

<b>EDITORIAL</b>	<b>3</b>
<b>DOSSIER</b>	<b>Treinta años de Propuesta Educativa</b>
	<b>6</b> ■ Introducción. Por Grupo Viernes
	<b>14</b> ■ 30 años de Educación en democracia. Por Guillermina Tiramonti
	<b>38</b> ■ Claroscuros de la universidad que construimos en democracia: autonomía, cogobierno y expansión de oportunidades. Por Adriana Chiroleu
	<b>54</b> ■ Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. Por Claudio Suasnábar
<b>ENTREVISTA</b>	<b>63</b> ■ La educación en la era del cambio tecnológico y de la mutación cultural. Entrevista a José Luis Roces, Rector del ITBA. Por Verónica Tobeña y Mariana Nobile
<b>ARTÍCULOS</b>	<b>79</b> ■ Repensar la praxis educativa: integrando el hacer en primer año de una carrera de ingeniería. Por Guillermo Rodríguez, Rafael Guerrero y Florencia Nardoni.
	<b>92</b> ■ Abrir la memoria habitando Creativa Monumento. Por Patricia Silvana San Martín.
	<b>Jóvenes Investigadores</b>
	<b>105</b> ■ Escuela Industrial "Domingo Faustino Sarmiento": antecedentes e institucionalización como preuniversitario de la Universidad Nacional de San Juan (1862-1973). Por Gonzalo Miguel Castillo.
<b>RESEÑAS</b>	<b>Libros</b>
	<b>117</b> ■ Pedagogías de la diferencia, de Carlos Skliar. Por Julieta Echeverría.
	<b>120</b> ■ Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions. XIX <sup>e</sup> – XX <sup>e</sup> siècles, de Joëlle Droux y Rita Hofstetter (dir). Por Marcela Ginestet y Liliana Paredes.
	<b>Tesis</b>
	<b>124</b> ■ Los estudiantes universitarios en tiempos de reformas. Sociabilidad y vida estudiantil en la universidad porteña (1900-1930). Por Luciana Carreño.
	<b>127</b> ■ Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Por Fernando Cazas.

#### **DIRECCIÓN**

**Guillermina Tiramonti**

#### **COMITÉ DE REDACCIÓN**

**Silvia Finochio**

**Mario Carretero**

**Sandra Ziegler**

**Nancy Montes**

**Andrea Brito**

#### **EQUIPO EDITORIAL**

**Mariela Arroyo**

**María Emilia di Piero**

**Victoria Gessaghi**

**Mariana Nobile**

**Verónica Tobeña**

#### **RESEÑAS Y TRADUCCIONES**

**Claudio Suasnábar**

**Universidad Nacional de La  
Plata**

#### **CORRECCIÓN Y EDICIÓN**

**Victoria Gessaghi**

#### **DISEÑO**

**Crasso & Oregioni**

#### **CONSEJO EDITORIAL**

- Alfredo Artilles, *Arizona State University, USA.*
- Ricardo Baquero, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.*
- Antonio Bolívar Botía, *Universidad de Granada, España.*
- Martín Carnoy, *School of Education, Stanford University, USA.*
- Marcelo Caruso, *Humboldt - Universität zu Berlin, Alemania.*
- Ramón Casanova, *Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela.*
- Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Leandro de Lajonquiere, *Universidade de São Paulo, Brasil.*
- Silvia Duschatzky, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Argentina.*
- Justa Ezpeleta, *DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, Mexico.*
- Gustavo Fischman, *Arizona State University, USA.*
- Claudia Jacinto, *IDES - CONICET, Argentina.*
- Nora Krawczyk, *Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.*
- Bernard Lahire, *École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon, Francia.*
- Jorge Larrosa, *Universidad de Barcelona, España.*
- Sergio Martinic, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.*
- Graciela Morgade, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Mariano Palamidessi, *IPE-UNESCO - Buenos Aires, Argentina.*
- Miguel Angel Pereyra, *Universidad de Granada, España.*
- Pablo Pineau, *Universidad de Buenos Aires - FLACSO Argentina.*
- Daniel Pinkasz, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Argentina.*
- Margarita Poggi, *IPE-UNESCO, Argentina.*
- Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin - Madison, USA.*
- Adriana Puiggróss, *APPeAL - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Ricardo Rosas, *Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.*
- Carlos Skliar, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Argentina.*
- Emilio Tenti Fanfani, *CONICET - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires and UNGS, Argentina.*
- Julia Varela, *Universidad Complutense de Madrid, España.*
- Miriam Warde, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.*
- Eduardo Weiss, *DIE-CINVESTAV - Instituto Politécnico Nacional - Mexico.*

## Editorial

### Para qué sirven las titulaciones hoy en la Argentina. La realidad que no queremos ver<sup>1</sup>

Estamos habituados a escuchar un diagnóstico de las deficiencias de nuestro nivel medio de educación. El dato al que más se hace referencia es a sus dificultades para titular a los alumnos y se argumenta que la graduación es una condición necesaria para mejorar las posibilidades de empleo. Esta última aseveración, "la titulación secundaria es la condición del empleo", se ha transformado en una verdad incuestionable sobre la cual se escriben artículos, se pronuncian discursos, se proponen proyectos y se legitiman las políticas.

La afirmación permite sostener la tradicional promesa de progreso que establece un nexo directo entre los títulos logrados y las posibilidades en el mercado de trabajo. A pesar de que muchas de estas verdades han sido desmentidas por los hechos, la enunciación a la que nos referimos se mantiene incuestionada. En parte, porque es funcional para todos y además es posible fundamentarla recurriendo al dato estadístico que muestra que quienes han alcanzado mayor titulación ostentan una tasa de desempleo más baja.

Sin embargo, como todos sabemos, las estadísticas sirven tanto para mostrar como para ocultar. Hace unos años la revista *Propuesta Educativa* publicó un artículo de Alejandra Sendón que mostraba que, para el año 2010, esta relación lineal entre uno y otro término (titulación y empleo) no era así cuando se consideraba el origen socioeconómico de la población.

Si repetimos el ejercicio de Sendón, abarcando los años desde 2000 hasta 2017, si bien hay variaciones, las tendencias son las mismas. Analizando el último año, para quienes pertenecen al sector más rico de la población, sea cual sea su titulación (desde primaria hasta la universidad completa), la tasa de desempleo oscila entre el 1,3 % y el 1,5%. Para quienes son pobres y tienen la misma titulación que los ricos, la tasa oscilará entre el 14,8% y el 20,5%, siendo la relación entre uno y otro término -titulación y desempleo- directamente proporcional, o sea, a más titulación, más desempleo para los pobres (datos de la EPH, INDEC, 2017).

Para quienes integran los sectores medios (dividiendo a la población en tres terciles), la situación es la misma: el 5,6% de desempleo para los que tienen primaria completa y el 3,6% para los que terminaron la universidad. Es decir que, para cualquiera de los grupos sociales la titulación genera escasas oportunidades de cambio en el acceso al empleo.

Miremos como miremos los datos desagregados, el resultado es el mismo: si se proviene del tercil más bajo de la población, la mejor posibilidad de empleo implicaría mantenerse con primaria incompleta, donde la tasa de desempleo es del 14,1%, seis puntos más baja que con nivel universitario completo. Las posibilidades laborales que el mercado ofrece a los sectores más desfavorecidos son las tradicionalmente destinadas a ese grupo social. Los números dicen que los cargos de mayor jerarquía no le son asignados a este sector. Lo que ocultan las estadísticas agregadas y develan aquellas que se desagregan por nivel socioeconómico es que, en nuestro país, lo que define la empleabilidad de las personas no es su titulación, sino su origen social. La carrera abierta al talento, que según Hobsbawm posibilitó las revoluciones burguesas, en la Argentina no se da. La suerte laboral de las personas está más atada a su capital social (amistades, contactos, modos de presentarse, hábitos lingüísticos y de relacionarse con los otros) que a las acreditaciones educativas que posee.

A esta altura del argumento conviene aclarar que la educación aporta a las personas, sea cual sea su origen social, un capital cultural beneficioso para desempeñarse en cualquiera de las dimensiones de la vida social y con consecuencias también provechosas para la sociedad donde vive. No cabe postular alternativas al derecho a la educación de todos.

En cambio, sí resulta necesario complejizar las relaciones entre condiciones sociales, trabajo y educación. Ninguno de esos factores se comporta hoy como lo hacía hace 50 años. De modo que habrá que entender primero cómo es hoy esa relación para luego pensar políticas que se asienten en la realidad y no en los supuestos. Esta editorial trata de aportar algunos datos para iniciar ese camino.

## Notas

---

- <sup>1</sup> Una versión anterior de este texto fue publicada en el diario La Nación el 21 de enero de 2019 con el título “El diploma no garantiza un empleo”.

Treinta años de  
**Propuesta Educativa**

**treinta  
años**

**Dossier**



# Treinta años de la revista Propuesta Educativa en el marco de la democracia

GRUPO VIERNES\*

## Introducción

Con este número 50 de la revista Propuesta Educativa se cumplen 30 años de su lanzamiento, en agosto de 1989. Durante este período, que felizmente transcurrió en democracia, la revista acompañó el devenir de la historia nacional discutiendo temáticas de relevancia para la actualidad educativa. La llegada de este número aniversario nos invita a realizar una mirada retrospectiva de lo publicado, pero también acerca de cómo la academia, la universidad y las políticas del sector se fueron desarrollando. Por este motivo hemos dedicado el Dossier de este ejemplar a la publicación de tres artículos que analizan su devenir a lo largo de un período en que la revista Propuesta Educativa, a través de sus editoriales y de los artículos publicados, estuvo en permanente diálogo con el acontecer educativo del país.

La revista fue fundada por Cecilia Braslavsky y tuvo como primer consejo de redacción a quienes eran en ese momento investigadores del Área de Educación de la FLACSO: Silvia Llomovate, Graciela Frigerio, Guillermina Tiramonti, Daniel Filmus, Hilda Lanza, Silvina Gvirtz e Inés Dussel. Con los años, la conformación de este consejo fue cambiando y por él pasaron nombres como los de Carretero, Narodowski, Tedesco, Bendit, Santiago, Antelo, Birgin, Poggi, Terigi, Baquero, Poliak, Ziegler, Tobeña, Montes, Pinkasz, Gessaghi, Suasnábar, Arroyo, Brito, Finocchio, Sendón, Di Piero, Litichever, Nobile.

Desde sus inicios el editorial de la revista entró en diálogo con la política educativa del momento marcando posiciones críticas, planteando posibilidades alternativas, proponiendo temas para la discusión y señalando faltas y riesgos. Aún en los momentos en que su directora Cecilia Braslavsky fue funcionaria del Ministerio de Educación de la Nación, el editorial mantuvo esta posición crítica y la exigencia de marcar las posiciones propias.

\* Este artículo ha sido elaborado por: Guillermina Tiramonti, Mariela Arroyo, Nancy Montes, Mariana Nobile, Verónica Tobeña y Sandra Ziegler. Desde el año 2001 y en torno a tres proyectos de investigación dirigidos por Guillermina Tiramonti un conjunto de investigadoras del Área de Educación de la FLACSO hemos consolidado un espacio de discusión y producción académica. El "Grupo Viernes" está integrado por: Mariela Arroyo, Emilia Di Piero, Sebastián Fuentes, Victoria Gessaghi, Nancy Montes, Mariana Nobile, Julia Pérez Zorrilla, Verónica Tobeña y Sandra Ziegler. E-mail: tiramonti@flacso.org.ar

Hay dos temas recurrentes en estos primeros editoriales: uno, la valoración del saber técnico, de la investigación y sus productos para generar la agenda de las políticas educativas. En el primer editorial se señalan los consensos alcanzados por el equipo de investigación del Área de Educación, que trazan el camino de cambios estructurales necesarios a partir de la apertura democrática: educación general de alta calidad, rediseño de la educación especializada y el inicio de una etapa de la política basado en el desarrollo de la ciencia y la técnica. En este mismo sentido, los editoriales destacan la importancia de alimentar un debate informado en materia educativa y el papel de la revista en esa tarea. Del mismo modo, los editoriales subrayan la responsabilidad de los investigadores en esta función de ilustrar la política.

También se habla de la revolución científico-tecnológica y de los desafíos que esto entraña tanto para la investigación como para las políticas del sector educativo que deben considerar la formación de los jóvenes para el mundo del siglo XXI. Se señala la debilidad de la Argentina para avanzar en este punto y se advierte sobre los riesgos de las lecturas economicistas sobre el mundo que se está construyendo.

El editorial de diciembre de 1994, “¿Educación sin ciencia?”, participa en el debate sobre la producción científica en el país. Se presentan las distintas posiciones en pugna que van desde quienes piensan que no debe haber una producción científica autónoma, hasta los que no admiten la existencia de problemas en este campo. La revista se posiciona a favor de un Estado que sostiene con su inversión la producción científica ya que, sin ella, no hay manera de progresar en la transformación de la educación.

El otro gran tema de discusión que abordan los editoriales son los avances de las políticas privatistas, contra las cuales se pronuncia en varios números. Se advierte acerca de la diferencia entre las políticas generales y las específicamente educativas y de la imposibilidad de que el país avance sin una transformación educativa, que exige una inversión importante. El editorial de agosto de 1991 se dedica justamente al financiamiento de la educación por parte del Estado, se aboga por una inversión que mejore la distribución y la eficiencia del gasto. Plantea que la racionalidad no significa “no gasto” sino, por el contrario, la mejora de los salarios y más inversión en educación.

Desde 1996 hasta el 2001 la revista pasa a ser dirigida por Tiramonti y los editoriales comienzan a visibilizar diferentes problemáticas del sistema educativo que no han sido atendidas: la falta de condiciones materiales para concretar la reforma en marcha, la proyección de los cambios en una sociedad fragmentada y cada vez más inequitativa, los riesgos de la traslación de responsabilidades a la sociedad civil e insiste en plantear la pregunta de si son las políticas focalizadas el instrumento adecuado para superar la desigualdad de la educación.

Es interesante notar que en los números que coinciden con la administración del gobierno de la Alianza, los editoriales están referidos a la necesidad de hacer una política educativa mirando el futuro, que es necesario comprender que debemos educar para un mundo globalizado con fuerte penetración de la tecnología. Se advierte sobre la importancia de atender a una sociedad fragmentada y aun sistema donde los sectores medios y altos han abandonado la escuela pública en favor de las opciones que ofrece el circuito privado, mientras la educación pública atiende fundamentalmente a los sectores más desposeídos de la sociedad.

Entre los años 2001 y 2007 la revista pasa a ser dirigida por Inés Dussel y se publican dos números, el 25 y el 26. El primero en plena crisis y en él se marca la relevancia de la escuela y su potencialidad para hacer frente a esta situación. En el segundo número, que se publica en el año 2003, se saluda al nuevo gobierno y se hacen votos para una política educativa acorde con la situación que atraviesa la sociedad y el sistema educativo.

Desde el año 2007 en adelante la revista vuelve a la dirección de Tiramonti con el acompañamiento y el apoyo del Grupo Viernes. De allí en más los editoriales estarán dedicados a enfatizar la necesidad de introducir cambios en el sistema, fundamentalmente en la escuela media, y también a dar cuenta de transformaciones que ya están presentes en el campo institucional y que adelantan las tendencias del cambio. Por ejemplo, la importancia de los talleres escolares y la introducción de la gratificación como un estímulo para el aprendizaje.

Los editoriales insisten sobre la diferencia entre la presencia de la tecnología y el cambio cultural y su impacto sobre las subjetividades de los jóvenes. Podríamos decir que la importancia y el valor de la transformación es un tema recurrente en ellas. Vale la pena destacar que hay un permanente reclamo al Estado para que asuma esta responsabilidad. Por ejemplo, en el número 47 del año 2017 el editorial “¿Quiénes y desde dónde construir el futuro de la educación?”, está dedicado a señalar las diferencias existentes entre el papel de las ONGs y la responsabilidad del Estado en la producción de los cambios.

Por otra parte, en los últimos 10 años Propuesta Educativa afrontó los desafíos que atraviesan a las publicaciones académicas: la demanda de la indexación (con las prácticas asociadas que esta exigencia impone) y el pasaje de la versión en papel a la digitalización, convirtiéndola en una revista de acceso libre. Todas estas cuestiones se vinculan con los cambios en los modos de producir y difundir el conocimiento en el tiempo presente y los retos que se presentan para sostener un proyecto intelectual como el que representa producir una revista científica con regularidad en nuestro país.

Por último, y como parte de la producción generada por la revista, es importante señalar que en la última década los dossiers han tratado los temas que en general eran y son centrales en la agenda de discusión pública en el campo educativo, al tiempo que han colaborado en la configuración de dicha agenda. El cambio cultural y sus consecuencias para la educación, la discusión sobre los formatos escolares, los nuevos instrumentos de regulación y gobierno del sistema o la difusión de las transformaciones que ya están sucediendo en muchas de las jurisdicciones del país, son algunos de los temas que cobran protagonismo en la agenda política y de investigación socioeducativa y que han sido problematizados a lo largo de estos años de producción editorial.

# 30 años de educación en democracia

GUILLERMINA TIRAMONTI\*

Desde el inicio de la apertura democrática el sistema educativo argentino se ha ido reconfigurando como consecuencia de la confluencia de los diferentes propósitos políticos, las formas en que se han procesado las demandas de la sociedad, las estrategias de poder de los distintos actores involucrados, las dinámicas que movilizan las diversas esferas de la sociedad, las modificaciones nacionales e internacionales de los paradigmas pedagógicos y, por supuesto, las restricciones y bonanzas presupuestarias. Nuestro propósito en este texto es identificar y analizar algunas de las tendencias que están hoy presentes en el sistema y se han ido conformando en este periodo. Creemos que este abordaje nos permitirá construir un texto que revea lo hecho, a la vez que caracterice el estado actual del sistema.

## La dinámica más sobresaliente es el permanente crecimiento de todos los niveles del sistema

En 2016, el 98,7% de los niños de entre 6 y 11 años asistían a la escuela, el 95,6% al nivel primario, y el 97,4% de los adolescentes de entre 15 y 16 años accedieron al nivel. El 99,3% de los que acceden al nivel primario logran terminarlo y la brecha entre estratos sociales en el acceso y graduación de la primaria es menor a 4 puntos porcentuales<sup>1</sup>.

En cambio, la escuela secundaria se sigue mostrando como la que tiene mayores dificultades para titular a sus alumnos. Menos de la mitad de quienes ingresan a estas instituciones finalizan sus estudios en el tiempo y edad correspondientes. Según los datos de la EPH, el 63% de la población menor de 21 años ha completado este nivel educativo. Abordaremos más adelante específicamente la problemáticas de la educación media.

En cuanto al nivel terciario, tanto universitario como no universitario, también alcanzó tasas de crecimiento importantes en el periodo. En el año 2016, la tasa bruta de educación superior era del 57,8% de la cual el 38,6% era universitaria y el 19,23% restante terciario (Estadísticas Universitarias 2016-2017, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio Nacional de Educación).



Especialista en Políticas Educativas. Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de FLACSO Argentina. E-mail: [tiramonti@flacso.org.ar](mailto:tiramonti@flacso.org.ar)

## Las diferentes interpelaciones de la política educativa

A lo largo de estos años, cada uno de los elencos políticos que ocupó el poder construyó su propuesta educativa a partir de una idea fuerza destinada a generar unidad y sentido al conjunto de las iniciativas y programas. Como veremos, no existe una correlación lineal entre estos propósitos, las políticas delineadas y los resultados obtenidos. Sin embargo, las interpelaciones connotan las propuestas y generan un específico sentido para las políticas que se implementan en cada periodo. Veamos las diferentes interpelaciones y las políticas desarrolladas a partir de ellas.

En el primer periodo democrático, en el que fue presidente el Dr. Alfonsín, la idea fuerza fue la de democratizar la educación a partir de una apertura del acceso a los diferentes niveles (abolición de los exámenes de ingreso a la universidad y al nivel medio) y la modificación de las relaciones intersubjetivas al interior de las instituciones para instalar subjetividades democráticas. También, se ensayaron cambios en el nivel secundario: se creó un ciclo básico común para todos los bachilleratos, se realizó una experiencia de modernización del nivel (CBG) que introdujo los talleres como modalidad de trabajo tanto para los alumnos como para los docentes. Hubo cambios en algunas disciplinas curriculares y en la formación docente.

La consigna que construyó el sentido de las políticas de la época fue la democratización del sistema, pensado en clave de ampliación de la formación ciudadana. La tasa de escolarización de nivel primario, según el Censo Nacional de Población, pasó del 90,5% en 1980, al 95,7 en 1991 y la de la escuela media, del 63,5% al 71,9%, siendo el crecimiento en este último caso del 8,4%.

El gobierno de la Alianza fue tan fugaz que no es posible identificar un núcleo que dé sentido a su administración, más allá de una búsqueda de nuevos entendimientos con el movimiento sindical.

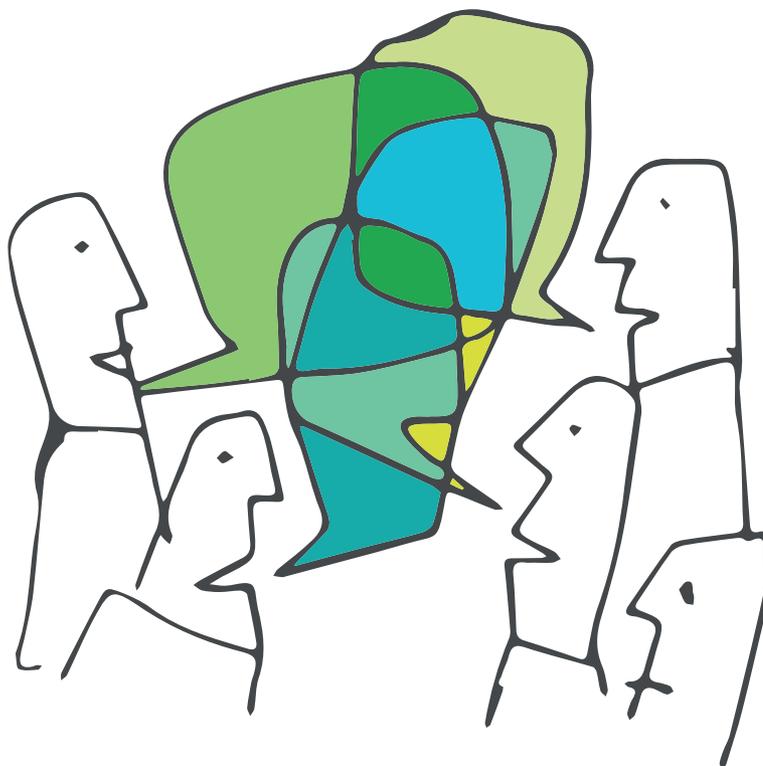
En el segundo momento, que abarca el primer gobierno peronista administrado por Menem, se implementó una reforma estructural del sistema educativo que introdujo importantes transformaciones, alguna de las cuales se mantienen hasta la actualidad. La reforma hizo una interpelación modernizante al sistema, que proponía una articulación funcional entre la educación y las exigencias del mercado globalizado. Se trató de una lectura economicista de la reconfiguración del orden mundial que resultaba de los cambios tecnológicos. La idea fuerza de las reformas de la década de 1990, que se implementaron en casi todos los países de la región, fue cambiar para poder competir en el mundo globalizado.

El documento *Educación y Conocimiento: Eje de la educación productiva con equidad*, difundido en la región al inicio de los años 90, contenía la propuesta de CEPAL para el cambio educativo que se constituyó en el faro orientador de las políticas del periodo. En él se planteaba la necesidad de transformar el sistema educacional tradicional a la luz de los requerimientos de la sociedad que se perfilaba para el siglo XXI con un paradigma productivo basado en el desarrollo del conocimiento, el progreso técnico, la innovación y la creatividad. El texto agrega:

*“En la medida que nuevas tecnologías y procesos de producción transforman la economía internacional, el futuro del desarrollo del mundo y el lugar que cada nación ocupe en él dependen ahora, mucho más que hace una generación, de la capacidad de adquirir, transmitir y aplicar el conocimiento al trabajo y a la vida cotidiana” (CEPAL, 1992: 119- 120).*

Esta nueva “modernidad” debía transformar fundamentalmente la gestión del sistema educativo y de sus instituciones, flexibilizándolos y reemplazando la antigua administración burocrática por mecanismos de incentivos y de evaluación de resultados, en general, adoptando criterios de gestión ya probados en el campo empresarial.

En la dimensión estrictamente pedagógica, se planteaba la necesidad de formar sujetos competentes capaces de resolver los problemas que enfrentan individualmente y como miembros de la sociedad. Paradójicamente, la acción principal en materia pedagógica estuvo centrada en el *currículum* y consistió en la definición de los Contenidos Básicos Comunes para todos los niveles. En el caso de la escuela media, se trató de una redefinición de los contenidos de las diferentes disciplinas enmarcadas en el tradicional *currículum* enciclopedista. La “nueva modernidad” dejaba incólume el modelo curricular de la primera modernidad.



En esta administración se inician políticas destinadas específicamente a atender a los sectores más vulnerables. Se trató de programas focalizados destinados a compensar los déficits de este sector social. En este caso, la atención a la pobreza se basó en el principio de dar más a los que menos tienen: más libros, más materiales, más capacitación a los docentes. Las políticas se basaron en un principio de justicia como distribución de bienes y servicios.

Los programas de compensación inauguraron un modo de intervención del Estado nacional en el territorio provincial, generando un puente entre la administración central y las instituciones educativas provinciales, mediante el cual la nación orientaba las políticas y transfería recursos económicos, pero también asesoramiento y *expertise* al ámbito jurisdiccional. Este mismo formato se utilizó para impulsar la reforma del sistema educativo y para una serie de proyectos nacionales. Entre 1994 y 2009 se plasmaron una serie de acuerdos en el seno del Consejo Federal de Educación. Cada uno de estos acuerdos estuvo acompañado de transferencia de recursos de la nación a las jurisdicciones que debían ser destinados a financiar los cambios (Tiramonti, 2010).

En este periodo se modifica la estructura académica del sistema. Se crea una Educación

General Básica de tres Niveles, de 3 años cada uno, y un ciclo de educación secundaria superior -denominado polimodal- con 5 orientaciones diferentes. La implementación del tercer ciclo de educación básica generó una serie de problemas porque abarcaba el último año de la primaria y los dos primeros de la secundaria: fue difícil, y en algunos casos imposible, la convivencia entre maestros y profesores; también fue incompleta la reorganización edilicia que estas modificaciones exigían. Sin embargo, el impacto sobre la matriculación secundaria fue muy fuerte: la cobertura del nivel pasó del 71,9% en 1991 al 85,3% en 2001. 13,4% de diferencia.

El tercer momento que se inicia luego de la crisis del 2001, con la administración Kirchner, se caracteriza por una impugnación muy fuerte de la reforma “neoliberal” llevada adelante por la anterior administración y por una propuesta que puso el acento en la “inclusión” en el nivel secundario y superior. Las políticas que se desarrollaron con este fin son variadas.

En el 2006 se dicta una nueva Ley de Educación Nacional que reemplaza la Ley Federal dictada en 1993 y se establece la obligatoriedad de la educación secundaria. Se inicia una interesante “cuestión” alrededor de la escuela media y sus limitaciones para cumplir con la exigencia de incluir a todos. Varios autores marcan estas limitaciones (Terigi, 2011; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2010) y el carácter elitista de la educación secundaria tradicional.

Se generan una serie de propuestas alternativas con el propósito de reincorporar a los chicos que eran expulsados de este nivel educativo y que pertenecían a los sectores más vulnerables. En algunos casos se disminuye el tiempo de escolarización, el número de disciplinas que deben ser cursadas, se cambian los regímenes académicos escolares, se desagregan las evaluaciones modificando su peso para definir las promociones y, por sobre todo, se generan dispositivos de seguimiento y tutelaje de las trayectorias de los estudiantes.

Los cambios en la institucionalidad que se proponen no están centrados en un diseño pedagógico alternativo, sino que se trata de tutelar y amoldar la propuesta tradicional a las características socioculturales de los alumnos a los que se está incluyendo. Desde esta perspectiva, se trata de alumnos que no alcanzan por sí mismos, que no pueden solos, que no tienen los mismos recursos simbólicos y que, por lo tanto, requieren más acompañamiento, más clases y adaptación de las evaluaciones a sus posibilidades.

Es importante este elemento porque introduce un discurso compasional (Revault D'allonnes, 2009) respecto de los pobres que orienta la práctica de los docentes a la comprensión de las condiciones sociales de existencia de los alumnos, sin brindar ninguna herramienta pedagógica específica para enfrentar estas diferencias. Esto reforzó un corrimiento de la función escolar desde la atención pedagógica a la social (Giovine y Martignolli, 2013). Lo importante pasó a ser comprender, dimensionar las condiciones de origen y adaptar las exigencias a estas condiciones que limitaban las posibilidades de logro. Las propuestas destinadas a mejorar los rendimientos escolares de los sectores vulnerados consistieron y consisten, en clases de apoyo que replican las clases regulares. Las “propuestas para pobres” se limitaron a dar más de lo mismo sin modificar el principio pedagógico de la escuela tradicional.

Durante el periodo se inicia una política destinada a introducir las nuevas tecnologías en el aula y hacer espacio en el ámbito escolar a las transformaciones culturales de la época. El cambio cultural se piensa como mutaciones en las tecnologías y, fundamentalmente, como resultante de la aparición de la computadora y de la conexión a internet. La política en esta dimensión está centrada en la distribución de computadoras, en el achicamiento de la brecha digital y en la capacitación en el aprendizaje técnico, por parte de docentes y alumnos, para el uso de las TIC.

El último periodo por consignar es el que se inicia a partir del 2016 con la llegada al poder de Mauricio Macri. Si bien solo han pasado 3 años de esta gestión-que contrastan con los diez años de la administración menemista y los doce del kirchnerismo (en total 22 años de peronismo en versiones diferenciadas)-, hay algunas características de las políticas y el discurso que connotan el gobierno de Cambiemos. Es posible señalar dos rasgos fundamentales. Por una parte, la valoración de la innovación básicamente en el nivel medio. La propuesta de la escuela 2030 impulsa un cambio orientado fundamentalmente a modificar la propuesta pedagógica de la escuela. La segunda línea política que caracteriza el periodo es el de la instalación de la evaluación como fundamento del cambio y la racionalización del sistema. Las pruebas aprender que se realizaron en el 2016 dan continuidad a las pruebas nacionales (ONE) realizadas por la administración anterior. Estas pruebas mostraron el bajo rendimiento de los alumnos tanto primarios como secundarios. La matemática resultó ser la disciplina con peores resultados. Las pruebas Enseñar-realizadas en el 2017 a los estudiantes de los Institutos de Formación Docente- muestra esta preocupación de la administración Macri por la evaluación.

Hay además una línea de racionalización del sistema que intenta reorganizar la prestación del servicio educativo de acuerdo con un principio de racionalidad económica que permanentemente choca con los intereses de los gremios y una cultura instalada en el sistema que se asienta en la preservación de lo ya establecido.

## La permanencia de la desigualdad

Como señalamos anteriormente, desde el inicio del periodo democrático en 1983 el país avanzó en la inclusión de nuevos sectores a la educación. Logró la universalización del nivel primario, desde hace años se esfuerza por hacer lo propio con el nivel secundario y también se registran mejoras en el acceso de más población en el nivel terciario y universitario.

Esta dinámica de incorporación se combina con las tendencias a la diferenciación y selección que imperan en la sociedad y comprometen al sistema educativo. Ya sea a través de las estrategias de los sectores sociales que puján por obtener una educación competitiva para sus hijos; o por los diferentes capitales sociales, culturales y materiales que aportan los alumnos; o por las prácticas institucionales y pedagógicas que tienden a la reproducción de las desigualdades; el hecho es que la escuela termina reproduciendo las desigualdades sociales

El sistema educativo incorpora conservando las distancias relativas de los sectores socia-

les. De modo que todos acceden, pero a diferentes tipos de escuelas. A comienzos de los años 80 Braslavsky (1985) caracterizó como segmentación al fenómeno mediante el cual todos los chicos van a una escuela que formalmente es igual a las otras pero que, sin embargo, son diferentes en calidad y prestigio social. Las diferencias, según la autora, están directamente correlacionadas con el origen socioeconómico de los alumnos. Mejores escuelas para los sectores más altos y peores para los más bajos.

Más tarde se reelaboró este concepto de segmentación a favor del de fragmentación (Tiramonti, 2004) que incluye la variable cultural como factor de diferenciación de modo que no todos los pertenecientes a un mismo estrato socio-económico pueden ser incluidos en el mismo grupo, ya que las distancias no se construyen en términos de mayor o menor prestigio o calidad de los aprendizajes, sino en razón de patrones de socialización que importan concepciones del mundo, valores, consumos culturales, aspiraciones y expectativas acordes a las características socio-culturales del grupo de pertenencia. De modo que un mismo estrato socioeconómico contiene grupos culturalmente diferentes que escolarizan a sus hijos en escuelas que se les asemejan.

Existen además renovadas estrategias del sistema que contrarrestan el efecto igualador del proceso de inclusión educativa.

Carnoy (1994) denominó "efecto fila" al proceso mediante el cual el mercado utiliza las titulaciones para seleccionar a quienes incorpora al trabajo. Cuando las oportunidades de mercado son insuficientes, los que tienen más altas titulaciones desplazan a los que están por debajo, con independencia de los saberes que se requieran para el desempeño laboral. Filmus (1996) ha planteado que la escasez de trabajo ha transformado el efecto trampolín de las titulaciones en un efecto paracaídas. Con esto quiere dar cuenta que las titulaciones han pasado de promover el ascenso de los individuos a amortizar su caída. Todas estas conceptualizaciones pueden sostenerse si se leen los datos agregados que articulan titulación con tasas de desempleo. Cuando los datos se desagregan por origen social, nos encontramos que es el quintil de ingreso al que se pertenece el que mejor predice la suerte de los jóvenes en el mercado de trabajo.

Cuadro 1. Tasas de desocupación por nivel educativo alcanzado y tercil de ingreso. 2017<sup>2</sup>

Tercil	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Universidad incompleta	Universidad Completa
Total	12,5	8,6	10,2	3,1
1	20,1	17,1	23,9	20,5
2	9,4	8,1	12,1	3,6
3	5,0	3,4	5,6	1,5

Fuente: INDEC EPH.

Vale preguntarse qué nos muestra el cuadro en relación con los jóvenes mejor acomodados en la escala socioeconómica. Es casi lo mismo que para los chicos pobres, de modo que tenemos que concluir que el nivel educativo tiene un impacto marginal en la posibilidad de obtener empleo; que lo que más define la posibilidad de estar empleado o no es el lugar de origen de las personas. Eso quiere decir que la cartera social, los contac-

tos, proporcionan una ventaja mayor a la hora de conseguir empleo que el título que se tenga. Queda, por supuesto, por discutir, y no es este el lugar para hacerlo, qué tipo de empleo se consigue en la combinación de titulación y origen socioeconómico.

## Los intentos de cambio

Hace ya muchos años, en un texto en coautoría con Cecilia Braslavsky (1990), definimos la crisis del nivel medio como aquella situación en la que todos los actores están insatisfechos. No necesitamos presentar muchas pruebas: las altas tasas de ausentismo, tanto de alumnos como de docentes, son la evidencia del descontento y las tasas de pase de la escuela pública a la privada hablan a las claras de la opinión de los padres respecto de la escuela pública.

A lo largo del periodo que estamos analizando hubo numerosos intentos de cambio del sistema. Todos ellos intentaron procesar la tensión existente entre modernizar y actualizar el sistema y responder a la exigencia de incluir a todos; fundamentalmente ampliar la participación de los diferentes sectores sociales en el nivel medio de educación. Ya hemos dado cuenta de los intentos de cambio producidos inmediatamente después del inicio de la democracia, en el año '83, que se pueden resumir en tres líneas: apertura del acceso a los niveles medios y universitario; democratización de las relaciones intersubjetivas, y modernización de la escuela media a través de la realización de la experiencia del CBU.

Los años 90 se caracterizan por una reforma económica de carácter privatista. En el campo de la educación, casi todos los países de la región iniciaron un proceso de cambio que en términos generales se proponía adecuar los sistemas educativos a la condición globalizada de los mercados y lograr una formación que mejorara las posibilidades de los mercados nacionales en la competencia internacional.

En términos generales, se trató de una reforma que estuvo centrada en la modificación de la organización y del gobierno del sistema educativo, basada en la descentralización de la administración y la gestión, en la adopción de la evaluación como mecanismo de regulación y en la valoración de criterios y principios de mercado para la organización tanto de las instituciones como del sistema educativo en general. Si se mira hoy con cierta perspectiva este proceso de reforma, se podría decir que fue un intento de reafirmar el proyecto moderno de educación, introduciendo elementos que legitiman una organización acorde con la condición globalizada del capitalismo, pero manteniendo intacto su formato original y sus referencias culturales. Por esa razón, a aquella reorganización del sistema forjada a la luz de los criterios del mercado, se le agregó una renovación curricular que continuó siendo pensada como un mosaico de disciplinas (a excepción de lo prescripto para el tercer ciclo de Educación General Básica, para el que se diseñó una organización por área de conocimiento).

En el campo de lo estrictamente institucional, la reforma se propuso incorporar el valor de la eficiencia en el funcionamiento de las escuelas, repositando el currículum como el centro del trabajo escolar: las evaluaciones, que pasaron a ser el instrumento central

para la regulación del sistema en el marco de la descentralización, y los criterios organizativos del mercado se posicionaron como los más adecuados para regular el campo escolar. En su fundamentación, los Contenidos Básicos Comunes que se definieron para los diferentes niveles educativos se referenciaban en una propuesta de formación en competencias. Se ponía énfasis en la formación de la capacidad de conceptualización, más que en la apropiación de contenidos fácticos. Entre las competencias mencionadas se pueden destacar: procedimientos para la comprensión y producción de discurso, para la resolución de problemas, para el análisis matemático, para la recolección, organización, análisis y comunicación de información, para pensar reflexiva, analítica y críticamente

-de modo analógico, deductivo e inductivo-, para el análisis de productos y el diseño de proyectos, para la creatividad y para el discernimiento de la dimensión moral de las acciones humanas (Braslavsky, 1993). Estos propósitos, que constituían en sí mismos un cambio de paradigma en la educación, no fueron acompañados de modificaciones en la organización institucional -ni en la formación de los docentes, ni en los modos de evaluar-, de modo que se constituyó en un relato sobre el valor de las competencias con escasa o nula capacidad de penetrar en el aula. A pesar de ello, el concepto de competencias suscitó una fuerte discusión, porque fue asociado al propósito de someter los aprendizajes escolares a las exigencias del mercado de empleo.

La dificultad para penetrar la práctica escolar nos proporciona

otro elemento sobre el cual reflexionar: la pregunta sobre los modos de generar el cambio. En el caso de los años 90, se hicieron múltiples seminarios sobre la temática desde el Área de Currículum del Ministerio de Educación de la Nación, que convocó a expertos nacionales y jurisdiccionales, a supervisores y a directivos para difundir e introducir cambios en las prácticas escolares. Sin embargo, este último propósito no pudo concretarse y la escuela mantuvo, sin mayores modificaciones, las prácticas anteriores.

A partir de la crisis del 2001 y del cambio de gobierno, y pese a que la administración del Estado siguió estando en manos del peronismo, las políticas del menemismo fueron duramente criticadas por el nuevo gobierno y se generó un nuevo discurso al que ya hemos hecho referencia. Comenzó un periodo de innovaciones en el nivel medio que tiene continuidad hasta hoy.



El primer grupo de innovaciones estuvo inspirado en el imperativo de la inclusión. La preocupación central fue neutralizar la tendencia selectiva de la escuela media. Para ello se han introducido cambios en el régimen académico, diseñado trayectorias personalizadas, incluido las tutorías y flexibilizado los sistemas de evaluación. En general, se hace una apelación fuerte a la voluntad de los docentes para evitar conductas expulsoras. Estas experiencias no intervienen en los procesos de enseñanza/ aprendizaje, sino que mantienen la organización curricular tradicional, sostienen los históricos roles de docentes y alumnos y focalizan su esfuerzo en modificar la organización institucional para acercarla a las posibilidades de los alumnos que provienen de los sectores populares. A nuestro criterio, su mayor aporte es el haber señalado la asociación entre el régimen académico y las trayectorias escolares inconclusas de los alumnos de sectores populares: llamar la atención sobre la necesidad de flexibilizar un régimen académico que exige a los alumnos cursar en simultáneo doce o trece materias que deben aprobar en un 80% para poder promover y pasar al año siguiente.

El segundo grupo de implementaciones innovadoras parte del reconocimiento de la distancia existente entre las referencias culturales de la escuela y el medio cultural en el que se desenvuelven los alumnos, de modo que se proponen generar un vínculo entre escuela y cultura juvenil. Los cambios consisten en generar una serie de talleres que se desarrollan a contra turno: las escuelas mantienen el dictado del currículum oficial y ofrecen una serie de talleres extraescolares, dedicados en su gran mayoría a actividades relacionadas con diferentes vertientes del arte, de las comunicaciones, del deporte, de las ciencias, etc. Se trata de espacios que rompen con la organización tradicional, donde se trabaja a partir de la horizontalidad, se nuclean alumnos de diferentes edades y, por sobre todo, organizan la tarea en base al deseo y la gratificación de aquellos que participan, sean alumnos o docentes, asociando el placer con el aprendizaje, desplazando así la histórica dupla de aprender con sacrificio. Los talleres están presentes hoy en numerosas escuelas, tanto privadas como públicas, y según resulta de las entrevistas realizadas a docentes y directivos, se ofrecen con el propósito de “enganchar” a los chicos y afianzar su sentido de pertenencia a la institución.

Hay un tercer tipo de innovaciones que focaliza su acción en el proceso de enseñanza/ aprendizaje y construye una nueva matriz de aprendizaje basada en el conocimiento tecnológico. Estamos hablando de un cambio epistemológico para la escuela que modifique sus referencias ancladas en el positivismo y la ilustración enciclopedista. La modernidad definió como legítimo el saber científico que puede ser abordado a partir de la diferenciación de sus objetos de estudio que son el fundamento de las divisiones disciplinares. Es decir, la ciencia basada en su parcelación sobre la base de la diferenciación de sus objetos de conocimiento. Mediante una operación que los pedagogos llaman de “transposición didáctica” se transformó el saber disciplinar en contenidos escolares. Esta transposición se realizó a partir de una matriz humanista ilustrada que separó el proceso de producción de conocimiento de sus resultados, configurando de esta manera un saber escolar abstracto que debía ser incorporado por el alumno a través de la escucha a sus docentes y de la lectura y del estudio del libro convertido en la tecnología mediadora del saber. Así, el docente se define como un reproductor de un conocimiento que no produce y el alumno como su pasivo receptor.

Entonces, una redefinición del saber escolar a partir de una matriz tecnológica exige un

cambio epistemológico y una nueva transposición didáctica que incluya como parte de la enseñanza el proceso de producción del conocimiento en el que el alumno debe ser protagonista y el docente su guía y orientador e Internet y la tecnología deben funcionar como mediación entre ambos. Se trata de un cambio en favor de una referencia cultural acorde con las subjetividades juveniles moldeadas a partir de su interacción con las nuevas tecnologías, que sea capaz de generar un alumno con autonomía para incorporar información y producir conocimiento.

La instancia de la clase se transforma en un espacio donde se “aprende a aprender” mediante la identificación de la información válida, los modos de articulación y sistematización de esa información y la elaboración de los conceptos y los contextos que permitan darle sentido. Se trata de alumnos que investigan y docentes que guían, que hacen presente los conceptos faltantes, que posibilitan la confrontación de diferentes perspectivas y conducen la curiosidad de los alumnos, para que descubran y transiten el camino de producción del conocimiento. El trabajo por proyectos constituye la metodología más frecuente en la aplicación de estas propuestas. Es una metodología en la que el alumno “aprende haciendo” y hace colaborando con sus pares.

En la actualidad hay una serie de experiencias de este último tipo que están llevando adelante muchas de las jurisdicciones. Las propuestas son muy heterogéneas, pero en términos generales todas ellas están orientadas por este nuevo paradigma. Entre ellas podemos nombrar el Programa Avanzado de Educación Secundaria (Proa) de la provincia de Córdoba iniciado en el 2014, la experiencia de Vuelvo a Estudiar de Santa Fe (2013), las Escuelas de Nuevo Formato de Tucumán del 2010 -hoy reformuladas como escuelas Planea-, la reforma de la provincia de Río Negro que incluye a todo el subsistema provincial de educación secundaria. En la Ciudad de Buenos Aires podemos nombrar las Escuelas del Futuro que se iniciaron en el 2017 y en la provincia, la red de Escuelas y Escuelas Promotoras, ambas desde el 2017.

Al mismo tiempo, se mantienen en funcionamiento las innovaciones del primer tipo, orientadas por el propósito de mantener los trayectorias de los alumnos, sin modificar significativamente la propuesta pedagógica. Por ejemplo, las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires creadas en el 2004, los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ) en la provincia de Buenos Aires y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17) de la provincia de Córdoba o el Plan de Finalización de Estudios secundarios (plan FinEs).

## Las cuestiones para considerar y repensar

Hay tres cuestiones que a nuestro entender deben ser consideradas en cualquier proyecto futuro de educación. Las esbozamos para un desarrollo futuro sin ningún orden de prioridad porque creemos que todas tienen el mismo nivel de importancia y el tratamiento de éstas presentan claras relaciones entre sí. Se trata de la cuestión de la gobernabilidad del sistema, el tema de la docencia y la redefinición del papel del Estado

## 1. La cuestión de la gobernabilidad

La primera cuestión es la más presente en la esfera pública, aunque no se la titule de este modo. Consideramos que existe un problema de gobernabilidad porque los actores del sistema no responden a los requerimientos de la autoridad constituida, o porque la incidencia de la autoridad es marginal en relación con los temas centrales que importan a la orientación del sistema educativo o porque los intereses de los diferentes actores no pueden ser procesados de acuerdo con la norma y los desacuerdos generan un alto nivel de conflictividad.

Hay ejemplos para cada una de estas variantes que nos permiten aseverar que el gobierno del sistema presenta muchas dificultades, al punto que en ocasiones se presenta como ingobernable.

El primer indicador de esta situación son las dificultades para que los actores acepten las disposiciones gubernamentales. Daremos algunos ejemplos. Cuando en la década del 90 se cambió la estructura académica del sistema educativo y se pasó de una primaria de 6 años y secundaria de 5 a un ciclo de Educación General Básica de 9 años y un Polimodal de tres años, hubo algunos distritos que mantuvieron la estructura anterior a la prescripta en la Ley Federal de Educación: la Ciudad de Buenos Aires, las provincias de Córdoba y de Neuquén no aceptaron la ley de carácter nacional.

Otro ejemplo interesante es que las pruebas Aprender no fueron realizadas en algunos distritos, e incluso instituciones, porque las autoridades del distrito o de las instituciones así lo decidieron. Cuando en el 2017 las autoridades lanzaron las pruebas Enseñar para todos los institutos de formación docente, los de la ciudad de Buenos Aires se negaron a realizar la prueba.

