requisitos se realizó a partir de consultas con supervisores e inspectores y posteriormente se escogió un aula por cada institución.

Los niños de las aulas seleccionadas fueron equivalentes en cuanto al nivel de instrucción de la madre. Predominantemente, en la población mencionada el nivel de instrucción de las madres es primaria completa.

Esta decisión permitió cierto grado de equivalencia en la influencia de la familia en las prácticas de acceso a la cultura escrita.

Con respecto a la caracterización de los *docentes* se seleccionaron aquellos que sostenían prácticas de enseñanza usual. Por estudios recientes⁵ la enseñanza usual en nuestro medio se puede caracterizar por prácticas que combinan perspectivas didácticas diferentes con propuestas de enseñanza tales como: lecturas de cuentos y espacios de intercambio sobre lo leído, trabajo con el nombre propio y uso del horario escolar, entre otras.

La selección se llevó a cabo a partir de la administración de una encuesta⁶ que fue realizada a los docentes que cursan el Postítulo "Alfabetización en la Unidad Pedagógica". Se trata de una serie de preguntas que apuntan en igual medida a perspectivas didácticas diferentes (Ver ANEXO 1). También para la selección de maestros se tuvo en cuenta que sean considerados por sus directivos como maestros comprometidos con la enseñanza y la comunidad con la cual trabajan, con asistencia continua durante el periodo escolar y en especial, que voluntariamente acepten participar de la investigación.

Dentro de cada aula se seleccionó una muestra de *niños* para el seguimiento: diez niños de cada uno de dos grupos. Dicha selección se realizó a partir de la administración de una tarea de escritura de listas por sí mismos (Ferreiro y Teberosky, 1979). Fueron entrevistados de forma individual en las escuelas, para seleccionar a los niños de acuerdo con su nivel de conceptualización de la escritura, es decir que produjeran escrituras entre niveles PS2, SSVSC y SCVSC.

⁵ Castedo, Mirta. Alfabetización inicial, teorías, investigaciones, prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. Conferencia WRA 2017, Colombia.

⁶ La misma es una adaptación de la encuesta de Liliana Tolchinsky.

La tarea a realizar consistió en la escritura por sí mismos de una lista de palabras (ver ANEXO 2). Se trata de la escritura de sustantivos comunes acompañados de las imágenes, presentados en orden decreciente de sílabas. Se tomaron en cuenta tres criterios en la selección de los sustantivos:

- Que difieran en el número de sílabas: tetra, tri, bi y monosílabos.
- Que presenten el patrón silábico más frecuente en español (CV, consonante seguida de vocal)
- Que cada una de las sílabas de las palabras esté compuesto por diferentes núcleos vocálicos.

Instrumentos de recolección de datos

Los niños seleccionados a partir de la tarea de escritura de listas fueron entrevistados nuevamente de forma individual en los dos días siguientes a desarrollarse la misma, también en las instalaciones escolares, fuera del aula de clase y administrada por el investigador. En esta segunda y tercera entrevista se realizaron una serie de tareas para indagar qué sabían los niños sobre algunos aspectos de la lengua escrita antes de las propuestas de enseñanza y después de las mismas. Estas tareas de pre y pos test se realizaron en las instituciones escolares grabadas en audio y registradas manualmente en notas de campo.

Tareas:

- Identificación y denominación de letras aisladas
- Identificación y denominación de letras en contexto
- Identificación de unidades dentro de las palabras escuchadas sin presencia de escritura

- Identificación de unidades dentro de las palabras escuchadas con presencia de escritura
- Identificación de palabras escritas
- Escritura de listas de palabras de estructura mixta

Situaciones de enseñanza que se desarrollaron entre las tareas de pre y pos test

- Situaciones de enseñanza comunes a las dos aulas

Tres situaciones de enseñanza se desarrollaron por fuera de las situaciones específicas diseñadas para cada una de las condiciones. Se trata de situaciones consideradas usuales porque independientemente de la perspectiva didáctica todos los docentes de primer año las sostienen durante el primer mes de clases. Las mismas las desarrolló la maestra en el transcurso de las semanas y en ausencia de los investigadores.