En cuanto a las dificultades para intervenir para modificar dimensiones centrales del sistema, podemos señalar que todo lo que está relacionado con la estructura jerárquica del sistema -los nombramientos docentes, sus trayectorias laborales y sus modos de inserción en el espacio escolar- está previamente regulado por el Estatuto Docente. Esto redundante en que son los gremios los que terminan controlando todos estos aspectos del sistema. El estatuto rige desde 1958 sin que haya sido modificado.

En cuanto a la conflictividad con que se procesan las relaciones dentro del sistema, cabe señalar que la mayor cantidad de huelgas se da el sector educativo; que el anuncio de la reforma educativa para el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires dio origen a una serie de tomas de colegios; y que lo mismo sigue sucediendo ante la presentación de un proyecto de creación de una universidad en esa misma ciudad. Tomamos ejemplos muy recientes, pero se podrían nombrar otros desarrollados previamente.

Narodowski, Moschetti y Alegre (2013), en base a los datos de conflictividad laboral que elabora el (ex) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación, señalan que para el periodo 2006-2011, el 51,2 % de las jornadas laborales perdidas por huelga en la Argentina se corresponden al sector de la enseñanza, siendo el 34,2 % de dichas jornadas correspondientes a docentes estatales y apenas el 3,4% a docentes privados (Narodowski *et al*, 2013).

## 2. La cuestión docente

No es necesario argumentar para convencer al lector que los docentes son una pieza clave en la construcción de mejoras para el sistema educativo. Por supuesto, no es el único actor relevante. La investigación muestra la importancia de un buen director en la construcción de equipos y el desarrollo de estrategias de mejoramiento. También sabemos que las condiciones edilicias y los materiales de apoyo aportan al mejoramiento de la educación. Sin embargo, el docente es el actor central en la construcción de una escena áulica y en el desarrollo de una práctica que permita el aprendizaje de los niños y jóvenes.

La cuestión docente presenta numerosas aristas. La más conocida, ya que alrededor de ella se gesta un continuo conflicto, es la de los salarios docentes que no están a la altura de la centralidad de la tarea que desarrollan. Si bien ha habido un crecimiento en los últimos años este no ha tenido la significación deseada. Paradójicamente, tenemos bajos sueldos a la vez el número de alumnos por docentes es uno de los más bajos de América Latina y el 90% de los presupuestos educativos de las jurisdicciones se gasta en salarios. Se podría decir que hay sin duda una distribución irracional del gasto: muchos docentes, muy mal pagos y, por tanto, descontentos.

Otra de las cuestiones es la formación de los docentes que en la Argentina se realiza en alrededor de 1500 Institutos de Formación Docente cuya propuesta organizacional sufrió pocas modificaciones (principalmente cambios curriculares o de duración de los planes de estudio) a pesar de las transformaciones que se le reclaman al sistema educativo. Por otra parte, desde el inicio de la democracia se han buscado alternativas para su regulación, pero ha sido muy difícil lograrlo. Tenemos actualmente un organismo para la acreditación y evaluación de carreras y posgrados universitarios, pero no hemos podido avanzar en la regulación de los institutos que forman los docentes.

Un tercer tema para considerar es la carrera docente. En casi todos los países de la región se ha avanzado en diseñar una carrera escalonada donde se progresa en las retribuciones a partir de evaluaciones y cambios de roles que los ascienden sin abandonar el aula. En la Argentina los salarios solo progresan por antigüedad y solo se asciende si se abandona el aula para transformarse en directivo.

Por último, no hemos avanzado en modificar el tipo de inserción de los docentes en la escuela. En el caso de la escuela secundaria y terciaria seguimos retribuyendo a los docentes por hora frente a alumnos, sin remunerar un tiempo para el trabajo institucional. Para poner solo un ejemplo, en Chile el cargo docente incluye un 65% del tiempo del cargo frente a alumnos y el resto para tareas institucionales y/o de preparación del trabajo en aula.

## 3. La redefinición del lugar del Estado

Un lugar que se ha redefinido en este lapso es el del Estado (tanto nacional como jurisdiccional y local). A partir de la definitiva descentralización del sistema educativo, cam-

biaron las responsabilidades y funciones de cada uno de estos actores, sin embargo, la reconfiguración del Estado federal es ambigua y está en permanente disputa.

La Ley Federal de 1993 estableció una separación clara entre las responsabilidades de la Nación y las jurisdicciones. Al Estado nacional le correspondía la planificación de la política, la capacitación de los docentes, la evaluación del sistema, la definición de los contenidos y la realización de planes nacionales de mejora. Las jurisdicciones estarían a cargo de la administración, gestión y financiamiento de los subsistemas educativos de su territorio. Los municipios estaban exentos de responsabilidades educativas.

A partir de los programas especiales, el gobierno nacional comenzó a intervenir en los territorios provinciales con la finalidad de implementar acciones específicas acordes con las líneas de política nacional. Este nuevo mecanismo de intervención, por un lado, permitió inyectar en los presupuestos provinciales que utilizaban, y utilizan, la mayoría de sus recursos para pagar sueldos, cantidades de dinero para la inversión y mejora.

Al mismo tiempo estos proyectos generaron redes paralelas de gestión que se superponían a las tradicionales estructuras burocráticas. Las redes paralelas se incorporaban como contratados con honorarios que, en la mayoría de los casos, eran superiores a los que percibían los miembros de la burocracia regular. Este sistema, que subsiste hasta hoy, contribuye a la desprofesionalización de los cuerpos burocráticos, genera competencias al interior de la administración pública y el desarrollo de lógicas patrimonialistas y corporativas que obstruyen su normal funcionamiento.



A lo largo de este periodo se cambió la ley, pero esta articulación entre Nación y provincias se mantiene. Hubo otros cambios que corresponde destacar como es la ley de financiamiento educativo, dictada en el 2005 que comprometía un aumento de la participación del Estado Nacional a lo largo de los 5 años subsiguientes, en la medida que aumentara el PBI, hasta llegar a la cifra del 6% del PBI destinado a educación, ciencia y técnica.

A partir del 2006 se creó en Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID) con el que la Nación aportaba una compensación salarial docente a favor de las provincias con remuneración más baja. Del mismo modo, y articulada a estas políticas, se estableció la

Paritaria Nacional a partir del 2006, la misma le devolvía a la CTERA la posibilidad de participar de la disputa salarial, que había perdido en el proceso de descentralización, y en las compensaciones monetarias que se asocian a estas negociaciones. La paritaria Nacional establecía un piso mínimo de salario y para las provincias que no lo alcanzaban actuaba el fondo. En 2018, la paritaria no se convocó y el piso lo estableció directamente el Poder Ejecutivo.

Todas estas medidas actúan redefinen y legalizan parcial y momentáneamente las relaciones entre Nación y jurisdicciones, sin terminar de establecer un marco legal que defina de manera clara las atribuciones de unos y otros y, por sobre todo, los criterios de distribución de los recursos que se negocian y renegocian permanentemente de forma discrecional.

Como ya hemos señalado en este artículo, la Argentina tiene una larga historia de experiencias piloto en materia educativa, que aportan elementos muy interesantes para aplicarse en el sistema, que nunca fueron universalizadas. Estas iniciativas crean una situación de excepción donde se suspenden normas, rutinas y exigencias burocráticas, y son estas suspensiones las que posibilitan instalar lo nuevo, lo diferente. En ese espacio y para esas experiencias se crea una zona franca donde no rigen las reglas ni las estructuras burocráticas y/o corporativas que actúan como reaseguro de la reproducción de lo instituido y como freno de lo que se pretende cambiar.

## Bibliografía

- Braslavsky, C. (1985), *La discriminación Educativa*, Buenos Aires, Flacso-Gel
- Braslavsky, C. (1993), "Una función para la escuela: formar sujetos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional", en Daniel Filmus (Comp.) *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Editorial Temas.
- Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990), *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.
- Carnoy, M. (1994), *Faded Dreams: The politics and economics of race in America*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CEPAL (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (en línea). Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad> Consultado en noviembre de 2018.
- Filmus, D. (1996), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Procesos y desafíos*, Buenos Aires, Troquel.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2013), *Políticas educativas e instituciones escolares en la Argentina*, Buenos Aires, UNICEN.
- Narodowski, M.; Moschetti, M. y Alegre, S. (2013), *Radiografía de la huelga docente en la Argentina: Conflicto laboral y privatización de la educación*. Documento de trabajo. Área de Educación. Universidad Di Tella.
- Revault D'allonnes, M (2009), *El hombre Compasional*, México, Amorrortu.
- Sendón, M. A. (2013), "Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del Papel de la educación", en Revista Propuesta Educativa, núm. 40, FLACSO,

Argentina, p.8-31.

- Tenti Fanfani, E (2003), *Educación media para todos, los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, OSDE/IIPE.
- Terigi, F. (2011), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina", en Revista Propuesta Educativa, núm. 28, FLACSO Argentina, p. 29.
- Tiramonti, G (Comp.) (2004), *La trama de la desigualdad Educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Editorial Manantiales.
- Tiramonti, G. (2010), "La escuela media: la identidad forzada", en Tiramonti, G. (Direct.) *Variaciones de la Forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.*, Rosario, FLACSO/Homo Sapiens.

## Nota

- <sup>1</sup> Fuente: SITEAL sobre la base de Datos de EPH.
- <sup>2</sup> En esta misma revista, en el número 40, Alejandra Sendón incluye un cuadro muy similar con los datos del año 2010. Véase Sendón (2013).

### Resumen

Desde el inicio de la apertura democrática el sistema educativo argentino se ha ido reconfigurando como consecuencia de la confluencia de los diferentes propósitos políticos, las formas en que se han procesado las demandas de la sociedad, las estrategias de poder de los distintos actores involucrados, las dinámicas que movilizan las diversas esferas de la sociedad, las modificaciones nacionales e internacionales de los paradigmas pedagógicos y, por supuesto, las restricciones y bonanzas presupuestarias. El propósito en este texto es identificar y analizar algunas de las tendencias que están hoy presentes en el sistema y que se han ido conformando en este período. Entre ellas se destacan el crecimiento constante de todos los niveles de educación y la persistencia de la desigualdad. A partir de este abordaje el artículo ensaya una evaluación de lo hecho y caracteriza el estado actual del sistema.

### Palabras clave

Sistema educativo argentino - Democracia - Inclusión Educativa - Desigualdad - Rol del Estado

### Abstract

*Since the restitution of democracy in Argentina, the educational system has been reconfigured as a consequence of the confluence of multiple factors: different political orientations, the ways in which the demands of society have been processed, the power strategies of the different actors involved, the dynamics that mobilize the plurality of spheres of society, national and international mutations of pedagogical paradigms and, of course, budgetary restrictions or bonanzas. The purpose of this text is to identify and analyze some of the trends present in the system that have consolidated during this period. Among which the constant growth of all levels of education and the persistence of inequality are the most salient. The article monitors what has been done and characterizes the current state of the system.*

### Key Words

*Argentine educational system – Democracy – Inclusion – Inequity – Role of the State*

## Claroscuros de la universidad que construimos en democracia: autonomía, cogobierno y expansión de oportunidades

ADRIANA CHIROLEU\*

Más allá de los vaivenes que atravesara la universidad pública argentina a lo largo del siglo XX, dos principios fueron consolidándose como axiales: los de igualdad y participación. En tal sentido, los reclamos por un acceso sin restricciones, por una parte, y por autonomía y cogobierno por la otra, se constituyeron para los universitarios, en el marco general indispensable para encuadrar la vida universitaria. Constituían en ese sentido, caminos que –en sintonía con el ideario de la Reforma de 1918– conducirían a afrontar los problemas residuales de décadas de intervenciones espurias: elitismo, oscurantismo, desactualización en los contenidos disciplinares e individualización y secretismo en las prácticas institucionales y académicas.

A partir de 1983, esta tesitura no siempre fue compartida y acompañada por la política nacional y la natural tensión entre las instituciones universitarias y los gobiernos asumió distintas formas de resolución según los momentos. Sin embargo, con mayores rispideces a veces o con un mejor clima de entendimiento e intercambio, el rumbo de apertura de las instituciones no se discutió en sí mismo sino en sus alcances, formas de gestión y formatos organizativos.

En los 35 años que median entre el retorno de la democracia política y el momento actual la institución y el sistema universitario experimentaron cambios profundos entre los cuales se destacan especialmente la expansión de las oportunidades para desarrollar estudios –que queda plasmada en una ampliación de la cobertura institucional, la eliminación de las trabas para el acceso, la gratuidad y los programas de ayuda económica a estudiantes carenciados– y el goce de una amplia autonomía y sostenimiento del cogobierno universitario.

Encuadrado en los conceptos de democratización externa (ampliación de las bases sociales de la institución) e interna (participación de los claustros en el cogobierno), este trabajo explora las principales transformaciones que en términos de democratización experimentó la universidad argentina entre 1983 y 2018 a través del análisis de un puñado de dimensiones que si bien no agotan la complejidad del devenir universitario sirven como botón de muestra de esta. Las mismas se vinculan con aquellos principios axiales, participación e igualdad, que articulan la vida universitaria nacional.



Dra. en Ciencias Sociales por la FLACSO /Brasil y la Universidad de Brasilia; Lic. en Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Prof. Titular de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario e Investigadora especializada en temas de Política Universitaria en América Latina.  
E-mail: [achiroleu28@gmail.com](mailto:achiroleu28@gmail.com)

La pregunta que organiza el texto indaga sobre los sentidos que adquirieron en el lapso señalado, los reclamos de autonomía, cogobierno e ingreso irrestricto en las instituciones. Y en tal sentido se interroga sobre los logros alcanzados y los nuevos desafíos que se delinean en el horizonte institucional. El proceso de democratización universitaria que se fue desarrollando en estas tres décadas y media, ¿permitió aproximarse a las metas señaladas?

## La ampliación de las bases sociales de la universidad y sus alcances

La expansión de las oportunidades en el ámbito universitario constituye un anhelo social que atraviesa –con distinto grado de concreción y alcances– el siglo XX y a pesar del cambio profundo de escenario, también el XXI. La ampliación de las oportunidades constituye un reclamo presente ya en los Reformistas de 1918 quienes entonces demandaban una apertura de los claustros a la pujante clase media en proceso de crecimiento. Pero es a mediados de siglo, a partir del gobierno del primer peronismo (1945-1955) cuando comienza una etapa de expansión y masificación como consecuencia de la eliminación de los exámenes de ingreso y los aranceles universitarios.

Si bien los gobiernos militares que se sucedieron a lo largo de varias décadas del siglo pasado limitaron las oportunidades en el nivel, a partir de 1983, con el retorno de la democracia, se da una significativa ampliación de la matrícula, revirtiendo la ausencia de oportunidades que generó la clausura de las instituciones durante los años previos. A partir de entonces, la eliminación de las restricciones al ingreso a las universidades y la gratuidad de los estudios crearon condiciones para la incorporación de grupos socioeconómicos heterogéneos, aunque aún con una fuerte preponderancia de sectores medios.

La gestión de Raúl Alfonsín (1983-1989), que inaugura el ciclo democrático, otorgó a la universidad pública un rol importante en la ampliación de la participación social considerando que ésta constituía una vía de aseguramiento de la democracia. Acorde a la tradición reformista, el gobierno decidió encarar los principales desafíos que enfrentaba la institución confiando en el potencial que éstas tenían para regenerarse y superar su situación crítica a partir de las potencialidades de un ejercicio pleno de su autonomía y del cogobierno (Suasnábar, 2013).

El ingreso directo a las universidades y la gratuidad de los estudios se dio sin embargo en un contexto de restricción presupuestaria y el fuerte crecimiento de la matrícula se canalizó en las universidades públicas existentes<sup>1</sup> produciendo dificultades institucionales de envergadura por la improvisación con que se dio la expansión física de las instituciones y, sobre todo, la ampliación del cuerpo docente.

Durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1999) y encuadrada en la Reforma del Estado que tiene lugar en esos años, la universidad adquirió un rol diferente poniéndose énfasis en una concepción utilitarista que –siguiendo las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito– focalizó en una particular definición de eficiencia y equidad, y puso en discusión la política de admisión.

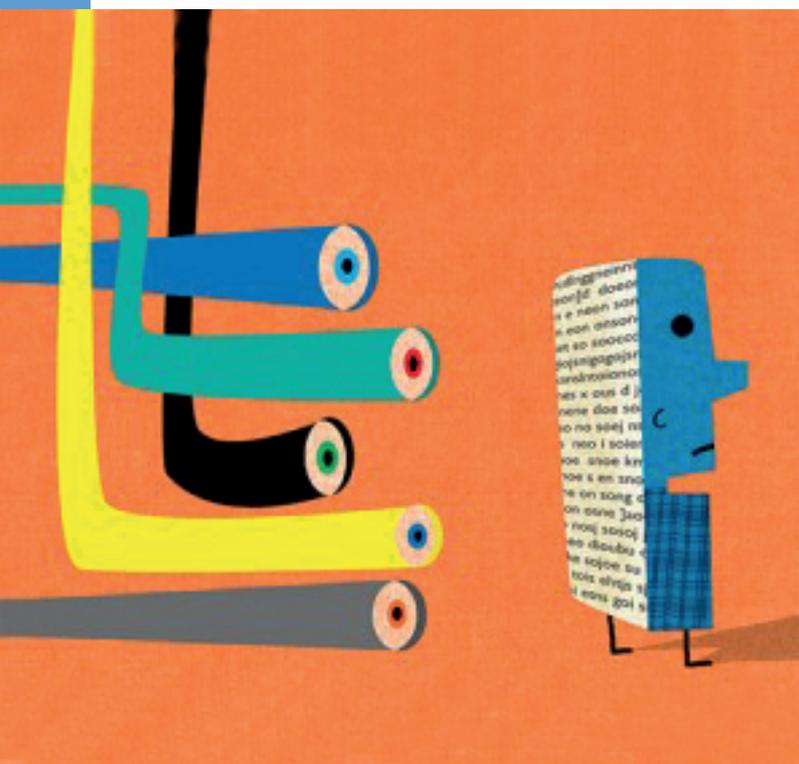
La eficiencia estaría garantizada por el ingreso del mercado, por el mejoramiento del rendimiento de las instituciones y de la calidad de estas que aportaría la competencia. La búsqueda de equidad por su parte se fundaba en un diagnóstico que entendía a la universidad como una institución elitista en la cual estaban sobrerrepresentados los sectores sociales más acomodados. Se asociaba además al principio de igualdad de oportunidades como estrategia para evitar la exclusión de los grupos desfavorecidos y estaba ligada a la combinación entre una propuesta de arancelamiento de los estudios para aquellos que pueden cubrir los costos y Programas de Créditos y Becas Universitarias para los estudiantes carenciados. La autonomía universitaria, sin embargo, hizo que es-

tos principios oficiales de política universitaria fueran encarados sólo de manera parcial y por pocas universidades, perdiendo de esa manera eficacia.

Durante esta década se dio una nueva expansión del sistema universitario público a través de la creación de 3 institutos universitarios y 9 universidades nacionales, 6 de las cuales se instalaron en el conurbano de Buenos Aires creándose así instituciones que garantizaran una oferta en un área urbana que concentraba a una amplia población de bajos ingresos. Se expandió también fuertemente el segmento privado en el cual se crearon 19 universidades y un instituto universitario.

Por su parte, Néstor Kirchner accedió al gobierno en 2003 inaugurando un ciclo de tres períodos presidenciales del mismo signo

(uno a su cargo y dos a cargo de su esposa, Cristina Fernández) que se extendió hasta 2015. Se superó así la crisis política que se desatará a partir de la renuncia del presidente De la Rúa y la crisis económica generada por la salida de la Convertibilidad y su secuela de expansión de la pobreza. La inclusión social que pasó a constituir un eje articulador de las gestiones Kirchner alcanzó también al ámbito universitario. La ampliación de la cobertura del nivel superior fue estimulada a través de un conjunto de programas, que focalizaron especialmente en el reconocimiento y la ampliación de derechos en este sector educativo. La democratización por lo tanto fue entendida en términos de la generación de oportunidades para sectores sociales vulnerables y se concretó a través de dos vías principales: la creación de nuevas universidades públicas y la consolidación de formas de ayuda económica a estudiantes carenciados.



Es así como, durante las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) se crearon 18 universidades nacionales -8 de las cuales se asentaron en el conurbano de Buenos Aires-, 1 instituto universitario y 5 universidades provinciales. Se autorizaron también 7 universidades y 2 institutos universitarios privados.

En lo que refiere a la ayuda económica, el *Programa Nacional de Becas Universitarias* (PNBU), que, a partir de 2000 incorporó líneas especiales de ayuda a indígenas y discapacitados, se vio complementado a fines de 2009 por el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) que procuró estimular la elección de carreras consideradas estratégicas para el desarrollo económico y productivo del país.

Según datos provistos por el Informe de Gestión 2015 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), en ese año se otorgaron en total más de 62 mil becas y el monto invertido ascendió a cerca de 900 millones de pesos.<sup>2</sup> No se conocen sin embargo evaluaciones integrales de estos programas que den cuenta de sus efectos en términos de retención de matrícula y graduación. Desde otra perspectiva de análisis, García de Fanelli (2014) señala que –a pesar del monto de la inversión– el total de becas otorgadas no llegó a cubrir a los estudiantes universitarios de 18 a 24 años pertenecientes a los hogares correspondientes al 20% de menores ingresos, que constituían alrededor de 170 mil en el año 2014; esto implica que auxiliaba a menos del 30% de este segmento de la población estudiantil. Por otra parte, los montos pagados y la irregularidad de los pagos supusieron que este aporte fuera sólo un complemento para los jóvenes más vulnerables.

De manera complementaria a las becas, en 2014 se estableció el Programa PROG.R.ES.AR (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos), política de transferencia monetaria directa que buscó estimular la continuidad de los estudios en cualquier nivel educativo o a capacitar con fines laborales a jóvenes entre 18 y 24 años<sup>3</sup>.

Según datos provistos por Administración Nacional de Seguridad Social a fines de 2015, de los 900 mil jóvenes que obtuvieron este Plan, alrededor de 320 mil cursaban estudios superiores, de los cuales, 172 mil lo hacían en el ámbito universitario.

Por su parte, durante la gestión de Mauricio Macri (2015-2019) no hubo cambios en el mapa institucional que, desde la perspectiva oficial está sobrepoblado y, si bien se dio continuidad a los programas de ayuda económica, comenzaron a presentarse dificultades para acceder a nuevas prestaciones o para renovarlas, demoras en el cobro y otras dificultades que profundizaron la discontinuidad en los pagos (Petersen, 2017). La falta de una actualización acorde al ritmo inflacionario tendió también a licuar los efectos positivos de estos programas.

En enero de 2018 se reformuló el programa PROG.R.ES.AR que pasa a llamarse Becas Progresar y se radicó ahora en el ámbito del Ministerio de Educación unificando, de tal manera, todas las becas otorgadas por el Estado. Se aumentaron también las exigencias académicas y para obtener su renovación los alumnos deberán aprobar la mitad + 1 de las materias del año que cursan; éste constituye un objetivo de difícil consecución si se tiene en cuenta las características de la población a la que va dirigido.

Si hacemos un análisis diacrónico del crecimiento de la cobertura institucional, comparativamente con la década del 90, el último ciclo de expansión se caracteriza por la pre-

eminencia del formato universitario y la creación de establecimientos de gestión estatal (nacionales y provinciales). En ambos momentos se fundaron además universidades públicas en el conurbano de Buenos Aires las cuales –junto a la Universidad Nacional de Lomas de Zamora que data de 1972- constituyen 15 establecimientos que albergaban, en 2017, cerca del 15% de la matrícula total permitiendo el acceso de grupos sociales hasta entonces ausentes.

Como rasgo común, estas instituciones atienden preferentemente a una población muy desfavorecida en términos socioeconómicos para quien la creación de una oferta académica de cercanía mejora sus posibilidades de acceder a estudios universitarios. En un porcentaje muy elevado (entre el 70 y el 95% según las instituciones) su matrícula está formada por estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios de sus familias<sup>4</sup> y muchos de ellos, también, la primera generación que ha logrado concluir los estudios secundarios. Como tendencia se señala, sin embargo, que en la medida en que las instituciones se consolidan, incorporan paulatinamente a otros sectores sociales radicados en la zona<sup>5</sup>.

Muchos de los estudiantes tienen profundas falencias en términos de formación académica, vinculadas con las deficiencias que experimenta toda la educación media, las que se agudizan en los establecimientos que atienden a sectores populares. Estos dos factores, el distanciamiento con las prácticas universitarias vinculado con la ausencia de antecedentes familiares en el nivel y las dificultades académicas, constituyen un desafío significativo para estas instituciones.

Las mismas ofrecen en general carreras de pregrado y grado, con énfasis en las primeras, que aseguran una salida laboral inmediata. Desarrollan, además, similares estrategias para contener el desgranamiento y la deserción y favorecer no sólo el ingreso sino la permanencia y el egreso<sup>6</sup>. A pesar de esta batería de iniciativas, las tasas de graduación son aún bajas o muy bajas según las instituciones, problemática que sin embargo afecta también al resto de las universidades públicas (Chiroleu, 2017a).

Este recorrido por la evolución reciente de la universidad nos permite vislumbrar algunos claroscuros que persisten a través del tiempo. Por una parte, la expansión institucional que tuvo lugar en poco más de dos décadas reconfiguró el mapa universitario que queda conformado por un conjunto muy heterogéneo de instituciones públicas y privadas. En ese lapso, se crearon 30 de las 57 universidades nacionales y 4 universidades provinciales. Esto supuso además una expansión de la frontera universitaria y la creación de establecimientos que procuran estar más ligados a las necesidades productivas y a las demandas de la comunidad. En el sector de gestión privada se crearon, asimismo, 26 de las 49 universidades existentes. Esta fuerte expansión institucional no estuvo guiada por una planificación previa, sino que –en el sector público- respondió a presiones político-partidarias y se convirtió así en moneda de cambio de favores políticos. En el sector privado, en cambio, se vincula especialmente a decisiones corporativas y empresarias.

Como corolario, en el momento actual, todas las provincias tienen al menos una universidad pública y el Gran Buenos Aires –área en la que se concentra más de 12 millones de habitantes- cuenta con una importante oferta universitaria que llega a sectores no incluidos con anterioridad. Esta expansión asumió también otros formatos: sedes, subsedes, extensiones áulicas, centros universitarios, educación a distancia. Es decir, un conjunto

también heterogéneo de arreglos institucionales dotados de diversos niveles de calidad.

A pesar de que el nivel de graduación de la escuela media no ha mejorado significativamente y que sigue ubicándose en torno al 50% de los ingresantes, a lo largo de estas tres décadas continuó la expansión de la matrícula, aunque tiende a concentrarse en un puñado de universidades -radicadas en los grandes centros urbanos del país- y también en un puñado de carreras tradicionales. En tal sentido, el área de ciencias sociales es dominante y reúne al 40% de los estudiantes. Dentro de la misma, dos carreras -Derecho y Contabilidad- suman el 46% de los estudiantes.

En lo que refiere a los indicadores de graduación, duración efectiva de las carreras y abandono, los resultados tampoco son alentadores. Si bien en los últimos años ha crecido el porcentaje de graduados, según datos 2016-2017, sólo el 26,3 de los alumnos de universidades públicas<sup>7</sup> egresan en el tiempo teórico de duración de las carreras y en las privadas este dato es sólo un poco superior (38,6%). Con relación al primer año de las carreras, tanto las universidades públicas como las privadas retienen algo menos del 52% de los estudiantes inscriptos. Estos datos hacen presente la existencia de problemas estructurales significativos en el sistema educativo argentino. Aunque no hay estudios globales que den cuenta de las causas del abandono (tanto en primer año como a lo largo de la carrera), la calidad de los aprendizajes adquiridos en el nivel medio, la desorientación vocacional, las cuestiones intrainstitucionales en el ámbito universitario y las dificultades económicas parecen explicar una parte significativa de estas dificultades.

Por otra parte, las políticas que se desarrollaron en los últimos años no se han mostrado eficaces para cambiar sustantivamente este panorama inequitativo. Al respecto, si bien se ha expandido el acceso de estudiantes pertenecientes a los quintiles socioeconómicos más desfavorecidos, su participación entre los graduados todavía resulta escasa (Chirroleu, 2017a; García de Fanelli, 2014)

En todo el período, el desarrollo del posgrado ha constituido una tendencia consistente cuya necesidad comienza a esbozarse durante el gobierno de Raúl Alfonsín, pero se concreta a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (LES). No se logró, sin embargo, consolidar un sistema de posgrado articulado con los otros niveles formativos ni limitar las tendencias mercantilizadoras a pesar de la abrumadora presencia de la oferta pública<sup>8</sup>. En tal sentido, se habría dado una hibridación estatal / privado con arancelamiento de los cursos y generación de un verdadero mercado de posgrado (de la Fare y Lenz, 2012; Suasnábar, 2013).

En lo que refiere a la planta docente en las universidades nacionales, los casi 190 mil cargos docentes son ocupados por 133 mil personas: el 66,5% tiene dedicación simple, el 18,4 tiene semiexclusiva y sólo el 11,3 tiene dedicación exclusiva. En cuanto a la formación académica de los docentes, el 83,6% no tiene formación de posgrado<sup>9</sup>. La combinación de estos dos datos resulta ilustrativa para poner en cuestión la relación docencia-investigación y sus efectos en términos de calidad académica<sup>10</sup>.

En síntesis, el sistema universitario se ha expandido y heterogeneizado: su cobertura geográfica se ha ampliado y las políticas públicas han favorecido la incorporación de grupos sociales vulnerables, tradicionalmente ausentes de este nivel educativo. Sin embargo, esta ampliación de oportunidades se da en un contexto en el que, la ausencia

de políticas educativas integrales y de largo alcance, hace que no mejoren las tasas de graduación del secundario ni las de los quintiles socioeconómicos más desfavorecidos que consiguen ingresar a la universidad. La institución sigue adoleciendo además de dificultades para consolidar una planta docente de calidad en términos de formación y dedicación a la actividad.

## **Autonomía y cogobierno universitario: ampliación de la participación y concentración del poder**

El regreso de la democracia supuso el restablecimiento de la autonomía y el cogobierno universitario siguiendo los lineamientos que establecían los Estatutos Universitarios previos al golpe de Estado de 1966. Superado el proceso de normalización de las instituciones, alrededor de los años 1985-86 y de forma continuada en estas tres décadas y media, las universidades transitaron por una experiencia de construcción, consolidación y también transformación de su gobierno. Estos cambios operaron en algunos casos por la vía normativa, pero más frecuentemente a través de las prácticas informales de los órganos de gobierno (unipersonales y colegiados), presentándose en los últimos años, paradójicamente, de manera conjunta, dos tendencias de signo contrario: una demanda de ampliación de la participación en los cuerpos colegiados y una mayor concentración de poder en los cargos unipersonales.

En tal sentido, las reformas desarrolladas en la década de 1990 y la LES de 1995 introdujeron transformaciones que impactaron fuertemente en el gobierno universitario. Hacia 1993, la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias inauguró una nueva etapa caracterizada por una activa generación de políticas universitarias. Entre otras, la creación de los llamados organismos de amortiguación (CEPRES, Consejo Nacional de Educación Superior y luego CONEAU), el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, el Fondo para el Mejoramiento de la calidad (FOMEQ) y la puesta en marcha de la evaluación y acreditación institucional cambiaron la fisonomía y el equilibrio de poder existente dentro del sistema y de las instituciones (Atairo, 2016; Krotsch, 2001).

Comenzó, entonces, a conformarse -tanto a nivel nacional como en las propias instituciones- una profusa burocracia universitaria destinada a operativizar estas reformas y los programas especiales que se desarrollan desde el ámbito nacional. Atairo (2016) postula al respecto, que estas políticas contribuyeron a modificar las estructuras y lógicas de funcionamiento del gobierno y otorgaron así nuevo sentido a las prácticas de las autoridades unipersonales en su carácter de agentes de implementación de estas. En su doble función de mediadores y ejecutores de las políticas y de los respectivos financiamientos, dichas autoridades vieron fortalecido su poder.

La iniciación del ciclo de gobierno inaugurado por Néstor Kirchner en 2003 no supuso cambios significativos en términos de las políticas pergeñadas y aplicadas desde los años 90. En todo caso, la centralidad que en la nueva gestión fue paulatinamente ganando el Estado, la ampliación del financiamiento público, la nueva oleada de creaciones de universidades públicas y un clima favorable en las relaciones entre el Ejecutivo y las Universidades no suponen desconocer la pervivencia de las políticas y programas de los

años 90, la ausencia de una política global y la falta de una reforma profunda e integral de la LES<sup>11</sup>.

En este mismo sentido, la últimas dos oleadas de creación de universidades nacionales desarrolladas desde los años 90 y particularmente la radicación de instituciones en el conurbano de Buenos Aires tienden a presentar una estructura organizacional y académica más centralizada, con baja autonomía relativa de las unidades académicas. Asimismo, presentan innovaciones respecto del modelo de cogobierno tradicional en lo que respecta a la composición de las instancias colegiadas de decisión a las cuales incorporan, en varios casos, a actores externos a la universidad, como representantes del Consejo Social o del gobierno local o provincial. En los órganos colegiados es además mayoritario el peso de las autoridades y los docentes por sobre otros actores (Acosta, Atairo y Camou, 2015; Atairo, 2016; Marquina y Chiroleu, 2015)<sup>12</sup>.

En lo que respecta al gobierno universitario, la forma de elección directa de autoridades unipersonales comenzó a desarrollarse desde la segunda mitad de los años 90 y en la actualidad cerca del 30% de las universidades nacionales tiene esta modalidad de elección (Mazzola y Rodríguez Luis, 2016; Oloriz y Rissi, 2016). Según estudios de casos, sin embargo, el nuevo formato de elección, si bien garantiza una mayor publicidad de los programas de gobierno, no supone cambios significativos en las estructuras de poder ya consolidadas y articuladas con espacios político-partidarios (Mazzola, 2007). En tal sentido, las campañas de los candidatos requieren tanto un financiamiento propio como una estructura organizativa transversal a la institución con la que difícilmente puedan contar candidatos de perfil estrictamente académico sin apoyaturas partidarias.

Aunque la evidencia empírica aún resulta insuficiente, algunos estudios señalan cambios recientes en las formas de ejercicio del gobierno universitario. En tal sentido, Atairo (2015) destaca que en determinadas universidades tradicionales (por ejemplo, la Universidad Nacional de La Plata) se estarían desarrollando procesos de transformación en la configuración del poder caracterizados por una modificación de las relaciones entre los órganos colegiados y los unipersonales, en favor de estos últimos. En este sentido, la instalación a partir de los 90 de mecanismos de regulación a través de dispositivos de financiamiento diversificado y de evaluación de los resultados habría generado condiciones para la emergencia de ejecutivos más fuertes.



Por otra parte, en el propio ejercicio de los cuerpos colegiados se observa una tendencia a constituirse en ámbitos de convalidación de decisiones que se tomaron en otros espacios; es en ellos (y entre bambalinas) donde se da la negociación y se construyen los consensos. Este tipo de procedimientos, alejados de la publicidad propia de los órganos colegiados de gobierno, resta transparencia a los acuerdos suscriptos, abonando la sospecha sobre la incidencia de mecanismos clientelares o intercambio de favores.

En este sentido, Atairo y Camou (2014) señalan que el paradigma de gobernabilidad universitaria vigente desde la recuperación democrática habría comenzado a mutar,

*“de manera incipiente desde mediados de los noventa y con más fuerza desde mediados de la década pasada. En su base, no ha dejado de ser ‘reformista’, en cuanto al apego a una amplia y plural tradición legitimadora, pero está experimentando cambios en sus formas, prácticas y contenidos” (2014:78).*

En lo que respecta a la ampliación de la participación mediante la incorporación de diversos actores al cogobierno se presentan distintas situaciones. Por una parte, como señaláramos anteriormente, comienza a ser contemplada la conformación de las Juntas o Consejos Sociales con representación de sectores ajenos a la vida universitaria, tan frecuente en la tradición anglosajona. Por la otra, y una vez alcanzada la participación -con alcance diverso según las instituciones- de docentes, estudiantes, graduados y no docentes existen reclamos dentro de las propias instituciones para una ampliación de la participación de esos mismos claustros. Se demanda, así, desde la inclusión efectiva (con voz y voto) de los estamentos hasta una expansión de los criterios de conformación de los mismos (en el caso de los académicos, la participación de profesores no concursados y/o auxiliares de docencia; entre los estudiantes, la eliminación de limitaciones para su participación como electores o candidatos, etcétera) y un reclamo de establecimiento de voto universal, es decir la plena vigencia de la relación una persona = un voto (Chiroleu, 2017b).

En el ámbito del gobierno universitario puede apreciarse, pues, la emergencia de arenas conflictivas en la medida en que se da el choque entre tradiciones de colegialidad profundamente arraigadas y reclamos de expansión de la participación por una parte y, por la otra, tendencias a la concentración del poder para agilizar el funcionamiento institucional o gestionar los programas oficiales. Entre estas dos posiciones polares se abre, sin embargo, un espacio intermedio dominado por la percepción de algunos actores universitarios sobre las limitaciones que el ejercicio actual del cogobierno presenta y la necesidad de introducir ajustes. En este contexto, la noción de democratización interna va adquiriendo, en los últimos años, significados diversos que oscilan entre la demanda de una expansión de la participación y la de eficiencia o incluso, la asociación entre ambas.

Por su parte, la autonomía universitaria está asociada al cogobierno y hace foco en la definición por parte de la institución de sus objetivos, sus metas y las políticas institucionales más adecuadas para alcanzarlos, así como la distribución de sus recursos. También el reclamo por autonomía se enraiza en las reivindicaciones de la Reforma de 1918 aunque el sentido general queda profundamente asociado a la lucha contra la represión ejercida contra las instituciones durante los gobiernos militares. Por tal motivo, sostiene Vacarezza (2006), más que una legitimación vinculada a la producción y transmisión de cono-

cimiento, “se trató de una legitimidad sostenida en el valor de símbolo, de protagonismo e inclusive de liderazgo en la lucha por la democracia, la justicia y la libertad”. En opinión del autor, la perdurabilidad de los gobiernos constitucionales y la consiguiente desaparición de las causas de la resistencia ha mudado la capacidad de legitimación de la autonomía habilitando “nuevas connotaciones y significados”.

Al respecto, es sabido que el vínculo estado-universidades osciló a lo largo del siglo pasado entre una relación benévola caracterizada por un financiamiento incremental de los recursos económicos de la institución sin rendición de cuentas y una relación represiva, controladora y persecutoria ejercida en el contexto de gobiernos autoritarios (Brunner, 1993). Es a partir de los años 90, cuando este vínculo, que durante los gobiernos democráticos se basaba en la confianza (Krotsch, 2001), muta y la introducción de mecanismos de evaluación centralizados pone en discusión los propios alcances de la autonomía. Se generó, entonces, un movimiento de rechazo a la injerencia externa en las instituciones que tendió a diluir los efectos de la intervención estatal a través de estrategias de adopción, adaptación o resistencia (Acosta Silva *et al*, 2015) que naturalizaron las nuevas prácticas, fortaleciendo -en última instancia- sus efectos.

Es en ese contexto, por la vía de la rutinización, que –frecuentemente- la autonomía deviene en un fin en sí mismo y no en un instrumento eficaz para alcanzar las metas / objetivos de la universidad. Opera también un mecanismo automático de rechazo de las políticas nacionales sin contemplar alternativas diversas para resolver la tradicional tensión entre éstas y la autonomía institucional<sup>13</sup>. En este contexto, priman las tendencias más conservadoras presentes en la institución y el abroquelamiento corporativo anula toda posibilidad de transformación. Esta defensa parece además agotarse en las relaciones con el Estado, desconociendo que existen otras fuerzas poderosas que limitan a la institución: los grupos de poder, los partidos políticos, las corporaciones profesionales, el mercado.

Defender la autonomía de la universidad frente a los embates del Estado y su intención performativa resulta indispensable. Pero merece ir acompañado de una defensa irrestricta de este principio ante la intromisión de otros agentes y, sobre todo, de un ejercicio consistente de la misma en procura de alcanzar las metas que establece la propia institución, en un marco de construcción de consensos amplios.

En este sentido, la autonomía merece estar anclada y justificada por el cumplimiento de las funciones de la universidad. A las ya clásicas producción, transmisión y conservación del conocimiento, la Reforma sumará la función social y el compromiso con la transformación de nuestras sociedades. En el contexto actual, cabría interrogarnos si la autonomía es una herramienta para cumplir esas funciones o, al constituirse en un fin en sí mismo, en última instancia, tiende a resguardar ciertos privilegios.

## Los caminos por recorrer

La democratización de la universidad argentina, columna vertebral de la Reforma de 1918, experimentó un conjunto de vaivenes a lo largo del siglo pasado a los que puso

fin el regreso de la democracia política en 1983. Desde entonces, y en estos 35 años, la continuidad de los gobiernos constitucionales permitió dar un umbral mínimo para la construcción de un consenso mayoritario en torno al ingreso irrestricto a las universidades públicas y al pleno ejercicio por parte de estas de su autonomía y conformación del propio cogobierno.

Este consenso mayoritario refiere especialmente a la primacía de los principios básicos de igualdad y participación y al acuerdo general sobre el rumbo a seguir en la vida de las instituciones. No implica, sin embargo, desconocer la urgencia de introducir ajustes que permitan ampliar los efectos de las políticas democratizadoras.

Por su propia naturaleza, la democratización es un proceso que no tiene fin y que permanece abierto incorporando nuevas tareas y reclamos que recojan la experiencia adquirida y las exigencias de los nuevos tiempos. Esto implica que permanentemente opera una resignificación de aquellos principios axiales y sus alcances.

En tal sentido, está ya adecuadamente documentado que la ampliación de la cobertura institucional, la gratuidad, la ayuda económica y el ingreso irrestricto a las universidades públicas de los estudiantes que han podido superar la cadena de exclusiones que se da en los otros niveles educativos, no mejoran *per se* la equidad en el nivel. Constituyen, sin duda, herramientas indispensables pero insuficientes si no van acompañadas de una batería de procedimientos complementarios que permitan mejorar las posibilidades de permanencia y egreso de las instituciones y que reduzcan también los efectos del capital social en el momento de inserción en el mercado de trabajo. De lo contrario, dice Renaut (2008) sólo se está autorizando una "prueba de pista" sin mayores posibilidades de éxito.

Por otra parte, la universidad requiere una transformación profunda de sus estructuras y prácticas que la adapten a los nuevos requerimientos que pesan sobre ella. El pleno ejercicio de la autonomía y el cogobierno constituyen precisamente la vía adecuada para procesar esta renovación. Esto sugiere la conveniencia de sacudir la modorra institucional, la autocomplacencia y el conservadurismo que arraigan en cierta defensa acrílica de esa autonomía frente al Estado desconociendo otras intromisiones heterónomas (partidos políticos, corporaciones profesionales, mercado). Implica también la necesidad de procesar las diferencias y construir consensos en discusiones amplias de las que participen actores con diversos (y aún opuestos) diagnósticos.

En suma, superar la etapa declamativa de la democratización que la reduce a una expresión ritualizada para acceder a una democratización genuina, entendiéndola como un proceso permanente y abierto a los desafíos y nuevos sentidos que la actualidad reclama.

## Bibliografía

- Acosta Silva, A., Atairo, D. y Camou, A. (2015), *Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada*, Buenos Aires, CLACSO. Disponible en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150303042220/PREMIO\\_KAAC\\_VersionrevisadaFINAL\\_27\\_02\\_2015.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150303042220/PREMIO_KAAC_VersionrevisadaFINAL_27_02_2015.pdf) Consultado el 1ero de Abril de 2019.
- Atairo, D. y Camou, A. (2014), "La democracia en el gobierno universitario. Cambios estatutarios en universidades nacionales argentina (1989-2013)" en *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* Año 1, núm. 1, Buenos Aires, RELAPAE. Disponible en : [http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae\\_1\\_1\\_atairo\\_camou\\_estatuto\\_universidades.pdf](http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_atairo_camou_estatuto_universidades.pdf) Consultado el 1ero de Abril de 2019.
- Atairo, D. (2015), *El revés de la trama: cambios en el gobierno de la Universidad Nacional de La Plata durante 1986-2014*. Tesis de Doctorado, Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Buenos Aires, FLACSO.
- Atairo, D. (2016), *El gobierno universitario en la agenda académica y política de América Latina*, México, ANUIES.
- Brunner, J. J. (1993), "Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: bases para un nuevo contrato" en Courard, H. (Ed), *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*, Santiago de Chile, Flacso.
- Carli, S. (2011), "La cuestión universitaria en la Argentina (2006-2011). Debates, dilemas e hipótesis históricas", en *Sociedad*. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA núm. 29/30, Buenos Aires, Prometeo, pp.29-46
- Chiroleu, A. (2017a), "Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015)", en *Educaçãoem Revista*, Universidad Federal de Minas Gerais. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e176003.pdf> Consultado el 1ero de abril de 2019.
- Chiroleu, A. (2017b), "La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el Siglo XXI", en del Valle, D, Montero, F. y Mauro, S., *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*, Buenos Aires, CLACSO. Disponible en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170306103220/El\\_derecho\\_a\\_la\\_universidad.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170306103220/El_derecho_a_la_universidad.pdf) Consultado el 1ero de abril de 2019.
- De la Fare, M. y Lenz, S. (2012), *El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*, Los Polvorines, IEC y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Donaire, R. (2015), "Rasgos de extracción popular entre asistentes a la educación superior. Argentina, 2010-12", en *Cuestiones de Sociología* núm. 13. Disponible en: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar> Consultado el 1ero de abril de 2019.
- García de Fanelli, A. (2014), "Inclusión social en la Educación Superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación", en *Páginas de Educación* vol.7, n.2, Universidad Católica del Uruguay, pp.124-151
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017), *Sinopses estatísticas da Educação Superior – Graduação*, Brasília. Disponible en: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Consultado el 1ero de abril de 2019.
- Krotsch, P. (2001), *Educación Superior y reformas comparadas*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015), "Hacia un nuevo mapa universitario argentino? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina", en *Revista Propuesta Educativa* núm. 43, FLACSO, Sede Académica Buenos Aires.

Disponible en Internet: [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier\\_articulo.php?id=86&num=43](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=86&num=43) Consultado el 1ero de abril de 2019.

- Mazzola, C. y Rodríguez Luis, F. (2016), "Elección de autoridades en la UNSL. ¿Qué pasa con la participación?" Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9227/ev.9227.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9227/ev.9227.pdf) Consultado el 1ero de abril de 2019.
- Mazzola, C. (2007), "La evaluación y la autonomía universitaria" en Marquina, M. y Soprano, G. *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la Riepesal al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Oloriz, G. y Rissi, M. (2016), "La Elección Directa de las Autoridades Universitarias. ¿Una Tendencia en Retroceso?" Ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación", Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Mario\\_Oloriz/publication/316879538\\_La\\_Eleccion\\_Directa\\_de\\_las\\_Autoridades\\_Universitarias\\_Una\\_Tendencia\\_en\\_Retroceso/links/591599b5a6fdcc963e839e02/La-Eleccion-Directa-de-las-Autoridades-Universitarias-Una-Tendencia-en-Retroceso.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mario_Oloriz/publication/316879538_La_Eleccion_Directa_de_las_Autoridades_Universitarias_Una_Tendencia_en_Retroceso/links/591599b5a6fdcc963e839e02/La-Eleccion-Directa-de-las-Autoridades-Universitarias-Una-Tendencia-en-Retroceso.pdf) Consultado el 1ero de abril de 2019.
- Petersen, L. (2017), « El derecho a la Universidad en jaque. Impacto del ajuste en las políticas de inclusión universitaria » en *Revista Política Universitaria* núm. 4, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios, pp.49-54
- Renaut, A. (2008), "La Universidad frente a los desafíos de la democracia", en *Temas y Debates*, núm 16, Disponible en <http://www.temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/77> Consultado el 1ero de abril de 2019.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2017), *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2016-2017*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Departamento de Información Estadística.
- Suasnábar, C. (2013), "Las políticas universitarias en 30 años de democracia: Continuidades, rupturas y algunas lecciones de la experiencia", en *Cuestiones de Sociología* (9), Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5902/pr.5902.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5902/pr.5902.pdf) Consultado el 1ero de abril de 2019.
- Tedesco, J. C. (1985), "Reflexiones sobre la universidad argentina", en *Revista Puntos de Vista* Año 7, núm. 24, pp. 32-34.
- Vaccarezza, L. (2006), "Autonomía universitaria, reformas y transformación social" en Vessuri, H., *Universidad e Investigación científica*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponible en: [http://www.argentinahola.com.ar/doc/vaccarezza\\_autonomia.pdf](http://www.argentinahola.com.ar/doc/vaccarezza_autonomia.pdf) Consultado el 1ero de abril de 2019.

## Notas

- <sup>1</sup> Hasta la finalización del gobierno de Raúl Alfonsín no se fundan nuevas universidades públicas: sólo se reabre la Universidad Nacional de Luján, cerrada por el régimen militar, y unos meses antes de dejar el gobierno se autoriza la creación de la Universidad Nacional de Formosa que comienza a funcionar durante el gobierno de Carlos Menem. Por su parte la matrícula en universidades nacionales pasa de 338 mil alumnos en 1983, último año del gobierno militar, a 525 mil alumnos en 1985.
- <sup>2</sup> En 2002 se habían entregado 2.453 becas que sumaban un monto total de algo más de 7 millones de pesos. Este dato sirve para corroborar la importancia, al menos numérica, de este tipo de ayuda.
- <sup>3</sup> La normativa señalaba que los beneficiarios que accedieran para cursar estudios superiores deberían acreditar en el mes de noviembre la aprobación de 2 materias el primer año de recepción de la prestación y 4 materias a partir del segundo año.
- <sup>4</sup> Sin embargo, esta situación no es exclusiva de las Universidades del conurbano. Donaire (2015) demuestra con información empírica que, aunque se detecta una mayor presencia de sectores populares en las mismas, su presencia resulta significativa a lo largo de todo el sistema de educación superior.
- <sup>5</sup> Otros rasgos singulares de la matrícula de estas instituciones son la dedicación parcial al estudio en razón que la mayoría de los estudiantes debe trabajar incluso en extensas jornadas y la fuerte heterogeneidad que presentan en términos de edad: sólo un porcentaje menor acaba de egresar de la escuela media (18-19 años), los demás, o retoman estudios superiores que abandonaron o ingresan para cumplir con un objetivo que hasta entonces les resultaba muy lejano.
- <sup>6</sup> En tal sentido, a partir de la experiencia concreta, ajustan periódicamente los cursos de ingreso; ofrecen sistema de tutorías, acompañamiento pedagógico, actividades de apoyo, además de la asistencia económica a través de becas nacionales y las que aportan las propias instituciones. Asimismo, implementan programas de articulación con las escuelas medias de la zona y de información a los potenciales alumnos sobre las carreras ofertadas y la ayuda económica disponible.
- <sup>7</sup> Es conveniente tener en cuenta, sin embargo, que la mitad de los estudiantes de universidades públicas trabajan.
- <sup>8</sup> En 2016, el 76% de los 160 mil alumnos de posgrado cursaba sus estudios en universidades de gestión pública (SPU, 2017).
- <sup>9</sup> Según información del Sistema de consultas de Estadísticas Universitarias de la SPU, el 16,4 % que tiene estudios de posgrado se distribuye de la siguiente forma: 9,4% tiene doctorado, el 4,5% Maestría y el 2,5% especialización (SPU, 2017).
- <sup>10</sup> El Brasil, el 81% de los docentes de instituciones públicas tienen algún diploma de posgrado y el 86% dedicación exclusiva. Si se focaliza sólo en las universidades federales, los datos son superiores (INEP, 2017).
- <sup>11</sup> La reforma de la LES impulsada por la diputada Adriana Puiggrós y sancionada por el Congreso en octubre de 2015 introduce modificaciones parciales que procuran garantizar el acceso no selectivo, la gratuidad de los estudios y la responsabilidad del Estado en materia de financiamiento.
- <sup>12</sup> Atairo y Camou (2014) destacan la introducción de cambios en la composición proporcional del cogobierno en estas nuevas universidades, *“que tienden a favorecer a los directivos al aumentar de manera considerable su parte proporcional en los órganos de gobierno en las unidades académicas menores como las escuelas, institutos y departamentos. Esta tendencia, a su vez, se traslada a nivel de las asambleas universitarias por estar conformadas*

en gran parte por los consejeros directivos, de escuela o de instituto. Así, aumenta la presencia del claustro de docentes en el gobierno de la institución en tanto los directivos provienen de dicho claustro. En paralelo con este incremento, se produce cierta tendencia a la baja de la representación de los estudiantes en las universidades de más reciente creación" (2014: 82).

- <sup>13</sup> En 1985 Tedesco señalaba: "la legítima defensa de la autonomía universitaria no puede constituirse en un factor que impida articular políticas nacionales". En este mismo sentido, Carli (2011) reflexiona en torno a las dificultades para construir "una relación fértil entre la tradición de la autonomía universitaria y la política estatal, entre los actores de ambos espacios que tienen culturas dinámicas y responsabilidades institucionales diferentes".

### Resumen

El trabajo explora las principales transformaciones que en términos de democratización ha experimentado la universidad argentina entre 1983 y 2018 a través del análisis de un puñado de dimensiones vinculadas con dos principios que articulan la vida universitaria: participación e igualdad.

La pregunta que organiza el texto indaga sobre los sentidos que fueron adquiriendo en el lapso señalado, los reclamos de autonomía, cogobierno e ingreso irrestricto en las instituciones. Y en tal sentido se interroga sobre los logros alcanzados y los nuevos desafíos que se delinean en el horizonte institucional.

### Palabras clave

Universidad - Democratización - Política universitaria - Gobierno universitario - Argentina

### Abstract

*The paper explores the main transformations that the Argentine university has undergone in terms of democratization between 1983 and 2018 through the analysis of a handful of dimensions linked to two principles that articulate university life: participation and equality.*

*The question that organizes the text inquires about the senses that acquired in the indicated period, the claims of autonomy, university co-government and unrestricted access to the institutions. And in that sense, it explores the achievements and the new challenges that are outlined in the institutional horizon.*

### Key Words

*University - Democratization - University policies - University government - Argentine*

# Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa

CLAUDIO SUASNÁBAR\*

## Introducción

El 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa constituye un hecho significativo y motivo de festejo no solo para el Área de Educación de la FLACSO como colectivo editor sino también para el conjunto del campo educativo nacional, por cuanto su salida en agosto de 1989 condensa simbólicamente el inicio de una nueva etapa del campo académico de la educación en nuestro país.

Hasta ese momento, las únicas publicaciones educativas eran la Revista del Instituto de Investigaciones Educativas dirigida por Jorge Luis Zanotti y la revista Perspectiva Universitaria Argentina que comienzan a editarse en 1974 y 1976 respectivamente atravesando los años de plomo; y la Revista Argentina de Educación de AGCE cuyo primer número de abril de 1982 coincide con la ocupación militar de las Islas Malvinas. Si las revistas antes mencionadas nos permitieron explorar los posicionamientos de las distintas franjas de intelectuales y expertos en educación durante la dictadura militar (Suasnábar, 2013), la trayectoria y derrotero de la revista Propuesta Educativa resulta un “mirador privilegiado” para indagar los giros conceptuales y cambios en el espacio de posiciones político-educativa que ciertamente merecería un estudio en particular que excede nuestras posibilidades.

En este sentido, el presente artículo se propone más modestamente como un ensayo de interpretación de la historia reciente del campo educativo nacional que, focalizando en los debates político-educativos de las últimas tres décadas y media, nos posibilita reflexionar sobre la siempre tensionada relación entre el campo académico y las políticas educativas. En buena medida, este texto retoma y profundiza distintas líneas de indagación desarrollados en otros trabajos propios y colectivos donde fuimos precisando una periodización quizás todavía muy pegada a los ciclos de política (gestiones ministeriales) e identificando una serie de tendencias de cambio en el vínculo entre conocimiento experto y políticas educativas, y su reverso en su impacto en la identidad de los sujetos o como hemos llamado en las “fronteras borrosas” de los intelectuales-expertos en educación (Suasnábar, 2010 y 2012a y Suasnábar e Isola, 2018).



Dr. en Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina), Postdoc. en Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. Prof. Titular de Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo en la Universidad Nacional de La Plata y Prof. Titular de Política Educativa en la Universidad Nacional de las Artes. Investigador Principal del Programa “Educación, conocimiento y política” de la FLACSO Sede Argentina. E-mail: csuasnabar@gmail.com

En las últimas tres décadas y media las políticas educativas en la Argentina han seguido un movimiento pendular que alternó reformas y contra-reformas educativas, a tono con los cambios en las orientaciones de las políticas estatales y las transformaciones socio-políticas y económicas del país. Así, las dos primeras décadas se caracterizaron por el agotamiento de la matriz estado-céntrica y la posterior emergencia de una sociedad de mercado que marcan los años de la transición democrática, la salida anticipada del gobierno de Alfonsín, la llegada de Menem y las políticas de la década de 1990 (privatización, desregulación y apertura económica) modificarían sustancialmente las relaciones entre Estado y sociedad (Cavarozzi, 1997, Pucciarelli, 2011).

La crisis socioeconómica de 2001 producto del fracaso de las políticas neoliberales no solo marcó el abrupto final del gobierno de la Alianza (FREPASO-UCR) sino también está en el origen del ascenso de Néstor y Cristina Kirchner. Estos gobiernos iniciarían una etapa signada por la recomposición de la autoridad gubernamental y un neo-intervencionismo estatal apoyado en el llamado “boom de los *commodities*” (Pucciarelli, 2014 y Svampa, 2017). La segunda mitad de la década de 2010 marca un hecho inédito en la historia argentina como es la victoria electoral de una coalición política de centro derecha Cambiemos<sup>1</sup> que derrota por escaso margen al candidato presidencial kirchnerista Daniel Scioli. El gobierno de Macri inició una política de normalización económica promercado (ajuste fiscal, apertura económica, reforma laboral) que, combinada con el manteniendo y ampliando de políticas sociales, prometía no solo resolver los crónicos problemas de inflación, pobreza y desempleo sino también producir un “cambio cultural”. A poco de concluir su mandato, el balance en lo económico-social resulta claramente negativo lo cual parece demostrar las limitaciones y/o incapacidades de esta coalición de centro derecha para salir de la crisis y aún más para plantear una propuesta viable y posible de desarrollo (Vommaro, 2017 y Natanson, 2018).

En este contexto sociopolítico cambiante que marcan los límites y posibilidades de la acción estatal para orientar y conducir el sistema educativo, podemos identificar cuatro etapas: a) las políticas educativas durante la transición democrática, b) la reforma educativa de la década de 1990, c) las políticas educativas de la década de 2000, y d) las políticas educativas recientes (2015-2019).

Durante estas tres décadas, el campo académico de la educación entendido como un espacio de producción, formación y difusión de conocimientos se expandió en su base institucional (carreras de educación y ciencias de la educación en universidades públicas y privadas), y a la vez, se fue diferenciando y especializando con el desarrollo del posgrado, la creación de centros e institutos de investigación y el crecimiento del número de revistas específicas; estas tendencias se expresan en un aumento tendencial de la producción académica. Con todo, la institucionalización y profesionalización del campo académico en la Argentina aún sigue siendo relativamente débil, hecho que se manifiesta entre otros aspectos, en la dificultad para el sostenimiento y continuidad de las revistas, para definir y consensuar criterios de calidad y validez de la producción intelectual como también en la limitada capacidad para elaborar agendas propias de investigación (Palamidessi, Suasnábar y Gorostiaga, 2007; y Gorostiaga, Palamidessi, Suasnábar y Isola, 2018).

Planteado de esta manera, el artículo analiza los principales debates político-educativos

y los distintos posicionamientos al interior del campo académico desarrollados en las últimas tres décadas. En este sentido, podemos decir que desde el retorno de la democracia, el campo académico de la educación ha seguido un desarrollo sinuoso, desigual y contradictorio que se explica, en parte por razones externas como el impacto de las políticas universitarias y las políticas científicas y de fomento a la investigación, y en parte por razones internas que remiten a cómo las distintas gestiones ministeriales delinearon las relaciones entre el ejercicio del gobierno, el rol de los especialistas en educación en el diseño e implementación de políticas y los cambios en los tipos y usos del conocimiento experto.

## El campo académico durante la transición democrática: reconfiguración institucional y reapertura de debate político

Los primeros años del retorno a la democracia fueron escenario de un proceso de reconfiguración del campo educativo, el cual se caracterizó por una serie de dinámicas estructurales que se proyectan en algunas de las transformaciones de la década siguiente. Una rápida mirada sobre aquellos años nos muestra que esta etapa estuvo cruzada por tres grandes procesos: a) la normalización universitaria, y en particular, la nueva conformación de las carreras de Ciencias de la Educación (concursos, planteles docentes, plan de estudios, investigación), b) la reconstrucción de las capacidades estatales para el gobierno y regulación de la educación y c) la emergencia de nuevas agencias del campo (centros de investigación privados, organismos internacionales, fundaciones del campo económico y *think tanks*).

Así, la reinstitucionalización de las universidades en base a los principios de la reforma se inicia con la sanción de la Ley 23.068 en 1984. Dicha normativa orientó el denominado proceso de "normalización universitaria" que suponía la designación de autoridades transitorias, quienes llevarían adelante las tareas de llamar y sustanciar concursos abiertos y de oposición (normalizar la planta de profesores), elecciones de representantes de los claustros y realización de asambleas de consejos directivos para elegir decanos y asambleas universitarias para elegir rectores (Buchbinder, 2005; Suasnábar, 2012b).

Este período todavía poco estudiado resulta clave para comprender no solo la conformación de los grupos político-académicos en cada facultad y universidad (Garatte, 2008 y Lazzaro Jam, 2016) sino sobre todo la configuración de los campos disciplinares que siguiendo la analítica bourdiana estableció y legitimó los grupos dominantes y dominados, así como también las definiciones legítimas de la verdad científica o más sencillamente la agenda de investigación de cada campo. En las Ciencias de la Educación, uno de los pocos casos estudiados como el de la UNLP nos revela la compleja trama de la "normalización" de la carrera y su incidencia en las reformas curriculares y perfil de la disciplina (Garatte, 2015).

A nivel estatal, la creación y/o reapertura de organismos técnico-pedagógicos y la revalorización del planeamiento como política pública marcó no solo la recuperación de prácticas de sistematización de datos e investigación orientada al diagnóstico y diseño de políticas sino también un proceso de trasmisión "generacional" de experiencias y capacidades pro-

fesionales entre quienes participaron de los procesos modernizadores anteriores y los jóvenes graduados que recién ingresaban a la gestión educativa. No obstante, la tensión entre una cultura burocrática ineficiente y poco profesionalizada y las nuevas modalidades de gestión centradas en la expertise técnica aparecían como un punto de conflicto no resuelto que atravesarían las transformaciones futuras del aparato estatal.

La reapertura del debate político educativo en la transición democrática girará, por un lado, en la preocupación por el estado de la educación y el rol de los profesionales del campo, y por el otro, en las modificaciones necesarias para el sistema educativo que suscitada la convocatoria a un II Congreso Pedagógico Nacional. La primera de esas preocupaciones se hará visible en una diversidad de encuentros, mesas de discusión y seminarios organizados, por ejemplo, por la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE) y el Instituto de información y estudios en ciencias sociales y educación (I-IECSE).

Una muestra de este clima puede verse en la celebración de los 25 años de las Ciencias Sociales (UBA) en la Argentina, encuentro realizado con el auspicio de AGCE, de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA), del Colegio de Graduados en Antropología (CGA), y del Colegio de Graduados en Sociología (CGS). Estas entidades emitieron una declaración en la que puede leerse:

*“Actualmente es un hecho irrefutable la existencia de Sociólogos, Psicólogos, Antropólogos y Pedagogos cuyos nombres, en sus respectivas especialidades, son punto de referencia a nivel nacional e internacional. (...) El aporte de nuestras disciplinas se hace impostergerable. (...) Somos parte de la Universidad y nuestro conocimiento del campo y del desempeño profesional no pueden estar ausentes de la decisión de planes, contenidos y orientaciones”* (Perspectiva Universitaria N° 11/12, 1982-1983:156-157).

El clima de optimismo y confianza también fue evidente entre amplios segmentos del campo educativo que vieron en la coyuntura, la posibilidad de avanzar en la concreción de un cambio educativo. Las demandas al compromiso de los técnicos y expertos en educación en la reconstrucción de la democracia, así como el fuerte énfasis en la necesidad de aportar propuestas alternativas, rápidamente tomaron forma en el ingreso a la gestión estatal de numerosos especialistas que durante los años de la dictadura se había retirado a la actividad docente, y que, en algunos casos, habían participado en las formaciones de la disidencia intelectual. Un editorial de la *Revista Argentina de Educación* expresaba:

*“Por primera vez, y como hecho inédito, gran cantidad de profesionales ocupan puestos claves de conducción y asesoramiento en todos los niveles de la educación. Esto crea una nueva responsabilidad: superar la artificial disociación entre lo político-administrativo y las concepciones pedagógico-científicas, lo que supone resolver múltiples y complejos problemas. (...) Colaborar con este proyecto para la Nación es nuestro compromiso. Nuestra tarea será sistematizar y comunicar las experiencias que en estos años estuvieron impedidas de circular con libertad, analizarlas a la luz de las ideas y teorías científicas a las que ahora tenemos acceso, y generar las estrategias y técnicas que posibiliten a las instituciones democráticas cumplir con su cometido”* (Editorial, *Revista Argentina de Educación*, Año III - Nro. 4, Julio 1984: 5).

En este panorama, la creación en 1982 del Área de Educación y Sociedad en el marco de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) ciertamente resultó no solo la expresión más representativa de las nuevas formaciones intelectuales sino también marcó un punto de inflexión en el proceso de reconfiguración del campo intelectual de la educación. Como hemos señalado en otros trabajos (Suasnábar, 2004), las redes académicas como CLACSO y FLACSO cumplieron un papel relevante en la sobrevivencia de las ciencias sociales durante las dictaduras militares en la región, generando un “paraguas institucional” que permitió insertar a intelectuales e investigadores perseguidos o excluidos en sus países. Creada inicialmente como un Programa en 1974, la FLACSO desarrolló durante todo el período militar investigaciones en el área de política y sociología cuya acumulación permitió hacia 1982 la apertura de la Maestría en Ciencias Sociales, primer programa de posgrado estructurado en nuestro país. No es casual, que la FLACSO haya sido el ámbito de encuentro de las nuevas generaciones que, con trayectorias diferentes, expresaran la renovación intelectual larvada durante los años militares. Como grupo intelectual resulta por un lado, la continuidad y profundización del nuevo paradigma gestado por el proyecto DEALC que se expresa en el nombre del área, y por otro, en un movimiento de apertura hacia la reflexión producida por los otros segmentos de la “diáspora” del campo educativo, el cual estuvo fuertemente sesgado por la revisión teórico-política de las experiencias anteriores y la evolución de la coyuntura política<sup>2</sup>.

La convocatoria al II Congreso Pedagógico Nacional marca uno de los momentos más intensos del debate educativo durante los primeros años de la transición democrática. Este evento proponía que los diversos sectores de la sociedad civil discutieran y delinearán iniciativas tendientes al mejoramiento y modernización del sistema educativo argentino. Inaugurado finalmente en abril de 1986, en su organización respetó el federalismo permitiendo que cada provincia lo emprendiera según sus criterios y necesidad, pero incluyendo instancias de debate locales, provinciales y una nacional que tuvo lugar en Río Tercero en el año 1988.

En esta dirección se conformó una *Comisión Honoraria de Asesoramiento* conformada por especialistas y académicos reconocidos como Gilda Romero Brest, Gustavo Cirigliano,



Berta Braslavsky, Gregorio Weinberg, Héctor Félix Bravo y Juan Carlos Tedesco, entre otros. Con todo, los diferentes segmentos del campo no lograron producir un posicionamiento unificado y coordinado que les permitiera incidir más eficazmente en las resoluciones del II Congreso Pedagógico Nacional. Por el contrario, la Iglesia Católica demostró su lugar consolidado y capacidad de movilización en el espacio educativo que dejó más en evidencia las dificultades y limitaciones de campo educativo (Krotsch y De Lella, 1989; Isola, 2010 y 2013).

En buena medida, la experiencia fallida del CPN marcó un reposicionamiento de los intelectuales-expertos de la educación donde un segmento asumirá que la posibilidad de incidir en las políticas educativas radicaba en su inserción en el aparato estatal, mientras que otros mantendrán una actitud distante, interviniendo desde el ámbito universitario.

### **La reforma educativa de 1990 y cambios en el campo académico: tecnoburocratización de la política, mercantilización del conocimiento y pluralización de agencias**

La reforma educativa no solo constituyó un punto de inflexión en la configuración histórica del sistema educativo sino que también supuso una nueva etapa para el campo académico que se caracterizará por la profundización de las tendencias anteriores, el ascenso de los expertos a puestos de decisión gubernamental y la consolidación de un mercado profesional. De esta manera, las reformas estructurales pondrían nuevamente a la educación en la agenda pública pero ahora en sintonía con las políticas neoliberales. La pérdida de centralidad del Estado como articulador de las relaciones sociales a favor del mercado que se operó en los años noventa vació de contenido a la política volviéndola una cuestión técnica o de expertos. Esta nueva racionalidad tecno-burocrática es la que está en la base del cambio en el rol de los expertos y que en campo educativo se manifestará el acceso de intelectuales e investigadores a puestos claves de decisión en el Ministerio de Educación en este período.

Ciertamente, este movimiento de pasaje no es una novedad en la historia del campo sino más bien un rasgo constitutivo del mismo que está presente desde los orígenes. En este sentido, lo nuevo no radica tanto en la presencia de especialistas sino el rol que adoptarían en la construcción de la política y el papel central que tendría un segmento del campo académico en la elaboración e implementación de las políticas de reforma. Este movimiento de pasaje de intelectuales del campo académico al campo burocrático tampoco es un fenómeno particular de nuestro país sino por el contrario, expresa una tendencia más amplia en toda la región, la cual motivó una serie de reflexiones sobre lo que algunos intelectuales consideran como la nueva relación entre investigación social y decisiones políticas que conlleva según otros especialistas a la emergencia de un nuevo tipo de intelectual que denominan "tecno-político" (Brunner, 1993; Braslavsky y Cosse, 1996).

En este sentido, los cambios en la política que hemos definido como tendencia a la tecnoburocratización a diferencia de otros países de la región se dieron en Argentina en el marco de un proceso de declinación de los "intelectuales de partido". Si bien el vínculo

entre intelectuales y partidos políticos siempre fue una relación conflictiva si se lo analiza comparativamente con los casos de Chile, Uruguay y Brasil, observamos que hasta los años sesenta los partidos mayoritarios y las izquierdas en nuestro país contaban en sus filas con intelectuales y especialistas que generaban ideas y nutrían de “cuadros técnicos” en los momentos de acceso al gobierno.

La crisis de la política y de los partidos políticos en los años noventa también generó un doble proceso que, por un lado, de lo que podríamos llamar un estado de “disponibilidad política” de intelectuales y especialistas. Esto es, la presencia de una masa de graduados en educación y de ciencias sociales que sin filiaciones ideológicas fuertes ni compromisos político-partidarios se encuentran en disponibilidad para insertarse en el ámbito público-estatal o privado. Y, por otro lado, un acelerado proceso de “mercantilización” de las actividades intelectuales (paralelo la expansión/diferenciación de las agencias del campo) que se manifiesta en la emergencia de un verdadero mercado profesional de venta de servicios de consultoría, asistencia técnica y producción de investigación orientada a la generación de políticas. Así, durante estos años centros de investigación privados, organismos internacionales, fundaciones del campo económico y *think tanks* comenzaron a realizar trabajos de asesoría técnica, producción de información producción y elaboración de políticas a demanda del Estado Nacional, los Estados provinciales e instituciones privadas. Ambos procesos se darán en el marco de un débil crecimiento de la profesionalización académica en las universidades (el cargo a tiempo completo y los incentivos a la investigación) pero de bajas remuneraciones que acentúa el estado disponibilidad en situación de mercado de intelectuales y especialistas en educación.

En el marco de estas tendencias, los debates político-educativos girarán alrededor de dos cuestiones: por un lado, la caracterización, orientación y efectos de los cambios impulsados por la reforma educativa, y por otro, las discusiones sobre la inserción de los académicos e intelectuales en la gestión pública. Sobre esta última cuestión algunos actores como Braslavsky y Cosse (1996), justificarían su participación en la planificación de las políticas señalando que:

*“Los procesos de democratización de América del Sur trajeron para nosotros la posibilidad de inserción en los procesos de diseño y desarrollo de políticas públicas del sector educación. Esta posibilidad no fue un hecho aislado o personal. Formó parte de un significativo movimiento de un grupo relativamente numeroso de intelectuales hacia la acción”* (1996: 2).

Otros segmentos del campo consideraban que los intelectuales reformistas, al autolegitimarse, se arrogaban la potestad de considerarse la voz del Estado, cuando sólo estaban encarando con decisiones sociales regresivas una política de un gobierno particular (Cano, 1997). A estas voces se les sumaban otras que destacaban la omisión de un sector de la intelectualidad educativa que callaba ante las decisiones que se daban a conocer en medio de un margen de creciente empobrecimiento de la población.

*“En el año 1994, cuando se dieron los primeros pasos para concretar esta publicación, los conversos al ideario neoliberal profetizaban una revolución modernizadora en la educación. Quienes se aferraban a un progresismo posibilista, integraban un coro de voces “autorizadas” en el campo pedagógico para promover, con convicción o con resignación,*

*la necesidad de "estar dentro del ajuste para luchar contra el ajuste", o participar de las políticas oficiales para contrarrestar sus efectos más negativos; o trabajar con el Banco Mundial, pero "sin aceptar condicionamientos" (sic). La abdicación de la función crítica de este sector de la intelectualidad en el campo pedagógico buscó razones para autojustificarse en un contexto donde todo parecía "cerrar" sin fisuras, sin grietas, con aparente apoyo pasivo de la mayoría, sin posibilidad de alterar la marcha triunfal de un modelo frente al cual era disparatado una oposición frontal." (Crítica Educativa, Editorial, N° 3, 1997).*

Mientras que otros mostraban su preocupación ante un escaso margen de autonomía por parte de los investigadores frente al Estado reformista.

*"Más allá de los impactos efectivos sobre los procesos decisionales, la mayoría de las veces se trata de trabajos hechos para legitimar políticas utilizando para ello el poder y la autoridad de la ciencia. En estos casos, más que de trabajos científicos, se trata de simples racionalizaciones del sentido común, que muchas veces terminan siendo simulacros que parodian las características supuestas de la cientificidad." (Tenti Fanfani, [1993] 2007: 216).*

En buena medida, los debates sobre la reforma que estamos reseñando remitían a las discusiones político-educativas de 1970 y al momento de emergencia del "progresismo pedagógico" como un tipo de intervención intelectual que expresa las posiciones críticas al estatus quo y un compromiso con las propuestas de transformación social.

La revista Propuesta Educativa, bajo una nueva dirección luego del alejamiento de Braslavsky, sería un ejemplo de esta postura crítica que cuestionaría el desfinanciamiento y precarización del sistema educativo como puede leerse en el Editorial de 1996: *"En más de un caso, la reforma es utilizada para legitimar un cambio que, lejos de orientarse al logro de la calidad, se orienta exclusivamente a la disminución del gasto fiscal" (Editorial, N° 14, 1996).*

Como estas, muchas otras intervenciones mostraban el rechazo de parte del campo académico a las transformaciones y actividades que realizaban sus colegas. Un Editorial de la *Revista Argentina de Educación* de 1992, cuando la reforma aún estaba en germen, señalaba que:

*"Los trabajadores comienzan a volcarse no sólo a la actividad privada —creación de escuelas, asesorías, asistencias, consultorías— sino también a la búsqueda de actividades laborales extraprofesionales que permitan sobrevivir. Y ello parece, a veces, inevitable. Frente a la presión de las necesidades económicas, cada uno necesita resolver su vida privada. Y es así como la política educativa, amarrada a la económica y social, nos entra en trampa, porque aún los más conscientes e históricamente comprometidos con la educación pública terminan siendo víctimas de la situación: a la frustración personal se agrega el sentirse involuntario reforzador de un sistema social y educativo segmentado." (RAE, Editorial N° 17, 1992).*

Ciertamente, el proceso de reforma educativa estuvo signado por marchas y contramarchas derivadas de las tensiones y conflictos entre distintos actores (como la Iglesia,

los sindicatos docentes y Estados provinciales) que pusieron obstáculos y resistencias al movimiento acelerado que tendían a imprimirle los intelectuales expertos a cargo de la conducción educativa.

Para el campo académico, la reforma marcó una fractura que si en la superficie se manifestaba en la confrontación entre adeptos y detractores, más profundamente se revelaría en una ampliación y desdibujamiento de las fronteras del campo por la emergencia de un mercado de expertise a partir del creciente papel de nuevas agencias (organismos internacionales, *think tanks*, centros de investigación privados, etc.) y modalidades de producción de conocimiento (asistencia técnica, consultoría, investigación orientada, etc.).

### **Las políticas educativas de la década de 2000: recuperación del discurso crítico, mayor presencia estatal sin profesionalización ni modernización<sup>3</sup>**

La llegada al gobierno de Néstor Kirchner y luego de Cristina Fernández de Kirchner marca el inicio de la tercera etapa que se caracterizará en los primeros años por una discursividad que logró condensar una serie simbólica de conceptos que reivindicaban el valor del Estado como constructor de políticas públicas, en clara oposición al consenso político de la década anterior. Dicha discursividad se apoyó en diversas medidas como la negociación del pago de la deuda al Fondo Monetario Internacional, una política exterior orientada a la integración regional y la política de derechos humanos.

Estas medidas fueron acompañadas por una revalorización acrítica de la memoria de los años 60 y 70 que en buena medida limitó el necesario debate sobre las responsabilidades políticas e ideológicas de las causas de la violencia armada y el desenlace dictatorial. Esta limitación en la mirada hacia el pasado también se manifestó hacia adelante en la dificultad para superar un modelo de desarrollo basado en los *commodities* y la falta de una agenda de modernización estatal. En este contexto se posicionaron diversos intelectuales que consideraban que este tiempo político precisaba de su intervención explícita. Así, ciertas franjas intelectuales participaron en la construcción de un pensamiento teórico sobre la política oficial conformado el grupo denominado Carta Abierta (Palermo, 2011).

En el campo educativo este movimiento se manifestó también en la recuperación de elementos simbólicos como la presencia estatal, la inclusión social y las políticas universales que habían sido defendidos por los académicos e intelectuales críticos de la década de 1990. Esta discursividad fue acompañada por una serie de políticas que mostraban el regreso del protagonismo del Estado tales como la garantía del derecho a la educación junto al diseño de políticas inclusivas que procuraban mayores niveles de igualdad en torno a ciertos principios universales<sup>4</sup>.

Si bien estas medidas contaron con el apoyo de sectores académicos del campo educativo, el proceso de consulta de la Ley de Educación Nacional mostró algunas voces críticas respecto a este cambio discursivo y de orientación de las políticas educativas. En esa línea se inscribe la intervención de Sandra Carli (2006) quién no solo señala lo que considera “núcleos conservadores” de la Ley, refiriéndose al lugar ambiguo de la familia

como agente educativo y a la idea de libertad de elección incluida en los fundamentos, sino que también marca la necesidad de explicitar los mecanismos y acciones específicas que garanticen la proclamación del derecho a la educación:

*"En primer lugar se caracteriza por un discurso de enunciación de derechos en el que el Estado se presenta como garante. No podemos cuestionar que una política educativa democrática parta del reconocimiento de derechos de la educación, sin embargo, consideramos que necesitamos sobre todo un tipo de discurso que haga públicas sus posiciones políticas respecto de dichos derechos. Es decir, de qué modos esos derechos serán garantizados, atendiendo no a una declaración de los mismos sino a precisar las maneras políticas y económicas de concretarlos. Esto último indicaría la dirección política del Estado y no simplemente sus aspiraciones. La proliferación del discurso de derechos en el campo de la educación no repara los problemas estructurales del sistema educativo. Se requiere, en todo caso, que se establezcan en el texto de la ley los mecanismos-actores-acuerdos que garanticen el cumplimiento de los derechos enunciados." (2006:8).*

Las críticas no solo se focalizarían en las definiciones que introduce la Ley sino también en el mecanismo de la consulta<sup>5</sup> que, para algunos, lejos de expresar un diálogo e intercambio que enriqueciera la propuesta, suponía la agregación de posiciones e intereses diferentes sin lograr una síntesis.

Desde una mirada más global, otros segmentos del campo académico de la educación cuestionaron la pretensión refundadora del discurso oficial (apelación recurrente de los distintos gobiernos desde el retorno a la democracia) y señalaban críticamente la visión nostálgica sobre la educación apoyada en la recuperación de cierto imaginario de los años sesenta. Como lo expresaba el Editorial de la revista Propuesta Educativa de FLACSO (2008), la combinación de los rasgos antes señalados (pretensión refundadora y visión nostálgica de la educación) parece dar cuenta de la dificultad para superar la auto-referencialidad y generar un debate político-educativo que partiendo de posiciones diferentes pueda arribar a consensos y propuestas ampliamente consensuadas<sup>6</sup>.

En rigor, los reparos de distintos segmentos del campo apuntaban a tres aspectos: las inconsistencias del propio texto de la Ley, las limitaciones del mecanismo propuesto para discutirlo y no menos importante, las dudas respecto a la voluntad y capacidad de llevar a la práctica los lineamientos propuestos. Por ello, no es casual, que estos sectores si bien compartían la evaluación positiva del giro discursivo y de las políticas operado por el gobierno nacional, también expresaban sus dudas frente a la nueva ley (Feldfeber, 2006)<sup>7</sup>.

La progresiva polarización política que caracterizó los años posteriores también se manifestó en el debate alrededor del balance de logros y deudas de las políticas sociales implementadas por el gobierno nacional. El título del libro reciente de Gabriel Kessler *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013* (2014) expresa con claridad la dificultad para construir una visión compartida sobre el sentido y orientaciones de la acción estatal durante la última década. Apoyándose en datos estadísticas y resultados de investigaciones, Kessler parte de una evaluación positiva de la situación actual comparada con la década anterior, pero no deja de señalar la persistencia de viejas desigualdades y la emergencia de nuevos problemas que limitan los logros alcanzados:

*“Y es con respecto a la educación donde se producen las mayores controversias públicas sobre las tendencias contrapuestas. Estas se expresan en que, por un lado, desde los años noventa se verifica un paulatino y constante incremento de la cobertura educativa, y en años más recientes, un aumento de presupuesto muy significativo. Pero en dirección contraria, perduran desigualdades en el sistema: en la calidad de la educación, en la cantidad de horas y días de clase, en los presupuestos educativos provinciales, en los sueldos docentes.” (2014:118-119)*

Con todo, este balance matizado de la situación educativa no expresa un consenso del conjunto del campo, puesto que otras franjas de intelectuales más afines al gobierno acentuarán los rasgos positivos de las políticas implementadas asociadas a la inclusión de los sectores menos favorecidos al sistema educativo (Rinesi, 2013)<sup>8</sup>.

Los cambios en la universidad durante este período también fueron motivo de controversias entre investigadores y académicos. El aumento sostenido del presupuesto universitario<sup>9</sup>, la apertura de nuevas universidades, la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y el estímulo a la investigación sumado al incremento de las becas otorgadas por el CONICET, entre otras medidas, marcan lo que algunos especialistas caracterizan como un giro neo-intervencionista de la política pública para el sector. Sin embargo, estos mismos expertos señalan críticamente la ausencia de una nueva agenda de política para el sector ya que este activismo estatal convive con la inercia de las políticas de la década pasada (Suasnábar, 2005; Suasnábar y Rovelli, 2013). En sintonía con estos análisis, Adriana Chiroleu y Osvaldo Iazzetta (2013) señalaban una situación paradójica:

*“(…) entre 2003 y 2011, la universidad no logró ocupar un lugar destacado dentro de la agenda de gobierno y resultó desplazada por otras prioridades o urgencias, postergando de este modo la formulación de una política universitaria integral, sin embargo este rezago de lo universitario coexistió con un notorio reconocimiento simbólico del sector y un sostenido aumento del financiamiento en el contexto de una relación más amigable y distendida de estas instituciones con el gobierno nacional.” (2013: 29).*

Desde una mirada de mediano plazo de los cambios en el sistema universitario, Pablo Buchbinder y Mónica Marquina (2008) señalaban el carácter limitado de las políticas implementadas durante este período que se manifestaban en la persistencia de problemas estructurales y la ausencia de una propuesta integral para el sector<sup>10</sup>.

El debate y los distintos posicionamientos respecto del balance de las políticas educativas de la última década que atravesó el campo universitario no tuvieron una gran visibilidad pública, sino que más bien circularon por publicaciones académicas y eventos específicos, hecho que marca un contraste notorio con la repercusión de los debates de la década de 1990. Una explicación posible podemos encontrarla en el clima de fuerte polarización política e ideológica del período, por el cual numerosos intelectuales moderaron y regularon sus intervenciones frente a un contexto que ofrecía pocos espacios para análisis complejos y miradas críticas (Isola, 2014).

Este comportamiento también resulta perceptible en las intervenciones de otras agencias y actores del campo de producción de conocimiento en educación como los organ-

mos intergubernamentales e internacionales (IIPE-UNESCO, UNICEF) que desarrollaron estudios para el Ministerio de Educación, y ese heterogéneo segmento de instituciones que transitan entre la sociedad civil, los *think tanks* y los centros de políticas como el CIPPEC y el CEPP, que a través de la consultoría técnica expresaban reparos y cuestionamientos a temáticas como la implementación de la ley de financiamiento educativo, la calidad de los aprendizajes recibidos y los problemas de desigualdad, permanencia y repitencia<sup>11</sup>.

En este período, la expansión del mercado profesional y la demanda creciente del Estado por actividades de consultoría marcan la profundización de algunas de las tendencias del campo iniciadas en la década de 1990, a la vez que dan cuenta del progresivo deterioro de las capacidades estatales para gobernar y orientar el sistema educativo que caracteriza esta última etapa.

Al respecto pueden mencionarse como indicadores de esta tendencia la pérdida de relevancia y presencia de las áreas del ministerio orientadas a la producción de información y planificación que se manifiesta por ejemplo en la discontinuidad de los Operativos Nacionales de Evaluación, las dificultades y limitaciones para la construcción de información estadística fidedigna y el cambio en el perfil de la gestión ministerial marcado por el desplazamiento de personal técnico-profesional en favor de cuadros políticos con poca o ninguna experiencia en la administración pública. Si bien no contamos con estudios específicos sobre este último aspecto, algunas investigaciones recientes sobre otras áreas de la política pública como las políticas asistenciales permiten observar cómo la mayor presencia e intervención del Estado no va necesariamente asociada a una profesionalización de los actores y prácticas sino que, por el contrario, el saber especializado resulta desplazado por el compromiso ideológico que tiende a borrar las diferencias entre gestión burocrática y militancia política (Perelmiter, 2011)<sup>12</sup>.

Seguramente el balance de las políticas y cambios en la educación durante estos diez últimos años seguirá siendo motivo de debate y controversias por cuanto convergen tendencias contrapuestas que si, por un lado, conllevaron la recuperación del rol del Estado, el fortalecimiento del sistema científico-tecnológico y un giro neo-intervencionista de las políticas, por otro debilitó las capacidades estatales para orientar el sistema y desprofesionalizó la gestión educativa. Lejos de una agenda de modernización, la gestión ministerial construyó sus prioridades alrededor de inyectarle recursos al sistema educativo y la ampliación del acceso sin reparar demasiado en los problemas estructurales tales como la calidad de los aprendizajes y persistente desigualdad de la oferta educativa.

### **Las políticas educativas recientes (2015-2019) y el campo académico: entre el ajuste presupuestario, la polarización ideológica y la falta de una agenda de política**

La llegada al gobierno de Mauricio Macri constituye un hecho inédito en la historia argentina porque es la primera vez que una coalición política de centro derecha triunfa en elecciones libres a nivel nacional y en las dos principales jurisdicciones: la ciudad y la provincia de Buenos Aires. No es casual, entonces que la (para muchos) sorpresiva

victoria electoral de Cambiemos haya resultado un interrogante que acaparó el debate político-académico sobre la caracterización y orientación del nuevo gobierno.

En ese sentido, las posiciones oscilaron entre considerarla como una derecha “conservadora” y “neoliberal” en el marco de una vuelta a los años noventa, y aquellos que ven en esta formación política una “nueva derecha” que, compartiendo algunos de los rasgos anteriores, agregan la caracterización de “gerencial” y “empresaria” (por la incorporación de *CEOs* a la administración pública), “republicana” (por el reconocimiento a las reglas democráticas), “pragmática” o “*new age*” (por oposición a las derechas doctrinarias) y algunos más osados adjudican cierta “preocupación por lo social” (por el mantenimiento de las políticas sociales del gobierno anterior).

En cuanto a las políticas educativas del macrismo si bien todavía son pocos los estudios para realizar un balance completo, los tres años y medio de gestión nos permiten identificar algunas tendencias y orientaciones. Así, el sistemático recorte del presupuesto educativo constituyó un eje central de la política ministerial que recorre todo el período tal como lo señalan y corroboran distintos informes e investigaciones (Rivas y Dborkin, 2018). La conformación del staff de gestión a partir de la incorporación cuadros provenientes del mundo empresario, fundaciones y ONGs constituye otro rasgo que marca, por un lado, la profundización de aquella tendencia de emergencia de nuevas agencias del campo educativo, las cuales pasan de la “influencia” a la “gestión e implementación” de la política tal como exploran estudios recientes (Castellani, 2019). Y, por otro lado, la llegada de los nuevos perfiles a la gestión pública supuso el desplazamiento de los lugares de dirección de los expertos y especialistas provenientes del campo académico en educación. Estas dos orientaciones (ajuste presupuestario y gerenciamiento) explica en gran medida la fuerte oposición de los distintos actores del sistema educativo.

Pero quizás la mayor limitación de la gestión educativa de Cambiemos haya sido la falta de una agenda de política que superara los slogans de campaña de la importancia de la educación y de producir una “revolución educativa”. En los dos primeros años hubo intentos de generar una agenda a través del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina, enseña y aprende,” y, luego, del fallido “Plan Maestro” (propuestas de metas derivadas de los resultados educativos). Ambas iniciativas dejarían en evidencia la pobreza de



ideas y las limitaciones técnicas del *staff* de gestión del ministerio nacional. En este panorama, signado por escasez de recursos y capacidades técnicas, la política de evaluación centrada en las pruebas Aprender parecería ocupar el espacio vacante de una agenda de política indicativa del rumbo educativo que se desea seguir.

Durante estos años hubo mucha discusión educativa que circuló por las redes sociales, páginas de internet y los diarios nacionales bajo distintas formas de intervención (denuncia, reclamos, opinión y sistematizar información) que expresaron las diferentes posiciones de sindicatos, funcionarios, especialistas y representantes políticos frente a las políticas educativas. En este sentido, si bien resultaría interesante y necesario sistematizar estas discusiones, nuestra mirada se restringe al debate académico donde privilegiamos las intervenciones de miembros del campo y sus formas propias de intervención como son los artículos, capítulos y libros.

Planteado de esta manera, los debates educativos durante estos años continuaron (a igual que en el período kirchnerista) atravesados por una fuerte polarización política e ideológica que impidió avanzar en un debate plural, serio y fundado. El ex Ministro de Educación de Cristina Kirchner, Juan Carlos Tedesco<sup>13</sup> sería quién más claramente describa este clima intelectual en la introducción de un libro compilado por él y publicado casi en las vísperas de las elecciones presidenciales de 2015. Allí señala que:

*“Esta debilidad del debate político-educativo se expresa en el carácter angelical, tecnocrático o abstracto que suelen asumir los discursos con los cuales se discute de educación, en los que predominan un fuerte anacronismo y falsos dilemas ideológicos. Para los sectores generalmente identificados con posiciones progresistas parecería que la defensa de la justicia social les impide hablar de excelencia académica, eficiencia, competitividad y responsabilidad por los resultados. Para los sectores preocupados por la eficiencia parecería que la condición necesaria para lograrla es seleccionar y excluir a los que no acceden a los estándares definidos como metas que deben ser alcanzadas. Superar la antinomia entre justicia social y excelencia académica constituye el gran desafío que enfrenta la política educativa argentina en el mediano y largo plazo.” (2015:7)*

En buena medida, la intención explícita del libro es contribuir a la superar aquella polarización de las posiciones a través de contribuciones que combinan diagnósticos y resultados de investigación y orientaciones para la definición de políticas. Dichos trabajos mirados de conjunto abarcan las principales problemáticas educativas y los desafíos futuros del próximo gobierno que, como muchos, suponía la continuidad del kirchnerismo.

La victoria electoral de Cambiemos desplazaría estas primeras elaboraciones hacia un debate político, por un lado, más complejo sobre la caracterización del nuevo gobierno y particularmente de la política educativa y, por otro, de las razones de la derrota del kirchnerismo asociado al balance de los aciertos y errores en la gestión pública. Así, respecto de la caracterización se materializarán en dos grandes posiciones: quienes ven un retorno a las políticas neoliberales de los noventa o aquellos que reconocen una nueva derecha con rasgos diferentes que merecen ser analizados. El ex Ministro de Educación de Néstor Kirchner es quién mejor representa la primera de estas posiciones cuando en un libro compilado por él señala que:

*"A poco más de un año del cambio de gobierno es posible afirmar que las políticas llevadas adelante por el presidente Mauricio Macri han tenido como objetivo producir la restauración del orden neoliberal que había comenzado a implementarse durante la última dictadura cívico-militar y que logró desplegarse en toda su dimensión con la aplicación de las estrategias del "Consenso de Washington" en el transcurso de la década de los 90." (Filmus, 2017: 24)*

En buena medida esta caracterización "retornista" era solidaria con la idea de que la llegada de Macri al gobierno constituye una "anomalía" producto de una victoria ajustada del ballotage. Si bien Filmus aclara que hay diferencias entre las políticas de los 90 y las de Macri, las mismas no son sustantivas o programáticas, sino que la diferencia son los contextos sociohistóricos que condicionan y ponen límites al nuevo gobierno: en síntesis, la derecha siempre es la misma<sup>14</sup>.