SITUACIONES QUE SE REALIZAN EN AMBAS PERSPECTIVAS			
Situaciones	Frecuencia	Intervención condición 1	Intervención condición 2
Lectura de cuentos y apertura del espacio de intercambio ⁷	2 veces por semana	X	X
Identificación y copia del propio nombre y de los compañeros ⁸	Todos los días	X	X

⁷ La lectura de un cuento y apertura de un espacio de intercambio, es una situación en la cual el maestro lee en voz alta y luego realiza un intercambio con sus alumnos sobre lo leído. Se seleccionaron diez cuentos, con tres intervenciones planificadas para cada uno, con el propósito de unificar textos e intervenciones en ambas condiciones.

⁸ El horario semanal consiste en un cuadro de doble entrada con días y actividades que realizan en las aulas (educación física, música, entre otros). Cada día se identifica el día y la actividad y se los copia en el cuaderno.

Identificación del día de la semana en el horario semanal y copia en el cuaderno ⁹ .	Todos los días horarios	X	X
---	-------------------------	---	---

Condiciones de enseñanza

-CONDICIÓN 1 /CONDICIÓN 2

En ambas condiciones de enseñanza se plantearon una serie de situaciones didácticas, diseñadas por los investigadores y llevadas adelante por los docentes con el grupo total de alumnos en sus respectivos salones de clases. Estas situaciones fueron pensadas por los investigadores y analizadas en detalle con los docentes. Se trató de diez clases distribuidas en cinco semanas con una frecuencia de dos veces por semana y una duración aproximada de dos módulos.

Durante las clases los investigadores y colaboradores siguieron lo que hicieron y verbalizaron los diez niños que forman la muestra, realizando las intervenciones planificadas según cada perspectiva. Todo fue grabado en audio y video y registrado manualmente en notas de campo.

Situaciones de enseñanza de condición 1

Enseñanza contextualizada y reflexiva de unidades menores

Se trata de la intervención reflexiva del sistema de escritura en el contexto de prácticas, de la reflexión sobre las partes en la interpretación y producción de escrituras por parte de los niños, de la estabilización de escrituras y uso de las letras en contexto.

⁹ Cada día los niños identifican y copian su propio nombre y el de los compañeros.

Se tuvo en cuenta que en cada semana haya una clase de interpretación y reflexión sobre las partes y otra de escritura de listas de palabras de un mismo campo semántico.

CLASES		Situaciones de interpretación y reflexión de las partes	Situación de producción de listas y reflexión de palabras estables	Construcción del banco de datos
1	Trabajo con el nombre propio: descubrir cuál es cuál para encontrar su lugar	X		X
2	Escritura de una lista de animales para estudiar		X	X
3	Trabajo con nombres de los días de la semana y actividades escolares: armado de la agenda semanal	X		X
4	Escritura de lista de útiles que no me tengo que olvidar		X	X
5	Trabajo con el nombre de los meses y nombre propio: armado del calendario de cumpleaños	X		X
6	Escritura de lista de comidas preferidas		X	X
7	Nombre de los días y nombre propio: armado de un cuadro de distribución de tareas.	X		X
8	Escritura de lista de instrumentos musicales		X	X
9	Escritura de lista de medios de transportes	X		X
10	Escrituras de lista de juegos y juguetes		X	X

Situaciones de enseñanza de condición 2

Enseñanza directa de unidades menores

La segunda condición es la instrucción directa del sistema de escritura a partir de la enseñanza del nombre de las letras aisladas y en contexto de palabras sin reflexión sobre las partes.

Las actividades que se describen a continuación están organizadas de acuerdo con las habilidades que desde la "instrucción directa" se han considerado importantes para facilitar la alfabetización inicial. A saber:

- Identificar las letras del abecedario, su nombre y rasgos gráficos, tanto en la forma mayúscula como en minúscula.
- Relacionar las letras con la forma escrita de palabras de alta frecuencia y, al mismo tiempo, con patrones ortográficos más regulares.
- Establecer análisis fonológicos que les permitan aislar segmentos fónicos de las palabras.