Dentro de estas miradas críticas, otras posiciones como la de Sandra Carli (2017) introducen una analítica más compleja que parten de reconocer al macrismo como una expresión de la "Nueva Derecha" que *"combina la defensa de la apertura económica y la liberalización del mercado con nuevas articulaciones"* (2017:102). Estas novedades serían una combinación de *management* público y conservadurismo, mezclado con otras tradiciones de pensamiento:

*"La expresión "restauración conservadora" con la que se ha caracterizado a esta nueva etapa resulta precisa, aunque parcialmente. Si bien es posible identificar continuidades con el pasado y genealogías que conectan con tradiciones de pensamiento de sectores eclesiales y militares y corporaciones económicas, también se destacan la convergencia con sectores políticos de origen democrático. Es posible reconocer una pretensión fundacional que aspira a dejar una nueva idea de modernización -siempre equívoca-, en un federalismo polémico que refiere a un desarrollismo aggiornato al neoliberalismo y en una lógica de negocios aplicada al campo educativo. Recurre a teorías económicas procedentes del management y a otras no económicas, entre las que se destacan las neurociencias aplicadas a educación, con su peligrosa derivación darwinista y un espiritualismo new age como "envase" de las políticas." (2017: 109).*

Ciertamente, los debates sobre la caracterización del gobierno y sus políticas educativas acapararon la gran mayoría de las intervenciones dejando en segundo otra discusión no menos relevante como las razones de la derrota del kirchnerismo asociado al balance de los aciertos y errores en la gestión pública. Nuevamente será Daniel Filmus quien habilite esta temática compilando una serie de intervenciones en el libro *Pensar el Kirchnerismo. Lo que se hizo, lo que falta y lo que viene* (2016); que desde el título remite a un ejercicio autoreflexivo de lo realizado en los doce años de gobierno. El capítulo educativo estará a cargo de Juan Carlos Tedesco quien prestará *"más atención a los desafíos futuros que al estudio del pasado"*, aunque aclara que ambas dimensiones están relacionadas porque *"los retos del futuro están asociados tanto a los logros como a las carencias de las estrategias aplicadas en los últimos doce años de gobierno."* (2016:193). De esta manera, los cuatro desafíos que plantea concitan amplio consenso (la escolarización de la primera infancia, la inclusión en el nivel primario, la inclusión en la escuela secundaria, y la inclusión en la educación superior), los debates que propone se alinean con su visión superadora de las antinomias introduciendo la necesidad de

discutir sobre los resultados de las mediciones y el debate sobre la profesión docente, entre otros.

Casi promediando la finalización del gobierno de Macri podemos ubicar otros posicionamientos político-educativos que interpelan a aquellas franjas del campo académico que se mantuvieron distantes o fueron críticos del kirchnerismo como también a los pocos especialistas y expertos que -siguiendo la tradición nacional- pasaron a la gestión pública con el macrismo. Dicha posición, que encarna Mariano Narodowski (2018), expresa un profundo escepticismo hacia la clase dirigente argentina que en 30 años de democracia no ha mejorado la educación más que el resto de los países latinoamericanos, y si hay un dato que resalta de nuestra situación es el crecimiento de la educación privada especialmente desde 2003<sup>15</sup>. ¿Cuál es la razón que explica esta decadencia educativa?

*"Hay que decirlo: a la clase dirigente argentina no le interesa la educación. No parece haber sectores dirigenciales políticos, sociales, sindicales o empresariales capaces de construir consensos en la opinión pública. Aunque en forma aislada algunas voces destacadas se muestren genuinamente preocupadas, no logran conseguir masa crítica para que la educación se convierta realmente en una prioridad. (...) Esta falta de consensos en los sectores dirigentes tiene inmediatas repercusiones en una sociedad civil que soluciona sus problemas educacionales concretos como puede, privatizando su decisión, aunque se mienta a sí misma vociferando, sin cansarse, su preocupación por la educación pública." (Narodowski, 2018:14-15)*

La privatización de la educación ciertamente será otro de los temas de debate educativo del período que también nos revela las diferentes y polarizadas posiciones. Así, con pocos meses de distancia del trabajo de Narodowski se publicaría otro libro de Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde (2018) que coincidiría en las tendencias ya que: "en los últimos 17 años se incrementó el porcentaje de estudiantes que asisten a escuelas privadas: pasó del 24,7% en 1998 al 28,9% en 2016, lo que representa un crecimiento de la participación privada de 4,2 puntos porcentuales en el período de referencia; (...)" (2018: 9), aunque atribuirían una profundización de estas tendencias con el triunfo de Cambiemos en 2015<sup>16</sup>.

## A modo de conclusiones

Como señalamos en la introducción, el artículo se propuso como un ensayo de interpretación de la historia reciente del campo educativo nacional que, focalizando en los debates político-educativos de las últimas tres décadas y media, nos posibilitara reflexionar sobre la relación entre el campo académico y las políticas educativas.

Desde esta mirada de mediano plazo, las políticas educativas han seguido un movimiento pendular que alternó reformas y contra-reformas educativas, a tono con los cambios en las orientaciones de las políticas estatales y las transformaciones sociopolíticas y económicas del país. Así, al interior de este período podemos delimitar cuatro etapas que corresponde grosso modo a los ciclos de política: a) las políticas educativas durante la transición democrática, b) la reforma educativa de la década de 1990, c) las políticas edu-

cativas de la década de 2000, y d) las políticas educativas recientes (2015-2019).

El campo académico de la educación desde el retorno a la democracia hasta nuestros días ha seguido un desarrollo sinuoso, desigual y contradictorio que como exploramos en otros trabajos se explica, en parte por razones externas como el impacto de las políticas universitarias y las políticas científicas y de fomento a la investigación, y en parte por razones internas que remiten a cómo las distintas gestiones ministeriales plantearon las relaciones entre el ejercicio del gobierno, el rol de los especialistas en educación en el diseño e implementación de políticas y los cambios en los tipos y usos del conocimiento experto.

Ciertamente, los debates político-educativos que reseñamos no nos permiten dar cuenta de la complejidad de la problemática, pero si en cambio posibilitó explorar los diferentes posicionamientos y las formas de intervención frente a las políticas, las narrativas/argumentaciones que pusieron en juego para fundamentar dichas posiciones y las autoimágenes que construyeron alrededor de sus funciones en el proceso de producción de la política.

Paralelo a las disputas del campo académico, una serie de tendencias estructurales constituyen su telón de fondo como la circulación o pasaje de la universidad o sector privado a la gestión pública, la expansión, pluralización y diferenciación de las agencias del campo, la creciente tecno-burocratización de la política, la mercantilización del conocimiento experto y la conformación de un mercado profesional de compraventa de servicios, entre otras.

Una breve síntesis del derrotero del campo académico de la educación pone de manifiesto la fuerte incidencia del escenario sociopolítico y los climas de época. En este sentido, el retorno a la democracia generó amplias expectativas de cambio y una revalorización del lugar de los especialistas en educación que se materializó en el acceso a cargos de gestión. El Congreso Pedagógico Nacional y el inicio de la reforma educativa en el contexto de un gobierno de orientación neoliberal instalaría una fractura al interior del campo que como reseñamos, dividiría aguas entre posicionamientos reformistas y críticos de la reforma que se dio simultáneamente al progresivo desdibujamiento de las fronteras entre intelectuales y expertos. La polarización ideológica que introduciría la etapa del kirchnerismo marcaría un nuevo reordenamiento de los posicionamientos que bloquearía las posibilidades de un debate político-pedagógico amplio y plural. Esta situación no se modificaría con el gobierno de Cambiemos sino por el contrario se agudizaría dicha polarización en el marco de una conflictividad permanente producto de la centralidad del ajuste presupuestario. Asimismo, la incorporación a la gestión ministerial de cuadros provenientes del mundo empresario, fundaciones y ONGs y el consecuente desplazamiento de los expertos y especialistas provenientes del campo académico en educación, explican en parte la radicalidad de las posiciones de unos y limitaciones técnicas de los otros.

Pese a estas disputas tan propias del mundo intelectual, el campo académico en educación en la Argentina se encuentra en un proceso de consolidación e institucionalización como comunidad académico-disciplinar. Dicho proceso supone no solo avanzar en la construcción de criterios comunes sobre las prácticas y productos de la investigación,

sino también en su capacidad para intervenir y aportar autónomamente desde su especificidad en los debates públicos. Quizás en la próxima etapa veamos los resultados de esta nueva experiencia.

## Bibliografía

- Barsky, O. y Dávila, M. (2010), *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Teseo y Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996), *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. PREAL, Documento N° 5, Santiago de Chile (en línea). Disponible en: <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal/Publicaciones/PREALDocumentos/&Archivo=cosse5.pdf>, [consultado el 23 de septiembre de 2009].
- Brunner, J. J. (1993), *Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento* Intervención en el Seminario "La Investigación Educativa Latinoamericana", Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Punta Tralca, Chile, 4-6 de junio. De cara al año 2000, Comisión Educación y Sociedad, (en línea). Disponible en: <http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1993/DT/000675.pdf> [consultado el 4 de febrero de 2009].
- Buchbinder, P. (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008), *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional/UNGS.
- Cano, D. (1997), "Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor", en Frigerio, G., M. Poggi y M. Giannoni (Comp.), *Políticas, Instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, CEM y NOVEDUC.
- Carli, S. (2006), "Núcleos conservadores en el documento sobre la Ley de Educación", en *Ciencias Sociales*, revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, núm. 64, pp.8-9
- Carli, S. (2017), "Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas", en Filmus (Comp.) *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*, Buenos Aires, Octubre Editorial.
- Castellani, A. (2019) *Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018)*. Observatorio de la Elites, Informe de investigación núm 6, CITRA UMET-CONICET.
- Cavarozzi, Marcelo (1997), *Autoritarismo y Democracia (1955-1996)*, Buenos Aires, Ariel.

- Chiroleu, A. (2006), "Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los '90 y sus continuidades", en *Revista SAAP*, Buenos Aires, v. 2, núm. 3, pp. 563-590.
- Chiroleu, A. y Iazzetta, O. (2013), "La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner", en Chiroleu, A. y Marquina, M (Comp.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*, Buenos Aires, Prometeo/UNGS.
- Feldfeber, M. (2006), "De la Ley "Federal" a la Ley "Nacional": ¿nuevas garantías para el derecho a la educación?", *Ciencias Sociales*, revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, núm. 64, pp.10-11
- Feldfeber, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S. y Duhalde, M. (2018), *Privatización de la educación en Argentina*. Buenos Aires, IE-CTERA.
- Filmus, D. (2017), "La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina", en Filmus (Comp.) *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*, Buenos Aires, Octubre Editorial.
- Garatte, L. (2008), "La normalización universitaria en la Universidad Nacional de La Plata en el contexto de la transición democrática", en Mazzola, C.; Marquina, M.; Soprano, G. (Comps.). *Proyectos, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*, Buenos Aires, UNGS / UNSL: Prometeo Libros.
- Garatte, L. (2015), "Dirigentes radicales y grupos académicos de Ciencias de la Educación durante la "normalización" de la Universidad Nacional de la Plata (1983-1986), en revista *Sociohistórica*, núm. 36, 2do. Semestre, La Plata, UNLP (en línea). Disponible en: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2015n36a03>.
- Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnabar, C. e Isola, N. (Comp.) (2018), *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Buenos Aires, Editorial Aique.
- Isola, N. (2010), *Intelectuales, Estado y Educación. Una revisión de los debates de la experiencia argentina reciente*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Isola, N. (2013), "Intelectuales de la educación en la restauración democrática argentina. Intervenciones intelectuales en torno al II Congreso Pedagógico Nacional", en *A contracorriente*, Vol. 10, núm. 3, junio 2013, North Carolina State University, pp. 335-358.
- Isola, N. (2014), *Desarrollo y profesionalización del campo académico de la educación en la Argentina (1955-2013). Debates y tensiones en torno a un programa científico moderno*. Tesis doctoral defendida en FLACSO-Argentina.
- Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Krottsch, P. y De Lella, C. (1989), *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Marquina, M. (2012), "La profesión Académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes" en Fernández Lamarra, N. *El futuro de la profesión académica*, Sáenz Peña, EDUNTREF.
- Natanson, J. (2018), "Mauricio Macri en su ratonera El fin de la utopía gradualista", en la revista *Nueva Sociedad* No 276, julio-agosto, (en línea). Disponible en: [http://nuso.org/media/articles/downloads/COY3\\_Natanson\\_276.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/COY3_Natanson_276.pdf) Consultado en noviembre de 2018.
- Narodowski, M. (2018), *El colapso de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Lazzaro Jam, S. (2016), "La "normalización" democrática en la Universidad Nacional de Cuyo: alcances y límites de una renovación académica", en *Revista IRICE*, núm. 30, Rosario, pp. 125-151.

- Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Galarza, D. (Comp.) (2007), *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial /FLACSO.
- Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Gorostiaga, J. (comp.) (2012), *Políticas educativas y producción de conocimiento en América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Palermo, V. (2011), "Consejeros del príncipe: intelectuales y populismo en la Argentina de hoy", en *Revista RECSO*, Volumen 2, año 2, Montevideo, pp. 81-102.
- Perelmiter, L. (2011), "Saber asistir: técnica, política y sentimientos en la asistencia estatal. Argentina (2003-2008)", en Morresi, S. y Vommaro, G. (Comp.) *Saber lo que se hace. Expertos y política en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo/UNGS.
- Plotkin, M. y Zimmermann, E. (Comp.) (2012), *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, EDHASA.
- Pucciarelli, A. (2011), *Los años de Menem: la construcción del orden neoliberal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Pucciarelli, A. (2014), *Los años de la Alianza*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rinesi, E. (2013), "El lugar y los desafíos de la universidad pública en la Argentina actual", en Chiroleu, A. y Marquina, M (Comp.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*, Buenos Aires, Prometeo/UNGS.
- Rivas, A. y Dborkin, D. (2018), ¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina? Documento de Trabajo Nro. 162, Buenos Aires, CIPPEC.
- Suasnábar, C. (2004), *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Manantial / FLACSO.
- Suasnábar, C. (2005), "Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de política. Las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner", en *Temas y Debates, Revista Universitaria de Ciencias Sociales* Año 9, núm. 10, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, pp.83-97.
- Suasnábar, C. (2010), "Intelectuales y política. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa", en revista *Propuesta Educativa*, núm. 33, Año 19. Buenos Aires, FLACSO, pp.37-47.
- Suasnábar, C. (2012a), "Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, ¿o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años", en Plotkin, M y Zimmermann, E. *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*. EDHASA, Buenos Aires.
- Suasnábar, C. (2012b), "El marco normativo de las universidades y el debate sobre la autonomía: una lectura desde la producción académica", en Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (org.) (2012) *Política Universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento / Instituto de Estudios y Capacitación-CONADU.
- Suasnábar, C. (2013), *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*, Rosario, Prohistoria.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2013), "Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente", en Chiroleu, A. y Marquina, M (Comp.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*, Buenos Aires, Prometeo/UNGS.
- Suasnábar, C., Orellano, V., Iglesias, A., Miño Chiappino, J.; Vuksinic, N. y Koc Muñoz, S. (2017), *La gestión educativa de la Alianza Cambiemos en la provincia de Buenos Aires: una exploración de las trayectorias profesionales, identidades políticas y la agenda de política*. Trabajo presentado en el 9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Montevideo, 26 al 28 de julio de 2017.

- Suasnábar, C. e Isola, N. (2018), "Las fronteras "borrosas" de los intelectuales-expertos en educación: Notas (provisorias) sobre los avatares del campo educativo argentino en los últimos 30 años", en Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C. e Isola, Nicolás (coord.) *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*, Buenos Aires. Aique.
- Svampa, M. (2017) *Debates Latinoamericanos*, Buenos Aires, Edhasa.
- Tedesco, J. C. (2016), "La educación en el centro del debate. El desafío simultáneo de la universalización y la mejora de la calidad de la enseñanza", en Filmus, D. (Comp.) *Pensar el kirchnerismo. Lo que se hizo, lo que falta y lo que viene*, Buenos Aires. Siglo XXI.
- Tedesco, J. C. (2015), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo XXI/OSDE.
- Tenti Fanfani, E. (1988), *El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina*, en Curso de Metodología de la investigación en ciencias sociales. IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación), Rosario, pp.125-149.
- Tenti Fanfani, E. (2007), "Del intelectual orgánico al analista simbólico". En *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Vommaro, G. (2017), "La centroderecha y el «cambio cultural» argentino", en la revista *Nueva Sociedad* No 270, julio-agosto (en línea). Disponible en: [http://nuso.org/media/articulos/downloads/COY1\\_Vommaro\\_270\\_bsT5zYx.pdf](http://nuso.org/media/articulos/downloads/COY1_Vommaro_270_bsT5zYx.pdf) Consultado en noviembre de 2018.

## Fuentes documentales

- Revista Crítica Educativa (1997), *Editorial*, Año II, núm. 3, Diciembre, Buenos Aires.
- Revista Argentina de Educación (1984), *Editorial*, Año III, núm. 4, Julio, Buenos Aires.
- Revista Propuesta Educativa (1996), *Editorial*, Año VII, núm. 14, Agosto, Flacso, Buenos Aires.
- Revista Propuesta Educativa (2008), *Editorial*, núm. 30, Noviembre, Flacso, Buenos Aires.
- Revista Perspectiva Universitaria (1983), *Declaración AGCE, APBA, CGA y CGS "25 años de ciencias sociales en Argentina"*, núm. 11/12, diciembre 1982-enero 1983, Instituto de información y estudios en ciencias sociales y educación, pp. 155-159.

## Notas

- 1 La Alianza Cambiemos se constituyó de cara a las elecciones nacionales de 2015 y está integrado por los partidos Propuesta Republicana (PRO), Unión Cívica Radical (UCR), Coalición Cívica (CC), el partido FE y la Democracia Cristiana.

- 2 El grupo originario estaría conformado por Juan Carlos Tedesco que se incorporó en la institución finalizada su participación en el proyecto DEALC (Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe; UNESCO/CEPAL/PNUD) y por Cecilia Braslavsky que retornó al país a fines de los ochenta recientemente doctorada en la Universidad de Leipzig de la ex RDA (República Democrática Alemana).
- 3 En esa sección retomamos con modificaciones lo señalado en Suasnábar e Isola (2018).
- 4 En ese marco se sancionaron la Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058), la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075) y la Ley de Educación Nacional (N° 26.026).
- 5 El proceso de discusión de la Ley Nacional de Educación preveía distintas y variadas instancias de consulta desde una Comisión de Ministros que se encargará recabar los aportes de los actores del sistema educativo: organizaciones gremiales docentes y no docentes, de padres, de estudiantes y de asociaciones vinculadas tanto a la educación de gestión estatal como privada, hasta encuestas de opinión y sitios web para elevar propuestas, pasando por jornadas de reflexión y debate en las escuelas. Las críticas se orientan a señalar la falta de una instancia central para procesar las diferentes posiciones.
- 6 *“Después de la crisis del año 2001 se renegó de las políticas de los noventa y se cambió todo el andamiaje legal del sistema en un nuevo intento de poner un sello refundador. En este caso, la inspiración no estuvo puesta en la adaptación al mundo globalizado sino en la recuperación de discursos y alianzas que caracterizaron a la Argentina de los años sesenta. Esta onda restauradora se mantiene hasta hoy. No es una novedad, en educación hay muchas voces melancólicas que piensan el futuro en clave de reposición del pasado. Estos espasmos re-fundacionales, que reconocen orientaciones y propósitos diferentes, presentan a su vez una característica común. El escenario en el que se desarrollaron puede caracterizarse como de un pluralismo negativo, recordando una categoría acuñada por Oscar Terán, donde los actores dicen sus discursos, pero éstos están auto-referidos y difícilmente puedan constituir un campo de comunicación donde el intercambio acumule a favor del enriquecimiento de la propuesta original.”* Propuesta Educativa (2008), Editorial, núm. 30, Noviembre, Buenos Aires, FLACSO.
- 7 *“¿Qué se discute en torno a la futura Ley de Educación? Una ley no puede discutirse fuera de un proyecto educativo y de un modelo de país, tal como se señala en el documento ministerial. El debate sobre los modos de generación, distribución y apropiación de los conocimientos no puede estar al margen de la distribución de todos los bienes que una sociedad produce. La discusión también remite al particular federalismo que supimos construir y a la distribución y articulación de responsabilidades, obligaciones y recursos entre el Estado nacional y los Estados provinciales para garantizar los derechos de los ciudadanos (...). En este sentido, el tema del gobierno del sistema -que trasciende el problema de la gestión- constituye uno de los ejes centrales del debate en la construcción de un modelo de educación alternativo”* (Feldfeber, 2006:10).
- 8 *“En efecto, el tercero de estos cuatro factores que estamos apuntando revela la firme vocación de los dos gobiernos kirchneristas por favorecer la incorporación efectiva de los jóvenes al sistema educativo formal, por garantizar su escolarización y su avance en niveles de estudios que hasta hace poco sólo eran alcanzados por un porcentaje reducido de ellos. Me refiero al impulso y a la sanción de la Ley Nacional de Educación, que vuelve obligatoria la educación secundaria para todos los adolescentes y jóvenes del país, que levanta considerablemente el nivel mínimo de educación que les puede y debe ser exigido, y que de ese modo favorece la integración social y cultural de muchísimas chicas y muchísimos muchachos que hasta acá no tenían la obligación, ni muchas veces tampoco la posibilidad, de avanzar en sus estudios más allá del nivel primario”* (Rinesi, 2013).
- 9 El presupuesto de becas se triplicó entre 2000 y 2006 (Barsky y Dávila, 2010).
- 10 *“Sin embargo, reconocidos estos avances, cabe adosar a cada uno de ellos una contracara que aún hoy permanece en el lado del “debe” de un balance que podría haberse saldado en*

tantos años. En primer término, como ya señalamos, la apertura de la universidad a nuevos sectores sociales no fue acompañada de políticas sistemáticas que garantizaran la permanencia y la graduación de esos ingresantes. Las carreras siguen siendo excesivamente largas en la práctica, con obstáculos que sólo una minoría puede sortear. La recuperación presupuestaria de los últimos tiempos apenas pudo servir para atender parcialmente los reclamos salariales. Tantos años de discusión de un modelo objetivo de distribución de recursos todavía no han generado efectos positivos para un adecuado funcionamiento del sistema. La diversificación de ofertas de formación se ha desarrollado de manera caótica, superpuesta y escasamente coordinada. Los procesos de evaluación aún no han generado una auténtica cultura institucional del mejoramiento continuo. Las condiciones de libertad académica y autonomía en las instituciones no fueron suficientemente aprovechadas. Los diferentes intereses de los distintos actores universitarios operan de manera centrífuga, lo que hace que, una vez satisfechos, no se puedan articular en claros proyectos institucionales estratégicos que coloquen a las universidades como motores fundamentales del desarrollo y el progreso social” (Buchbinder y Marquina, 2008: 91)

- 11 Como ejemplo del CIPPEC pueden mencionarse el *Informe de monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo* (2014) y el más reciente informe *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. En el caso del CEPP el *Informe del Observatorio de la Educación Básica Argentina* (2014) junto a la UBA y el Banco Santander, y el documento *Nuevo consenso educativo. Una nueva agenda educativa para el país* (2014).
- 12 Al respecto la autora de esta investigación señala que: “Profesionales, militantes y voluntarios de “lo social” suelen referir a segmentos de actores y prácticas más o menos delimitados. Ciertamente, cada término sirve como significante de fundamentos de autoridad alternativos para la intervención social: los saberes especializados, el compromiso ideológico, la vocación de servicio. Sin embargo, el gradiente que los diferencia no siempre es claro en la investigación empírica. Ni grupos sociales ni espacios institucionales se integran o rubrican fácilmente bajo las etiquetas exclusivas de la técnica, la política o los sentimientos. En Argentina, la histórica inestabilidad y porosidad de las instituciones públicas vuelve aún más difícil imaginar fronteras claras entre estos actores” (Perelmiter, 2011: 135).
- 13 A cargo de la cartera educativa entre 2007 y 2009, Tedesco luego se desempeñaría como Director Ejecutivo de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, dependiente de Presidencia de la Nación, hasta fines de 2010.
- 14 “En el 2015 la situación resultó diferente [de los 90]. Ya en la campaña electoral Mauricio Macri debió prometer la continuidad de un conjunto de políticas económicas y sociales llevadas adelante por el gobierno kirchnerista porque las mismas contaban con amplio consenso social (...)” (Filmus, 2017: 15)
- 15 El escepticismo de Narodowski no puede dejar de ser analizada por fuera de su fallido paso por el ministerio de educación de la Ciudad de Buenos Aires durante el primer gobierno de Mauricio Macri.
- 16 “Hoy, las tendencias privatizadoras de y en la educación en el país y en la región han cobrado un nuevo impulso a partir del reciente cambio de escenario político. La implementación de políticas neoliberales y neoconservadoras -con similitudes y diferencias respecto de aquellas que orientaron la reforma de los años ‘90- trajo aparejado un retroceso en términos de derechos, entre ellos el derecho social a la educación. A partir del triunfo de la Alianza Cambiemos en las elecciones presidenciales de la Argentina llevadas a cabo a finales del año 2015, se asiste a una verdadera restauración neoliberal y conservadora que ha producido una significativa transferencia de recursos desde los sectores de menores ingresos (asalariados, jubilados, trabajadores informales) a los sectores más concentrados de la economía (particularmente, el sector agroexportador y el sector del capital financiero), en un contexto de aumento del desempleo y crecimiento de la pobreza. Uno de los ejes del

plan del gobierno actual es el retiro del Estado de aquellas funciones que había desarrollado en los últimos años, en especial, en lo referido a la redistribución progresiva del ingreso, la prestación de servicios a la población y la generación de condiciones para garantizar los derechos sociales. En este contexto, y bajo el objetivo declarado de modernizar el Estado, el sector público en Argentina está siendo objeto de una serie de reformas que son impulsadas por el Ministerio de Modernización creado en diciembre de 2015 y que se sustentan en procesos de individualización de lo social en el marco de la extensión de la perspectiva de la Nueva Gestión Pública (NGP) en el campo educativo." (Feldfeber et al., 2018: 2)

### Resumen

El artículo propone un ensayo de interpretación de la historia reciente del campo educativo nacional que, focalizando en los debates político-educativos de las últimas tres décadas y media, nos posibilita reflexionar sobre la siempre tensionada relación entre el campo académico y las políticas educativas. El texto retoma y profundiza distintas líneas de indagación desarrollados en otros trabajos que definen una periodización de ciclos de política e identifica una conjunto tendencias de cambio en la relación entre conocimiento experto y políticas educativas. Así, desde el retorno de la democracia, el campo académico de la educación ha seguido un desarrollo sinuoso, desigual y contradictorio que se explica, en parte por razones externas como el impacto de las políticas universitarias y las políticas científicas y de fomento a la investigación, y en parte por razones internas que remiten a cómo las distintas gestiones ministeriales delinearon las relaciones entre el ejercicio del gobierno, el rol de los especialistas en educación en el diseño e implementación de políticas y los cambios en los tipos y usos del conocimiento experto.

### Palabras claves

Campo académico - Políticas educativas - Historia de la educación - Argentina

### Abstract

*The article proposes an essay of interpretation of the recent history of the national educational field that, focusing on the political-educational debates of the last three and a half decades, allows us to reflect on the always tense relationship between the academic field and educational policies. The text takes up and deepens different lines of inquiry developed in other works that define a periodization of policy cycles and identifies a set of tendencies of change in the relationship between expert knowledge and educational policies. Thus, since the return of democracy, the academic field of education has followed a sinuous, unequal and contradictory development that is partly explained by external reasons such as the impact of university policies and scientific policies and the promotion of research, and partly for internal reasons that refer to how the different ministerial efforts delineated the relationships between the exercise of government, the role of education specialists in the design and implementation of policies and changes in the types and uses of expert knowledge.*

### Keywords

Academic field - Educational policies - History of education - Argentina

# La educación en la era del cambio tecnológico y de la transformación cultural

## Entrevista a José Luis Roces\*

VERÓNICA TOBEÑA\*\*

MARIANA NOBILE\*\*\*

*Queríamos comenzar la entrevista consultándole por cómo está enfrentando el ITBA esa transición de una cultura analógica a una cultura digital, cómo interpela el campo de la enseñanza de las ingenierías este cambio tecnológico y qué medidas están tomando para dar respuesta a las transformaciones.*

En el mundo educativo a veces el modelo es muy reactivo. Nosotros acá venimos trabajando hace mucho tiempo, con lo cual el ITBA tiene historia de muchos años de hacer iniciativas y procesos de planeamiento estratégico. Pero yo me voy a referir básicamente a los dos últimos que han marcado más intensamente nuestra evolución. Uno que

## Entrevista



\*Ing. Industrial por la Universidad de Buenos Aires (1969), con Postgrado en Ciencias de la Dirección en el Oxford Center for Management Sciences, Templeton College, Gran Bretaña (1981). A lo largo de su carrera directiva empresaria se desempeñó en múltiples cargos, tales como Director de Recursos Humanos para la Argentina del Grupo Santander; Gerente Principal del Banco Río; Director de Relaciones con el Personal, Gerente de Ingeniería Industrial y Asistente de la Dirección de Manufactura en la División Tubos (hoy Tenaris) de la Organización Techint; y Gerente General de Masis S.A. Fue profesor titular de Organización y Dinámica de Sistemas en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Argentina de la Empresa y del Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA); profesor en las Escuelas de Negocios de Instituto para el desarrollo empresarial de la Argentina y de la Universidad de San Andrés y actual profesor de Dirección, Gestión y Liderazgo de la Escuela de postgrado del ITBA. Fue profesor de la Universidad Carlos III de España, en la cátedra de Dirección y Liderazgo. Entre 2002-2012 fue Vicerrector del ITBA, miembro fundador del Centro de Desarrollo de Liderazgo, del ITBA, entre 2012-2014 Consejero académico de la misma universidad y desde abril 2014 es el Rector del ITBA. Ha publicado papers y artículos en revistas especializadas. Es autor de diversos libros como "Cultura innovadora" (Editorial Temas, 2017), entre muchos otros. E-mail: jlroces@itba.edu.ar



\*\* Dra. en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina; Mg. en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, IDAES-Universidad Nacional de San Martín; Lic. en Comunicación Social, Universidad de Buenos Aires. Actualmente es Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Área de Educación de FLACSO Argentina y Docente de FLACSO. E-mail: vtobena@flacso.org.ar

\*\*\*Dra. en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina; Mg. en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, IDAES-Universidad Nacional de San Martín; Lic. en Sociología, UNLP. Actualmente es Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Área de Educación de FLACSO Argentina y Docente de la Universidad Nacional de La Plata y FLACSO. E-mail: mnable@flacso.org.ar

comenzó en el 2009 y que prácticamente dejó toda una impronta en un plan estratégico que siguió hasta aproximadamente el año 2014; y después, cuando yo me hice cargo del rectorado, se reactivó y es un plan estratégico que tiene horizonte hasta el 2021, y mantiene siempre un eje central. ¿Y por qué aludo a esto? Porque, para nosotros, el tema de la adaptación de la universidad a los cambios tecnológicos es crítico. Nosotros enseñamos ingeniería, tenemos licenciaturas, con lo cual es crítico la innovación y también siempre tenemos que estar un poco viendo la avanzada. Si yo tuviera que simplificar esto, yo lo explico como que nosotros estamos viviendo una importante transición de todo lo que era, llamémosle, la tecnología clásica, la tecnología analógica, la mecánica, la electricidad básica, y hemos pasado ya por varios periodos. Hoy estamos claramente viviendo en una tecnología digital donde las palabras son robotización, inteligencia artificial, bits, pero con mucha influencia también de la neurociencia, con lo cuál vemos esto como la demanda a responder. Inclusive nuestras carreras se han ido adecuando, hoy nosotros acá tenemos la carrera de Bioingeniería, la licenciatura en Analítica Empresarial y Social, como novedosas.

Esta universidad es la tercera universidad privada del país. El Almirante Garzoni, fundó el ITBA gracias a una ley de educación que prácticamente cambió las reglas del juego y permitió la existencia de las universidades privadas. En el año 1959 tuvimos el reconocimiento. Entonces, junto con UCA y con el Salvador somos las más antiguas. Este año cumplimos sesenta años. Y en ese derrotero, en el inicio jamás pensamos que íbamos a tener vinculaciones con la tecnología como las ciencias de la vida, las ciencias de la salud que, hoy en día, es un área de las tres de nuestra orientación. Nosotros tenemos un área de orientación estratégica en energía, la segunda es en automatización y digitalización y la tercera es ciencias de la vida. Por lo tanto, desde lo que enseñamos y desde lo que nos orientamos, esto ya viene ocurriendo desde hace aproximadamente diez años, y como ocurre en los procesos educativos: esto es un proceso gradual, se van cambiando desde las cátedras en forma paulatina.

Pero quizás lo más interesante es su impacto en el modelo educativo. El modelo educativo tradicional que todavía persiste en muchos lugares en el mundo es un modelo basado fundamentalmente en los parámetros de la Revolución Industrial. Es decir, es un modelo de educación masiva, todos empezamos el mismo día, todos seguimos la misma secuencia, todos tenemos las mismas correlativas, y es una cosa maravillosa que en 250 años permitió la incorporación masiva de millones de personas, una situación en términos de inclusión única en la historia. De hecho, mi argumento como hombre que viene de la tecnología es que, paralelamente al cambio tecnológico, hubo un cambio fundamentalmente social en la educación que ha permitido la inclusión de muchísima gente y que ha posibilitado la existencia de la sociedad moderna. Una sociedad que, al menos, ha tenido un proceso de educación importante y esto prácticamente ocurre en todo el mundo. Hoy el 97 % de los niños del mundo ingresa al sistema escolar.

Ahora, ¿qué pasa? Este nuevo cambio tecnológico digital genera demandas muy distintas, porque lo primero que destruye es el concepto básicamente seriado y repetitivo. ¿Por qué? Porque permite soluciones enormemente mucho más abiertas y personalizadas. Entonces, para lograrlo hemos tenido que hacer cambios en el soporte físico. Hoy en el ITBA, tenemos una plataforma de educación (Campus) de las más modernas del mundo y permite a cada cátedra seguir personalmente la actuación de un alumno.

Por ejemplo, yo como profesor propongo una lectura previa, un trabajo previo, esto está en el repositorio del Campus, cuando los alumnos de alguna manera acceden a él, me dejan un registro, si lo leen dejan un registro, si hacen los ejercicios dejan un registro.

Hoy lo que está cambiando cada vez más son nuestras clases que no son tan expositivas. Hay algunas clases expositivas, esto lo aprendimos yendo al MIT y aprendimos que hay algunos dinosaurios, uno podría ser yo, a quienes algunas clases le salen muy bien, entonces, las tienen que grabar, se las ponemos en unas píldoras de grabación para que las vean antes, pero tratamos de evitar el exceso de clases expositivas. Entonces, ¿cuál es el primer impacto que yo veo? El primer aspecto es que el modelo educativo que cambia y busca mucho la personalización, pero esto implica claramente, por parte de los alumnos un modelo diferente, el modelo que no es pasivo, el modelo es activo. Esto cuesta lograrlo, tanto en alumnos como en docentes.

*¿Qué cambios ven en los estudiantes? ¿Cómo se acoplan a esta propuesta?*

El cambio es positivo en el siguiente sentido: hay una doctora que posiblemente ustedes conozcan, la doctora Josefina Dartiguelongue, que fue asesora nuestra mucho tiempo, decía “hoy todos los jóvenes sufren del fenómeno de la atención inmediata”. Nosotros más o menos lo hemos medido, nos da que el nivel de atención promedio inicial de una clase es 12 minutos; y si en esos 12 minutos nosotros no generamos algún tipo de situación de interés, los alumnos, según Josefina, entran en el “efecto pantalla”. Me pasó a mí hace unos cuantos años. Me sorprendí y dije “¿a este chico qué le pasa?”, y en realidad, lo que estaba ocurriendo es que en lo que uno estaba explicando no había una conexión con la atención del estudiante. Lo que nosotros tratamos fundamentalmente es que ese efecto pantalla que ocurre sea un efecto que está alineado con la didáctica de la clase, es decir, desde el punto de vista de que en realidad él está haciendo un ejercicio, él tiene que ver algún, por ejemplo, un *power point* que está planteando algo que tiene que resolver. Entonces él puede tener ahí una demanda que lo lleve a un buscador de alguna información que tiene que aportar al diálogo de la clase. La idea es capitalizar la pantalla en términos pedagógicos. Y trabajar mucho interactivamente, con el docente y con sus compañeros. Esto genera un modelo totalmente distinto, es un modelo fundamentalmente interactivo, colaborativo, con mucho nivel de buscar la comunicación, y esto obviamente para el alumno es mucho más grato y para el docente es un gran desafío.

*“El primer aspecto es que el modelo educativo que cambia y busca mucho la personalización, pero esto implica claramente, por parte de los alumnos un modelo diferente, el modelo que no es pasivo, el modelo es activo. Esto cuesta lograrlo, tanto en alumnos como en docentes”.*

*¿Cómo trabajaron con los docentes?*

La nómina de docentes en el ITBA es cercana a las 600 personas, con lo cual tenemos muchas variaciones interpersonales. Es por eso que hubo y sigue habiendo entrenamiento digital. Esto es la labor de un área que se llama Innovación Educativa, que es la posibilidad de ejercitar y entrenar en la plataforma, el Campus, porque tenemos que enseñar a usarla. Y el otro aspecto es el entrenamiento didáctico. Nosotros hemos adoptado algo que particularmente lo asumimos a partir de ver algunas experiencias en el extranjero que no nos gustaron, experiencias que duraron mucho tiempo y por

eso pudo ver el impacto luego de un tiempo. Esa es la ventaja que a veces tiene Argentina, que va muy atrás. Y lo que no funciona son los procesos obligatorios o mandatorios. Acá no hay una instrucción de que si vos sos docente, vos tenés que enseñar así, porque lo peor que me podés decir es cómo tengo que enseñar. Pero sí tratamos que se comprenda que todos tenemos que aprender. En realidad, lo que hemos hecho es un proceso de tipo básicamente voluntario, que además está estimulado por el hecho de que hay talleres y que hay una cosa que es muy importante en el ITBA, que hay un seguimiento de evaluación. Te diría que, desde hace ya más de veinte años, los docentes se evalúan y son evaluados primero por los alumnos, con lo cual nosotros tenemos mucho *feedback* de lo que pasa.

Con lo cual, (y aclaro nosotros no podemos decir que estamos satisfechos, estamos andando en una dirección de transformación) es un proceso que está en el corazón de nuestra estrategia educativa, esta es la respuesta a tu pregunta central. Nosotros hoy

sabemos que el mundo ya cambió, lo digital. Lo podrán escribir, se lo digo a los empresarios, se lo digo a todos, es inevitable. No hay ninguna posibilidad de volver para atrás. Lo que tenemos que hacer hoy es usar toda esa fuerza digital con criterio para poder adaptar nuestras organizaciones. La adaptación es un verdadero proceso de cambio y, sobre todo, yo lo defino como proceso de cambio cultural, y esto es lo que es difícil. Los últimos quince o veinte años de mi vida empresaria hice eso, cambio cultural, o sea que de alguna manera vengo muy convencido de que esto se puede hacer. Porque el otro problema es casi imaginar que esto no se puede hacer, y pensar que lo que hay que hacer es tirar por la borda a los docentes. No. Yo estoy convencido de que eso se hace con los docentes actuales. Bueno, no todos llegarán a la misma expertise, pero creo que todos tienen posibilidades de poder aprender y cambiar.

*"...el otro problema es casi imaginar que esto no se puede hacer, y pensar que lo que hay que hacer es tirar por la borda a los docentes. No. Yo estoy convencido de que eso se hace con los docentes actuales. Bueno, no todos llegarán a la misma expertise, pero creo que todos tienen posibilidades de poder aprender y cambiar".*

Y el efecto es casi inmediato en la satisfacción de los estudiantes. Nosotros hemos visto, sobre todo en las valoraciones desde las cátedras: hay acá rápidamente un proceso de adaptación, inclusive carreras que venían muy abajo por un modelo muy duro, muy rígido, han ido cambiando en su valoración. Y este es un gran desafío. Algunos dicen "este es un problema de la tecnología". No, no es un problema de la

tecnología, la tecnología existe, tenemos el Campus, hoy tenemos más recursos. Nuestros alumnos tienen todas sus clases *on line*, si vienen con su *laptop* tienen red, pueden entrar, esto mejoró. Pero el problema básicamente somos nosotros, ¿mentalmente nosotros como nos posicionamos? ¿Somos el centro del proceso educativo? No. El centro educativo es el que aprende. Explicar esto es sencillito, hacerlo es más complejo. En eso estamos.

Otra de las cosas que creo fundamentalmente es que este cambio cultural no solamente tiene cambios en el aula, que pueden estar por este tipo de cosas, sino que tiene cambios operacionales muy fuertes. A nosotros nos puso en crisis hace ya unos cuantos años en todo lo que es el área de tecnología y de sistemas de la universidad. Y hasta ahora nos hemos dedicado mucho a hacerlo para adentro y no para afuera, nosotros casi no tenemos programas a distancia. El modelo a distancia lo tenemos bajo análisis. Enseñamos

ingeniería y creemos que enseñar ingeniería es *learning by doing*, es aprender haciendo. Todavía no hay modelos (hemos visto algunos en el mundo) que nos aseguren eso. Estamos en contacto con los mejores del mundo. Hay muchas cosas interesantes en términos de generar información, generar conocimiento. En algunas disciplinas eso es más fácil, en ingeniería es mucho más complicado.

Además, un concepto institucional bastante importante, porque desde el punto de vista de gestión también es distinto. Las estructuras crujen, inclusive los perfiles. Mi perfil es un perfil viejito, con lo cual, por suerte, para colaborar en esta gestión tenemos un vicerrector que tiene 44 años, y todo un plantel directivo que está más en la contemporaneidad. El año pasado participé en la Universidad de Salamanca, con *Universia*. Mi participación fue en uno de los paneles iniciales hablando de estas cosas. Cuando uno ve lo que es la pléyade de los 600 rectores iberoamericanos, se encuentra que vamos a tener alguna dificultad para poder agilizar este tema, porque tenemos que renovarnos. Cuando uno dice estas cosas, hay mucha gente que todavía mira con sospecha; en realidad, este es el gran desafío que tiene la educación. Para validar la educación, porque además yo sigo defendiendo la educación en sí. Estas transformaciones están para quedarse, pero hay que reformular las estrategias, las estructuras y los perfiles docentes. A veces se dice en chiste “si Leonardo Da Vinci se despertara, el único lugar que podría reconocer es una universidad”. Y esto no quiere decir, para mí, que va a desaparecer, esto quiere decir que se tiene que readaptar. Esto implica muchos cambios no solamente desde el aula, sino que hay que acompañar al aula con la estructura, con la institución. Y además hay un cambio que uno reclama del país, del contexto político y económico.

*Una institución como el ITBA, ¿qué vínculos tiene con el resto del sistema educativo? Y pensando en la educación obligatoria ¿qué cambios sugeriría o qué perspectivas, qué tendencias tendrían que prevalecer?*

*“Argentina se ha quedado, y esto me cuesta mucho decirlo con empresarios y políticos. Argentina no lidera el mundo educativo de América Latina y debemos cambiar”.*

Los vínculos que tenemos nosotros son los que marca la Ley de Educación Superior. Obviamente que estamos regulados tanto por el Ministerio como por CONEAU. Lo que sí claramente diría que es algo más que la reglamentación y la legislación. Es una confrontación con un modelo educativo distinto al que nosotros planteamos y esto nos obliga a tensiones. Es decir, imagínense, las carreras de CONEAU tienen reconocimientos que duran tres a seis años; en el mundo de la tecnología, cada dos años se cambian todos los contenidos. Quiere decir que en el periodo en el que ellos van a reconocer ya hubo al menos dos o tres cambios de contenido. Esto nos tensiona, no podemos trabajar con una currícula rígida, con unos temas fijos, cuando en el momento está cambiando. Entonces, allí creo que tenemos un gran desafío. Si queremos insertarnos en el mundo, no tenemos que destruir estas organizaciones, que para mí son muy valiosas, lo he dicho en todos lados, la existencia de la CONEAU, la existencia del área educativa de la Subsecretaría de Asuntos Universitarios, un montón de cosas que son útiles, que hacen a la seguridad de tener un sistema educativo serio. Pero el problema grave es que no podemos generar normas que te creen una coraza, cuando estamos en este mundo en evolución. Y hoy hay que decirlo, Argentina se ha quedado, y esto me cuesta mucho decirlo con empresarios y políticos. Argentina no lidera el mundo educativo de América Latina y debemos cambiar.

*¿Qué diagnóstico tiene respecto al nivel que traen los ingresantes al ITBA? Ustedes tienen un sistema de ingreso. ¿Con qué se encuentran ahí? ¿Cuáles son las dificultades?*

Bueno, el nivel de ingreso, para nosotros es casi una condición sine qua non para mantener la excelencia académica de la universidad, y nosotros obviamente no es que atentamos contra las políticas de inclusión, pero creo que claramente inclusión sin calidad es una estafa. Entonces, allí el planteo fundamental es que nosotros tenemos que generar un curso preparatorio que habilita un ingreso para una carrera de duración normal. El ingreso para nosotros tiene ciertas condiciones, debe reunir para ingeniería conocimientos de los que pide la escuela secundaria en matemática, física, química y comunicación que es comprensión de textos; en la licenciatura se focalizan en matemática y comprensión de textos. Nosotros no es que pedimos allí algo que no enseñaron en la escuela secundaria; lo que encontramos claramente es que cada vez se enseña distinto y menos en la escuela secundaria. Entonces, esos cursos preparatorios se transforman muchas veces en cursos formativos y los chicos no lo pasan en un primer intento. La tasa de aprobación de esos cursos es 50% y hay una alta proporción de reincidentes.

*"...lo que encontramos claramente es que cada vez se enseña distinto y menos en la escuela secundaria. Entonces, esos cursos preparatorios se transforman muchas veces en cursos formativos y los chicos no lo pasan en un primer intento. La tasa de aprobación de esos cursos es 50% y hay una alta proporción de reincidentes".*

*¿Cuántos aspirantes llegan al curso de ingreso? ¿Tienen que aprobar con una nota para poder ingresar a la carrera?*

Todos los años postulan alrededor de mil alumnos y entran 500. Hay dos modalidades. Una modalidad más corta, que es un curso de tres meses, y una modalidad de ocho meses que es el más largo. A veces ocurre que el que en tres meses no lo pudo aprobar, va al de ocho. Ahora, en realidad, a veces me preguntan "¿ustedes tienen cupo?". Nosotros no tenemos cupo. Nosotros lo que tenemos sí, desde la época de la fundación del ITBA, es un estándar de ingreso, que viene de muchísimos años, que es lo que le exigimos a una persona. ¿Por qué? Porque eso permite lo siguiente: nuestra tasa de deserción de los primeros dos años es mucho más baja comparada con la del resto de las universidades. Es duro tener que hacerlo, a nosotros no nos agrada tener que hacerlo, pero eso habla después del rendimiento final. Tenemos una tasa de graduación del 70%, el promedio en ingeniería nacional es del 21%. Esto habla de algunas cosas que han

pasado, no es que nosotros somos ni flojos ni que enseñamos mejor. La verdad lo que hemos hecho es un proceso, y nosotros defendemos eso. Es un proceso, que lo he hablado muchísimas veces con el Ministerio, con los colegios, y en eso coinciden muchísimos ministros, y es que el talón de Aquiles de la escuela argentina está en el nivel secundario. Esa escuela secundaria que a lo mejor se hizo una escuela de mucha universalidad de conocimiento cuando posiblemente tenemos que hacer un esquema de más focalización. Creo que a eso se está tendiendo en algunas jurisdicciones. Hay tendencia a eso en la Ciudad de Buenos Aires, hay algunas cosas que se hacen muy bien en el orden nacional, no estoy muy atento a todas las jurisdicciones, pero, ojo, para nosotros es fundamental que en el secundario comprendan texto y ciencia, incluyendo matemática.