CLASES		Aprender el orden del abecedario, el nombre de las letras y sus rasgos gráficos en minúsculas y mayúsculas	Relacionar las letras con la forma escrita de palabras de alta frecuencia: identificación y copia	Análisis fonológicos
1	Recitar el abecedario y colorear las letras en mayúscula y minúscula	X		X
2	Recitar el abecedario y remarcar las letras	X		X

3	Recitar el abecedario y completar las letras que faltan	X		X
4	Recitar el abecedario y unir letras mayúsculas con minúsculas			X
	Jugar con palabras que empiecen con el mismo segmento silábico	X		X
5	Aprender palabras que empiezan con las letras A;B;C;CH		X	X
6	Aprender palabras que empiezan con las letras D, E;F;G		X	X
7	Aprender palabras que empiezan con las letras I, J;L;LL;M		X	X
8	Jugar con rimas			X
9	Aprender palabras que empiezan con las letras N, O;P;R		X	X
10	Aprender palabras que empiezan con las letras S, T, V;Z		X	X

Análisis de los datos

Durante el transcurso del 2017 nos encontramos abocados a la tarea de organización y análisis de los datos, en términos estadísticos con el programa SSPS como en términos cualitativo.

Bibliografía

- ALEGRÍA, J; J MORAIS; G. D`ALIMONTE y S.SEYL (2004) "The Development of Speech Segmentation Abilities and Reading Acquisition in a Whole-word Setting". En J. Morais y P. Ventura (eds.), *Studies on the Mind. Essays in Honor of C. Brito Mendes*. Lisboa, Colibri.
- ALVARADO, M (2002) *La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético*. Tesis de Doctorado dirigida por Emilia Ferreiro; DIE-CINVESTAV, México
- CASTEDO, M y TORRES, M (2012) "Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)" en Cucuzza, H, Spregelburd (2012) *Historia de la lectura en la Argentina*, Buenos Aires Calderón.
- CASTEDO, M. (2017). *Alfabetización inicial, teorías, investigaciones, prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones*. Conferencia WRA, Colombia.
- FERREIRO, E. (1986): *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- FERREIRO E. (1997a): *Alfabetización Teoría y Práctica*. México. Siglo XXI editores.
- FERREIRO, E. (Comp.) (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa.
- FERREIRO E. (2004): "Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita". *Patio*, VII, 29, 8-12.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- FERREIRO, E.; ZAMUDIO, C. *La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica?* (en prensa).
- FERREIRO, Emilia (2013) "Las inscripciones de la escritura" en Ferreiro E (2013) *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Textos de investigación. SXXI México
- FLOWER, L.S. y HAYES, J.R. (1980) "Writing as a problem solving". *Visible Language*, N°14, 383-387.
- GOODMAN, K. (1982): "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en Ferreiro, E. Y Palacios, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- HALL, A.; SIMPSON, A.; GUO, Y.; WANG, S. (2015) "Examining the Effects of Preschool Writing Instruction on Emergent Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature." Eugene T. *Moore School of Education*, Clemson University. School of Education, University of Cincinnati.
- LERNER, D (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real lo posible y lo necesario*. México DF, Fondo de Cultura Económica.