Hay movimiento. Y es bueno que nos demos cuenta de que ahí tenemos un problema. Y

para nosotros esa ha sido una condición básica desde el ingreso. Y te diría que en todos mis años acá, jamás a nosotros se nos ocurrió de alguna forma aflojar el ingreso para elevar la matrícula.

Entonces, para nosotros es duro, porque es sabida la controversia que hay con los ingresantes a la universidad. Es una conversación que muchas veces tenemos entre los rectores y a todos nos gustaría que esa escuela secundaria fuera distinta. Y entonces ¿qué hacemos con los estudiantes secundarios? Este problema ya en el 2002 se planteaba, pero en diferente dimensión: nosotros teníamos, aproximadamente, 450 postulantes para 300 ingresos, hoy son 1000 para 500. Cambió la tasa de recuperación.

Pero también nosotros teníamos algunas cosas que eran equivocadas: nosotros nos poníamos en la cima de la montaña y mirábamos a los chicos cómo podían subir la montaña, y el modelo se transformaba en un modelo selectivo. Y bueno, cambiamos el modelo. Mi primera decisión como Vicerrector fue “yo tengo que traer acá a alguien que venga de la escuela secundaria”, y desde esa época, nuestra dirección de ingreso es gente de experiencia en la escuela secundaria, y la misión que les puse es “ustedes tienen que ayudar a subir a los chicos y enseñarles cómo se sube la colina, no los esperen allá arriba”.

Eso cambió todo el modelo. Hay mucha interacción con las escuelas medias y, sobre todo, con jurisdicciones del interior. No sé ahora exactamente cuántos convenios tenemos, pero más o menos 25, y mañana voy a firmar algún otro. Son 25 acuerdos con escuelas secundarias de distinto tipo. Cuando digo distinto tipo, son escuelas de formación más liberal, algunas otras más técnicas. Los alumnos vienen de escuelas públicas y privadas. Más privadas que públicas.

Les ofrecemos un acuerdo con ellos para entrenar a sus docentes en la enseñanza de las ciencias. Porque el tema central es la diferencia en la enseñanza de la ciencia. En la escuela secundaria la ciencia se enseña a partir de un modelo operativo y simbólico, y para hacer ingeniería se necesita primero entender conceptualmente los problemas. La fórmula o la operación es una consecuencia de la comprensión del problema, no una rutina automática. Y esto cuesta muchísimo que lo traigan de la escuela secundaria.

Te digo graciosamente que si un chico dice que  $F$  es igual a  $M$  por  $A$ , es porque el chico estudió que la fuerza es igual a la masa por la aceleración; bueno, nosotros acá le ponemos  $R$  igual a  $S$  por  $T$ , el joven dice “no, pero a mí no me la enseñaron así”. Entonces, tenemos que empezar a plantear el tema. Cuando viene un chico formateado así, tenés que desaprender algo y luego aprender otra cosa, construir un concepto. En ese gran desafío, nosotros lo que hacemos en esos acuerdos es anticiparnos: trabajar con los docentes en las modalidades sobre cómo enseñamos ciencias y cómo tomamos los exámenes de evaluación que son mucho más en poder razonar conceptualmente, entender, que de poder operativizar una fórmula. Y a esos colegios,

*“...nosotros teníamos algunas cosas que eran equivocadas: nosotros nos poníamos en la cima de la montaña y mirábamos a los chicos cómo podían subir la montaña, y el modelo se transformaba en un modelo selectivo. Y bueno, cambiamos el modelo. Mi primera decisión como Vicerrector fue “yo tengo que traer acá a alguien que venga de la escuela secundaria”, y desde esa época, nuestra dirección de ingreso es gente de experiencia en la escuela secundaria, y la misión que les puse es “ustedes tienen que ayudar a subir a los chicos y enseñarles cómo se sube la colina, no los esperen allá arriba”.*

esta acción conjunta les ayuda enormemente a que sus alumnos pasen con satisfacción un examen de ingreso. No es que tengan muchas más ventajas, tienen ventajas desde el punto de vista del rendimiento, tienen ventajas en el sentido en que se encuentran con menos sorpresas al llegar al examen.

Cuesta porque, claramente, hay que superar muchas veces las vallas razonables de la dirección de una escuela de abrirse a pedir ayuda. Y yo esto lo planteo en muchos foros, la que nosotros consideramos que es una estrategia exitosa -no nueva, hace más de 12 o 13 años que hacemos esto- me parece que sería una forma de articular en el país, el secundario con el universitario. Tendiendo "puentes". No solo el ITBA, pues todas las universidades en general podrían generar esa posibilidad de tener un gran campo de acción, a un ministro le diríamos "dame 15 colegios de la zona y hagamos ese puente, ese puente entre la universidad y la escuela secundaria". Es un puente virtuoso, el que recibe tiene que estar preparado para recibir y el que da a cooperar.

En eso estamos. Yo creo que hay algunos esfuerzos en ese tipo. Yo me centro mucho en la enseñanza de la ciencia porque es lo que más conocemos. El área de la biología también es un tema. Nosotros hoy estamos revisándolo, ya que tenemos una carrera

de bioingeniería, pensamos si no tenemos que poner Biología como una de las condiciones. Biología también es otra de las materias que en la escuela secundaria se enseñan mal y el perfil de la Argentina en Biología es muy importante. La verdad que cuando nosotros decimos que nos orientamos a eso es porque sabemos claramente que la Argentina tiene un perfil muy importante en esa área. Nuestros premios Nobel vienen de esas áreas. Las instituciones más serias y responsables que conocemos desde el punto de vista de la salud son muy reconocidas en el mundo, nuestros médicos son reconocidos, hay una buena combinación entre la ciencia y la tecnología, no es casual, nosotros tenemos un área de investigación biomédica importante. Así que yo creo que ahí hay un camino. Pero, vuelvo: acuerdos y cooperación. Es un tema que nos lleva de alguna manera a pensar

que sería un camino muy fértil, óptimo que hubiera una política nacional de relación entre la universidad y la escuela secundaria. Sería riquísimo, virtuoso, y además estaríamos dando un mensaje más que útil, me parece.

*Al mismo tiempo, necesitamos más ingenieros. Si bien hay gente que tiene la intención de estudiar ingeniería, quizás no son tantos como los que necesitamos o como los que hay en otras carreras, como derecho.*

Mirá, cuando viene esta pregunta de cómo generar esa apropiación de tecnologías, obviamente, nosotros la pensamos porque dependemos de eso, es gran parte de lo que

hacemos cuando vamos a los colegios. No pescamos con red, pescamos con mosca. Cuando hablás de esto con el chico, la chica, los ojitos, le gusta, le hablas. Bueno, hay todo un trabajo artesanal y ver como despertar la vocación.

El equipo del colegio es un equipo básicamente que trabaja en eso y trabaja con alumnos, con alumnos que tienen esa vocación de ins-

*"...sería un camino muy fértil, óptimo que hubiera una política nacional de relación entre la universidad y la escuela secundaria. Sería riquísimo, virtuoso..."*

*"...la matrícula del ITBA tenía 8% de mujeres, hoy tiene 26%; no estamos en un 50 y 50, pero estamos en 26."*

pirar a sus compañeros. Y eso implica generar foros, exposiciones, visitas, inclusive invitar a quienes están en las empresas a que cuenten la realidad que ellos tienen y las oportunidades de desarrollo. Inclusive veamos al segmento de las mujeres: cuando yo ingresé en el 2002 la matrícula del ITBA tenía 8% de mujeres, hoy tiene 26%; no estamos en un 50 y 50, pero estamos en 26. Es un número que, ojo, para disciplinas como la nuestra, en el mundo no hay universidades que tengan 50 y 50 en las ciencias en las que trabajamos, pero nosotros estamos apuntando a eso. Hay, obviamente, carreras que casi explican esa proporción: química es una de ellas, bioingeniería es otra, las licenciaturas en administración también, ingeniería industrial también tiene mucha... Pero, en realidad, cuando uno mira todo eso, es una evolución natural, es una evolución en la que hay que vencer muchos prejuicios. Yo lo he vivido antes siendo director de fábrica. Es decir, trabajé 27 años en la industria, con lo cual conozco esto y recuerdo haber designado la primera mujer ingeniera en fábrica. Con todos los prejuicios que esto significaba. Y fue una persona de una trayectoria muy significativa porque demostró que ninguno de esos prejuicios era válido. Y cuando demostramos eso en el tiempo -esto ya pasó hace casi 25 años-, uno va encontrando ejemplos, figuras para imitar. Nosotros lo vemos fuertemente, por ejemplo, en la familia donde ya hubo una hermana que es ingeniera, una prima, alguien que empezó. Entonces, eso también nosotros lo tomamos como ejemplo para las empresas, decir "acompañennos, pero mándenlos la ingeniera que nosotros sabemos que está en el yacimiento, en la torre, en el pozo, donde nadie iba", y ella viene y cuenta su experiencia e influencia.

*Claro, nadie puede construir un aspiracional si no tiene un modelo que mirar, que seguir.*

Exactamente. No es que te voy a poner a hacer un sacrificio, que hay que ser una heroína para ser eso, sino mostrarte que esto está funcionando. Nosotros lo vemos como muy auspicioso, inclusive más, claramente, si uno piensa dónde van a despertarse esas vocaciones, sabemos que por el lado de la mujer los temas de ciencia y de tecnología tienen un camino inmenso y muy rico porque, además, vamos ahora más en épocas de la diversidad, han cambiado totalmente las condiciones de trabajo. Yo vengo de industrias duras, de industrias muy "macho alfa", y en realidad, básicamente, es interesantísimo ver las nuevas modalidades de trabajo. Eso se ve, día a día cuando tenemos graduadas en los puestos de dirección, de gestión y en los departamentos de servicios y operaciones. Es un camino, para mí que enriquece los equipos de trabajo. Creo que estamos bien orientados. Yo creo que, si bien uno cuando mira la foto dice "me gustaría hacer otra cosa", a mí me parece que uno tiene que mirar la derivada, la tendencia es buena.

*Los indicadores de la escuela secundaria muestran que a las chicas les va mucho mejor que a los chicos. ¿Qué pasa? ¿A los cursos de ingreso ya llegan menos chicas también?*

Esa proporción no la tengo tan exacta. Me parece que no, me parece que estamos también en un número de ese orden, debe ser también 30 a 35%, no es mucho. Lo que sí es cierto, no lo puedo confirmar estadísticamente, porque no lo tengo medido seriamente, es que hay un nivel de rendimiento en las mujeres, sobre todo en algunas disciplinas, que realmente es muy interesante. Hay mucha más constancia, más disciplina, y sobre todo en algún tipo de disciplinas mucho más nivel de detalle, o sea que hay una muy buena capacidad de observación. Yo no lo tengo confirmado estadísticamente. Entre nuestras medallas de oro -que podría ser un índice- en los últimos quince años hubo tres

o cuatro casos de mujeres. Así que también es un buen síntoma, me parece que esto es un tema que no hay una discriminación posible.

Nosotros tenemos una política de meritocracia. Tenemos un programa de becas importante, a veces la gente no lo sabe, pero nosotros tenemos casi el 25% de nuestros alumnos becados. La condición de beca es tener la necesidad económica y el mérito académico, son dos condiciones que se tienen que cumplir, no una, las dos juntas. Y eso, te diría más, cuando nosotros miramos, no discrimina por sexo.

*En este contexto que estamos viviendo de incesante cambio, de cambios vertiginosos, donde se dice que tenemos que educar para un mundo que no sabemos cómo va a ser, ¿cuál es el perfil que ustedes piensan que tiene que tener un ingeniero para insertarse en ese mundo?*

*“...a primera condición es el trabajo en equipo. Y, sobre todo, las actitudes colaborativas. A nosotros nos preocupa enormemente aquella persona que más que trabajar en equipo, se aísla. Entonces, hace un trabajo práctico y “esto es lo mío, esto es lo tuyo”. Después el trabajo que se entrega es un “collage”; en realidad, no es un trabajo en equipo, es una suma de aportes individuales”.*

Esto no lo digo yo, es una discusión muy fuerte que tiene muy frecuentes conversaciones desde hace muchos años. El perfil del ingeniero nunca puede estar alejado de una serie de conocimientos técnicos básicos que tiene que tener, pero esto hoy cada vez más es insuficiente, esto es una condición necesaria pero no es suficiente.

La tarea básicamente de un ingeniero, de un licenciado, que nosotros formamos, es absolutamente una tarea en equipo. No existe la alternativa del ingeniero loco, sabio. Esto, ya en mi generación, había cambiado. Pero yo soy miembro de la academia de ingeniería y puedo tener muchos colegas y excelentes profesores que recordaba que tenían una impronta desde su personalidad muy independiente y sobre todo en algunas disciplinas. Por ejemplo, la ingeniería civil, que es la ingeniería madre trabaja mucho por proyectos. Bueno, hoy en día, todo esto que se llama proyecto está mediado por soportes digitales, de todo tipo y todo es un trabajo en equipo.

Básicamente, cuando miramos desde el punto de vista de las capacidades y habilidades, la primera condición es el trabajo en equipo. Y, sobre todo, las actitudes colaborativas. A nosotros nos preocupa enormemente aquella persona que más que trabajar en equipo, se aísla. Entonces, hace un trabajo práctico y “esto es lo mío, esto es lo tuyo”. Después el trabajo que se entrega es un “collage”; en realidad, no es un trabajo en equipo, es una suma de aportes individuales.

Entonces, primer aspecto, ese tipo de cosas hay que ir cambiándolas con los docentes. Nosotros no tenemos una materia de trabajo en equipo; tampoco, hay una materia Comunicación 1, Comunicación 2, no creemos en eso. Creemos en que estas competencias deben estar implícitas en la metodología de estudio. Pero todas estas competencias y características que ustedes ven son atributos que estamos trabajando en el modelo educativo: el pensamiento crítico, el pensamiento sistémico; en realidad, la posibilidad de poder trabajar fundamentalmente en colaboración, la posibilidad de poder comportarse acorde a unos valores.

*Esta idea de la tecnología con valores.*

Sí, no son muchos los valores de la institución. Los personales son cuatro: el respeto a la persona, el respeto a las normas, el respeto a la palabra empeñada y hacerse responsable de los actos propios. Esto juega con un montón de cosas, por ejemplo, la política de fraude, la de copia en exámenes o en trabajos prácticos. Inclusive tenemos un código de conducta, que no supone perseguir a nadie, pero supone que si vos tenés un acto reñido con la relación, la vinculación, esto lo hacemos jugar con sanciones. Esto es válido para los directivos, los docentes y los alumnos. Son seis años de la vida de un joven, en promedio, que van a estar con nosotros formándose en una carrera, y exactamente en ese momento tenemos - yo siempre se los digo, desde el momento uno, a los padres- la oportunidad más rica de nuestra vida. Los que ya tenemos 50 años de egresados y recordamos todo eso: es el momento más rico, cuando uno está estudiando, entonces, lo tenemos que aprovechar. Ese es un espacio de educación, no es solo incorporación de conocimientos. Imagínense yo en la época que me recibí, ninguna de las tecnologías que hoy usamos existían. Lo único que yo recuerdo básicamente son los fundamentos de la ciencia, de la matemática, la química, que me sirvieron hasta acá, y de la informática que tuve que estudiar, y después una serie de hábitos, por ejemplo, el hábito de aprender. Es además momento de desarrollar comportamientos. Yo se los digo en la ceremonia de graduación: "esto recién empieza. Acá les doy un papelito que dice ingeniero, pero ser ingeniero lleva una vida. Si vos te creés que ya llegaste o te creés que ya lo hiciste, tenés un problema".

*Siempre creo que se demandó cierta actualización, pero hoy en día, y sobre todo en el campo de la tecnología donde los cambios son a un ritmo tan...*

Hoy la obsolescencia está minuto a minuto. La actualización tiene que ver con una actitud. Nosotros también tenemos áreas de posgrado, de educación continua, tenemos un montón de cosas para poder hacer y ofrecer. Todas las universidades lo tienen, pero en realidad lo primero es la actitud. Entonces, este es un conjunto de cosas que yo creo que a lo largo de los años es más que lo que transmitimos los que estamos a cargo de las cátedras, pero no es que sea algo que le podamos decir "currícular", porque cuando viene CONEAU y nos pregunta: "¿dónde está esta competencia?" "Y no sé, esto está... vení, sentate, vení a ver esto, porque en realidad no hay una materia de este tipo". Y a veces eso nos cuesta también plantearlo. Yo te puedo enseñar la teoría de la relatividad con una rigidez enorme, pero desde los hechos graciosos, amables, respetuosos, interesantes, atractivos y actualizados, es como mejor la entendés y generas motivación para profundizarla.

Esto es cada vez más importante. Inclusive, esto ha llevado también a un cambio de perfil docente. Yo me formé con docentes que podían estar en una clase de una hora y media de espaldas a los alumnos, llenando de fórmulas en el pizarrón. Cuando fui a estudiar a Oxford, yo era uno de los tipos más destacados por los apuntes que tomaba, porque una de las cosas que más te habilitaba la universidad argentina era tomar apun-

*"La actualización tiene que ver con una actitud. Nosotros también tenemos áreas de posgrado, de educación continua, tenemos un montón de cosas para poder hacer y ofrecer. Todas las universidades lo tienen, pero en realidad lo primero es la actitud".*

tes; yo tomaba apuntes de todo, todos me pedían los apuntes a mí.

*Había como una concentración muy fuerte en fortalecer lo técnico, en el conocimiento duro y nada más.*

Y el foco en el docente, y el docente en lo que te decía, la formulita que le ponía, todo. Hoy esto se ha relativizado e importa mucho más cómo te ayuda a aprender, qué casos te trae y cómo te ayuda a buscar soluciones para tu propia inquietud. Es mucho más inductivo y no tanto deductivo.

*En cierta manera, la formación es como un andamiaje con relación a conocimientos de ciencia básica, una base sólida en eso, y mucho desarrollo de actitud, de saber.*

*“Ese divorcio entre el trabajo y la vida es gravísimo en Argentina. Tenemos que restituir otro puente. En vez de hacer educación para la vida o para el trabajo, el “o” está equivocado, es “y”, porque no hay un antagonismo. Esto ha generado en la Argentina para mí uno de los déficits grandes que es la desvalorización de la formación profesional, pensando que la formación más cultural, humanística, de liberal arts, es más importante que lo otro”.*

Diste en la clave. Si yo les dijera cuál es la definición del ITBA, es que nosotros somos muy duros los primeros años en ciencia y después muy blandos en la enseñanza de lo otro; muy blandos en el sentido de trabajar lo blando, de trabajar el interés. Nosotros tenemos un staff docente, en el ciclo profesional de los últimos años, que está en la profesión. Es *on the job* y actualizado. Cuando nosotros vemos un docente de ingeniería en petróleo, y es un tipo que está en el campo del petróleo y sabe qué es lo que está pasando hoy en el “shale”. De hecho, acá se escribieron las bases de todo lo que se está haciendo en Vaca Muerta. Y eso es lo que atrae a los alumnos, eso es lo que te valida también los conocimientos. No son abstractos y están cerca de nuestra realidad.

*Muchas veces se dice que salgo de la universidad y tengo que aprender el trabajo de cero. En cierta manera esa brecha se reduce bastante.*

El mayor elogio que me pueden dar a mí como rector es, cuando voy a las empresas, me dicen “che, los pibes de ustedes que están acá, enseguida se adaptan”. Para mí es lo mejor, porque “enseguida se adaptan” ¿qué quiere decir? Que, primero, entienden a qué van. Ese divorcio entre el trabajo y la vida es gravísimo en Argentina. Tenemos que restituir otro puente. En vez de hacer educación para la vida o para el trabajo, el “o” está equivocado, es “y”, porque no hay un antagonismo.

Esto ha generado en la Argentina para mí uno de los déficits grandes que es la desvalorización de la formación profesional, pensando que la formación más cultural, humanística, de liberal arts, es más importante que lo otro. Yo estudié educación en la *Ohio State University*. En el frontispicio de la universidad dice una frase que ahora textual no la recuerdo, pero dice “una sociedad que no genera el valor equivalente en la formación de un plomero y en la formación de un científico, finalmente deja de tener un buen plomero y un buen científico”. A mí me impactó. Nosotros tenemos un Houssay, tenemos un Milstein, tenemos un Leloir, y de eso tenemos que estar orgullosos. No podemos decir, aparte de eso, si no tenemos buenos electricistas. Esta semana a mi señora no le andaba el lavarropas, teníamos que buscar alguien que lo arregle. Mi señora que es psicóloga social le tuvo que decir al chico que vino cómo tenía que aflo-

jar los tornillos para sacar la pieza. Ojo, después demostró que podía hacer un montón de cosas; ese joven, si tuviera oportunidades, tendrá opciones para ser el mejor técnico que arregla lavarropas, y esto la Argentina lo olvidó. Yo fui director de Educación Técnica, con lo cual conozco este tema. Realmente lo olvidamos y no es que no lo teníamos en el pasado, lo matamos en los últimos 30 años. Entonces, ahí esta controversia que existe en el sentido de decir “no es Sarmiento, no es Alberdi. Es Alberdi y Sarmiento, pongámoslos a los dos en un pedestal”.

*No es el “o”. Acá tenemos la tendencia a poner todo “o” en vez de “y”, “Es civilización o barbarie”.*

Sí, el pensamiento dicotómico. La distinción en ese sentido es mucho más fácil. Pero las ciencias de los “o” sabemos que es limitada, la vida es más bien la ciencia de los matices, grises más que blanco y negro. Yo creo que ahí tenemos un trabajo, inclusive de conciliar muchas de las cosas que yo veo en el futuro de la tecnología. A veces nos cuesta encontrar socios para esto, pero algunas cosas estamos haciendo. La tecnología con todo lo que tiene en el futuro tiene un desafío de validación en la resolución de los problemas complejos sociales. Si vos me preguntás cuál es la agenda que como universidad trascendente quisiéramos trabajar: a nosotros nos gustaría trabajar más activamente sobre temas de la contaminación, por eso tenemos un área de sustentabilidad. Nos gustaría trabajar mucho más en temas de resolución de la pobreza. La pobreza no es un hecho solamente político ni creo que sea un problema intencional, es un problema complejo, donde la tecnología puede ayudar mucho. Yo fui profesor de pensamiento sistémico, así que imagínate. Es un problema multifactorial, de muchas interrelaciones, donde hemos olvidado muchos de esos *missing links*, las relaciones. Y ahí vos tenés que trabajar, donde la tecnología te va a ayudar mucho. Nosotros el año pasado acá en una villa, en un barrio humilde, trabajamos con la gente de Pensilvania instalando paneles solares para mejorar sus servicios. Y para nosotros fue un lugar donde aprendieron los chicos, donde aprendieron los profesores, y todos vinieron contentos. De eso hay un montón. Temas de agua, temas de urbanismo. Ahora, ¿eso lo puede hacer un ingeniero solo? No. Lo primero que hacemos nosotros cuando vemos estos proyectos es “se tienen que juntar con una socióloga, con alguien de ciencias de la educación, con un área de nutrición. Tenés que trabajar con otros diversos. La universidad es diversidad”.

*Pensar el problema de forma integral, digamos.*

Absolutamente. Entonces, en eso yo creo que todavía el sistema educativo argentino sigue parcelado y sigue riñendo con esas interrelaciones. Hay universidades que no lo hacen, pero insisto, muchas veces de áreas parecidas a la de ustedes, me han invitado a dar alguna charla y yo sabía con la prudencia que tenía para hablar porque si decía algo a favor de la tecnología, me iban a mirar mal. Yo creo que

*“... yo tengo una gran ilusión en ustedes, porque mi generación ya fue. Yo te pongo a vos ahora a trabajar en un grupo de trabajo de bioingeniería o medioambiental, y vos disfrutas como loca y no es que no sabés ciencia y tecnología, porque vos vas a aportar desde tu formación y todos te van a aportar algo. Y eso es lo que nosotros tenemos que hacer, tenemos muchas actividades de extensión universitaria: trabajando en temas sociales, de integración, y a favor de eso. Los chicos jóvenes hoy tienen una gran vocación social, cosa que en mi época no se veía. Así que yo creo que ahí hay un mundo enorme de posibilidades. Y la universidad puede ser una plataforma para promoverlo. Esa es mi esperanza”.*

eso es lo que tenemos que vencer. Y ahí hay un camino enorme y yo tengo una gran ilusión en ustedes, porque mi generación ya fue. Yo te pongo a vos ahora a trabajar en un grupo de trabajo de bioingeniería o medioambiental, y vos disfrutas como loca y no es que no sabés ciencia y tecnología, porque vos vas a aportar desde tu formación y todos te van a aportar algo. Y eso es lo que nosotros tenemos que hacer, tenemos muchas actividades de extensión universitaria: trabajando en temas sociales, de integración, y a favor de eso. Los chicos jóvenes hoy tienen una gran vocación social, cosa que en mi época no se veía. Así que yo creo que ahí hay un mundo enorme de posibilidades. Y la universidad puede ser una plataforma para promoverlo. Esa es mi esperanza.

*“Las áreas relacionadas con las tecnologías informáticas, que en la Argentina ha crecido mucho, acarrearán déficits aproximadamente entre cinco a seis mil puestos por año sin cubrir. Pero cuando miramos los puestos a cubrir, tenemos que tener mucha alerta de qué es lo que está faltando. En la base de todo, lo que está faltando es una explosión de demanda que el mundo digital genera que son programadores. Decir que falta un programador, es similar a decir que en la medicina faltan enfermeros”.*

*Nosotros estamos viendo desde la investigación, mirando un poco lo emergente, lo que está surgiendo, y vemos que desde las empresas del sector tecnológico cada vez están demandando personal que quizás no tiene título universitario, pero tienen habilidades y tienen talento. Y, por otro lado, también estamos viendo crecer mucho una oferta informal de cursos que tienen que ver con el mundo digital. ¿Por qué cree que pasa esto?*

Primero, te doy algunas razones de la brecha de demanda insatisfecha. Las áreas relacionadas con las tecnologías informáticas, que en la Argentina ha crecido mucho, acarrearán déficits aproximadamente entre cinco a seis mil puestos por año sin cubrir. Pero cuando miramos los puestos a cubrir, tenemos que tener mucha alerta de qué es lo que está faltando. En la base de todo, lo que está faltando es una explosión de demanda que el mundo digital genera que son programadores. Decir que falta un programador, es similar a decir que en la medicina faltan enfermeros. A mí me parece muy interesante el hecho de que entendamos eso y entendamos cómo cubrir ese déficit. Por un tiempo, las empresas de ese tipo nos reclamaban que nuestros ingenieros sean programadores, y todos nuestros ingenieros son potencialmente programadores porque todos han tenido alguna formación eso. Es como si un médico no supiera dar una inyección. Tiene que saber, no es un especialista dando inyecciones. El enfermero que da 20 o 30 inyecciones por día tiene una *expertise*. En eso que yo me pongo en manos de un enfermero, no de un médico, obviamente. Con el programador pasa lo mismo. Nuestros alumnos saben programación de distinto tipo de lenguajes. Pero cuando vos los invitás a trabajar con sueldos muy atractivos, derivados de la brecha, y el tipo pasa seis meses haciendo codificación donde su objetivo

fundamentalmente es de incentivo basado en la línea de código, él dice “estos del ITBA que me hicieron estudiar física, matemática, química, ¿esto a qué me lleva a mí?”. Entonces, es otro proyecto profesional.

Nuestros ingenieros están formados fundamentalmente para trabajar en desarrollo de software complejo. Y ahí voy a otro problema: la Argentina, al salir de ese mundo digital, deja de tener capacidades para liderar procesos de generación de tecnología donde hoy aparece la demanda de punta. Es como si vos me dijeras “la medicina hoy pasa por un esquema donde la medicina se globalizó y donde en realidad los médicos

ahora ya son un protocolo y ya no necesitas ser médico". Con la medicina no pasa, con la ingeniería pasa cada vez más porque las tecnologías comparten un modelo de globalización. A expensas de eso, empiezan a aparecer soluciones que intencionadamente, desde el marketing, suelen generar expectativas equivocadas. Porque esa persona puede ser un especialista, pero jamás va a poder abordar un problema complejo. Estas personas cuando entran a un trabajo hacen una buena carrera como programador, pero el día que la organización requiere una *expertise* mayor, resolver un problema complejo de otra característica, no pueden.

Entonces, ahí yo creo que falta toda esa articulación. Creo que es muy interesante hacerlo en la medida en que la demanda se estratifique. Me parece razonable que, a partir de esta oferta, la demanda empiece a estratificarse. El primer riesgo, que ha salido en algunas publicaciones, es decir "las universidades no existen más. No sirven para resolver la demanda actual", esto es una falsedad total. Es como decirte "los médicos no sirven más porque nos faltan enfermeros o nos faltan transfusionistas o personas que hagan diagnóstico por imagen". Entonces, ahí hay mucho para esclarecer. Yo de estos temas hablo con periodistas para que no se generen expectativas equivocadas. Pero también hay, desde el punto de vista de las universidades, muchas cosas también para hacer, porque alguien podría decir "¿por qué lo hacen ciertos centros y no lo podemos hacer nosotros?".

No son campos excluyentes. Nosotros, como universidad, no estamos lejos de poder hacer esa formación profesional. Lo que pasa es que nosotros vemos que esas tareas, requieren otro tipo de dedicación, más repetitiva, de corto plazo y ellas salen de nuestro foco. Las universidades están para formar, para investigar y para extender. En el campo de la extensión podemos hacer ciertas cosas, pero hay otras que son de distinta focalización. Nosotros podemos hacer extensión y nuestra idea de extensión es usarla como base para transferir los conocimientos que se van generando. Lo hemos hecho muchísimo: nosotros somos los introductores de *big data* en la Argentina hace más de diez años e inteligencia artificial hace muchísimos años. Pero ¿cómo empezamos? Con un curso de extensión, después hacemos cursos de especialización, maestría, ya están incorporados obviamente en las carreras. Ese tipo de avance que vos tenés que ir haciendo a los fines de que la sociedad vaya incorporando los conocimientos fundamentales. Y esa es la misión de la universidad. Después las alternativas de educación y formación son muchísimas y deben completarse, cuando se hacen bien.

Ahora, ¿toda esta conversación de dónde sale? Esta es una opinión personal, y cada vez más evidente, que la relación empleo-educación no está clara en la Argentina. Y hay enormes esfuerzos, enormes desarrollos, enormes investigadores, cosas importantes como FLACSO trabajando en la educación. Pero generemos un vínculo acá. Metamos el tema de empleo. Porque si este tema del empleo, con mucho respeto, se lo damos solo a los economistas, es algo limitado. Todos los países que han hecho una revolución social lo miraron desde otro enfoque, con muchísima investigación y en equipos multidisciplinarios. Países como Australia, Corea, los países escandinavos, mismo Israel,

*"El primer riesgo, que ha salido en algunas publicaciones, es decir "las universidades no existen más. No sirven para resolver la demanda actual", esto es una falsedad total. Es como decirte "los médicos no sirven más porque nos faltan enfermeros o nos faltan transfusionistas o personas que hagan diagnóstico por imagen".*

han hecho mejoras significativas en el tema educativo cuando vincularon la investigación con el empleo. No es que están hablando de la educación porque vos tenés que educar. Tenés que educar en función de un propósito, del propósito de un país. Y yo creo que esta es una conversación que no es nueva, pero la posibilidad de hablar de esorequiere fundamentalmente de todas las partes. Y ahí, yo diría más, muchas veces cuando se habla de educación nos sentimos solos, porque en los foros hablan de otra cosa. Y yo creo que hablan de un modelo educativo, que insisto, es importante, pero no es válido para lo que tenemos planteado y es clave y urgente para la Argentina.

# Repensar la praxis educativa: integrando el hacer en primer año de una carrera de ingeniería

GUILLERMO RODRÍGUEZ\*  
 RAFAEL GUERRERO\*\*  
 FLORENCIA NARDONI\*\*\*

## Introducción

En el contexto educativo formal iberoamericano, diferentes países están priorizando la enseñanza por resolución de problemas en sus currículos educativos. Particularmente, universidades argentinas han diseñado e implementado diversas propuestas (Letelier et al., 2005) que contemplan la formación basada en problemas en la enseñanza de la Ciencias, tendientes a facilitar el ingreso y la permanencia de los estudiantes en las carreras de ingeniería.

La resolución de problemas es un área de especial interés en la educación ya que en ella se efectiviza la metáfora del aprender a aprender (Novak y Gowin, 1988), posibilitando así un aprendizaje de los contenidos conceptuales íntimamente relacionado con el desarrollo de habilidades. En virtud de ello, quien resuelve aprende

a actuar ante situaciones sujetas a incertidumbre, a elegir estrategias, a planificar eficazmente, a evaluar procesos y resultados, potenciando de este modo la creatividad y la predisposición a enfrentar nuevos problemas no definidos ni previstos, aspectos esenciales en la formación del ingeniero.

A los fines de recuperar los fundamentos teóricos que se encuentran enlazados con la perspectiva de la enseñanza por resolución de problemas, se abordarán conceptualizaciones curriculares que abonan a la comprensión del posicionamiento epistemológico que la sustenta.

En particular, esta metodología puede ser fortalecida desde la conceptualización teórica del "Currículum Emancipador" definido por Shirley Grundy (1991) en su libro *Producto o praxis del currículum*. En el mismo, se am-

## Artículos



\*Ing. Mecánico y Dr. en Ingeniería, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Post. Dr. en Université Paris 8, Francia. Prof. Titular, dedicación exclusiva, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Investigador Asociado IRICE/CONICET-UNR, Argentina. E-mail: guille@fceia.unr.edu.ar

\*\*Prof. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Prof. Titular, dedicación exclusiva, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Coord. Área Formación Pedagógica General. E-mail: guerrero@fceia.unr.edu.ar

\*\*\*Prof. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Jefe de Trabajos Prácticos, dedicación semiexclusiva, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. E-mail: fnardoni@fceia.unr.edu.ar

plía el concepto de currículum a todo aquello que interviene en la formación de los estudiantes, de manera directa o indirecta, estén explícitas o implícitas: infraestructura, equipamiento, normas, costumbres, fundamentos filosóficos, filosofía de la educación, planes, programas, prácticas docentes, procesos y productos curriculares, etc.

En tal sentido, el texto antes mencionado puede interpretarse como la construcción de una Teoría Curricular General. La misma consta de una clasificación de las concepciones educativas en tres grandes grupos: Currículum Técnico, Currículum Práctico y Currículum Emancipador.

En el Currículum Técnico ubicamos la perspectiva que sustenta el sistema educativo vigente, encontrando una línea conductora desde sus orígenes hasta ciertos desarrollos actuales que profundizan una visión técnica de la educación. También denominada "educación clásica", su surgimiento se remonta al siglo XVII, cuando su fundador, J. A. Comenio publica *La Didáctica Magna* en 1630, estableciendo los principios que regirían la escuela moderna.

Encontramos continuidad con la corriente tecnicista en educación, la cual S. Grundy ubica como exponente de este modelo curricular. La publicación, en 1949, de *Pedagogía por objetivos* de Tyler es el principal antecedente de esta conceptualización.

Por último, incluimos además, la "Pedagogía por competencias",

teoría que intenta erigirse como estrategia de resolución de la crisis que atraviesa el sistema educativo en su conjunto. Resulta en realidad, una evolución del planteo de Tyler, en su versión posmoderna y neoliberal, desconociendo que el mismo fue ensayado y abandonado promediando el siglo XX, debido a que, contrariamente a lo esperado, no resolvía la ineficiencia observada en el Sistema Educativo de EE. UU., sino que la agravaba.

En el Currículum Práctico, Grundy referencia a la producción de Stenhouse (1975) y a su modelo educativo basado en la Investigación-Acción y en el lugar del docente como investigador. Este movimiento educativo puede ubicarse también como "educación alternativa" y allí es posible incluir corrientes como la Escuela Nueva. Este último, es un movimiento que se inicia a principio del siglo XX, y que, en oposición a la pedagogía tradicional, privilegia el interés individual de los sujetos en la enseñanza y aprendizaje, en lugar de centrarse en los contenidos, objetivos o competencias. En su desarrollo, fueron principalmente experiencias aisladas que no alcanzaron a transformar la visión predominante en el sistema educativo. La existencia actual de instituciones educativas con estas características curriculares es exigua desde el punto de vista cuantitativo y casi siempre del ámbito privado, con elevados aranceles.

En el Currículum Emancipador, Grundy propone a la Educación Popular, fundada por Paulo Freire

a mediados de siglo XX. La misma puede ser pensada como una revolución pedagógica, al ser la primera concepción educativa que resuelve la contradicción –irresoluble hasta ese momento– entre el objeto de conocimiento y el sujeto cognoscente. Es decir, entre la oposición del Currículum Técnico –que considera únicamente el objeto de conocimiento, expresado en términos de contenidos u objetivos o competencias, o una combinación de ellos– y el Currículum Práctico –que considera únicamente el interés individual de cada estudiante–, el Currículum Emancipador ofrece una alternativa viable en la resolución de tal dicotomía, pues equilibra el lugar asignado a los objetos cognoscentes (o contenidos, saberes, conocimientos) y a los sujetos involucrados en el proceso educativo: educadores y educandos.

Además de coincidir con Grundy respecto a Paulo Freire, en esta clasificación incluimos además, a la Educación de Gestión Social que está reconocida en la legislación educativa nacional y recientemente en Rosario, Santa Fe, la primera escuela con reconocimiento pleno. Se trata de un bachillerato para adultos, ubicado en el extremo noroeste de la ciudad donde antes no había ninguna escuela de ese tipo, de acceso público y gratuito.

Uno de los aspectos fundamentales que diferencian los tres tipos de Currículum reside en la concepción de Teoría, Práctica y Praxis. En el Currículum Técnico que sostiene el Sistema Educativo en vigencia se basa en una relación

Teoría-Práctica, bajo un orden jerárquico, en donde la primera define a la segunda. En el Currículum Práctico, se pone en juego, una metodología consistente en el desarrollo de la investigación de la realidad estableciendo un vínculo colaborativo entre docentes y alumnos. Es decir, invierte el orden del Currículum Técnico, respecto de la jerarquía Teoría-Práctica. Por su parte, el Currículum Emancipador rompe con la dualidad Teoría-Práctica, al establecer que ninguna de ellas tiene existencia independiente de la otra, constituyendo ambas, dos tendencias contrarias de una unidad dialéctica que denomina Praxis. En esta perspectiva, la hegemonía reside en la realidad que es comprendida como Práctica. Pero la práctica ya no es, una ejercitación para la verificación teórica, como lo hace el Currículum Técnico, sino el punto de partida de la Educación. De esta manera, el proceso educativo se desarrolla mediante la relación conflictiva entre el recorte de la realidad estudiada con la Teoría seleccionada, para la resolución de problemas reales o realidad simulada, el estudio de casos y el diseño, aplicación, evaluación y rediseño de proyectos. Es decir, procesos cognoscentes que organiza un colectivo, en la consecución de determinados productos del conocimiento, destinados a transformar la realidad y desarrollados con fines pedagógicos.

En este trabajo vamos a centrarnos en reflexionar la metodología del "Currículum Emancipador" como fundamento de la "Enseñanza basada en pro-

yectos" en un estudio de caso contextualizado de la actividad curricular Introducción a la Ingeniería Mecánica, que se propone en una modalidad pedagógica de Taller físico-virtual (San Martín y Rodríguez, 2009). Consiste en un proyecto que concretiza la construcción de un dispositivo mecánico sencillo integrado en su hacer, contenidos de las asignaturas que se dictan en el primer cuatrimestre de la carrera de Ingeniería Mecánica de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.

De esta manera, presentaremos un análisis realizado en conjunto con la cátedra de Pedagogía de las carreras de Profesorado en Matemática y Profesorado en Física que se cursan en la misma Facultad, sobre las entrevistas realizadas a los estudiantes que participaron de la experiencia en el primer cuatrimestre de 2016.

Luego de esta breve introducción, describimos el marco teórico utilizado y la experiencia en detalle. Luego, en la sección tres, presentamos los materiales y métodos de análisis propuestos. En la cuarta parte, presentamos los resultados, para terminar con las conclusiones derivadas del estudio y los pasos a seguir en trabajos ulteriores.

### La praxis como fundamento

La Praxis como fundamento metodológico del Currículum Eman-

cipador implica una concepción revolucionaria en relación con varias cuestiones, de las cuales vamos a referirnos a dos de sus manifestaciones: la transformación de la contradicción Teoría-Práctica y el desarrollo histórico del Currículum.

Con respecto a la transformación Teoría-Práctica que sostiene el Currículum Técnico del Sistema Educativo en Praxis decimos que esta última está determinada por sus dos componentes, la Acción y Reflexión. Si se quiere, es posible establecer una relación de correspondencia para apreciar la dimensión revolucionaria de esta última con respecto a la primera (Guerrero, 2015).

Si a la enseñanza-aprendizaje del Currículum Técnico le corresponde una epistemología fundada en la relación jerárquica Teoría-Práctica, al Currículum Emancipador le corresponde otra donde se invierten y reformulan ambos términos. Constituyendo una síntesis denominada Praxis, entendida como una unidad dialéctica, una contradicción Práctica-Teoría. Reformulando el primer término (la Práctica) como la realidad y no ya, la mera verificación de la Teoría. Perdiendo esta última, entonces, su carácter de autoridad que regula la realidad para transformarse en un producto de la Reflexión sobre la Práctica que se nos presenta como una Caja de Herramientas construida por la humanidad que disponemos para indagar la realidad, cuyo recorte pretendemos transformar. Pero es un conocimiento que deviene de un Hacer que siem-

pre responde a una determinada Acción sobre la realidad donde se construyen, aplican desarrollan y evalúan determinados procedimientos de intervención que identificamos como experiencias y concebimos como Saberes. Esta visión que incorpora el concepto del Hacer como cuestión central no sería opuesta a la concepción más clásica de Praxis, sino complementaria, y se la conoce como Epistemología del Hacer (Ingrasias, 2016).

La inversión de los términos antes mencionados por el Currículum Emancipador implica el cambio de hegemonía de la Teoría sobre la Práctica juntamente con la reformulación de ambas, desde la Lógica Materialista Dialéctica. Esto nos posibilita fundamentar que se trata de una transformación revolucionaria, dado que invierte ambos términos opuestos o antitéticos y de dicha síntesis nueva deviene la transformación de la cualidad principal del Currículum Técnico, Teoría-Práctica en la del Currículum Emancipador, Acción-Reflexión.

La Praxis implica una síntesis entre los términos antitéticos de la contradicción Teoría-Práctica considerada la cualidad fundamental del Currículum Técnico. Y teniendo en cuenta su opuesto, contestatario, el Currículum Práctico que se fundamenta en una enseñanza-aprendizaje sin más currículum que la Práctica concebida como la libre investigación, por ser prácticamente un no currículum no habría podido consolidarse como transformación, porque carece de un aspecto que

es determinante en la institución de la educación, la transferencia de la cultura socialmente validada que, aunque habrá que ver quién la valida, es inevitable considerar dicha validación social.

Sin embargo, coincidimos con Grundy cuando dice que, el Currículum Práctico, donde incluimos experiencias muy valiosas como la de la corriente Escuela Nueva, es una razón necesaria pero no suficiente y plantea el Currículum Emancipador. Puede entenderse, ese proceso histórico del desarrollo de la Teoría Curricular, desde la Lógica Dialéctica, mediante la ley de la negación de la negación aplicada al análisis del desarrollo de la propia Teoría Curricular de Grundy. Esto es, partiendo de la contradicción Teoría-Práctica que es irresoluble por el Currículum Técnico, surge su primera negación materializado en el Currículum Práctico y vuelve a negarse por segunda vez, pero ahora como una síntesis de ambos currículums que determina el Currículum Emancipador.

Para fundamentar esto último tomamos del texto de Grundy ya citado, la Teoría Curricular que nos plantea y destacamos, desde la *Lógica Materialista Dialéctica*, un proceso histórico que comienza en Tyler (1949), tiene una primera oposición en Sthenhouse (1975), que la entendemos como una primera negación, y posteriormente, una segunda negación establecida por Grundy (1991). Lo cual responde a la denominada ley dialéctica materialista conocida como "Negación de la negación". Resultando, la segunda

negación, una síntesis de las dos primeras, los currículums Técnico y Práctico, de cuya recombinación y reformulación de algunos de sus componentes y la creación de otros nuevos, determinan otro, que Grundy denomina Currículum Emancipador. Este último, en tanto síntesis de una contradicción dialéctica, contiene aspectos de ambos predecesores pero, al ser distinto, posee nuevas cualidades que superan a los dos (currículums Técnico y Práctico).

En la Lógica Materialista Dialéctica, que es la que corresponde al Currículum Emancipador, la superioridad, está estrechamente ligada al incremento de la complejidad del nuevo objeto que se obtiene merced a una síntesis. Podría decirse, si se nos permite la analogía, es como un indicador de superioridad.

Dichas concepciones curriculares antitéticas, Técnico y Práctico, al ser planteadas en su devenir constituyen un proceso histórico que reconstruye y completa Grundy. En tal sentido, este desarrollo de la Teoría Curricular comienza a manifestarse claramente a mediados del siglo pasado con Tyler, sus antecedentes pueden verificarse desde Comenio con su *Didáctica Magna* y la alusión a los objetos para comprender la Educación que es una actividad entre sujetos y la insistencia de Rousseau en su libro *Emilio o De la educación* para subrayar la existencia de los sujetos en el proceso educativo. El retraso en el abordaje de la contradicción sujeto-objeto tiene que ver con otro problema irresuelto entre la Pedagogía

entendida como Filosofía de la Educación y la Didáctica que no logra superar la concepción del arte respecto de la enseñanza. Es decir, por carecer, la Educación, de una concepción científica que sintetice de manera coherente una filosofía (de la Educación) con un procedimiento (educativo) de intervención. Sufre, entonces, de una desarticulación entre fines y medios.

Durante varios siglos se dispuso de arte (Didáctica) y filosofía de la educación (Pedagogía) pero no de ciencia, es decir, sin una racionalidad específica que aborde la enseñanza y el aprendizaje desde su complejidad concreta. La irrupción del Currículum Técnico en la escena pedagógica ocurrida a mediados del siglo XX vino a llenar un vacío que estaba ávido de saber cómo se enseña y aprende de otra manera, ante una Pedagogía y Didáctica que comenzaban a mostrar signos de agotamiento después de siglos de desarrollo. En tal sentido, la Teoría Curricular de Tyler, causó un alto impacto que se traduce en la elevada demanda social de su libro.

La construcción de dicha racionalidad educativa constituye una tecnología educativa procedente de una concepción errónea sobre el aprendizaje y sistematiza la condición de objeto (Pedagogía por objetivos) del proceso educativo cuando en realidad se trata de una actividad desarrollada entre sujetos. En tal sentido, el Currículum Técnico de Tyler conserva las concepciones fundacionales de Comenio, además

de los objetos, la preocupación metodológica, pero como si el método estuviera desvinculado de toda epistemología. Cosa que no es así porque, inevitablemente, la metodología posee siempre, explícita o implícitamente, una concepción de sujeto, poder y educación. Es decir, se corresponde con una Política Educativa que a su vez remite a una Política Económica, una forma de concebir el mundo y reproducirlo.

El otro autor, Stenhouse, referente del Currículum Práctico, también seleccionado por Grundy, conserva cierta analogía con las concepciones de Rousseau sobre el aspecto subjetivo de la Educación, y si bien fundamenta desde las Ciencias Sociales su crítica al Currículum Técnico no por eso resuelve la contradicción, aunque sus aportes son necesarios para resolverla.

La contradicción conformada por los dos términos opuestos: Currículum Técnico y Currículum Práctico, casi entrada la última década del mismo siglo XX se resuelve mediante la construcción del Currículum Emancipador producido por Grundy que, por un lado, supera a ambos términos de la contradicción pero también, de alguna manera, contiene a las dos (Guerrero, 2015).

Particularmente, la actividad curricular "Introducción a la Ingeniería Mecánica" optó por proponer una modalidad enmarcada metodológicamente en el Currículum Emancipador, en la cual se promueve la resolución práctica de situaciones reales con

valor pedagógico para la formación ingenieril. Esta modalidad es altamente formativa por cuanto apunta a la resolución práctica de problemas, promoviendo la apropiación de formas participativas y socializadas de asumir las prácticas. Esto se debe a que las situaciones prácticas buscan no reducirse a un simple hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que se ponen en juego tanto los marcos conceptuales disponibles como la búsqueda de otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción y de la práctica (Monjela y Rodríguez, 2018).

De esta manera, el proceso educativo pretende alcanzar determinados productos de aprendizaje, los cuales desde el Currículum Emancipador decimos se concretan en un territorio curricular determinado donde el rol docente tiene la misión de coordinar la creación de las condiciones materiales u objetivas y las humanas o intersubjetivas para que, cada uno de los sujetos participantes, se apropie subjetivamente de los objetos de conocimiento que aborda el grupo. Asimismo que, cada uno, aporte su contribución (subjetiva) para favorecer el acceso de los demás (inter subjetivamente) al conocimiento que se construye colectivamente, cuyo diseño, coordinación y evaluación constituyen la esencia de la función docente reconocida por el Sistema Educativo, pero que se rige por el principio de la Educación Popular establecida por Paulo Freire: nadie enseña a nadie y

todos aprendemos de todos.

Por estas razones el momento reflexivo de la práctica se activa ante problemas singulares que se corresponde "con una situación o campo de intervención determinado con el cual establece una relación activa de transformación" (Ingrassia, 2016: 6), constituyendo un problema de pensamiento, un punto en el cual la práctica necesita repensarse, es decir, transformarse a sí misma, para poder seguir sosteniendo una relación activa con lo real, para resolver ese problema singular. Porque los saberes disponibles no logran dar una respuesta eficaz a las dificultades que atraviesa la práctica donde el pensamiento recurre a elementos de los saberes previos, pero resingularizados, recombina- dos de formas nuevas, en este proceso de invención y en ese caso decimos que la experiencia de los saberes previos se transformó en herramientas del pensamiento, denominando a esta actividad "construcción de una caja de herramientas" (Ingrassia, 2016: 6).

### La experiencia realizada

En este apartado se presenta una descripción de la experiencia realizada, incorporando los fundamentos teóricos que avalan la decisión de optar por la metodología taller como estrategia de enseñanza.

La conceptualización del Taller como metodología requiere

pensarlo de manera estratégica y no como una mera técnica, en el sentido que lo plantea Agustín Cano:

*"Para comenzar a abordar el taller en tanto metodología, es importante ubicar el tema en el marco de una reflexión mayor sobre la concepción metodológica en la educación popular, la importancia del pensamiento estratégico y la organización de las acciones, métodos, y técnicas que utilizamos, en función de determinados objetivos y finalidad. La estrategia está supe- ditada a los objetivos: los objetivos son el lugar al que se quiere llegar, la estrategia es el camino para lle- gar. En el caso de la educación po- pular, la relación entre los objetivos y la estrategia está pautada por el principio ético-metodológico de la coherencia entre fines y medios, entre objetivos y métodos. Es decir que tan importante como aquello que se quiera lograr, es lo que se hace para lograrlo. El fin no justifi- ca los medios, sino que los medios prefiguran y anticipan el fin. Las acciones que configuren el camino deberán ser coherentes con el hori- zonte a alcanzar"* (2012: 26-28).

En tal sentido, los objetivos que orientan la práctica y la situación concreta en la que se interviene, son determinantes para establecer la metodología que implica una determinada secuencia de técnicas seleccionadas en rela- ción con la situación concreta an- tes mencionada.

El autor plantea que el Taller es un dispositivo en el sentido que lo plantea Foucault, pero destinado al trabajo grupal y la comunica-

ción dialógica. Cuya producción es colectiva, a partir del diálogo de experiencias y saberes ba- sado en el protagonismo de los participantes que buscan apren- der y transformar una situación a través de la integración de la práctica y la teoría. Se desarrolla en un espacio con una limitación temporal orientado por ciertos objetivos en un proceso que tie- ne apertura, desarrollo y cierre, en un "aprender haciendo" y "un hacer aprendiendo".

De tal forma que, el Taller, parte de lo que conocen y saben los participantes para lo cual se esti- mular el descubrimiento grupal a través del análisis y la problema- tización de la realidad estudiada donde las contradicciones mo- vilizan el proceso dialéctico que genera el aprendizaje. Entre los componentes de la planificación ya conocidos se identifica: obje- tivos, participantes, contenidos, recursos, el tiempo y los respon- sables junto a sus roles.

En este sentido, la práctica parti- cipante en las diversas activida- des propuestas es constitutiva al propio contenido de la formación que se fundamenta, adoptando una dinámica constructivista dia- léctica (Braccialarghe et al., 2015). En este marco, los desarrollos teóricos y prácticos se trabajan interrelacionando contenidos, promoviendo el aprendizaje co- laborativo y la producción coope- rativa. De esta forma, la reflexión y discusión de los distintos temas se construyen a partir de explora- ciones o producciones analíticas realizadas en pequeños grupos. El proyecto realizado en conjunto

buscó tener un carácter integrador de las diversas temáticas y ser propositivo en cuanto a las habilidades y actitudes necesarias en la labor del ingeniero.

Esta metodología fue seleccionada, por los fundamentos antes expuestos, para la propuesta de enseñanza basada en la resolución de problemas que aquí analizamos: el diseño y la construcción de la cocina solar con la finalidad de la cocción específica de un huevo, desarrollado durante el primer cuatrimestre de 2016.

Cabe mencionar que se optó por este ejemplo entre varios propuestos por tres razones. Los conceptos físicos necesarios para la comprensión de los fenómenos involucrados son desarrollados en la actividad curricular "Introducción a la Física" (óptica geométrica, donde se incluyen conceptos básicos sobre radiación solar y reflexión de la luz). Así también, las herramientas matemáticas necesarias son presentadas en las actividades curriculares Cálculo I, y Álgebra y Geometría Analítica (secciones cónicas, superficies). En segundo lugar, este problema está vinculado a dos temas prioritarios como son las energías renovables y el diseño sustentable. De esta forma, los estudiantes desde el primer año de su carrera de grado pueden comprender que la premisa actual debe ser que la calidad ambiental es compatible con el desarrollo industrial (Giuliano, 2016). Por último y no menos importante, se contempló la facilidad en la construcción: bajo costo y simpleza en la obtención

de los materiales necesarios.

Los participantes del taller fueron los docentes de las asignaturas antes detalladas y los estudiantes comunes a las mismas, que se organizaron en pequeños grupos de hasta cinco integrantes cada uno. Se trabajó con los 84 alumnos de la comisión de la mañana, de los cuales 69 terminaron la cursada divididos en 14 grupos.

La experiencia comprendió diversos encuentros presenciales, que tuvieron lugar dentro de las aulas de clase, como así también en el Taller de la Escuela de Ingeniería Mecánica, en los cuales se desarrollaron las siguientes actividades:

- Presentación del trabajo integrador: se dividió en dos encuentros. En el primero se buscó relacionar conceptos de sustentabilidad con la ingeniería y en particular con el diseño en la ingeniería mecánica. En el segundo se presentó la consigna correspondiente al trabajo práctico, planteando la problemática de cocinar un huevo con energía solar.
- Búsqueda bibliográfica y temática del problema: se orientó a los estudiantes para que realicen diversas búsquedas de ejemplos ya resueltos, analizando críticamente la información seleccionada. También se vincularon temáticas específicas de las asignaturas horizontales ya citadas al problema analizado y cómo las mismas colaboraban en la concreción de una resolución

argumentada.

- Instancia de planteo de soluciones y diseño: se buscó motivar y potenciar la creatividad para la construcción compartida de las cocinas solares. Se organizó una puesta en común entre los estudiantes del grupo y los docentes sobre las actividades realizadas en torno a la comprensión de los conceptos y de cómo ellos influyen en el diseño. Se relevó el estado de avance de las propuestas de implementación. Asimismo, a partir de la puesta en común de los avances y obstáculos encontrados se generó un espacio común de intercambio y construcción de saberes compartidos entre los grupos.
- Construcción de la solución y correcciones: en estos encuentros se continuó generando un espacio para la puesta en común de avances tanto en la comprensión del sistema termo-mecánico como en los desafíos constructivos. Nuevamente, los estudiantes comentaron su desarrollo y contaron con los aportes de los demás participantes. Se identificaron problemáticas a resolver de cara a finalizar el trabajo y redactar el informe final.
- Presentación de trabajos y jornada abierta: el encuentro final se planteó como un espacio donde poder compartir los saberes construidos, como así también ver las diversas cocinas operativas en la cocción de un huevo frito. Cada grupo mostró su desa-

rollo en el patio de la Facultad y comentó brevemente su experiencia, tomando como referencia el informe realizado. Los otros participantes realizaron preguntas y aportaron a las creaciones de los demás. Se invitó a la comunidad educativa en su conjunto a acercarse para observar y a dialogar.

fueron estudiantes de los Profesores de Física y Matemática cursantes de la asignatura Pedagogía.

El hecho de que los estudiantes sean entrevistados por sus pares de otras carreras permitió que el diálogo se diera de una forma fluida y coloquial, otorgando un clima agradable a la conversación.

Sobre el proceso de indagación, un grupo comenta *"la idea la sacamos de internet, de usar materiales viejos, son lentes como los de los proyectores viejos por ejemplo, son durables, no se rompen"*.

Entre algunas de las dificultades que se les presentaron en el proceso de construcción un grupo menciona:

La evaluación del trabajo de los estudiantes se realizó teniendo en cuenta dos elementos: la asistencia a los encuentros presenciales del grupo (todos sus integrantes) y la presentación del Informe final en el entorno virtual, y su defensa oral en la jornada abierta. Este, debía contener: definición del problema, criterios y condiciones límite, recolección de información necesaria, generación de posibles soluciones, análisis y descarte de soluciones no viables, selección de la mejor solución, especificaciones de la solución elegida, conclusión y bibliografía. Los informes fueron discutidos en borrador con los docentes antes de su entrega final lográndose una buena calidad y orden en los mismos.

La entrevista fue de carácter semiestructurado, y se orientó por tres grandes ejes: el proceso de construcción de la cocina solar, la integración de conocimiento de diferentes asignaturas y la experiencia del trabajo grupal.

#### 1. Proceso de construcción:

En lo que respecta al proceso de construcción, los estudiantes hacen referencia a las decisiones que tuvieron que ir tomando y a los pasos que fueron dando en su construcción. Se destaca en sus relatos el carácter investigativo de tal proceso, que los impulsó a buscar información, evaluar diversas opciones, considerar ventajas y desventajas de estas, tomar decisiones y ponerlas en práctica. Respecto a ese proceso se refieren a los cálculos realizados y a los materiales empleados, que, según la decisión de cada grupo, se observan diferencias entre la durabilidad, costos y reutilización de estos.

Los estudiantes relatan que tuvieron que *"encontrar el problema, buscar soluciones, elegir la mejor, descartar. Esos pasos fueron el objetivo de la materia, enseñarnos a resolver un problema general"*.

*"en el diseño nos surgió el problema de cómo hacer que la parábola pueda rotar para que cocinara con un mejor rendimiento a distintas horas del día. Entonces lo que hicimos fue calcular una parábola que tuviera el foco en la superficie en que termina. De esa forma, cuando rota, el foco está siempre en el mismo lugar"*.

Los diferentes grupos han observado en su trabajo posibilidades de mejoramiento, o de aplicación a diferentes realidades de sus producciones. Un estudiante afirma sobre su propio trabajo *"...más grande la podés hacer. Tenés que calcular la distancia focal. Al ser más grande el área va a recibir más calor"*. Otro señala que, por haber sido confeccionado con materiales económicos, reutilizados (como cartón), *"no tiene una vida útil demasiado larga. No se podría comercializar así, porque es como descartable"* y refiere a su vez a la posibilidad de socializar el proceso de construcción para que otras personas puedan realizarlo. Otro grupo señala *"podríamos mejorarlo para que no levante tanto calor"*.

En los registros señalados precedentemente se expresan cua-

### Análisis de la experiencia

En esta sección del trabajo se presenta un análisis de las entrevistas realizadas en torno a la actividad-taller desarrollada durante el primer cuatrimestre de 2016. Las mismas fueron realizadas en el momento de exposición final de los trabajos y los entrevistadores

lidades propias del Currículo Emancipador, tales como el desarrollo de la autonomía, trabajo grupal, toma de decisiones y selección, aplicación y evaluación de teorías, en función de la transformación del recorte de la realidad a transformar.

## 2. Integración de conocimientos

En cuanto a la integración de conocimientos de diferentes asignaturas, los estudiantes identifican que en este proyecto han podido integrar saberes adquiridos en materias como Álgebra, Física, Cálculo y Representación Gráfica. Refieren a los conceptos de función, parábola, nociones de óptica y de geometría. Al respecto comentaban *"es mucho más llevadero, estás aplicando conocimiento, pero lo estás aplicando para algo práctico"*.

Algunos estudiantes mencionan que hubieran requerido de otros conocimientos que aún no habían adquirido, u otras habilidades que no poseían. Un estudiante relata *"una vez que están hechos los cálculos hay que darse maña con la soldadura"* poniendo de manifiesto que era algo que no formaba parte de sus habilidades adquiridas.

En los registros señalados precedentemente se expresan cualidades propias del Currículo Emancipador, tales como: significatividad del proceso de enseñanza y aprendizaje que estimula el interés e implica la construcción de un dispositivo tecnológico concreto que favorece el aprendizaje de las abstracciones

requeridas por el plan de estudios. Vinculando el interés como expresión de la subjetividad y la construcción tecnológica como manifestación de la objetividad. Partiendo de la Práctica, entendida como recorte de la realidad que es analizada y rediseñada mediante la Teoría, concebida como una "caja de herramientas" y no como un fin en sí misma, para transformarse en una nueva Práctica, en un movimiento continuo, interrumpido por los momentos de corte y continuidad que establece el plan de estudios correspondiente.

Para ello, parte de la realidad (concreto), reflexiona prefigurando la transformación de la realidad (abstracto), interviene en la realidad aplicando y evaluando el diseño reflexionado (concreto) y así sucesivamente. En un proceso que suele denominarse "espiral dialéctica", metáfora que explica el desarrollo del conocimiento como una complejidad creciente, que sigue el movimiento tesis (concreto), anti-tesis (abstracto), síntesis (concreto), donde cada último concreto, es más complejo y por lo tanto superior a los anteriores. En tal sentido, cada último concreto, es mucho más concreto que los anteriores y superior, habida cuenta que es un conocimiento más complejo que construye cada grupo.

## 3. Trabajo grupal

Sobre la modalidad de trabajo en grupo, los estudiantes en su totalidad afirmaron que resultó una buena metodología para el aprendizaje. Del trabajo grupal

destacan *"no fue complicado", "tirábamos ideas", "investigamos"*.

No se evidenció una mayor reflexión sobre las cualidades del trabajo en grupo, especialmente, no hubo referencia a los vínculos interpersonales, los roles asumidos, la distribución de funciones y tareas. Es decir, si bien es valorada positivamente la experiencia de trabajo grupal, no hubo una reflexión más profunda sobre las cualidades de ese trabajo. Se puede pensar quizás que un trabajo metacognitivo sobre el propio proceso de aprendizaje en torno a la dinámica de trabajo en equipo podría enriquecer o fortalecer el análisis de esta experiencia por parte de los estudiantes.

En los registros señalados precedentemente se expresan cualidades propias del Currículo Emancipador, tales como: la libertad de cada integrante está expresada en relación con el colectivo, es decir, una libertad más compleja y por lo tanto superior que la (libertad) individual, propia del Currículo Práctico y la prácticamente inexistente (libertad) del Técnico. Debido a que este último requiere, como condición previa, el dominio de la Teoría que es transmitida-reproducida, como fragmentos disciplinares que, en algún futuro indeterminado, supuestamente, estarán accesibles e integrados para transformar la realidad mediante desarrollos tecnológicos apropiados.

## Aportes a la enseñanza de la ingeniería

La mera actividad de construir una cocina para cocinar un huevo con energía solar, como un fin en sí mismo, no implicaría ninguna mejora en la enseñanza de la ingeniería y tal vez, hasta sería mejor continuar con la clásica transmisión-reproducción de contenidos disciplinares compartimentados en las asignaturas y conformarnos con los magros resultados que evidencian las estadísticas nacionales de la enseñanza de grado en Ingeniería, particularmente en el acceso y permanencia en el tramo curricular denominado Formación Básica.

Sin embargo, en este caso, la experiencia es presentada como un prototipo educativo en construcción, al que clasificamos en la categoría Currículum Emancipador, donde Grundy ubica a la Educación Popular y nosotros incluimos, además, a la Educación de Gestión Social habida cuenta que comparte los mismos aspectos epistemológicos, metodológicos y éticos que requiere su categoría. Asimismo, la mencionamos porque está reconocida en la legislación nacional y tiene, al menos, una escuela de ese tipo con un flamante reconocimiento ministerial pleno en la jurisdicción Santa Fe.

Esto último, no es una cuestión menor porque estamos hablando de algo que es instituyente para la Ingeniería pero que ya está instituido en el Sistema

Educativo Nacional y en varias jurisdicciones provinciales. Dicho prototipo educativo se viene desarrollado a escala de un conjunto de disciplinas de Formación Básica y una Tecnológica correspondiente al primer cuatrimestre de la carrera Ingeniería Mecánica, en el momento más crítico, cuando se produce la denominada "deserción" temprana que, además, es la más contundente de todas, en términos numéricos, por su masividad.

En este contexto, el prototipo desarrollado, incluye, no solo a las dos asignaturas donde se observan los peores resultados estadísticos de la Facultad del primer cuatrimestre de primer año - Cálculo (ex Análisis Matemático) y Álgebra y Geometría Analítica (Guerrero, 2015)- sino que también conserva los mismos docentes que antes. Mencionamos esto porque, si se quiere, vale como criterio de objetividad en la evaluación de dicha actividad.

Respecto de la evaluación podemos decir que los indicadores cuantitativos y cualitativos se revolucionan, según las valoraciones de los propios docentes participantes, en favor de la cantidad de aprobados y las cualidades de la aprobación. Entre los aspectos cuantitativos y cualitativos que contribuyen a transformar la enseñanza de la Ingeniería señalamos las que consideramos fundamentales para reflexionar sobre la posible expansión gradual de este prototipo, que responde a la categoría de Currículum Emancipador. A saber:

### a. Cuantitativos:

- 1) Incremento del acceso y permanencia.
- 2) Incremento del índice de aprobación de asignaturas y su segura incidencia positiva sobre el índice de graduación.
- 3) Reducción del índice de deserción temprana y su segura incidencia negativa sobre el índice deserción general.

### b. Cualitativos:

- 1) Desarrollo del interés ante la motivación que implica el estímulo de la construcción de un dispositivo tecnológico de la especialidad elegida, que integra y da sentido a las ciencias básicas que se estudian simultáneamente, especialmente en el tramo curricular de la Formación Básica.
- 2) Resolución de problemas reales de Ingeniería mediante abordajes interdisciplinarios.
- 3) Desarrollo de valores como la responsabilidad, solidaridad, socialización y cooperación, propios de la asociación entre iguales para el trabajo grupal.
- 4) Ampliación de la formación de criterios adecuados para la toma de decisiones.
- 5) Introducción temprana en la exploración del campo profesional como proceso troncal que desemboca en la formación en Investigación y Desarrollo que se espera lograda, al concluir los estudios de grado.
- 6) Adquisición progresiva de

criterios sobre responsabilidad ambiental y social en la selección de las tecnologías.

Complementando este análisis sobre los aportes a la enseñanza de la ingeniería, podemos decir que la experiencia aspira a promover el pensamiento crítico en Ingeniería, entendiendo que el mismo no se llega a adquirir de forma espontánea, sino que requiere de un trabajo específico y contextualizado que puede ser favorecido desde la enseñanza.

Si tomamos la distinción que Mejía (2009) realiza sobre las esferas del pensamiento crítico en Ingeniería, ubicamos tres niveles o dimensiones: 1. la que refiere al uso inteligente de las herramientas de ingeniería; 2. la contrastación entre diferentes herramientas de ingeniería; y 3. el entendimiento de los proyectos de ingeniería como intervenciones en sistemas sociales.

La primera esfera refiere al uso apropiado de herramientas, siendo las mismas el conocimiento científico y matemático que permiten anticipar los posibles efectos de la implementación de diseños de ingeniería.

*“Un ingeniero crítico en este sentido puede usar una herramienta apropiadamente, contrastando sus supuestos técnicos (...) con las características de la situación o del problema en el que la va a utilizar, y eligiendo o adaptando las herramientas a la situación problema que está enfrentando”* (Mejía, 2009: 4)

La segunda esfera de acción vuelve la mirada sobre la propia herramienta, al considerar la pertinencia de esta en comparación con otras, para no *“quedarnos atrapados en una herramienta”* (Mejía, 2009: 5).

Una tercera esfera, se propone combatir lo que se podría caracterizar como un *“sentido mercenario de la ingeniería”*. Esto involucra el sentido ético de la profesión y requiere un conocimiento sobre los sistemas en los que se interviene, la problematización de medios y fines, y la comprensión de la realidad social y política.

Posicionados desde el paradigma de la praxis, tenemos como desafío promover el conocimiento de los sistemas sociales sobre los cuales se hará una intervención de los actores involucrados, sus intereses y propósitos, *“de las maneras en las que el conocimiento se ha utilizado para legitimar o deslegitimar esos intereses o propósitos, de las formas de poder que rodean a cualquier implementación de diseños de ingeniería”* (Mejía, 2009: 6).

### Reflexiones finales

Como se explicitó en el apartado sobre los fundamentos teóricos de esta propuesta, los aspectos metodológicos no se encuentran desvinculados de la epistemología. Señalábamos que, inevitablemente, toda metodología posee siempre, explícita o implícitamente, una concepción de

sujeto, poder y educación.

Paulo Freire, en diálogo con el educador chileno Antonio Faundez, manifiesta que la educación tradicional pone al docente en el lugar del que presenta un repertorio de respuestas que no están ligadas a una curiosidad genuina. Desde esta perspectiva, la curiosidad, la pregunta, es el punto de partida para enseñar y para aprender (Freire y Faundez, 2014: 69).

En los dichos de los estudiantes podemos registrar la multiplicidad de preguntas explícitas y subyacentes que fueron formulándose en el proceso de construcción de la cocina solar: ¿Qué cálculos hay que realizar? ¿Dónde ubicar el foco? ¿Cómo hacer que la parábola pueda rotar para que cocinara con un mejor rendimiento a distintas horas del día? ¿Qué materiales utilizar? ¿Cómo hacerlo de un modo sencillo y con materiales económicos? ¿Qué ventajas ofrecen los distintos materiales? ¿Cómo mejorar el tiempo de cocción? ¿El resultado obtenido es un producto comercializable? ¿Sería posible socializar el proceso de construcción para que otros puedan realizarlo?

Se evidencia que este formato de propuesta educativa posibilita a los estudiantes asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y acercarse al conocimiento de un modo más genuino a partir de la formulación de preguntas. Éste es, a su vez, el modo en que a través de la investigación se produce socialmente conocimiento y es, también, el

modo en que se presentan los desafíos profesionales en el campo laboral de cada profesión, en este caso de la ingeniería. Con lo cual, el modo de aprender conecta a los estudiantes con la futura vida profesional desde la resolución de problemas reales en un momento muy temprano de su trayecto académico.

Por otra parte, planteábamos que la estrategia de enseñanza basada en la resolución de problemas efectiviza la metáfora del aprender a aprender, posibilitando un aprendizaje de los contenidos

conceptuales íntimamente relacionado con el desarrollo de habilidades. En la experiencia desarrollada se manifiesta esta integración del “hacer” y los “saberes” en tanto se expresa -como se analizó a través de los dichos de los estudiantes- la integración de saberes y los desafíos presentes en el proceso de resolución del problema. Es así como se fomenta que los estudiantes aprendan a actuar ante situaciones sujetas a incertidumbre, a elegir estrategias, a planificar, a evaluar procesos y resultados. De este modo, se potencia la creatividad

y la predisposición a enfrentar nuevos problemas no definidos ni previstos, aspectos esenciales en la formación profesional.

Recibido: mayo 2018

Aceptado: noviembre 2018

## Bibliografía

- Alacid, G. e Ingrassia, F. (2016). *Educación de Gestión Social: dimensiones y fundamentos*, Rosario, Publicación inédita de la Universidad del Hacer.
- Braccialarghe, D., Introcaso, B. y Rodríguez, G. (2015) “Hacia la construcción de la modalidad de taller como propuesta de integración entre introducción a la ingeniería y las ciencias básicas” en *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, Año 4, núm. 9, 41-50.
- Cano, A. (2012), “La metodología de taller en los procesos de educación popular” en: *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2 no. 2, p. 22-51.
- Foucault, M. (1983), *El Discurso del Poder*, México, Folios.
- Freire, P. (1989), *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014), *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Giuliano, H.G. (2016), *La ingeniería. Una introducción analítica a la profesión*, Buenos Aires, Nueva librería SRL.
- Grundy, S. (1991), *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata.
- Guerrero, R. (2015), *Dialéctica de la Educación*, Rosario, Asociación de profesores de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.
- Ingrassia, F. (2016), *Epistemología del Hacer. Revista Caja de Herramientas. Apuntes y recursos para la Gestión Social*, Rosario, Publicación inédita de la Universidad del Hacer.
- Letelier, M., López, L., Carrasco, R. y Pérez, P. (2005), “Sistema de competencias sustentables para el desempeño profesional en Ingeniería” en *Revista Facultad de Ingeniería, Universidad de Tarapacá, Chile*, vol. 13, núm. 2, 91-96.
- Mejía, A. D. (2009) “Tres esferas de acción del pensamiento crítico en ingeniería” en *Revista Ibero americana de Educación, OEI*, núm. 49 /3, 1-9.
- Monjelat, N. y Rodríguez, G. (2018), “Repensando la programación como formación práctica en Ingeniería: Un estudio de caso en primer año” en *Revista Ingeniare, Volumen 26, núm. 1, 172-183*.

- Novak J. y Gowin, D. B. (1988), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- San Martín, P. y Rodríguez, G. (2009), "Construir un nuevo diseño curricular participando de un Dispositivo Hipermedial Dinámico" en *Revista Cognición. Revista Científica de FLEAD*, vol. 22, 1-8.
- Stenhouse, L. [1975] (1991), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata,
- Tyler, R. W. [1945] (1977), *Principios Básicos del Currículum*. Buenos Aires, Ediciones Troquel.

### Resumen

La construcción de otro currículum alternativo al existente, que consideramos agotado, nos llevó a estudiar interdisciplinariamente otro hacer de las prácticas docentes. Reflexionamos sobre los procesos de intervención, analizamos los productos curriculares logrados y extrajimos conclusiones para el rediseño de otro nuevo Hacer orientado también por la metodología del Currículum Emancipador. Nos centramos en la relación Teoría-Práctica del currículum existente y en su transformación dialéctica, la Praxis del Currículum Emancipador que utilizamos como fundamento, pero fuimos más allá porque a la Epistemología de la Praxis la hicimos converger con la Epistemología del Hacer. En tal sentido, en este artículo estudiamos el trayecto curricular que vivenciamos con la cohorte 2016 en la asignatura Introducción a la Ingeniería Mecánica. El mismo consistió en la construcción de una cocina solar como producto curricular final, con capacidad de cocinar un huevo. Allí tuvieron lugar procesos de integración disciplinar, búsqueda de información, cálculo, desarrollo de vínculos intersubjetivos, trabajo en equipo, predisposición colaborativa, toma de decisiones y fundamentalmente, la formulación de preguntas que surgen, por parte de los y las estudiantes del nuevo hacer planteado.

### Palabras clave

Praxis educativa - Enseñanza de la ingeniería - Resolución de problemas - Currículum emancipador - Integración curricular

### Abstract

*The construction of an alternative curriculum to the existing one (that we consider exhausted) led us to study interdisciplinary teaching practices. We reflected on the intervention processes, we analyzed the curricular products achieved and we extracted conclusions for the redesign of teaching practices guided by the methodology of the Emancipatory Curriculum.*

*We focus on the theory-practice relationship of the existing curriculum and its dialectical transformation. We used the Emancipatory Curriculum praxis, but we went further because we made the Epistemology of Praxis converge with the Epistemology of Doing.*

*In this regard, this paper studies our experience with the 2016 cohort in the Introduction to Mechanical Engineering course, which consisted of the construction of a solar kitchen as a final curricular product, with the ability to cook an egg. Different disciplinary integration processes took place: search for information, calculation, development of intersubjective links, teamwork, collaborative predisposition, decision making and student questioning.*

### Keywords

*Educational praxis - Engineering education - Problem solving activities - Emancipating curriculum - Curricular integration*

# Abrir la memoria habitando Creativa Monumento

PATRICIA SILVANA SAN MARTÍN\*

## Introducción

A nivel internacional, la producción científica sobre la educación patrimonial ha aumentado significativamente en los últimos ocho años. Fontal e Ibañez (2017) mencionan que la educación patrimonial otorga relevancia al trabajo interdisciplinario y a la transversalidad curricular de los bienes patrimoniales, el vínculo con las vidas y experiencias de los alumnos, la cooperación interinstitucional y la participación activa y responsable del alumnado. En lo general, los objetivos de estas prácticas educativas se centran en la construcción de una ciudadanía responsable y no excluyente, como así también en el abordaje de problemáticas de importancia comunitaria para el desarrollo sostenible. Por lo cual, existe consenso sobre la relevancia de la educación patrimonial en la formación de ciudadanía.

En Argentina, se registran programas a distintos niveles de gobierno que buscan promover la sensibilización hacia el patrimo-

nio, además de cursos y carreras de Educación Superior, principalmente en Gestión Cultural y Arquitectura, con estudios específicos en la problemática. En este mismo sentido, anualmente se realizan eventos tanto académicos como comunitarios en distintas regiones del país. Vinculada a los lineamientos provinciales, la temática del Patrimonio Cultural fue incorporada recientemente por el gobierno de Córdoba como eje transversal al currículum oficial. La documentación provincial publicada destaca que dicho conocimiento propicia el fortalecimiento de la identidad, el reconocimiento de la diversidad y el respeto de los Derechos Humanos; posibilitando la integración de la educación y la cultura en democracia<sup>1</sup>. Si bien lo mencionado resulta un avance sobre la problemática de sensibilización y socialización del patrimonio, aún se observa un área de vacancia a nivel de país, tanto en la formación de nivel superior como en la praxis educativa en general<sup>2</sup>.

Entre las diversas metodologías y

recursos disponibles para activar procesos de sensibilización que colaboren en la socialización y sostenibilidad de dichos bienes, el Observatorio de Educación Patrimonial de España<sup>3</sup> señala el actual protagonismo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En esta dirección, dicho Observatorio menciona entre otros, el trabajo en redes colaborativas mediadas, los recursos de realidad aumentada, la realidad virtual, las animaciones, donde se registran una significativa cantidad de experiencias a nivel mundial tanto en el marco escolar como en instituciones/organizaciones no formales dedicadas al patrimonio.

Sobre la potencialidad de las tecnologías digitales y redes de comunicación, resulta relevante plantear que se constituyen en un soporte estratégico en tanto las comunidades puedan asumir un rol protagónico en su adecuación para que respondan a sus necesidades contextuales (Bijker, 1995; UNESCO, 2014). Por lo cual,

 Dra. en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Vicedir. del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE/CONICET-UNR). Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Prof. Titular de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (Cat. I). E-mail: sanmartin@irice-conicet.gov.ar

estimamos necesario que la educación patrimonial en cualquiera de sus niveles y modalidades también articule de forma integrada:

- Metodologías para la conformación de redes sociotécnicas colaborativas y abiertas que promuevan la comunicación y producción multimodal no excluyentes donde la circulación de saberes y aprendizajes se co-construyan a partir de una multiplicidad de interacciones responsables.
- Conocimientos en Ciencias de la Computación que posibiliten una apropiación creativa de las TIC.

En esta dirección, habilitaríamos procesos de sensibilización en patrimonio que pueden generar a su vez, tecnologías para la inclusión social. A propósito de lo expuesto, en el presente artículo nos proponemos abordar el marco teórico-metodológico y las características más significativas de la construcción sociotécnica "Creativa Monumento"<sup>4</sup>. En su dimensión tecnológica, se trata de un entorno web colaborativo de Acceso Abierto (AA) que posibilita la puesta en obra de prácticas educativas mediatizadas y la participación ciudadana en la sensibilización y socialización del patrimonio. Su puesta en línea y producción inicial de contenidos es producto de un proceso de Investigación, Desarrollo e Innovación acreditado por organismos de Ciencia y Técnica, tanto de nivel nacional como provin-

cial, gestado en el marco de una alianza interinstitucional. El caso de referencia para desarrollar el primer prototipo fue el "Monumento Histórico Nacional a la Bandera"<sup>5</sup>(en adelante MB) sito en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. Cabe señalar que el MB reviste especial relevancia patrimonial no sólo para la región sino a nivel nacional e internacional. Como hecho social entrama una multiplicidad de aspectos que configuran un colectivo identitario que trasciende el marco regional. Asimismo, define características propias de su emplazamiento territorial tanto en el presente como en el devenir temporal sociohistórico.

### Marco teórico-metodológico

#### *Abrir la memoria*

En su estudio sobre la memoria Candau (2002), aborda cómo el ser humano le confiere valor al patrimonio dando cuenta de los aspectos que configuran a dicho proceso de forma dinámica, destacando en el devenir histórico sus características múltiples y cambiantes. En este sentido, Ricoeur (2010) plantea que:

*"...fue posible la ideologización de la memoria gracias a los recursos de variación que ofrece el trabajo de configuración narrativa. Las estrategias del olvido se injertan directamente en ese trabajo de configuración; siempre se puede narrar de otro modo, suprimiendo, desplazando los*

*momentos de énfasis, reconfigurando de modo diferente a los protagonistas de la acción al mismo tiempo que los contornos de la misma."* (2010: 572).

El autor advierte que, el recurso del relato se constituye en una trampa cuando su configuración por parte de poderes superiores se impone como canónica mediante la intimidación o la seducción, el miedo o el halago. De este modo, el olvido también se impone al desposeer a los actores sociales de su poder originario de narrarse a sí mismos.

Si bien la historia de la educación tanto a nivel nacional como internacional da cuenta de innumerables situaciones de "canonización" de la memoria, Cullen (2010) sostiene:

*"Siempre la educación tuvo que ver con la ciudadanía, pero no sólo porque siempre fue necesaria para la pertenencia, la autonomía y el cuidado de sí, sino –y sobre todo– porque su sentido más fundante es la responsabilidad de saberse interpelados por el otro."* (2010: 63).

Desde este posicionamiento, el autor recupera un sentido profundo del vínculo educación-ciudadanía y convoca a "abrir la memoria" para que emerjan sentidos alternativos que posibiliten "proyectar una utopía ciudadana de sujetos con identidades fuertes, con autonomía ineludible y con claro cuidado de sí mismo" (Cullen, 2010: 64). Finalmente enfatiza que sólo la responsabilidad ante la interpelación ética del otro re-

conociendo su alteridad infinita, puede garantizar que nuestra memoria no sea sólo un ejercicio de nostalgia hacia valores éticos o un modelo sociopolítico y “*que la utopía ciudadana no sea una mera ‘apuesta’ a vínculos sociales más justos, sino el resultado más el proceso de sabernos desde siempre ‘guardianes de nuestros hermanos’.*” (Cullen, 2010: 64).

Entonces, abrir la memoria como horizonte de vida, significa habitar el espacio vivido más allá de la mera descripción de las cosas y costumbres dando juego a la reflexión sobre las propias prácticas sociales. Doberti (s/f: 3) afirma que son precisamente dichas prácticas en su devenir clasificatorio y determinante las que van construyendo lo que será lo real, lo verdadero y lo útil para una comunidad. Esto implica que no hay prácticas sociales sin habla y sin habitación y no hay narraciones ni ceremonias sino en el seno de las prácticas sociales dadoras de sentido. Iglesias (2004) define el habitar como:

*“...un acaecer conjunto del habitante, con su pasado, dimensión de la experiencia; su presente, dimensión de la acción y su futuro, dimensión de las expectativas, y el sitio habitado (con su pasado, lugar del recuerdo; su presente, lugar de las conductas y su futuro). El espacio del habitar no puede ser el ‘lugar de nada’ o el ‘lugar de nadie’. Es una extensión donde ‘algo tiene lugar’ o ‘algo puede tener lugar’” (2004: 129).*

Retomando argumentos de Heidegger y Merleau-Ponty, Flores (2003) plantea que el espacio vivido es esencialmente heterogéneo, dinámico y diferenciado. En concordancia con Iglesias (2004), podemos inferir que el habitar se configura a partir de una multiplicidad de intencionalidades. En este sentido, Flores (2003) conceptualiza al espacio vivido como “anisotrópico”, pues constituye un mapa de relieves, de relevancias, de pregnancias más allá de la topología, surcado de posibles acciones y lo categoriza desde cuatro modos de intención. Un modo refiere al “espacio cognitivo”, centrado principalmente en las acciones disciplinares científicas. Luego menciona el “espacio deóntico o pragmático”, aludiendo a la dinámica de las transformaciones en el mundo, como anudaciones de la praxis en vínculo con los espacios de poder. El tercer espacio es el sintomático que da cuenta de la temporalidad afectiva de lo humano como huella cultural. Por último, plantea el “espacio estético” que estaría intencionado siguiendo cánones de belleza (Flores, 2003: 267-268).

A este último, ubicándonos desde la perspectiva de Bachelard (2000), proponemos conceptualizarlo como “espacio poético” ya que pone al descubierto valores de expansión que van más allá de la afectividad (espacio sintomático) y un marco más complejo de interrelaciones sobre su configuración intencional: “*Dar su espacio poético a un objeto, es darle más espacio que el que tiene objetivamente, o para decir mejor, es seguir la expansión de su espa-*

*cio íntimo*” (Bachelard, 2000: 178). Mencionados estos modos categoriales, en el trayecto de vida es fundamental comprender cómo se encuentran entramados, ya que el conjunto diverso de intenciones propias o del Otro, no son hechos aislados y van conformando la pluralidad dinámica del espacio vivido, al tiempo que singularizan la intimidad de nuestra experiencia.

Entonces, al abrir la memoria, la experiencia del habitar nos interpela sobre dos asuntos no menores: el primero nos enfrenta a la condición del habitar, el segundo, al decir de nuestra voz. Sobre la condición del habitar nos preguntamos acerca de las operaciones de exclusión que emergen en el espacio pragmático físico-virtual del siglo XXI (García Canclini, 2004). La siguiente cita sintetiza una realidad revelada a diario:

*“La globalización logra multiplicar los actos de consumo restringiendo el número de consumidores. Basta con que se multipliquen los actos de consumo de cada consumidor para que esta multiplicación sustituya con creces al número de expulsados (...)Y los excluidos actuales no son desplazados hacia los márgenes. La pertenencia a la red parece carecer de márgenes; hay sólo adentro y afuera. Los expulsados están entre nosotros; pero en un mundo diferente del pequeño mundo virtual.” (Lewkowicz, 2004: 79-80).*

En relación con nuestra voz, habitando la reflexión desde un espacio poético, nos interrogamos

si somos habitantes de Aglaura o, si ese modo de experimentar el espacio vivido se ha instalado en nuestra realidad: *“Poco sabría decirte de Aglaura fuera de las cosas que los habitantes mismos de la ciudad repiten desde siempre”* (Calvino, 1988:79). En Aglaura, el viajero (narrador de su experiencia en dicha ciudad) observa y se abre a la sospecha que ocurre cierta cosa inconfundible, acaso magnífica, y nos cuenta que:

*“...todo lo que se ha dicho en Aglaura hasta ahora aprisiona las palabras y te obliga a repetir antes que a decir. Por eso los habitantes creen vivir siempre en la Aglaura que crece sólo con el nombre de Aglaura y no se dan cuenta de la Aglaura que crece en tierra. Y aún yo que quisiera tener separadas en la memoria las dos ciudades, no puedo sino hablarte de una, porque el recuerdo de la otra, por falta de palabras para fijarlo, se ha dispersado.”* (Calvino, 1988:80).

Por cierto, el proceso de abrir la memoria nos invita a romper con la mismidad excluyente que a través del tiempo ha invisibilizado recurrentemente la alteridad, la presencia del Otro en tanto Otro. (Levinas, 2002). Entonces, el patrimonio no sólo involucra al pasado y a las cosas materiales, es también la puesta en acto de un compromiso responsable con nuestra herencia: un proceso de comunicación cultural que otorga sentido a la experiencia presente involucrando la negociación de la memoria, la identidad y el sentido de lugar (Smith, 2011).

### *Prácticas Educativas Mediatizadas*

Más allá de los grados y formas de mediatización llevadas a efecto en relación con los diversos contextos educativos y el devenir de los procesos socio-tecnológicos (San Martín, 2003; Verón, 2013), nuestro trabajo aborda la problemática de la diversidad y complejidad de las prácticas educativas en el actual contexto físico-virtual a los fines de poder otorgar sostenibilidad a la inclusión educativa en su más amplio sentido (Ainscow et al, 2006, Skliar, 2015). Las investigaciones sobre experiencias escolanovistas, especialmente aquellas propias de la región (San Martín, 2017) han sido significativas para el desarrollo de nuestra perspectiva. Las Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM) que proponemos, se desarrollan conformando una red sociotécnica colaborativa en un contexto institucional/organizacional situado. Su hacer implica asumir un hacer responsable, comunicándose y produciendo paquetes textuales en diversos formatos y soportes, utilizando (no exclusivamente) las TIC.

En *“Aprender en lo discontinuo”* (2005) proponemos un modelo relacional donde la creatividad se expresa a partir de una actitud lúdica hacia el descubrimiento con un neto sentido articulador de saberes y prácticas, tanto individuales como grupales en la modalidad de taller. En este sentido, como ejercicio de una práctica no excluyente, es fundamental generar alternativas que habiliten el despliegue de variados procesos de exploración, interpretación,

diseño/composición, integración de conocimientos y creación. Los mismos, en el marco de la acción, el pensamiento y los múltiples lenguajes expresivos (Bruner, 1984), se vinculan diacrónica y sincrónicamente tanto en cada sujeto como en el grupo, a través de relaciones con jerarquías variables, singulares y dinámicas, configurando una multiplicidad de secuencias heterogéneas -polifonía de procesos- en función de la construcción del conocimiento tanto individual como colectivo. Entonces, es posible para cada sujeto construir su propio trayecto, a la vez que a nivel grupal surgen recorridos emergentes que podrían habilitar la construcción de lo significativamente común.

Los aportes de las distintas experiencias de PEM posibilitaron la construcción de un marco teórico-metodológico y de desarrollo tecnológico interdisciplinario que dio lugar a la noción de *“Dispositivo Hipermedial Dinámico”* (DHD) (San Martín, 2008). La noción de DHD adhiere al AA a la información de interés público, a las iniciativas de Código Abierto en el desarrollo de tecnologías digitales, a metodologías cualitativas de co-construcción sociotécnica desde perspectivas etnografías y desde el enfoque sociotécnico (Hammersley y Atkinson, 1994; Thomas y Buch, 2008). Cabe mencionar que el marco teórico-metodológico del DHD no sólo enfoca los sistemas sociotécnicos orientados a la interacción, sino que los provee de objetivos y finalidades deseables en un marco democrático situado, es decir, los sitúa histórica y políticamente.

Entonces, desde esta perspectiva de mediación sociotécnica ampliada, las prácticas que se pueden efectivizar a través de un DHD posibilitan formas de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnología, orientadas a resolver problemas sociales y ambientales que generen dinámicas sociales y económicas de inclusión social y desarrollo sostenible. A estos procesos y productos, siguiendo a Thomas, Juárez, y Picabea (2015), los conceptualizamos como Tecnologías para la Inclusión Social (TIS).

Sobre la producción y circulación discursiva en el DHD pueden desplegarse diferentes tipos de narrativas. La configuración sociotécnica del dispositivo posibilita la exploración y producción de narrativas transmedia (Scolari, 2014). En este sentido, si entendemos al patrimonio como un proceso activo de recuerdo y olvido que se desenvuelve para ayudar a transitar y mediar el cambio cultural y social, así como temas sociales y políticos contemporáneos (Smith, 2011), las PEM en patrimonio se verían especialmente enriquecidas si se despliegan narrativas transmediales en los procesos de desarrollo de TIS. Esto presenta un nivel de complejidad que requiere ser abordado sistemáticamente en la formación docente de nuestro país.

Con respecto al acceso a la información en contextos web, entendemos que la accesibilidad no está determinada sólo por las características de los recursos digitales, sino que depende de una complejidad de factores

contextuales, sociales, políticos, entre otros (Cooper *et al*, 2012). Por lo cual, planteamos la "Accesibilidad-DHD" como un indicador que considera al conjunto de condiciones sociotécnicas tanto para la producción de objetos digitales como para su interpretación. De allí que, la "Accesibilidad-DHD" requiere la puesta en obra de una interactividad responsable, donde circule un mayor número de significantes en los procesos de producción de sentido, explorando formas multimodales de comunicación expresiva (Cenacchi, 2015).

### La co-construcción del DHD Creativa Monumento

El trayecto proyectual del DHD Creativa Monumento<sup>6</sup> surgió en acuerdo de colaboración entre instituciones científicas (nivel nacional), educativas (nivel provincial) y de gestión cultural municipal de Rosario, al observar la necesidad de:

- Desarrollar acciones físico-virtuales de sensibilización en patrimonio<sup>7</sup>.
- Promover el desarrollo de la educación patrimonial en Argentina.
- Potenciar el uso de recursos TIC en relación con el MB.