- READ, C.; TREIMAN, R. (2013) Children's Invented Spelling: What We Have Learned in Forty Years en M. Piattelli-Palmarini y R. C. Berwick (eds.). Rich languages from poor inputs, pp.197-2011. New York, Oxford University Press.
- TREIMAN, R.; (2006) *Knowledge About Letters as Foundation for Reading and Spelling*. St. Louis, Washington University.
- TREIMAN, R.; COHEN, J.; MULQUEENY, K.; KESSLER, B. y SCHECHTMAN, S. (2007) "Young Children's Knowledge About Printed Names" *Child Development*, September/October 2007, Volume 78, Number 5, pp. 1458 – 1471
- TREIMAN, R.; LEVIN, I; KESSLER, B. (2010) "Linking the shapes of alphabet to their sounds: the case of Hebrew". *Read Writ*. N° 25: 569-585
- TREIMAN, R.; KESSLER (2011) *Similarities among the shapes of writing and their effects on learning*. St. Louis, Washington University.
- TREIMAN R.; CURY POLLO, T; CARDOSO-MARTINS, C; KESSLER; B. (2012) "Do young children spell words syllabically? Evidence from learners of Brazilian Portuguese" *Journal of Experimental Child Psychology*. Oct. 2012. Revised 27 July 2013
- TREIMAN, R.; DECKER, K.; KESSLER, B.; CURY POLLO, T. (2016) "How do pre phonological writers link written words their objects?" *Cognitive Development*. N°38 pp. 89-98
- VERNON S. (1986). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura. (En la transición entre los períodos presilábicos y silábicos)*, Tesis de Maestría, DIE, CINVESTAV, México.
- VERNON, S. (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*. Tesis de Doctorado. Dirección Emilia Ferreiro. DIE-CINVESTAV-IPN, México.

Investigadores del NEES que participan en el presente libro

Araujo, Sonia

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED, España). Profesora Titular del Departamento de Educación, a cargo de las cátedras: Didáctica, Desarrollo Curricular y Taller de Organización de la Práctica Docente. Su campo de investigación es la Educación Superior Universitaria, especialmente en los temas: enseñanza, currículum y evaluación.

Bianchini, María Laura

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias Humanas (U.N.C.P.B.A). Actualmente cursa una Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en FLACSO, Sede Argentina. Docente del Departamento de Política y Gestión, en las materias Administración de la educación y Planeamiento y Evaluación de la Educación. Su tema de investigación es las políticas educativas y la educación agropecuaria en la última década.

Carpinacci, Graciela

Profesora de Educación Inicial (UNCPBA). Actualmente cursa la Maestría en Educación de la UNCPBA. Docente del Departamento de Educación en las materias: Prácticas Educativas I y III y Expresión Corporal. Directora de la Carrera de Educación Inicial. Coordinadora pedagógica de las instituciones de Nivel Inicial pertenecientes a la UNCPBA.

Centeno, Silvina

Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO, Argentina). Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNLP. Docente del Departamento de Política y Gestión, en las materias Política y Administración Educativa, Seminario de Propuestas Alternativas para la Educación Inicial y En busca de nuevos sentidos para la educación infantil: espacios de aprendizaje lúdico-creativos. Secretaria Académica de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, y asesora pedagógica en la Ludoteca de la Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN. Su campo de investigación es la Infancia, políticas públicas y educación.

Corrado, Rosana E.

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Profesora Adjunta en los Departamentos de Educación y Psicología, en las siguientes materias: Prácticas Educativas en el Nivel Inicial I y III, Psicología y Aprendizaje. También es docente en la Especialización "Nuevas Infancias y Juventudes" (FCH, UNCPBA. Su campo de investigación es la Educación Superior Universitaria, con especial énfasis en las representaciones sociales y prácticas profesionales. Actualmente es co-directora de la Revista de Educación Espacios en Blanco (NEES, FCH, UNCPBA).

Correa, Natalia

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias Humanas (UNCPBA), actualmente está cursando una Maestría en Educación en la FaHCe (UNLP). Docente del Departamento de

Política y Gestión, en las cátedras Política Educativa y Espacio de la Práctica Profesional. Su campo de investigación es la Política Educativa.

Díaz, Andrea

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires, Argentina) y Magíster en Educación, con mención en Historia y Filosofía de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA). Profesor Adjunto del Departamento Educación, en las materias Filosofía de la Educación y Pedagogía Escuelas Contemporáneas. Investigador Adjunto, asociado a CICPBA. Su campo de de investigación es la Filosofía de la Educación, con énfasis en Teoría crítica de educación, ciudadanía y justicia social.