El objetivo se centró en la construcción de un DHD cuya finalidad sea la socialización y sensibilización en patrimonio, tomando como caso al MB, para el desarrollo de PEM en contextos edu-

cativos formales, no formales e informales.

La envergadura de lo propuesto requirió, por una parte, efectuar un meta-análisis sobre las debilidades y fortalezas de tres DHD anteriores vinculados al patrimonio cultural de alto impacto comunitario y por otra, adecuar un modelo multidimensional de Sostenibilidad-DHD/PEM (Andrés y San Martín, 2018) hacia requerimientos más específicos en relación a la problemática en estudio.

En atención a los límites de este artículo, presentamos a continuación el modelo multidimensional de Sostenibilidad-DHD "Creativa Monumento", para luego avanzar sobre aspectos significativos del proceso de co-construcción de este espacio vivencial en torno al patrimonio MB.

El siguiente modelo articula cuatro dimensiones interrelacionadas y no jerárquicas: Social – Institucional – Técnica – Textual, las cuales están configuradas por indicadores básicos (Figura 1), que pueden guiar tanto los procesos constructivos como la evaluación de sostenibilidad del DHD.

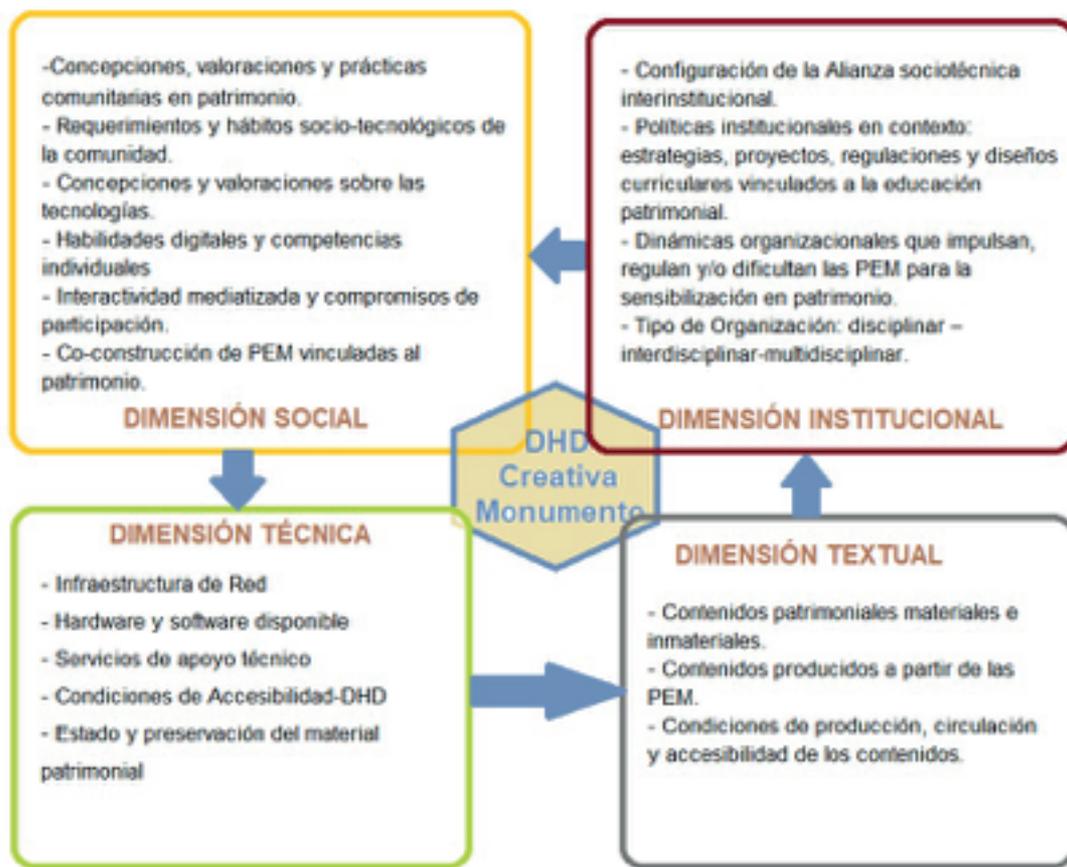


Figura 1. Modelo de Sostenibilidad-DHD Creativa Monumento

*Dimensión Institucional*

La alianza sociotécnica inicial estuvo integrada por diferentes actores relevantes de la ciudad de Rosario: investigadores, becarios doctorales, alumnos de grado y posgrado, personal de apoyo técnico provenientes del instituto de investigación y la universidad, equipo de cultura y educación del MB, docentes de la Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno” y del Programa municipal “Escuela Móvil”.

Para el logro de apoyos económicos, además de los aportes de las

partes, aplicamos a convocatorias de Proyectos de Investigación Orientados y de Comunicación de la Ciencia de la provincia de Santa Fe, que otorgó los financiamientos solicitados. La metodología de trabajo adscribió al marco teórico-metodológico del DHD.

En atención a promover el despliegue de PEM, realizamos en la Escuela “Mariano Moreno” acciones estratégicas abiertas y gratuitas destinadas a docentes. En 2016 implementamos el taller “Construcción de Tecnologías para la Inclusión Social con Scratch”<sup>8</sup> (Monjelat, 2017) y dise-

ñamos una carrera de Especialización Docente de Nivel Superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación para maestros de nivel primario acreditada por el gobierno santafecino (400 horas), en curso desde Agosto 2017 hasta Julio 2019. Su diseño curricular adscribe a fundamentos del DHD para la producción de TIS. Asimismo, participamos en programas de extensión del CONICET (Buenos Aires y Rosario) promoviendo la participación en Creativa Monumento con actividades relacionadas a la educación patrimonial y al desarrollo de vocaciones científicas (Figura 2).



**Figura 2.** MiRA: Microscopía y Realidad Aumentada, la aventura de descubrir y conocer lo que no se ve.

### Dimensión Social

El trayecto proyectual tuvo una dinámica de trabajo físico-virtual utilizando la plataforma web colaborativa del instituto de investigación donde participaron 28 miembros. Llevamos adelante un trabajo de campo flexible, donde la observación de los espacios, las narraciones, las diversas actividades, fueron los materiales que en un primer momento posibilitaron recorrer el mapa del monumento, en función de concretar las prácticas y las reflexiones de la propuesta proyectual. Fue enriquecedor observar cómo los relatos de diversos actores de la red pertenecientes al MB daban cuenta de prácticas que superaban ampliamente el rol institucional asumido.

Para iniciar el diseño, se consensó a nivel grupal estudiar a representantes emblemáticos vinculados al Monumento, concebidos como “Constructores de Ciudadanía”. Entre varias propuestas y en atención a los límites de desarrollo del primer prototipo, comenzamos por Manuel Belgrano (creador de la Bandera), Lola Mora (escultora y responsable del segundo proyecto del MB) y Ángel Guido (arquitecto del actual MB). En la investigación sobre estos referentes realizamos entrevistas en profundidad a distintos especialistas, visitas y recolección de fuentes en distintos museos de la ciudad.

Sobre los procesos de apropiación creativa de TIC, los integrantes de la red tuvieron una participación intensa en las wikis, foros y subida

de recursos a la plataforma de trabajo, como así también en el testeado del sistema *ad hoc* de Creativa Monumento. Por otra parte, los maestros participantes tanto del taller del 2016 como los cursantes de la Especialización, fueron capaces de diseñar y programar producciones grupales, proponiendo problemáticas que observaron en sus contextos de práctica. Los distintos grupos al reflexionar sobre sus prototipos TIS pudieron establecer distintas articulaciones curriculares con problemáticas de la educación patrimonial:

*“El grupo de la producción sobre la basura en el contexto escolar, consideró pertinente trabajar estas cuestiones en el marco de la Formación ética y ciudadana, pero también reflexionar sobre re-*

*ciclado y cuidado del medio ambiente en Ciencias Naturales. En otro orden, los diferentes proyectos pretendían una articulación particular de actores, apuntando a trabajar la relación familia-escuela, como en el caso del grupo que quería recuperar la historia de sus estudiantes, o la relación privado-público como en el caso del grupo de las cartucheras comunitarias.” (Monjelt, 2017: 6).*

### Dimensión Técnica

Sobre la infraestructura TIC, las instituciones de la alianza disponen de personal informático capacitado y tecnología apropiada a los requerimientos técnicos y de mantenimiento del software Creativa Monumento. El sistema de gestión de contenidos de código abierto utilizado como plataforma tecnológica fue Drupal<sup>8</sup>. La elección tuvo en cuenta sus posibilidades de configuración y los servicios asociados. Con respecto a la accesibilidad web, se han aplicado distintos estándares internacionales. Las verificaciones automáticas y manuales detectaron algunas problemáticas que fueron subsanadas. Asimismo, verificamos la robustez, navegabilidad, usabilidad y detección de *bugs* de programación del sistema, a partir de distintos *testeos* considerando todos los niveles y permisos de usuario bajo una dinámica de responsabilidad distribuida. Creativa Monumento ofrece una visualización adecuada a dispositivos móviles y una navegación para usuarios que utilicen tecno-

logías asistivas o para quienes prefieran una navegación más lineal.

En relación con el estado de conservación de materiales documentales disponibles en el MB, su estado es aceptable, gran parte de los mismos no están digitalizados y observamos debilidades en la catalogación. Los museos disponen de materiales digitalizados no publicados en AA.

### Dimensión Textual

La navegación de Creativa Monumento invita a habitar este espacio como una trama compleja que se sostiene y acrecienta en la participación activa y plural de la ciudadanía. Promovemos que la producción de contenido adquiera valor como hecho social posibilitando que los sujetos participen anudando las prácticas, los actores, el tiempo, la memoria y las obras (de otros y propias) en una trama identitaria común habilitadora de la construcción de sentido en torno al patrimonio.

La agrupación de contenidos la diseñamos a partir de tres categorías que posibilitan organizar dinámicamente los componentes textuales del DHD en torno al contexto patrimonial del MB. Las categorías se conceptualizan como:

- Constructores de ciudadanía: incluye a quienes formaron parte del proceso de discusión, organización

y decisión para la puesta en marcha de acciones que tendieron a la producción de ciudadanía. Con sus prácticas definieron situaciones y hechos públicos, que involucraron a otros, y tienen o tuvieron como objetivo el bien común.

- Obras Abiertas: producción individual o grupal donde la ciudadanía puede acceder y/o participar y en las cuales tiene lugar todo aquello que va conformando nuestra herencia en su más amplio sentido.
- Itinerarios Creativos: guías propositivas que permiten plasmar modos de participación y de ejercicio de la ciudadanía en relación con el patrimonio. Promueven la exploración, integración de conocimientos y producción de Obras Abiertas en diversos formatos y plataformas.

La Figura 3 muestra la página principal donde se visualizan las tres categorías. Para cada categoría desarrollamos un esquema de ficha de carga. La interfaz contiene en la parte superior, las fichas de los Constructores de ciudadanía, a la derecha, los Itinerarios Creativos y en la parte inferior, circulan las fichas de Obras Abiertas. El centro de pantalla muestra una breve presentación y a la izquierda se encuentra en menú de opciones.

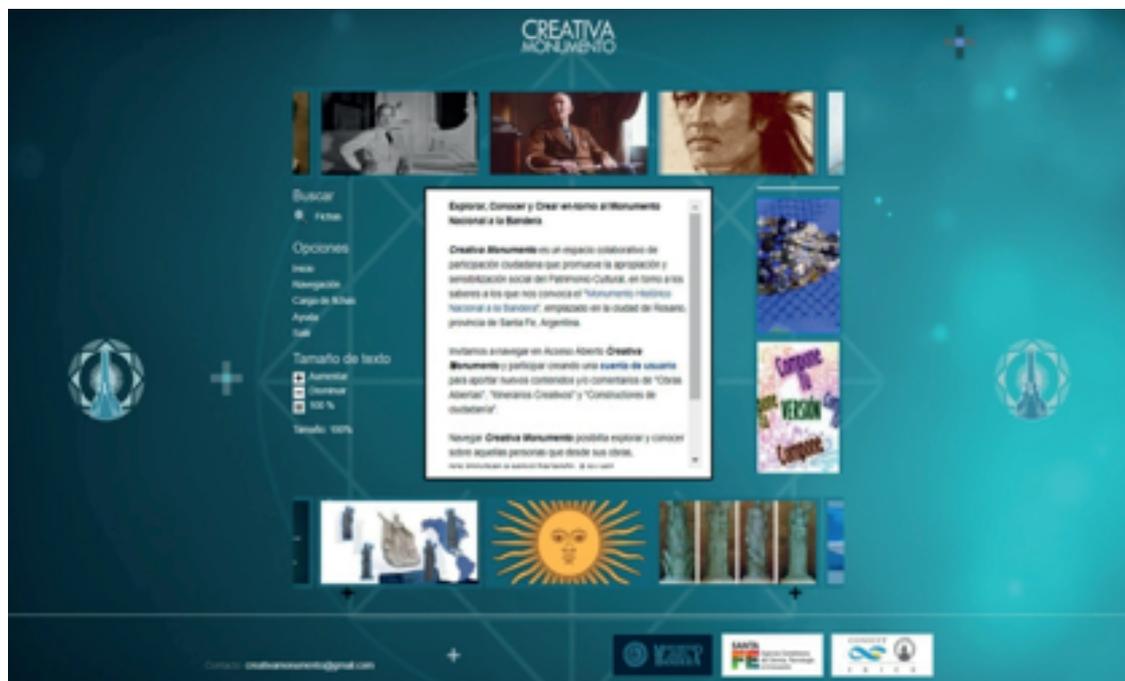


Figura 3. Página principal de Creativa Monumento

100

La Figura 4 muestra una ficha correspondiente a "Itinerarios Creativos" ya editada. En las tres categorías, las fichas tienen un texto principal, fichas asociadas y recursos de distinto tipo disponi-

bles en AA o aportados *ad hoc* por quienes hayan generado su cuenta de usuario. En la parte superior de las fichas se accede a recursos y materiales, en la sección derecha y abajo circulan las fichas asociadas.

Las fichas de carga de cada categoría contienen sus metadatos específicos y en todas es posible también efectuar comentarios.

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

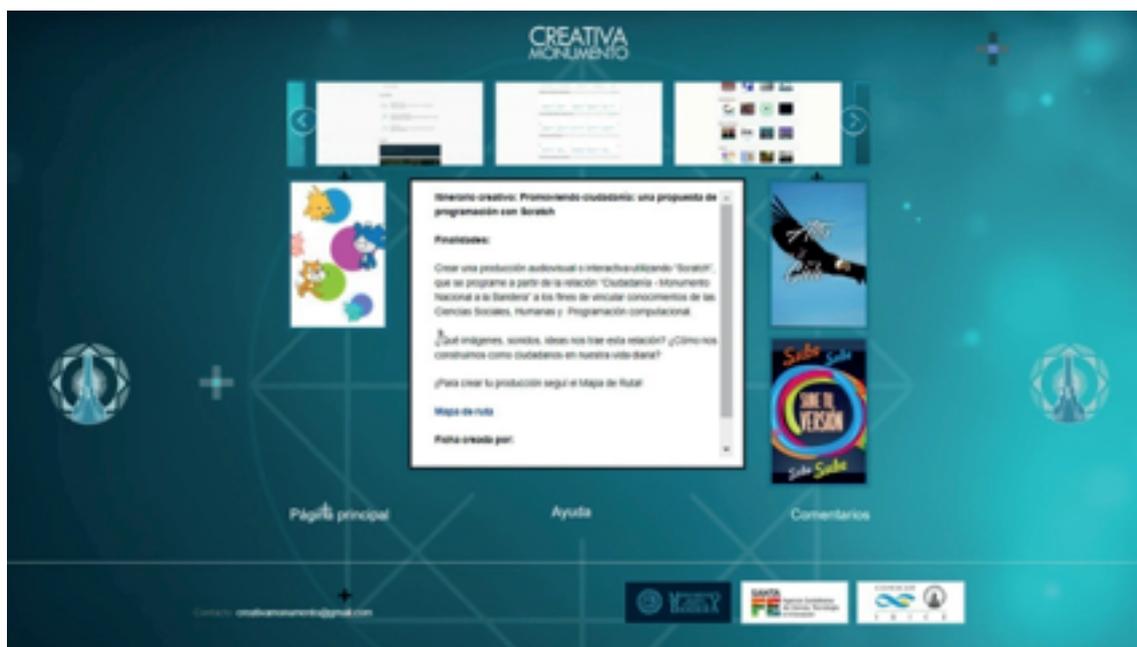


Figura 4. Itinerario Creativo "Promoviendo ciudadanía: una propuesta de programación con Scratch"

Sobre las políticas de participación, las mismas fueron consensuadas por la red inicial. Por ejemplo, para aportar contenido se requiere estar registrado en el sistema. Es posible elegir si deseamos aportar sólo en Obras Abiertas o en las tres categorías de contenidos. En Obras Abiertas puede colaborar cualquier persona que al crear su cuenta complete correctamente los datos mínimos de usuario (nombre de usuario, nombre, apellido, e-mail, DNI, localidad). Por el contrario, en las otras dos categorías es necesario acreditar algún breve antecedente. De acuerdo con esa información, los administradores del sistema pueden otorgar o no el permiso de edición en dichas categorías. Creativa Monumento cuenta con dos videos tutoriales introductorios y una Guía de usuario que explicita tanto lo operativo como las formas de participación.

A la fecha, este primer prototipo cuenta con 30 fichas publicadas entre las tres categorías y se continúan editando nuevas fichas.

Cabe mencionar que en el trayecto proyectual también realizamos 6 videos en relación con los tres personajes emblemáticos que se expresan a través de textos originales extraídos de fuentes primarias. También durante 2018, desarrollamos el proyecto "MiRA"<sup>10</sup> que promueve una toma de conciencia sobre algunos daños frecuentes que podemos ocasionar al patrimonio material por uso no protegido.

### A modo de cierre

En este escrito hemos presentado una propuesta educativa para la socialización y sensibilización hacia el patrimonio tomando como caso un monumento emblemático para los argentinos. Desde la convicción de la relevancia que adquieren las TIC cuando la comunidad se puede apropiar creativamente de estas, hemos recorrido un trayecto de co-construcción de una Tecnología para la Inclusión Social, impulsada por

una red sociotécnica colaborativa interinstitucional. Un DHD que posibilita abordar en comunidad problemáticas de educación patrimonial vinculadas a la interrogación sobre cómo habitamos nuestro espacio vivencial en el contexto mediatizado del siglo XXI.

Desde el horizonte de cómo sentirnos "guardianes de nuestros hermanos", resulta válido el ejercicio de "abrir la memoria" revisando nuestras prácticas sociales y en lo específico, aquellas referidas a las PEM sin ceder a cualquier tipo de clausura. Sólo en este compromiso responsable podemos otorgar sentido y sostenibilidad a sentirnos habitantes de Creativa Monumento, un espacio vivencial de intencionalidad poética que nos posibilita resistir los condicionamientos excluyentes de la reproductividad infinita.

*Recibido: junio de 2018*

*Aceptado: noviembre de 2018*

## Bibliografía

- Andrés, G. y San Martín (2018), "Aportes metodológicos para el análisis de sostenibilidad sociotécnica de prácticas educativas mediatizadas", en *Revista de Educación* de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Año IX, núm. 13, (en línea), Enero-Abril 2018, pp. 143-161. Disponible en [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/2407/2711](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2407/2711) Consultado en noviembre de 2018.
- Ainscow, M., Booth, T. and A. Dyson (2006), *Improving Schools, Developing Inclusion*, Abingdon, Routledge.

- Bachelard, G. (2000), *La Poética del espacio*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bijker, W. E. (1995), *Democratisering van de technologischecultuur*, Voerendaal, Schrijen-Lippertz.
- Bruner, J. (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.
- Calvino, I. (1988), *Las ciudades invisibles*, Buenos Aires, Minotauro.
- Candau, J. (2002), *Antropología de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Cenacchi, M. (2015), "La accesibilidad web en el marco teórico y metodológico del Dispositivo Hipermedial Dinámico: acerca del caso Memoria y Experiencia Cossettini", en *Revista IRICE*, núm. 28 (en línea), Primer Semestre 2015, pp. 37-61. Disponible en: <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revista-irice/article/view/622> Consultado en noviembre de 2018.
- Cooper, M., Sloan, D., Kelly, B. and S. Lewthwaite (2012), "A challenge to web accessibility metrics and guidelines: putting people and processes first", en *W4A 2012: 9th International Cross-Disciplinary Conference on Web Accessibility*, 2012-04-16 - 2012-04-18. Disponible en <http://opus.bath.ac.uk/29190/> Consultado en noviembre de 2018.
- Cullen, C. (2010), "La construcción de ciudadanía desde la escuela en el ámbito del Bicentenario", en Seibold, J. (Comp.), *Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora en el marco del Bicentenario: VI Foro Educativo*, Buenos Aires, La Crujía.
- Doberti, R. (s/f), "Lineamientos para una Teoría del Habitar", Teoría del Habitar: Cátedra Doberti-Iglesia, FADU-UBA. Disponible en: <http://teoriadelhabitar.blogspot.com/> Consultado el 10 de mayo de 2018.
- Flores, L. (2003), "Fenomenología de la espacialidad en el horizonte de la corporalidad", en *Teología y Vida*, Vol. 44, núm. 2-3 (en línea), año 2003, pp. 265-269. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492003000200011> Consultado en noviembre de 2018.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017), "La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto", en *Revista de educación*, núm. 375, (en línea), Enero-Marzo 2017, pp. 184-214. Disponible en: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=18213](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18213) Consultado en noviembre de 2018.
- García Canclini, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Buenos Aires, Gedisa.
- Hammersley, M. y P. Atkinson (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Iglesia, R. (2004), "Dos miradas barriales: Borges, Martínez Estrada", en Barela, L y Sabugo, M. (directores), *El libro del barrio*, Buenos Aires, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lévinas, E. (2002), *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Lewkowicz, I. (2004), *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós.
- Monjolat, N. (2017), "Programming technologies for social inclusion: An experience in professional development with elementary teachers", en *Twelfth Latin American Conference on Learning Technologies, LACLO 2017*, La Plata, IEEE, pp.1-8. Disponible en DOI: 10.1109/LACLO.2017.8120901 Consultado en noviembre de 2018.
- Ricoeur, P. (2010), *La memoria, la historia y el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- San Martín, P. (2003), *Hipertexto: Seis propuestas para este milenio*, Buenos Aires, La Crujía.
- San Martín, P. (2005), "Aprender en lo discontinuo", en Sagastizabal, M.A. (Coord), *Aprender y enseñar en contextos complejos*, Buenos Aires, Noveduc.
- San Martín, P. (2008), *Hacia un dispositivo hipermedial dinámico. Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- San Martín, P. (2017), "Dispositivo hipermedial dinámico 'Memoria y Experiencia Cossettini': una propuesta de prácticas abiertas y recursos compartidos en(-)torno a una mesa de arena", en Collebecchi, M.E y Gobato, F. (comp.), *Formar en el Horizonte digital*, Bernal, Universidad Virtual de Quilmes. Disponible en [http://libros.uvq.edu.ar/assets/formar\\_en\\_el\\_horizonte\\_digital\\_-\\_collebecchi\\_gobato.pdf](http://libros.uvq.edu.ar/assets/formar_en_el_horizonte_digital_-_collebecchi_gobato.pdf) Consultado en noviembre de 2018.

- Scolari, C. (2014), "Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital", en *Anuario AC/E de cultura digital*, año 2014, (en línea), pp.71-81. Disponible en [https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario\\_ACE\\_2014/6Transmedia\\_CScolari.pdf](https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf) Consultado en noviembre de 2018.
- Skliar, C. (2015), "Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión", en *SOFIA*, Vol. 11, núm. 1 (en línea), Enero-Junio, pp. 33-43. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n1/v11n1a04.pdf> Consultado en noviembre de 2018.
- Smith, L. (2011). "El 'Espejo patrimonial'. ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples?", en *Antípoda*, Vol. 12, núm. 1 (en línea), Enero-Junio, pp. 39-63. Disponible en <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/antipoda12.2011.04> Consultado en noviembre de 2018.
- UNESCO(2014), *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago: (OREALC/UNESCO). Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>. Consultado en noviembre de 2018.
- Thomas, H. y A. Buch (2008), *Actos, actores y artefactos: sociología de la tecnología*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Thomas, H., Juárez, P. y Picabea, F. (2015), *¿Qué son las tecnologías para la inclusión social?*, Bernal, Universidad de Quilmes. Disponible en: [https://issuu.com/redtisa/docs/cuadernillo\\_n1\\_online](https://issuu.com/redtisa/docs/cuadernillo_n1_online) Consultado en noviembre de 2018.
- Verón, E. (2013), *La semiosis social 2*, Buenos Aires, Paidós.

## Notas

- <sup>1</sup> Ver Patrimonio Cultural en Educación, Gobierno de Córdoba: <http://www.cba.gov.ar/patrimonio-cultural-en-educacion/>.
- <sup>2</sup> La vacancia observada, principalmente en relación al Patrimonio Cultural Intangible (PCI) generó una iniciativa promovida por UNESCO para la creación de la Red de Cooperación Académica en PCI de Latinoamérica y el Caribe cuyo objeto es contribuir a su salvaguardia desde el ámbito de la educación superior en América Latina y el Caribe. En el acta fundacional (2018), se cuentan 24 miembros de distintas instituciones académicas argentinas.
- <sup>3</sup> OEP, España: <http://www.oepe.es/>
- <sup>4</sup> Creativa Monumento: <http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/>
- <sup>5</sup> El MB está erigido en el sitio donde se realizó el primer izamiento de la Bandera nacional. Anualmente recibe miles de visitantes realizándose allí una significativa cantidad de actividades de muy diversa índole. Ver: <http://www.monumentoalabandera.gob.ar/>
- <sup>6</sup> HUM459 "Construir Dispositivos Hipermediales lúdicos, inclusivos y accesibles". IRICE, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. (2014-2017).  
PIO 2010-047-16 "Explorar, conocer y crear en el contexto físico-virtual del Monumento Histórico Nacional a la Bandera", Res. N° 118-2016, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Santa Fe, Argentina. (2017)
- <sup>7</sup> El MB ha sido vandalizado en diversas circunstancias. Asimismo, en las visitas guiadas se observa un fuerte desvínculo entre el conocimiento escolar histórico, la memoria cultural y los patrimonios que lo representan.
- <sup>8</sup> Scratch (<https://scratch.mit.edu/>) es un lenguaje de programación visual y una comunidad en línea colaborativa de AA que posibilita la creación de historias interactivas, juegos y animaciones a personas no expertas. Proyecto del Grupo Lifelong Kindergarten del MIT Media Lab.

<sup>9</sup> Drupal: <http://www.drupal.org>).

<sup>10</sup> “MiRA: Microscopía y Realidad Aumentada, la aventura de descubrir y comprender lo que no se ve” es un proyecto de Comunicación de la Ciencia que forma parte de Creativa Monumento. Ver: <http://creativamonumento.irice-conicet.gov.ar/sistema/?q=fichas-vista-desde-inicio/98/98>

### Resumen

El artículo presenta aspectos teóricos y metodológicos de la construcción sociotécnica “Dispositivo Hipermedial Dinámico Creativa Monumento” cuya finalidad es el desarrollo de prácticas de educación patrimonial en una plataforma colaborativa de acceso abierto. A nivel teórico, interrogamos sobre cómo habitamos el actual contexto físico-virtual y fundamentamos una perspectiva sobre Prácticas Educativas Mediatizadas. Sobre el marco metodológico proponemos un modelo multidimensional en base a cuatro dimensiones que posibilitan el análisis de sostenibilidad de este tipo de prácticas. El caso tomado como contexto de desarrollo fue el “Monumento Nacional a la Bandera” sito en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Los participantes del proyecto fueron miembros de una red interinstitucional. Este monumento como hecho social entrama una multiplicidad de aspectos que configuran un colectivo identitario que trasciende el marco regional. Finalmente, convocamos a “abrir la memoria” y proponemos a “Creativa Monumento” como una “Tecnología para la Inclusión Social”.

### Palabras clave

Educación patrimonial - TIC - Dispositivo Hipermedial Dinámico - Enfoque sociotécnico - Monumento Nacional a la Bandera.

### Abstract

*The article presents theoretical and methodological aspects of the socio-technical construction “Dynamic Hypermedial Device Creative Monument” whose purpose is the development of heritage education practices in an open access collaborative platform. At the theoretical level, we ask about how we inhabit the current physical-virtual context and base a perspective on Mediatized Educational Practices. On the methodological framework, we propose a multidimensional model based on four dimensions that make possible the sustainability analysis of this type of practices. The case taken as context of development was the “National Flag Monument” located in the city of Rosario (Santa Fe, Argentina). The project participants were members of an inter-institutional network. This monument as a social fact involves a multiplicity of aspects that make up an identity collective that transcends the regional framework. Finally, we call to “open the memory” and propose “Creative Monument” as a “Technology for Social Inclusion”.*

### Keywords

*Heritage education -ICT - Dynamic Hypermedial Device - Socio-technical approach - National Flag Monument.*

# Escuela Industrial “Domingo Faustino Sarmiento”: antecedentes e institucionalización como preuniversitario de la Universidad Nacional de San Juan (1862-1973)

GONZALO MIGUEL CASTILLO\*

## Introducción

Durante el transcurso de los complejos siglos XIX y XX, la escuela secundaria argentina atravesó diferentes procesos, los cuales se encontraron demarcados por significativas transformaciones en cuanto a sus formatos, así como por variaciones en torno a su conformación institucional y pedagógica. Entre otras dimensiones y en apretada síntesis, puede señalarse la progresiva reconversión de sus diseños curriculares, así como la paulatina democratización de su acceso. En efecto, a lo largo del siglo XIX, la formación media se caracterizó por la instrucción jurídico-política de un reducido sector de jóvenes –provenientes de diferentes grupos de poder– quienes administrarían las instituciones del recientemente creado Estado argentino, monopolizando las posiciones dominantes.

Por su parte, durante la primera mitad del siglo pasado fueron generándose diversas discusio-

nes en torno a los saberes circulantes en el interior de dichos establecimientos, como también respecto a quiénes conformarían el estudiantado. Tales son los casos de la denominada “Experiencia Mercante” y los debates nacionales sobre la ponderación de Colegios Nacionales o de Escuelas Normales. Con la llegada de Juan D. Perón a la presidencia de la Nación, la educación secundaria experimentaría su mayor proceso de ampliación de matrícula, suceso que generó entre otras cosas, el acceso de sectores populares a ámbitos educativos históricamente dominados por las elites nacionales, junto a la redefinición de diversos diseños curriculares orientándolos hacia una profesionalización técnica. Por otra parte, los sucesivos golpes de Estado advenidos desde el derrocamiento del peronismo pueden ser entendidos como puntos de ruptura en la vida política e institucional que digitaron profundas modificaciones de tendencia conservadora, represiva y, en diversos casos, centríf-



Lic. en Comunicación Social, Universidad Nacional de San Juan, Dipl. en Construcción de Proyectos en Ciencias Sociales y Metodologías Cualitativas para la investigación social contemporánea, FLACSO Argentina; Doctorando en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Cuyo; Becario Doctoral CONICET Argentina. E-mail: castigonozalo@gmail.com

## Artículos

### Jóvenes investigadores

105

*Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.*

gas en el ámbito educativo.

La mención de dichos procesos históricos en particular da cuenta de cómo las tomas de decisión en materia de conformación de diseños curriculares suelen ser intermediadas, en parte, por presiones exógenas (Bourdieu, 2003) provenientes, en líneas generales, de campos como el político, permeando las fronteras del campo educativo y consecuentemente trastocando su autonomía relativa. Ahora bien, las prácticas generadas al interior del campo educativo –y de las instituciones que lo componen– también, en situaciones específicas, interpelan las fronteras de otros campos, lo cual erigiría a la educación como *“un proceso sobredeterminado en la trama de lo social, presente como dimensión en otras prácticas no educativas”* (Puiggrós, 1984: 11). Hasta aquí, lo dicho nos permitiría entender a los establecimientos de enseñanza media tanto como organismos de fronteras “abiertas”, en constante entrecruzamiento con el resto del espacio social, como también analizadores de *“los cambios estructurales y simbólicos de la Argentina”* (Carli, 2003: 17).

En este artículo nos proponemos dar cuenta, en clave histórico-institucional, del proceso de institucionalización de la Escuela Industrial Domingo Faustino Sarmiento –desde sus antecedentes directos–, y del devenir hasta su incorporación como instituto preuniversitario de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). En efecto, el establecimiento estudiado reconoce sus orígenes en el

Colegio Preparatorio de San Juan –primera escuela secundaria creada en la mencionada provincia cuyana–, siendo en la actualidad una de las instituciones educativas de gestión Estatal que mayor participación presenta en materia de incorporación de jóvenes sanjuaninos al campo universitario.

El foco analítico estará centrado, específicamente, en torno a su proceso de creación –establecido a partir de la conformación de las asignaturas de Mineralogía y Química del Colegio Preparatorio de San Juan en el año 1862– y su devenir institucional intermediado por el contexto educativo nacional. En este sentido, daremos cuenta de las tensiones experimentadas a partir de la aplicación de determinadas políticas nacionales, destacando también el complejo y controvertido rol de Domingo Faustino Sarmiento en tanto agente político y educativo de significativa relevancia en la conformación identitaria de las instituciones escolares reconocidas como los antecedentes directos de la Escuela Industrial. Asimismo, abordaremos su incorporación a la estructura de la UNSJ, acontecimiento que sentó las bases para la conformación de su estructura institucional y diseño curricular actual, entre otras cosas.

El trabajo avanza hacia una caracterización histórico-institucional de la Escuela Industrial, trabajando sobre la base de categorías conceptuales de la sociología reflexiva bourdiana (Bourdieu y Wacquant 1995). En sintonía, a partir de la construcción de un

diálogo productivo con la literatura especializada (Southwell, 2011, 2009; Puiggrós 2017, 2002, 1984; Dussel, 1997 y Tedesco, 2009), se procedió al estudio del caso mediante la lectura analítica y el examen de un corpus documental compuesto por legislaciones nacionales, resoluciones de la UNSJ, así como por diversos documentos que abordan el devenir histórico de dicha Universidad Nacional y de sus institutos preuniversitarios, entre otros.

Queda por mencionar que el proceso analítico ha permitido identificar cómo las diferentes tensiones acaecidas entre las políticas nacionales y provinciales desplegadas por Bartolomé Mitre y Domingo F. Sarmiento respectivamente, generaron un proceso de escisión/jerarquización de la Asignatura de Mineralogía, perteneciente al Colegio Nacional de San Juan, que dinamizó la institucionalización de la Escuela de Minas durante el año 1871 –actualmente denominada Escuela Industrial–. En efecto, desde aquellos conflictos en materia de política educativa que sellaron su origen, en conjunción con la oposición sarmientina a la tendencia valorativa de las Humanidades que tuvo lugar en Buenos Aires durante la segunda mitad del siglo XIX, dicho establecimiento fue progresivamente construyendo un perfil orientado a la formación técnico-ingenieril, fuertemente vinculado al sector productivo local, cuya base estructural se ha mantenido hasta su incorporación como instituto preuniversitario de la UNSJ en el año 1973.

## Primera expansión territorial de la educación media: el caso del Colegio Preparatorio de San Juan.

A mediados del siglo XIX tuvo lugar un proceso de crecimiento y distribución de instituciones preparatorias orientadas a formar las elites provinciales. Entre las primeras experiencias pueden destacarse las de Entre Ríos, donde fue fundado en el año en 1848 el Colegio Preparatorio de Paraná y, en 1849 el de Concepción del Uruguay. Ambas instituciones adquirieron como objetivo fundamental instruir a la juventud, segmento generacional que Justo José de Urquiza, quien ejercía la gobernación entrerriana, había interpretado como *"el medio de difundir y propagar la civilización, elevar a la provincia y si se quiere a la Confederación toda a más alto grado de progreso y adelanto"* (Solari, 1991: 100). Aquellos colegios comulgaron funciones con sus análogos bonaerenses, en tanto que instruían a las elites locales en sintonía con las demandas propias del proceso de conformación del Estado. En este sentido, dichos establecimientos, habrían funcionado como herramientas dispuestas a potenciar la concentrada y desigual distribución de cuotas específicas de capital cultural (Bourdieu, 1987) institucionalmente legitimados.

En cuanto a la definición del concepto de elites como término aglutinador de los diferentes grupos de poder que se consolidaban en el territorio nacional, es preciso destacar el debate con-

ceptual rescatado por diversos autores (Schoo, 2014; Ramallo, 2013 y Southwell, 2011) respecto al posicionamiento de Juan Carlos Tedesco y el de Martín Legarralde. Por su parte, Tedesco (2009) le ha atribuido a la escuela una función predominante política, específicamente en los niveles medio y superior. Asimismo, la instrucción en los Colegios Nacionales –durante la segunda mitad del siglo XIX– tenía como objetivo formar elites directivas en diversos espacios del territorio nacional, bajo una idiosincrasia relacionada a la liberal porteña. Este proceso habría dado como resultado ciudadanos políticos capacitados, sustancialmente, para transitar y administrar las instituciones constituyentes del reciente Estado argentino. Ahora bien, Legarralde (1999) polemiza con la estabilidad política pensada por Tedesco al reconocer elites provinciales preexistentes a la creación de Colegios Nacionales. Las mismas podrían ser organizadas en dos núcleos principales: Litoral e Interior, que tensionaban con el poder central de Buenos Aires (Ramallo, 2013). De modo tal que la imposición de una idiosincrasia liberal bonaerense –en la totalidad del territorio nacional– se convertiría en una acción compleja.

Como ha señalado Míguez (2016), la llegada de Domingo Faustino Sarmiento a la gobernación de San Juan se consolidó a partir de la victoria de Bartolomé Mitre en la batalla de Pavón en 1861. Ahora bien, los posicionamientos de ambos acerca de la política educativa han sido significativamente disímiles. Mientras el objetivo

de Mitre consistía en direccionar el erario a la creación de colegios destinados a instruir a la elite política dirigente, la convicción de Sarmiento estuvo siempre arraigada en conformar una educación común, orientada principalmente a las masas infantiles las cuales transitarían por lo que él entendía como un Estado argentino "moderno" (Puiggrós, 2017).

Aquella pugna prontamente despertó en el interior de la provincia cuyana un fuerte foco de tensión el cual se cristalizaría, entre otras cosas, durante el proceso de institucionalización y consolidación del Colegio Preparatorio de San Juan en el año 1862. En efecto, fue el gobernador sanjuanino quien estableció, por medio de un decreto provincial, *"la inclusión de las asignaturas Mineralogía y Química [...] convirtiéndose en la base direccional de las futuras especialidades que caracterizaran nuestra Escuela"* (UNSJ, 1994: 155). Así se daría inicio a las políticas públicas sarmientinas dirigidas a conformar las dinámicas propias de aquella institución, interpelando a los marcos legislativos nacionales. Es preciso mencionar que la denominación de Colegio Preparatorio tuvo una duración de dos años. Luego fue instituido como Colegio Nacional (1864) cumplimentando las directrices mitristas, así como, procurando *"la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido"* (Southwell, 2011: 41).

Ahora bien, la nacionalización de los Colegios Preparatorios en los

diversos territorios provinciales fue desarrollándose de manera paulatina y compleja. Específicamente, hacia el interior de la estructura del establecimiento educativo sanjuanino, Sarmiento fue generando un particular proceso de escisión/jerarquización de la Asignatura de Mineralogía, sentando en ella las bases de la actual Escuela Industrial. Por otro lado, él siempre intentó conseguir la filiación de dicho colegio a la Universidad de Buenos Aires (UBA). Sin embargo, como ha sido señalado en el sitio institucional del actual Colegio Nacional Monseñor Dr. Pablo Cabrera:

*“Sarmiento no consiguió su afiliación a la Universidad de Buenos Aires, que opuso [sic] reparos: contra la idoneidad de los profesores, falta de concurso en el acceso a las cátedras, la falta de uniformidad en los programas de estudio y la inexistencia de una ley que reglase la relación”.* (Colegio Monseñor Dr. Pablo Cabrera, 2014-2017)

Pese a la negativa, el Colegio Nacional de San Juan prosiguió con su función de instruir estudiantes para el ingreso universitario, aunque de manera nominal, reflejando el conflicto manifiesto entre los grupos que conformarían a las elites porteñas y las elites provinciales. Si bien a partir de un decreto nacional había sido concretada su nacionalización en 1864, no se le permitió afiliarse a la UBA demarcando, así, una barrera en el acceso al circuito de producción de profesionales de la metrópoli porteña.

Aquellas tensiones repercutieron,

además, de manera explícita en el proceso de diagramado curricular. Mientras en Buenos Aires las Humanidades gozaban de un destacado prestigio –como ha sostenido Dussel (1997)–, Sarmiento al crear la asignatura de Mineralogía permitió que quien la cursare sea relevado de asistir y rendir tanto a latín como a filosofía (UNSJ, 1994), siendo este un punto clivaje en la delimitación del perfil de estudiantes, el cual se replicaría –hasta su incorporación como preuniversitario de la UNSJ– en la orientación de los saberes impartidos en la institución. En efecto, el proceso de diagramado y conformación curricular comenzó, progresivamente, a privilegiar cátedras técnicas por sobre las humanidades.

En sintonía, la puja de Sarmiento respecto a la diagramación de la formación secundaria en el ámbito provincial consistía, principalmente, en potenciar la preparación de ingenieros en áreas relativas a la minería y geografía. Hacia finales del año 1869, fue designado como rector del colegio analizado Emilio Godoy, quien fuera el encargado de la concreción del nuevo Plan de Estudios que incorporaba la carrera de ingeniería en minas, diseñando un curso especializado de Mineralogía con dos años de duración. De modo conducente, otras modificaciones curriculares consistieron en eliminar las lenguas muertas y ponderar las, así denominadas, ciencias duras. A su vez, en el pensamiento sarmientino, persistía la necesidad de preparar ingenieros provinciales, recurrentemente argumentando que *“no hay un ingeniero que levante un plano, ni un químico que revelara*

*la composición de los metales sanjuaninos”* (Colegio Monseñor Dr. Pablo Cabrera, 2014-2017).

Por iniciativa de Sarmiento, ya en cumplimiento de funciones como Presidente de la Nación Argentina, fue institucionalizada la Escuela de Minas<sup>1</sup> culminando con ello el complejo proceso de escisión/jerarquización de la anterior Asignatura de Mineralogía respecto al Colegio Nacional de San Juan durante el año 1871. Aquella nueva institución educativa se constituiría sobre la base de dos ciclos formativos: uno preparatorio con 6 años de duración y otro profesional cuya extensión era 4 años. Mediante su creación y su consecuente adquisición de nuevas cuotas de autonomía institucional, el establecimiento obtuvo la potestad de emitir títulos de Ingeniero en Minas, así como de Ingeniero Geógrafo (UNSJ, 1994), las cuáles serían las primeras titulaciones de grado establecidas en la provincia de San Juan.

La Escuela de Minas amplió la diversidad de su malla curricular entre los años 1873 y 1877, cuando Sarmiento había concluido su mandato presidencial. En tal sentido, su Plan de Estudios la habilitaba para entregar títulos de Ingeniero en Minas, Ingeniero Geógrafo, Ensayador, Agrimensor, y también de Ingenieros Civiles. Aunque, entre los años 1885 y 1897 su diseño curricular fue circunscripto a la formación única de Ingenieros en Minas. Sin embargo, el envío de inspectores desde el Ejecutivo Nacional determinó su modificación, reinstituendo las titulaciones de Ensayador y Agrimensor.

En el plano nacional, diversas autoridades educacionales comenzaban a esgrimir críticas en torno al sobredimensionamiento del carácter teórico de los diseños curriculares establecidos en los Colegios Nacionales (Fontana, 2001). En efecto, Nicolás Avellaneda en su rol de Ministro de Justicia e Instrucción Pública procuró articular la formación en trabajo manual con la instrucción científica, orientada al desarrollo industrial del país. Acorde a tal medida fueron conformándose, paulatinamente, los departamentos agronómicos en los colegios de las provincias de Tucumán, Salta y Mendoza, como así también se crearon los departamentos de mineralogía en Catamarca y San Juan, que sentaron las bases de la Escuela de Minas de San Juan, antecedente directo de la Escuela Industrial.

Dicha reconversión de los diseños curriculares puede interpretarse como el inicio de un giro hacia la preparación orientada al mercado laboral. Ya no sería el único objetivo de los Colegios Nacionales la formación académica de futuros funcionarios públicos, sino también de capacitar a jóvenes para el desarrollo de actividades económicas propias de los sectores productivos locales. En este sentido, Tedesco señala que diversificar "los estudios medios hacia otras carreras técnico-profesionales [...] canalizarían hacia otros sectores de actividad a un grupo amplio de posibles aspirantes al poder" (2009: 75), siendo otra estrategia política de las elites desplegada con la finalidad de perpetuar la concentración tanto del poder, como del capital cultural factible de recon-

vertirse en político o de potenciar las redes de relaciones sociales de los estudiantes.

Si bien se evidenciaron cambios relativos a la estructura institucional en relación con la dimensión pedagógica, hasta los albores del siglo XX, la política educativa nacional consistió, en líneas generales, en reforzar al enciclopedismo. Dussel (1997) explica que dicho postulado se posicionaba a modo de norte a seguir por los Colegios Nacionales, siendo concebido como la única representación posible y legitimada para comprender la enseñanza general.

### **Debates en la educación de inicios del siglo XX: devenir de la Escuela Nacional de Minas.**

La llegada del siglo XX estuvo acompañada por una serie de debates que llevaron a repensar el devenir de la educación media argentina. Uno de ellos focalizaba en la priorización de las Escuelas Normales o los Colegios Nacionales, desarrollando complejas resistencias en el ámbito educativo al momento de direccionar los recursos financieros en uno u otro tipo de institución. Como señala Dussel (1997), las Escuelas Normales estaban directamente relacionadas en tanto proyecto y dispositivo institucional a las escuelas primarias comunes de tipo sarmientino; mientras los Colegios Nacionales continuaban su función de consolidar la acumulación de capital específico en el agente para su ingreso a los estudios su-

periores.

En sintonía, fue entablándose la discusión en torno a legitimar o no la figura del titulado en Escuela Normal para ejercer la docencia en Colegios Nacionales. Aquello desencadenó que diversos establecimientos Nacionales diseñaran reglamentaciones intra-institucionales centradas en restringir cada vez más la participación del docente egresado de una Escuela Normal. Podía observarse, entonces, dos circuitos que segmentaban el devenir laboral docente: uno circunscripto a la secundaria superior y otro conforme a la primaria- Escuela Normal (Dussel, 1997).

Otro debate tuvo visibilización a partir de las críticas, desde diversos sectores, a la orientación enciclopedista y humanista fuertemente arraigada en los Colegios Nacionales (Southwell, 2009). A partir de ellas, comenzarían a crearse instituciones educativas orientadas a actividades productivas locales; en notable concordancia con el proceso de institucionalización de la Escuela de Minas desarrollado por Sarmiento durante el año 1869.