Di Marco, Cecilia

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación, con mención en Ciencias Sociales (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Doctoranda en Educación del Programa de Posgrado en Educación (FCH / UNCPBA). Profesora Titular del Departamento de Política y Gestión en las asignaturas Planeamiento y Evaluación de la Educación, Capacitación y Talleres de la Práctica Profesional del ámbito escolar y no escolar. Docente a cargo del Seminario Metodológico de la Especialización de Posgrado Nuevas Infancias y Juventudes (FCH /UNCPBA). Su campo de investigación es la educación superior y el planeamiento de la educación.

García, Lucía Beatriz

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Especialista en Organización y Administración Educativa (Universidad Nacional de San Luis, Argentina). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Profesora Titular en el Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Docente y miembro de la comisión asesora del Programa de Postgrado en Educación (Maestría y Doctorado) y de la Especialización en "Nuevas Infancias y Juventudes", ambos en la FCH-UNCPBA. Investigadora y directora de proyectos en el área de la educación superior, y de redes interuniversitarias de América Latina.

Guidi, Mabel

Magíster en Didáctica (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Profesora Titular del Departamento de Educación, en las cátedras Taller de docencia y Taller de diseño de materiales educativos. Su campo de investigación es la didáctica y la tecnología educativa.

Iannone, Nancy

Especialista en Educación Maternal (INFOD, Argentina). Docente del Departamento de Educación, en el área de Educación de la Primera Infancia, en las materias: Música, Pediatría y Prácticas educativas en el Nivel Inicial II. Su área de investigación es: prácticas educativas en educación inicial.

Izuzquiza, Viviana

Especialista en Lectura, escritura y educación (FLACSO, Argentina). Actualmente cursa la Maestría en Escritura y Alfabetización (UNLP). Profesor Adjunto del Departamento de Educación, en las materias: Introducción a la Lengua y la Literatura, Lengua, Taller de Planeamiento y Curso de Ingreso Educación Inicial. Su tema de investigación es alfabetización inicial y construcción del sistema de escritura.

Laxalt, Irene

Magíster en Educación (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina). Profesor Adjunto del Departamento Epistemológico – Metodológico, en las siguientes materias: Introducción al Conocimiento Científico, Metodología de la investigación I y II. Su área de investigación es la enseñanza de la metodología.

Manziona, María Ana

Doctora en Ciencias Sociales, con mención en Educación (FLACSO, Argentina). Profesora Titular del Departamento de Política y Gestión. Coordinadora Académica de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes. Directora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Su área de investigación es política y gestión educativa, con énfasis en políticas socioeducativas para las infancias y juventudes.

Méndez, Jorgelina

Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP, Argentina). Magister en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de

Quilmes, Argentina). Docente del Departamento Educación, en las cátedras Historia Social de la Educación I y II, y Seminario "La práctica docente: enfoques socio históricos y pedagógicos". Su campo de investigación es la Historia de la Educación.

Montenegro, Ana

Doctora en Ciencias de la Educación y Filosofía de la Educación (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España). Profesor Asociado del Departamento de Educación, integra las cátedras: Historia Social de la Educación I y II, Memoria Institucional, Seminario: "La Práctica Docente: enfoques socio históricos pedagógicos". Su campo de investigación es la Historia de la Educación, especialmente en temas de espacio escolar y memoria institucional.

Panero, Rosana

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCPBA). Profesor adjunto del Departamento Epistemológico-Metodológico.

Peralta, Rubén

Profesor en Ciencias de la Educación (UNCPBA, Argentina). Actualmente cursa la Maestría en Educación (FCH-UNCPBA). Docente del Departamento de Educación, en las siguientes asignaturas: Historia Social de la Educación I y II y Talleres de Memoria Institucional. Su área de investigación es la Historia de la Educación.

Rímoli, María del Carmen

Máster en Ciencias Sociales, con mención en Educación (FLACSO, Argentina). Profesor Adjunto del Departamento de Educación, en

las materias Psicología y Aprendizaje, Didáctica en la Educación Inicial y Taller de Planeamiento. Su tema de investigación es formación docente y práctica profesional

Ros, Nora

Magíster en Educación (UNCPBA, Argentina). Profesor Titular del Departamento de Educación en las cátedras: Expresión Corporal, Expresión Teatral y Prácticas Educativas en el Nivel Superior. Sus temas de investigación son: Infancias; Prácticas educativas; Educación artística.

Santiago, Macarena

Profesora en Ciencias de la Educación (UNCPBA, Argentina). Especialista Docente de Nivel Superior y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Docente en la Facultad de Agronomía y en la Facultad de Ciencias Humanas. Sus temas de investigación son: Educación a distancia. TIC y educación.

Sgró, Margarita

Doctora en Educación (Universidad Estadual de Campinas, Brasil). Profesora Titular del Departamento de Educación, en las asignaturas: Pedagogía y Pedagogía Escuelas contemporáneas. Es coordinadora del Programa de Post-grado en Educación (Maestría y Doctorado) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Sus temas de investigación son: Igualdad, Justicia Social y Educación desde el campo de la Teoría Crítica.

Spinello, Alicia

Profesora en Educación Inicial (UNCPBA, Argentina). Profesora Adjunta del Departamento de Psicología, en las asignaturas

Psicología Evolutiva y Psicología y Pedagogía de la Educación Infantil.

Suasnábar, Juan

Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas (FLACSO, Argentina). Docente del Departamento de Política y Gestión, en la asignatura Política Educativa. Su tema de investigación es Políticas Educativas y Derecho a la Educación.

Venanzi, Guadalupe

Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO, Argentina). Docente del Departamento de Educación, en las asignaturas: Didáctica, Didáctica general y Desarrollo curricular. Actualmente investiga sobre evaluación y enseñanza en la Universidad.

Verellén, María Eugenia

Especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO, Argentina). Docente del Departamento de Educación en los siguientes espacios curriculares: Taller de Docencia y Taller de Diseño de Materiales Educativo. Su campo de investigación es la docencia y la enseñanza.

Vuksinic, Natalia

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCPBA, Argentina). Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP. Docente del Departamento de Educación, en las cátedras: Historia Social de la Educación I, Seminario la Práctica Docente: enfoques sociohistóricos y

pedagógicos y Taller de Memoria Institucional. Su campo de investigación es la Historia social de la Educación, y de modo especial, la Historia de la formación docente, y la relación entre Educación, Estado e Iglesia Católica.

Zanotti, Florencia

Especialista en Lectura, escritura y educación (FLACSO, Argentina). Actualmente cursa la Maestría en Escritura y Alfabetización (UNLP). Docente del Departamento de Psicología, en las materias: Psicología y Educación, Psicología General. Docente del Departamento de Educación, en las asignaturas: Introducción a la Lengua y la Literatura y Lengua. Su campo de investigación es la Alfabetización Inicial y la construcción del sistema de escritura.

Zelaya, Marisa

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Docente del Departamento de Política y Gestión en el área de Política y Administración de la Educación. Docente en el Doctorado de Humanidades y Arte, mención en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, UNR). Secretaria Académica del Postgrado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Su campo de investigación es la Administración y Gestión, especialmente temáticas vinculadas a la expansión de la universidad y profesión docente.

Miembros colaboradores del NEES que participan en el libro

Acosta, Mariela

Docente especializada en educación maternal (Ministerio de Educación y Deporte de la Nación). Docente del Departamento de Educación en las materias: Plástica y Prácticas Educativas en el Nivel Inicial III. Sus temas de investigación son las prácticas en espacios escolarizados y no escolarizados y los aportes para la formación de profesores de educación inicial.

Caricato, Marisel

Magister en Educación Social y Animación sociocultural (Universidad de Sevilla, España). Directora del Jardín de Infantes Dr Osvaldo M. Zarini, dependiente de la UNCPBA. Profesora adjunta del Departamento de Educación, en la materia Prácticas el Nivel Inicial II.

Cuchán, Natalia

Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCPBA). Se encuentra cursando la Maestría en Educación en la UNLP. Forma parte del Departamento de Política y Gestión e integra la cátedra "Seminario: Diagnóstico del Sistema Educativo e Instituciones Escolares". Tesista de postgrado. Su campo de investigación es la política educativa.

Etcheverry, Micaela

Profesora en Ciencias de la Educación (UNCPBA). Tesista de grado. Su campo de investigación es la Política Educativa.

Ispizúa, Débora

Estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación. FCH, UNICEN. Tesista de grado en el área de Política Educativa.

Lastra, Antonella

Profesora de Ciencias de la Educación (UNCPBA). Tesista de grado, en el proyecto "Políticas y prácticas educativas: la conformación de un espacio multirregulado".

Lurbet, Fiorella

Estudiante avanzada del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, FCH, UNICEN. Tesista de grado.

Menchón, Nerina

Estudiante avanzada del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, FCH, UNCPBA. Tesista de grado en el área de política educativa.

Raimondi, Alicia

Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (UNCPBA). Maestranda en Educación (UNLP). Tesista de postgrado. Su tema de investigación explora las experiencias de los docentes del nivel secundario en el CESAJ.

Ríos Cardozo, Nelson

Profesor en Ciencias de la Educación (UNCPBA). Docente auxiliar en el Departamento Epistemológico-metodológico, en las materias: Introducción al conocimiento científico y Metodología de la Investigación I.

Surge, Iván

Profesor en Ciencias de la Educación (UNCPBA). Maestrando en Ciencias Sociales y Humanidades, con orientación en Sociología, por la Universidad Nacional de Quilmes. Docente auxiliar en el Departamento Epistemológico-Metodológico, en las asignaturas: Investigación Social, Epistemología de las Ciencias Sociales e Introducción al Conocimiento de las Ciencias Sociales.

Villamañe, Josefina

Profesora de Expresión Corporal (IUNA, Argentina). Profesora de Juegos Dramáticos (UNICEN). En proceso de evaluación de Tesis de Maestría en Teatro, (UNICEN). Auxiliar diplomado en las cátedras Expresión Teatral y Expresión Corporal del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, Departamento de Educación. Su área de investigación es la Educación artística.

Walker, Verónica

Doctora en Didáctica y Organización Educativa (Universidad de Málaga, España). Docente del Departamento de Humanidades y Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur (UNS), en las cátedras de Sociología de la Educación, Taller Integrador V, Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina. Su área de estudio es la educación superior; las políticas de evaluación, el trabajo docente universitario y las políticas de evaluación del trabajo docente universitario.

Contacto N.E.E.S.

<http://nees.fch.unicen.edu.ar>

nees@fch.unicen.edu.ar

Facultad de Ciencias Humanas, Campus
Universitario, Paraje Arroyo Seco s/n
B7000GHG – Tandil

Buenos Aires – Argentina

+54 – 249 – 4385770 (interno 5106)



Investigación socioeducativa problemas y abordajes

Desde su creación en el año 1993, el ateneo del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) fue pensado como instancia de encuentro y debate interno entre los investigadores. La amplitud de temas, abordajes y perspectivas teórico-metodológicas, como así también los ámbitos de indagación dan cuenta de la diversidad y complejidad de la educación como objeto de investigación e intervención.

En el año 2017, el tema de la convocatoria fue la investigación socioeducativa. Esto permitió articular la especificidad de las miradas teórico-metodológicas y las perspectivas disciplinarias, con el análisis de nuestro propio hacer como docentes investigadores de la Universidad pública. El presente libro reúne los textos que originalmente fueron presentados a dicho Ateneo y, posteriormente revisados y enriquecidos con los aportes de colegas y evaluadores externos. Se tomó el mismo eje temático de la convocatoria, "Investigación socioeducativa: problemas y perspectivas", y se agruparon los trabajos en tres partes: Miradas sobre la Universidad; Historia, Filosofía y Política Educativa; y Prácticas educativas.



ISBN 978-950-858-462-7