Una tercera línea de polémica consistió en la denominada "experiencia Mercante". Víctor Mercante<sup>2</sup>, en palabras de Dussel "fue estructurando una pedagogía crecientemente psicologizada y biológica, centrada en el estudio de la infancia y la adolescencia" (1997: 105). En parte, su proyecto teórico consistía en señalar que el sistema tradicional de educación no contemplaba a la pubertad como

fase de crecimiento del individuo (Southwell, 2011). Desde su mirada, aquel estadio intermedio requería una atención especial al interior de la escuela. Una de las características más controvertidas de su proyecto consistía en el apego al innatismo, al considerar que los rasgos principales de la estructura psicológica eran heredados, y por esa razón, el éxito o fracaso del estudiante dentro de la institución educativa era un camino previamente trazado por sus padres y abuelos (Dussel, 1997).

Mercante –con sutil semejanza a las posteriores propuestas de Horkheimer y Adorno (1998)–, condicionaba el progreso educativo de los púberes a la “exclusión de la cultura de masas: el cine, el fútbol, el tango” (Dussel, 1997:120). Si los filósofos críticos alemanes argumentaban que la cultura de masas era otro mecanismo alienador de la conciencia, Mercante la responsabilizaba de sumir en el fracaso académico a los púberes y jóvenes.

Su producción teórica acompañó la reforma educativa propuesta por Saavedra Lamas, la cual ha sido objeto de críticas al ser considerada como un “filtro social” que alejaría cada vez más a sectores populares de la educación universitaria (Tedesco, 2009). Si bien se formaría mano de obra instruida para trabajar en diferentes oficios, el acceso al sistema educativo superior y con ello el ingreso a las esferas del funcionariado público sería cada vez más concentrando en los grupos de poder. Aquella reforma fue derogada durante la presidencia de Hipólito Yrigoyen,

quien retomó al currículum enciclopédico como paradigma de la educación media (Puiggrós, 2002).

En cuanto a la Escuela de Minas, su devenir estuvo intermediado por contundentes modificaciones de sus Planes de Estudios diagramadas por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación durante las primeras décadas del siglo XX. Al respecto, podría interpretarse que no existieron figuras políticas en el ámbito provincial que polemizaran los mandatos del Ejecutivo Nacional, como lo hiciese Sarmiento durante la segunda mitad del siglo XIX. Ello conllevó, entre otras cosas, a rediseñar el perfil del establecimiento, pugnando entre la conformación de una identidad orientada a las asignaturas industriales-químicas (propuesta por el presidente José Figueroa Alcorta) o la promoción de una más tradicional vinculada a la Minería (remarcando la impronta histórica de la escuela).

La consolidación de las disciplinas químico-industriales, guardaba directa relación con la necesidad nacional de profesionalizar agentes para desempeñarse en el naciente proyecto petrolero argentino denominado Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), iniciado por Hipólito Yrigoyen durante su primera presidencia. El estudio de aquel material alcanzó tal nivel de relevancia que no pasó desapercibido por el primer gobierno de facto en Argentina. En efecto, mediante decretos establecidos por José Félix Uriburu en 1931, la Escuela Nacional de Minas fue renombrada como Escuela Nacional de Minas e Industrial:

*“Su modificación fundamental radicó en que la especialidad Química constituiría Química y Minería, y su anexión a la escuela Nacional de Artes y Oficios, que, con cuatro años de cursos teórico-prácticos, otorgaría certificados de competencia en Tornería, Carpintería y Mecánica, [...] títulos opcionales [que] fueron entregados hasta el año 1963” (UNSJ, 1994: 157).*

Aquellos certificados de competencias pueden interpretarse como “vestigios” de la experiencia Mercante en territorio sanjuanino, al ser relacionados con uno de los componentes del currículum de la Escuela Intermedia: la incorporación del trabajo manual con el fin de disciplinar y sublimar al joven (Dussel, 1997). Posteriormente, por medio de un Decreto Nacional la Escuela Nacional de Minas e Industrial fue traspasada hacia la órbita de la Universidad Nacional de Cuyo en el año 1939:

*“coordinando sus asuntos académicos la Dirección de Enseñanza Secundaria con asiento en la ciudad de Mendoza. [...] Su plan de Estudios [...] comprendía las especialidades de Agrimensura, Topografía, Geodesia y Cálculo y Dibujo de cartografía, conforme al Plan del Instituto Geográfico Militar con sede en San Juan” (UNSJ, 1994: 157).*

La democratización educativa peronista: hacia la institucionalización de la Escuela Industrial “Domingo Faustino Sarmiento” como preuniversitario de la UNSJ.

El mayor crecimiento de matrícula en la escuela secundaria argentina fue experimentado a mediados

del siglo XX (Southwell, 2011). En efecto, las obras en materia educativa desarrolladas durante los dos primeros mandatos presidenciales de Juan D. Perón (1946-1955) se caracterizaron por una contundente democratización<sup>3</sup> del acceso al sistema educativo, inversión en infraestructura, así como la revaloración del salario docente (Puiggrós, 2017).

A inicios del primer mandato presidencial peronista tuvo lugar el diseño del proyecto de Ley General de Educación. El mismo, consolidado sobre la base de los postulados de justicia social, procuraba potenciar la educación técnica y direccionarla hacia las juventudes populares, generando la formación de obreros técnicos y calificados. Paralelamente, fue institucionalizado el Ministerio de Educación (1949), cuya primera autoridad fue el abogado Belisario Gache Pirán. En aquel contexto, *"la enseñanza media normal pasó de 48.794 alumnos en 1943 a 55.238 en 1948 y 97.306 en 1955"* (Puiggrós, 2002: 141).

En sintonía, la propuesta educativa peronista se encontraba focalizada en la formación laboral, destacando diversos diseños curriculares de orientación técnica como: torneros, matriceros, herreros, fundidores, entre otros, complementados con asignaturas de religión, moral, educación física, higiene y seguridad industrial, así como químicas especializadas (Puiggrós, 2002). Ahora bien, entre otros antecedentes constitutivos de dicho enfoque podrían hallarse dos series de sucesos particulares: el primero, a partir de la emergen-

cia de demandas originadas en el seno de diversos grupos sociales en procura de un sistema educativo que incluyese aquellos diseños curriculares. Y, el segundo, las experiencias pedagógicas de las denominadas "Escuelas Hogar Agrícolas" diseñadas e implementadas por el gobernador Federico Antoni en San Juan durante la década de 1930. Ellas estaban orientadas a la formación de mujeres en materia de actividades productivas, así como en la administración de pequeñas industrias (Garcés, 2001).

En cuanto a la Escuela Nacional de Minas e Industrial, entre los años 1941 y 1949, el Poder Ejecutivo de la Nación en conjunción con la Universidad Nacional de Cuyo, a partir de una serie de decretos, re-digramaron su diseño curricular y establecieron un recorrido de dos ciclos: uno común y otro que comprendía a las especialidades de Química, Construcciones y Vial. Aunque, al ser destruidas las instalaciones de dicho establecimiento a causa del terremoto que azotó la provincia de San Juan en 1944, se ralentizó el egreso de sus estudiantes. Recién hacia 1954, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo incorporó la especialidad de Mecánica, última modificación del Plan de Estudios hasta mediados de la década de 1970.

De modo conducente, puede señalarse que el devenir de aquella escuela durante los años de la administración nacional peronista estuvo demarcado por el crecimiento y diversificación de sus especialidades, lo que apuntaló

el incremento de su matrícula. A su vez, sus ciclos orientados lograron conjugar el espíritu sarmientino arraigado en la tradición ingenieril, con la visión peronista de una educación técnica dirigida a la profesionalización de los sectores populares. En efecto, los técnicos viales desempeñaron un rol destacado en el re-diseño y en la reconstrucción de la provincia cuyana post-terremoto, como así también los técnicos mecánicos progresivamente acompañarían emprendimientos nacionales como el denominado Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado. En este sentido, podría interpretarse a la Escuela Nacional de Minas e Industrial como un caso idóneo para revisar la tesis de Bernetti y Puiggrós (1993) la cual sostenía que el sistema educativo moderno argentino tuvo su origen en las políticas sarmientinas y su culminación durante el peronismo.

Sin embargo, en el año 1955 otro golpe de Estado tomó de manera violenta el poder, y derrocó a Perón. El nuevo gobierno de facto, autoproclamado como "Revolución Libertadora", reprimió todo rasgo factual y simbólico del peronismo en las instituciones estatales y la vida social, implicando la proscripción política de la clase obrera (De Luca, 2013). Similar accionar de censura se vio replicado en el ámbito escolar donde fue eliminada la simbología de los textos y de los Planes de Estudio (Puiggrós, 2002).

La salida de aquella dictadura en el año 1958 dio inicio a una serie de elecciones presidenciales de

carácter restrictivo en las cuales el peronismo estuvo proscripto. En la primera de ellas fue proclamado presidente Arturo Frondizi, de la fracción Intransigente de la Unión Cívica Radical (UCR). En materia de educación media, entre otras cosas, Frondizi promulgó el Estatuto Docente junto a la creación de las Juntas de Calificación y Disciplinas. Las mismas se consolidarían como instituciones del campo político encargadas de regular/evaluar diversas dinámicas del campo educativo nacional. Asimismo, en 1963 ganaría las elecciones presidenciales –con el peronismo proscripto– Arturo Illia, candidato de otra división de la UCR. Al decir de Puiggrós su política educativa:

*“tuvo características semejantes a la de Yrigoyen [...]; su mayor importancia radicó en la apertura democrática del campo educacional, hasta donde lo permitían los límites de lo tolerable puestos por la Iglesia y los núcleos duros de la cultura normalista [...]”* (2002: 153).

La segunda mitad de la década de 1960 estuvo intermediada por tendencias, dinamizadoras tanto de la cultura como de la movilización social, cuya repercusión fue trascendental al interior de la institución educativa. Ahora bien, transformaciones como el acercamiento al psicoanálisis o el desembarco de las ideas de Paulo Freire se vieron fuertemente tensionadas a partir del golpe de Estado<sup>4</sup> de 1966 comandado por J. Onganía. Dicho gobierno de facto, en un principio, se caracterizó por el uso de mecanismos represivos en varias instituciones sociales.

Un caso emblemático consistió en el brutal ataque y posterior detención tanto de docentes como estudiantes universitarios conocido como “La noche de los bastones largos” (Algañaraz, 2016). Entre otros aspectos, su política educativa estuvo demarcada por la sanción de la ley N° 17.878 que establecía la transferencia de establecimientos escolares nacionales a la órbita provincial inaugurando así, una tendencia de repliegue estatal que se profundizaría en los sucesivos gobiernos (De Luca, 2013).

Asimismo, fue desarrollado e implementado el controvertido plan de “Creación de Nuevas Universidades Nacionales” diseñado por Alberto Taquini. Aquel consistió, en líneas generales, en el desarrollo de nuevas universidades nacionales emplazadas en diferentes provincias argentinas. Si bien, desde la cúpula militar se argumentaba que el llamado “Plan Taquini” acercaría los estudios universitarios a jóvenes de las provincias, encarnó un proceso de descentralización de los movimientos juveniles conformados en polos universitarios como la Universidad Nacional de Córdoba, de Buenos Aires, de la Plata, entre otras. En el marco del mismo, fue creada la Universidad Nacional de San Juan en mayo de 1973, la cual prontamente incorporaría a la Escuela Nacional de Minas e Industrial como uno de sus tres institutos preuniversitarios.

Si bien la UNSJ no integraba la nómina inicial de universidades a crear, en la provincia cuyana un consolidado grupo de académicos

pugnaba por la nacionalización de la Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento<sup>5</sup>. Una de las causas principales radicaba en los inconvenientes del Gobierno Provincial para financiarla. Este fuerte movimiento consiguió que el gobierno nacional elaborara un estudio de factibilidad para la instauración de dicha casa de estudios, lo que concretó su creación mediante la ley N° 20.367.

En su etapa inicial, dicha institución experimentó un pujante surgimiento de movimientos de militancia juvenil universitaria enmarcados en “un contexto de fuertes luchas y debates contra el poder dictatorial. La “resistencia a la dictadura” y la “resistencia a la represión” eran por aquellos años, la consigna social que regía “el creciente activismo estudiantil en los claustros universitarios sanjuaninos” (Algañaraz, 2016: 18).

Hacia 1973, la Escuela Nacional de Minas e Industrial fue definitivamente anexada a la estructura de la UNSJ, conformándose como un instituto de educación preuniversitaria denominado Escuela Industrial “Domingo Faustino Sarmiento”. Durante aquellos años, sus autoridades desplegaron un proceso de homologación y ordenamiento de los diversos decretos que constituían su diseño curricular. Así, en 1975 fue elevada al Rector Interventor Dr. Antonio Lloveras una propuesta integral de Plan de Estudios que sería refrendada bajo la Ordenanza N°: 0150-75/R.

La simultánea anexión de la Escuela de Comercio y posterior incorporación del Colegio Central

(1974) a la órbita de la Universidad Nacional sanjuanina reveló la necesidad de instituir un organismo encargado de la regulación de los establecimientos preuniversitarios. En este sentido, mediante la ordenanza N°: 0041-74/R, fueron reglamentados la Dirección General de Enseñanza Media Preuniversitaria, el Consejo Asesor de Enseñanza Media, así como los tres institutos preuniversitarios. Dicha regulación establecía los modos de gobierno tanto de la Dirección como del Consejo, del mismo modo que disponía los objetivos y fines específicos de la educación media preuniversitaria dependiente de la UNSJ.

En cuanto al primer Plan de Estudios de la Escuela Industrial bajo la órbita de la UNSJ, estuvo constituido por dos ciclos: uno básico de dos años de duración y otro de especialización cuya extensión era de cuatro años. En líneas generales, las incorporaciones del nuevo diseño curricular contaron con la inclusión de la Asignatura de Educación Física en ambos ciclos, Historia Universal e Historia Argentina y Latinoamérica en el ciclo básico, así como la reincorporación del ciclo orientado en Minería. Dichas modificaciones abrirían paso a la formación de bachilleres técnicos, debido a la integración de currículas humanísticas.

### Consideraciones finales.

El complejo devenir de la Escuela Industrial "Domingo Faustino Sarmiento" hacia su conformación

como uno de los institutos preuniversitarios que integran a la UNSJ podría ser caracterizado en tres etapas principales: una primera en la cual fue instituido como colegio de educación media, fuertemente intermediada por la gestión política sarmientina en materia educativa. Una segunda en la cual fue protagonista de la mayor expansión de la educación media experimentada en el país, así como de significativas transformaciones institucionales gestionadas desde Nación. Finalmente, una tercera que inicia con su traspaso a la órbita de la Universidad Nacional sanjuanina, sentando las bases de su estructura actual y su rol permanente de establecimiento de formación preuniversitaria.

En cuanto a la creación del Colegio Preparatorio de San Juan, su nacionalización, así como la conformación y paulatina escisión de la cátedra de Mineralogía, se encontraron profundamente intermediadas por dos modelos contrapuestos de políticas educativas que demarcaron la segunda mitad del siglo XIX. En este sentido, el rol de Sarmiento como controvertido agente político y educativo coadyuvó a sentar la base identitaria del establecimiento analizado. En efecto, el giro hacia las ingenierías específicamente orientadas a la actividad minera reconvirtió la estructura del Colegio Nacional, originando así a la Escuela de Minas. Aquello constataría tanto las ideas sarmientinas en materia de educación en el ámbito sanjuanino, como así también la complejidad existente en las ideas sobre la instrucción propuestas por las diferentes elites argentinas.

Por su parte, a inicios del siglo XX fueron desarrollándose diversos replanteos y discusiones en torno a la educación, focalizándose en la formación media. Las diversas políticas educativas, desplegadas desde el ámbito nacional, fueron incorporadas de manera directa en los diseños curriculares de la Escuela Nacional de Minas e Industrial durante la primera mitad de siglo. Ahora bien, la llegada de Perón a la presidencia significó un crecimiento exponencial de la matrícula de estudiantes de primaria y secundaria, como una direccionalización de la formación media hacia la capacitación técnica de los sectores populares. Aquello impactó en el Plan de Estudios del establecimiento analizado potenciando la articulación de la tradicional impronta sarmientina con la visión peronista en materia de formación media.

Finalmente, la institucionalización de la Escuela Industrial como preuniversitario de la UNSJ permitió su ordenamiento institucional y la generación de un Plan de Estudios integral. Además, el ingreso a la órbita universitaria le confirió diversas cuotas de autonomía relativa en torno a futuras modificaciones institucionales. Aunque experimentó fuertes resquebrajamiento durante la última dictadura cívico-militar iniciada en 1976, como así también frente a los procesos de desfinanciamiento del Estado generados en los dos mandatos presidenciales de Carlos Menem.

*Recibido: septiembre de 2018*

*Aceptado: noviembre de 2018*

## Bibliografía

- Algañaraz, V. (2016), "Universidades católicas y dictaduras recientes en Argentina (1966-1983): relaciones y tensiones entre sectores eclesiásticos y militares" en *REVIISE*, vol. 7, núm. 7. (en línea) Disponible en: <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/72/69> Consultado en noviembre de 2018
- Algañaraz, V. (2016), "Peronismo, dictadura y universidades privadas en la Argentina de los años 70". En *Revista Sociohistorica*, núm. 37. (en línea) Disponible en: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a02> Consultado en noviembre de 2018
- Bourdieu, P. (2003), *El oficio del científico*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- Bourdieu P. (1987) "Los Tres Estados del Capital Cultural". En *Sociológica, UAM-Azcapotzalco*, núm. 5. (en línea) Disponible en: [https://campus.unir.net/cursos/lecciones/lecc\\_ghopt06PER21\\_01/documentos/Tema\\_4/informacion.html](https://campus.unir.net/cursos/lecciones/lecc_ghopt06PER21_01/documentos/Tema_4/informacion.html) Consultado en noviembre de 2018
- Carli, S. (2003), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes en Argentina*, Buenos Aires, La Crujía.
- De Luca, R. (2013), "La construcción de una ideología educativa. Diagnósticos y propuestas de reforma educativa en Argentina, una revisión histórico-crítica" en *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, núm. 3. (en línea) Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/12041/18281> Consultado en noviembre de 2018
- Di Piero, E. y Mataluna, M. (2018), "Educación secundaria en instituciones dependientes de universidades públicas: miradas docentes que consolidan su prestigio en Brasil y Argentina". En *Trabajo y sociedad*, núm. 30. (en línea) Disponible en [www.unse.edu.ar/trabajosociedad](http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad) Consultado en noviembre de 2018
- Dussel, I (1993), "Víctor Mercante (1870-1934)". En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. 23, núm. 3-4. (en línea) Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/mercantes> Consultado en noviembre de 2018
- Dussel, I. (1997), *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA.
- Fontana, E. (2001), "La escuela media mendocina entre 1864 y 1930", en Puiggrós, A. (Dir), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna.
- Garcés, L. (2001), "San Juan: de Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular", en Puiggrós, A. (Dir), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna.
- Legarralde, M. (1999), La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887 en *Revista Propuesta Educativa*, núm. 21.
- Míguez, E. J. (2015), "Buenos Aires, y el sistema federal argentino en la década de 1860" en *Boletín digital de la Academia Nacional de la Historia de la República Argentina*, núm. 25. (en línea) Disponible en: <http://anh.org.ar/img/boletines/160/academia-de-la-historia-boletin-digital-25-.pdf> Consultado en noviembre de 2018
- Puiggrós, A. (2017), *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*, Buenos Aires, COLIHUE.
- Puiggrós, A. (2002), *Educación y Sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico*, Buenos Aires, E.I.A-L-UBA
- Puiggrós, A. (1984), *La educación popular en América Latina*, México D. F., Nueva Imagen.
- Ramallo, F. (2013), *De hijos de gringos a jóvenes dorados: La formación de bachilleres en el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914 y 1940*. Tesis de Maestría, Universidad de Mar del Plata.
- Schoo, S. (2014), "Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)" en *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, vol. 15, núm. 2. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/4488/pdf> Consultado en noviembre de 2018
- Solari, M. (1991), *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós.

- Southwell, M. (2009), "Escuela media y formación para el mundo político. Diálogos entre generaciones y tradiciones" en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 19. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539801007.pdf> Consultado en noviembre de 2018
- Southwell, M. (2011), "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" en Tirmanonti, G. (Dir) *Variaciones sobre la forma escolar Límites y posibilidades de la escuela media*, Buenos Aires, FLACSO.
- Tedesco, J. (2009), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos aires, Siglo XXI.

## Fuentes documentales

- Ley Nacional N° 17.878 Transferencia de servicios educativos-provincias. Buenos Aires, 1968
- Ley Nacional N° 20.367 Creación de la Universidad Nacional de San Juan. Buenos Aires, 1973
- Ley Provincial N° 3.092 Creación de la Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento. San Juan, 1964
- UNSJ (1994). La Universidad Nacional de San Juan. Su historia y proyección regional. Tomo II. San Juan, Fundación Universidad Nacional de San Juan
- UNSJ (1975) Ordenanza N° 0150/75-Rector Interventor-. San Juan.
- UNSJ (1974) Ordenanza N° 0041/74-Rector Interventor-. San Juan.
- Colegio Nacional Monseñor Pablo Cabrera. Sitio web oficial. Recuperado de: <http://nacionalpablocabrera.blogspot.com/>

## Notas

- <sup>1</sup> En el año 1871 existían dos Departamentos de Minería, uno situado en San Juan y otro en Catamarca. Debido al escaso erario, en 1876 el Poder Ejecutivo Nacional propuso al Congreso de la Nación unificar ambos. En recinto legislativo se resolvió suprimir al catamarqueño, dejando en funcionamiento al sanjuanino. Ahora bien, durante el debate, una de las propuestas fue mudar este último Córdoba, ya que la Universidad Nacional de Córdoba contaba con una Facultad de Ciencias Exactas. Fue la férrea oposición de Sarmiento lo que consiguió que el establecimiento permanezca en su lugar de origen posibilitando la futura creación de la Escuela de Minas. (Colegio Monseñor Pablo Cabrera, 2014-2017)
- <sup>2</sup> Víctor Mercante fue pedagogo y se desempeñó como presidente de la Sociedad Psicológica de Buenos Aires. En el año 1906 organizó la sección pedagógica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de La Plata. Éste fue el origen la Facultad de Ciencias de la Educación y él, asumió como su primer Decano. Su trabajo académico cimentó las bases pedagógicas del proyecto ley de Saavedra Lamas. Ver más en Dussel (1993).
- <sup>3</sup> Otros autores han señalado que, si bien durante la segunda mitad del siglo XX fue experimentado un proceso de ampliación del acceso a la educación media, no alcanzó un nivel de generalización análogo a la escuela primaria sino, más bien, se caracterizó por ser una especie expansión limitada. (Ver más en Di Piero y Mataluna, 2018).
- <sup>4</sup> Algunos de los objetivos manifiestos de esta dictadura consistían en modernizar al Estado, ordenando a la nación específicamente en el campo universitario, el cual era concebido como un núcleo de fuerza del estudiantado y la izquierda marxista. Ahora bien, luego de experiencias sociales como el Cordobazo y el Rosariazo, el perfil represor del gobierno de Onganía fue transmutando, renovando su gabinete y produciendo acercamientos a la Iglesia Católica y a sectores desarrollistas de impronta católica. Ver más en Algañaraz (2016).
- <sup>5</sup> La Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento fue creada durante la gobernación de Leopoldo

Bravo, por medio de la ley N° 3.092, el 12 de agosto de 1964. Era integrada por la Facultad de Artes y la de Humanidades. Su primer rector fue el ingeniero Juan Cámpora.

### Resumen

Durante el complejo devenir de los siglos XIX y XX la escuela secundaria argentina atravesó diversas etapas, las cuales se encontraron demarcadas por significativas transformaciones de sus formatos, así como por variaciones en su conformación institucional y pedagógica. En este artículo, nos proponemos analizar en clave histórico-institucional el proceso de institucionalización de la Escuela Industrial Domingo Faustino Sarmiento como instituto preuniversitario dependiente de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). El origen del establecimiento estudiado sienta sus bases en el Colegio Preparatorio de San Juan, primera escuela secundaria creada en la provincia cuyana.

El foco analítico estará centrado, específicamente, en torno a su proceso de conformación y su devenir institucional intermediado por el contexto educativo nacional. En este sentido, daremos cuenta de sus tensiones experimentadas a partir de la aplicación de determinadas políticas nacionales, destacando también el complejo y controvertido rol de Domingo Faustino Sarmiento en tanto agente político y educativo contribuyente de la conformación identitaria de las instituciones escolares que precedieron a dicha escuela. Asimismo, daremos cuenta de su incorporación a la estructura de la UNSJ, acontecimiento que sentó las bases para la conformación de su estructura institucional y diseño curricular actual.

### Palabras claves

Educación secundaria - Universidad Nacional de San Juan - Políticas educativas - Instituto preuniversitario - Domingo Faustino Sarmiento.

### Abstract

*During the complex development of the nineteenth and twentieth centuries, the Argentine secondary school system went through several stages; they were demarcated by significant transformations of the system's format as well as by variations in its institutional and pedagogical conformation. In this article, we intend to carry out a historical and institutional analyses of the process of institutionalization of the "Escuela Industrial Domingo Faustino Sarmiento" as a pre-university institution dependent on the National University of San Juan (UNSJ). The origin of the school analyzed lies on the "Colegio Preparatorio de San Juan", the first secondary school created in the province of Cuyo.*

*The analytical focus will be specifically placed on its conformation process and its institutional evolution mediated by the national educational context. In this respect, we will account for the tensions experienced after the implementation of certain national policies, highlighting the complex and controversial role of Domingo Faustino Sarmiento both as a political and educational agent and as a key contributor to the identity formation of the educational institutions that preceded the formerly mentioned school. Furthermore, we will describe its incorporation into the organization of the UNSJ; an event which laid the foundations for the conformation of its institutional structure and current curricular design.*

### Key words

*Highschool education - National University of San Juan - Educational politics - pre-University Institute - Domingo Faustino Sarmiento.*

# De la pedagogía de la diferencia: la potencia de un lenguaje ético y narrativo para la educación

JULIETA ECHEVERRÍA\*

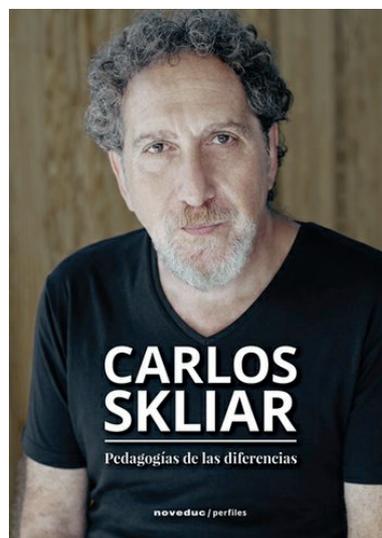
*Pedagogías de las diferencias* es un libro que porta una mirada ética y política de la educación. La educación entendida en sentido general que incluye, pero no se restringe a, las formas institucionalizadas como la escuela. El autor aborda temáticas específicas en torno a la idea de educación, de las cuales algunas nos resultan conocidas como el leer o el escribir y otras salen a nuestro encuentro a sorprendernos como la idea de alteridad o infancia, tal y como se las desanda en estas páginas. Cada uno de estos capítulos hace que el lector vaya aproximándose desde distintos ángulos a una cuestión que siempre nos resulta de una u otra manera inasible.

En un subtítulo y en las palabras de apertura, el autor advierte que en las páginas a leer se encontrarán notas, fragmentos e incertidumbres. Notas de ideas que parecen hilos de pensamiento y que se sostienen en la incertidumbre de estar pensando. En una época en que lo fragmentario prevalece como ruptura y discontinuidad que tiende a dificultar la posi-

bilidad de construir tramas, los fragmentos que se presentan en este libro adquieren otra forma y se articulan en una composición. Una composición que nos invita a replantearnos no solo la idea sino también la práctica de la educación. El autor entrama desde una política de la diferencia, que se hace presente en el contenido y en la forma que adquiere el libro.

La originalidad del modo de estructuración del libro abre al lector a un estilo de escritura poco usual y con un uso de lenguaje que provoca al pensamiento sobre la educación desde lo cotidiano. Es un libro que se aventura en utilizar un lenguaje accesible a cualquiera, que no pierde la riqueza de las conceptualizaciones, sino que se desafía a hacerlas accesibles a todos y a cada uno; a todo aquel que quiera dedicar tiempo a pensar la educación desde la filosofía, la literatura, las experiencias que todos llevamos del terreno educativo. Juega con el lenguaje haciendo más cercano al público en general conceptos e ideas complejas, que no pierden en ningún momento su

## Reseñas Libros



Skliar, Carlos  
*Pedagogías de las diferencias*, Buenos Aires, Noveduc, 2017, 214 pp.



Lic. en Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Docente regular de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. E-mail: echeverriajulieta@gmail.com

precisión y rigurosidad. Legos y expertos pueden disfrutar y quedarse pensando entre estas notas y fragmentos, en esta trama que nos interpela desde sus múltiples aristas.

El texto tiene siete capítulos; cada capítulo está dedicado a un concepto y cada concepto va evocando un conjunto de ideas que invitan a desnaturalizar cómo pensamos y vivenciamos la educación. Invita también a ensayar otro lenguaje para enunciarla. Porque si partimos de que cada lenguaje porta una lógica particular, entonces el lenguaje técnico o el jurídico o el ético, un lenguaje narrativo o poético, serán distintos y nos habilitarán a pensar y a transitar de maneras diferentes la educación. Un aspecto destacable del libro probablemente sea este, que plasma con coherencia aquello que enuncia en su forma de escritura, en su lenguaje, en su forma de enunciación. En este sentido, interpela tanto el contenido como la forma de comunicarlo, de compartirlo con los lectores.

La cuestión de ensayar otro lenguaje para la educación es un lugar central de la argumentación del autor, cómo el lenguaje de la educación se ve generalmente signado por las reglas y la ley, por el utilitarismo y el consumo, por una razón evaluadora y principios de normalización. Skliar comparte sus interrogantes sobre por qué no enunciar la educación de otra manera, en otro tono, con otro lenguaje; un lenguaje que exprese el deseo de enseñar y de aprender, que pronuncie los

gestos, las voces, los rostros y las experiencias; un lenguaje que albergue la posibilidad de un tiempo liberado de la utilidad, que redescubra la invención; un tiempo que se aparte de la normalización para alojar la alteridad. Plantea el autor, entonces, la potencia de un lenguaje del educar que sea narrativo. Aquí vuelve sobre la idea de que la educación es una forma conversación sobre el mundo en el que vivimos y qué haremos en él. Conversación que alberga la alteridad, en tanto que el gesto de educar implica poder contar y también escuchar nuestras historias y verdades, siempre diferentes las unas de las otras. Un lenguaje ético, que se distancia del técnico, del disciplinar y del jurídico. Y ético como de reconocimiento del otro; de cuidado por oposición del descuido y de hospitalidad por oposición al desarraigo.

El primer capítulo comienza con el concepto de Educar. Lo separa de la acción de evaluar y lo liga a la conversación con desconocidos, a la conversación educativa con desconocidos. Lo liga también a la responsabilidad de enseñar como dejar signos que luego cada cual descifrará a su tiempo y a su modo. Lo enlaza entonces a esa libertad en el aprendizaje y a una cierta libertad del tiempo o en el tiempo; al tiempo libre o tiempo liberado de una productividad propia del mundo del trabajo; un tiempo otro para la educación. La época actual, los desafíos de lo nuevo y lo viejo son temas en los cuales se detiene a notar. La nota dedicada al sabor y el saber merece de una

lectura particularmente atenta por su exquisitez.

En tema de las temporalidades, el segundo capítulo aborda las Infancias. Infancia no tanto como niñez sino como tiempo, como forma que adquiere el tiempo; como detención, como invención, como atención; y las vicisitudes que atraviesa la infancia en la época actual. Una nota particular es la de la patologización, que se entrama con la cuestión de la normalidad, la anormalidad, la diferencia. Nos convoca a pensar cómo miramos al otro, qué decimos de él o ella, cómo entramos en relación. Nos mueve a la reflexión sobre como obturamos o habilitamos a los más jóvenes, cómo nos disponemos a estar juntos en el proceso educativo.

El tercer capítulo se centra en las Diferencias. Diferencias presentes en ese estar juntos cuando enseñamos y aprendemos. Encuentros no exentos de fricciones y conflictos, en esa relación en la cual la contingencia, la fragilidad y la imprevisibilidad son parte inherente. Se plantean también las distinciones entre diferencia y diversidad, lo que cada una implica para pensar la normalidad y la anormalidad, para revisar nuestra mirada, nuestra manera de mirar. La invitación "*a pensar nuestra relación con aquello que difiere de lo que creemos ser nosotros mismos*" nos aproxima a un lenguaje de la educación otro, distinto del jurídico o del técnico, uno ético. Un lenguaje de la educación que es de la singularidad y de la multiplicidad, de la igual-

dad y de la escucha de cada una de las voces presentes.

En la lectura, en la acción de leer, siempre hay una voz en juego (sino más) que nos habilita a habitar otros caminos. El autor comparte en el cuarto capítulo su inquietud ante las formas que adopta la enseñanza de la lectura y en qué medida inaugura el carácter inventivo del gesto de leer o lo torna una práctica normativa y coercitiva. Desanda la relación de la lectura con el tiempo, con la alteridad, con la utilidad y la inutilidad, con los distintos momentos de la vida, con la poesía, con la íntima relación que guarda con el educar como gesto de dar.

Y si como plantea el autor, *"escribir es un primer eco de la lectura"*, la inquietud por las formas en que transmitimos y compartimos la lectura con las generaciones más jóvenes, se extiende a la escritura. El quinto capítulo está dedicado al Escribir; su relación con el lenguaje, con aquello que la anima y sus efectos, y su vínculo indisociable con la educación. El escribir y su lazo con las temporalidades, lo novedoso y las nuevas tecnologías, lo contemporáneo y el gesto de educar más allá de lo actual. En relación a esto, una nota particularmente provocativa es la que contrasta con riqueza y precisión el lenguaje de la información y sus vínculos con la velocidad, con el lenguaje literario y como éste habilita al lector a habitar un tiempo de pausa, distinto del de la vorágine de la actualidad, de otra intensidad y profundidad.

El sexto capítulo aborda el Aprender. Comienza por relacionarlo con la fragilidad y con un lenguaje que permite albergarla, darle el lugar. También con los cuerpos, que tan olvidados han sido por gran parte de las pedagogías. Pone en tensión el deseo de enseñar y la razón evaluadora. Esto es, darnos cuenta las distancias entre la práctica de evaluar y el deseo de enseñar, el deseo de que los otros aprendan; allí donde la relación entre ambas –enseñar y aprender– no es –y tal vez no sea deseable que sea– directa y lineal. Continúa luego por los lazos entre el aprendizaje y el narrar, la vida, las distancias, la soledad, los gestos habilitantes de aprendizajes y aquellos que los obturan, lo que la poesía tiene para aportar al estar aprendiendo (y probablemente al estar enseñando también).

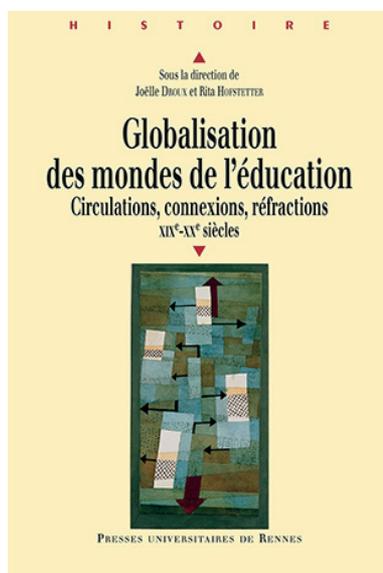
El último capítulo se centra en la Alteridad, en donde la enlaza con la conversación, las formas singulares de existencia, el cuidado y el reconocimiento, la normalidad y la anormalidad, las tensiones entre la información y la experiencia, los gestos mínimos y la hospitalidad. El gesto de educar como dar paso, habilitar, hacer lugar a la alteridad. Pensar la tarea del educador en sus escenarios cotidianos en torno a estas cuestiones es el desafío al que mueven estas notas.

El libro cierra con un corolario final en el cual se presenta una conversación por correspondencia del autor con Fernando Bárcena sobre el pensar y el sentir las pedagogías de las diferencias.

Retoman el hábito epistolar, con su particular lenguaje narrativo y disposición conversacional, para intercambiar ideas, sentires, fragmentos literarios, conceptos de filósofos y cuestiones que les interpelan como educadores en una época que no ofrece demasiadas pausas para pensar la educación como una relación central en el encuentro entre generaciones.

La original estética del libro, desde su índice hasta su epílogo epistolar, acompaña lo original y lo coherente de sus planteos, de su lenguaje, de su temporalidad. Las notas que comprenden cada capítulo permiten al lector detenerse para pensar la educación de una manera poco convencional, desde un lenguaje narrativo, filosófico, ético. A su vez, los capítulos se articulan entre sí entramando las notas, esos fragmentos, en una composición que puede conmover e interpelar a cualquier lector deseoso de verse movilizado a pensar los procesos educativos desde una mirada que sostenga el valor del encuentro y de la conversación, de la alteridad y de la infancia, del reconocimiento y la hospitalidad; una mirada que sostenga una política de la diferencia.

*Recibido: noviembre de 2018*  
*Aceptado: noviembre de 2018*



Droux, Joëlle y Hofstetter, Rita  
(dir) *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractons. XIXe – XXe siècles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015, 287 pp.

## La globalización de los mundos de la educación.

MARCELA GINESTET\* Y LILIANA PAREDES\*\*

“(…) *Équilibre instable* (1922), con sus juegos de líneas y tonalidades representando una multitud de direcciones y de corrientes, a la vez paralelas y opuestas, parece encarnar esta convicción de [Paul] Klee que la acción humana, la obra, están en movimiento perpetuo”

Droux, Joëlle y Hofstetter, Rita  
“*Globalisation des mondes de l'éducation*” (2015)

La reproducción de la obra de Klee en tapa, elegida por el equipo de investigación, explicita los supuestos teóricos y metodológicos del programa en sus dos vertientes interpretativas: el artista y su obra encarnan con su recorrido “la dinámica polifónica” y contrastante de circulaciones, relaciones y transferencia de saberes, modelos, ideas, conceptos, políticas y actores en el período entreguerras. Al mismo tiempo, el diseño de la obra traza los lineamientos multifacéticos que permiten aprehender objetos, escalas y fronteras de un territorio a la vez local y global.

El libro *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractons. XIXe-XXe siècles*, bajo la dirección de las historiadoras de la educación Joëlle Droux y Rita Hofstetter, es el resultado del programa de investigación<sup>1</sup>

que desarrollan en el ERHISE (Equipo de investigación en Historia Social de la Educación) en la Universidad de Ginebra, con el apoyo del Archives Institut J.J. Rousseau (AIJR).

La investigación en el campo de las ciencias sociales se vio dina-



\* Prof. en Historia, Universidad Nacional de La Plata, Esp. en Educación, Universidad de San Andrés, Maestranda en Educación, Universidad de San Andrés. Prof. Adjunta Ordinaria en Historia de la Educación General, FaHCE- Universidad Nacional de La Plata, e investigadora del IdIHCS- Universidad Nacional de La Plata. E-mail: campitoderetama@hotmail.com

\*\* Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Maestranda en Ciencias Sociales, FaHCE-Universidad Nacional de La Plata. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de San Martín y FaHCE- Universidad Nacional de La Plata. E-mail: liliana.paredes@gmail.com

mizada por diferentes enfoques innovadores como el *linguistic turn*, más tarde el *spacialturn* y el *picturalturn*. En las dos últimas décadas, el enfoque global, conocido también como *transnacional turn* (pág.121) permitió a los historiadores abordar los fenómenos asociados a la globalización, privilegiando los análisis de las interconexiones, subrayando recorridos o trayectorias relacionales para trascender el “nacionalismo metodológico”, atravesando fronteras, cruzando territorios, objetos y escalas. En este marco conceptual se inscriben los estudios de historia de la educación compilados en este libro: “(...) a fin de testimoniar sus potencialidades heurísticas para historizar los fenómenos educativos y, a través de ellos, los saberes que los constituyen, los actores que los habitan, las instituciones que los encarnan y las políticas que los conforman” (pág. 8). Privilegiar el análisis en clave transnacional, esto es, la multiplicidad de lógicas que se ponen en acción en los procesos de intercambios, de conexiones y confrontaciones, de reapropiaciones y refracciones permite complejizar y enriquecer la mirada sobre los sistemas educativos trascendiendo las fronteras nacionales.

A través del estudio de diversos casos se analiza el surgimiento, desde la segunda mitad del siglo XIX, de nuevas agencias o asociaciones intergubernamentales e internacionales en el territorio educativo y se problematizan las periodizaciones instituidas por la historiografía clásica de las relaciones internacionales o diplo-

máticas. Se establece una nueva cronología de la globalización para el período de entreguerras susceptible de ser transferida a otros ámbitos de las ciencias sociales. Abriendo “la caja negra” de sus archivos, los investigadores se proponen dar cuenta de los mecanismos que permiten discutir la legitimidad de los relatos oficiales.

A partir de la introducción del libro, sus directoras, sugieren dos lógicas de lectura articuladas: una de corte conceptual que ordena los once capítulos en tres problemáticas centrales que organizan la estructura de la publicación.

La primera parte “Los mediadores polisémicos: individuos y redes” focaliza en la diversidad de actores individuales y colectivos, la pluralidad de perfiles oficiales y anónimos que iluminan los fenómenos de circulación, conexión y transferencia de modelos, saberes y políticas en el terreno educativo. Los aportes de Mari Carmen Rodríguez, Frédéric Mole, Béatrice Haenggeli-Jenni y Zoe Moody reconstruyen esta polifonía de actores (comunidades científicas, medios académicos, ligas militantes, asociaciones profesionales, federaciones sindicales, organizaciones políticas, redes feministas, agencias filantrópicas y comunidades confesionales) articulando el enfoque biográfico y el análisis prosográfico. Visibilizar el rol de movimientos alternativos y de actores “más discretos”, como las mujeres, y también las facetas desconocidas de actores oficiales, en

el que se centra este primer conjunto de contribuciones, renueva la mirada sobre los fenómenos de circulación y sus mediadores.

“La alimentación de las circulaciones: una constelación internacional alrededor de los centros neurálgicos” reúne los capítulos de Joëlle Droux, Rita Hofstetter y Leonora Dugonjić que conforman la segunda parte. Desde una perspectiva sociohistórica compartida, las autoras privilegian el análisis de distintas agencias de la Sociedad de Naciones (Comité de Protección de la Infancia, Oficina Internacional de Educación/BIE y La Escuela Internacional de Naciones Unidas/L’Unis) y las dinámicas internacionalistas y de institucionalización de estos organismos durante el período de entreguerras. En el caso de Droux, la adopción del enfoque *transnational turn* ilumina los efectos transaccionales (negociaciones, tensiones y competencias) de la circulación internacional de agendas, debates, modelos legislativos, investigaciones, publicaciones, informes, saberes expertos, *data mining*, como dispositivos que estructuran en distintas escalas las políticas públicas (nacional e internacional) destinadas a la protección de la infancia y la juventud en el período de la Sociedad de Naciones (1919-1939). “Al mismo tiempo que se observa un estallido y hormigueo sin precedentes de asociaciones por todas partes del globo, centros neurálgicos se imponen y se esfuerzan en regentear la dinámica. En virtud de su posición de representantes de la sociedad civil internacional, como interlocutores

legítimos de los estados soberanos" (pág. 11). A través de este estudio de caso, la autora devela los mecanismos fundantes de estas organizaciones que se auto-construyen "como nuevos modos de gobierno social internacional" (pág. 122).

Por su parte, Hofstetter introduce el "giro organizador" de las lógicas de institucionalización de lo internacional con la creación del BIE en Ginebra "que negocia su lugar en la constelación de organismos nacionales e internacionales y trabaja para edificar[se] paso a paso" y legitimarse como "Centro mundial de educación comparada", en tanto modo de trabajo y disciplina científica según sus promotores (pág. 146). La autora asume el doble desafío de atravesar los entretelones de estas organizaciones para estudiar "desde abajo", en el día a día, el juego complejo de negociaciones, solidaridades y rivalidades en estas trayectorias relacionales que se tejen a escala local, nacional e internacional, a través del cruce de la correspondencia de sus protagonistas (secretarios, intelectuales, ministros, representantes de instituciones internacionales o nacionales, etc.) que permite reconstruir sus redes de sociabilidad formales e informales.

La tercera parte "En el corazón de los sistemas, prácticas y representaciones: impactos, resonancias, convergencias y divergencias" reúne las contribuciones de Damiano Matasci, Alexandre Fontaine, Valeska Huber y Marc Depaeppe/Frank Si-

mon/Honoré Vinck. En diálogo con las otras dos partes del libro, aquí la atención está puesta en analizarlos procesos de circulación (difusión, transmisión, transferencia, retraducciones, transposición y apropiación) de saberes del campo educativo, atravesado por las relaciones asimétricas que se establecen entre múltiples escalas (transnacional-local, región-nación, centro-colonia). Fontaine, en particular, invita a "des-compartimentar los espacios pedagógicos" nacionales, por un lado, reformulando las circulaciones y retraducciones operadas por los "pasadores" y, por otro, "reconstruyendo en las múltiples trayectorias de prácticas y saberes escolares" (revistas, manuales, programas, misiones de estudio, exposiciones universales, congresos internacionales, modelos educativos, etc.) "las filiaciones ocultas [olvidadas] y las múltiples referencias extranjeras que alimentan [los sistemas escolares]" (pág. 228).

Otra posible lógica de lectura del libro, se basa en cuatro temáticas transversales en torno a la constelación de organismos internacionales y los mecanismos transnacionales de circulación dedicados a la educación y la infancia. Estas cuestiones claves referidas a la *glocalización* del campo educativo son:

*"la periodización de los procesos de globalización; los vínculos entre los fenómenos de internacionalización y la noción de progreso histórico; el carácter multilateral de las lógicas de los intercambios y las transfe-*

*rencias; el mosaico de actores en acción y la pertinencia de una perspectiva generada para abordar los fenómenos de circulación en el campo pedagógico."* (pág. 9)

Pivoteando entre un *horizonte de expectativas* y un *horizonte de referencias* (Koselleck) (conceptual, metodológico, político, ideológico, cultural), los investigadores establecen las condiciones para definir una nueva cartografía de la historia de la educación que por su enfoque transnacional retoma saberes, políticas y agentes ubicados en la zona de grises, las figuras y las obras menos reconocidas o citadas, el trabajo invisibilizado, pero no obstante constructivo que, en virtud de su cantidad o al resaltar las tensiones de un campo de investigación (Hofstetter, Fontaine, Huitric y Picard, 2014), también participan en el juego de las apuestas del campo y contribuyen a moldearlo y definir una visión más acabada y global del mismo en cada período o etapa reconstruida y analizada<sup>2</sup>.

Recibido: junio 2018

Aceptado: agosto de 2018

## Bibliografía

---

- Hofstetter, R.; Fontaine, A.; Huitric, S. y Picard, E. (2014) *Mapping the discipline history of education*. Pedagogica Historica, Taylor & Francis, Routledge, 50 (6), pp.871-880.

## Notas

---

- <sup>1</sup> El programa “Figures of knowledge production and the construction of new disciplinary the scenes of knowledge” (2013) contó con fondos nacionales suizos de investigación científica, Sinergia, y se inició en 2010 como “La fabrique des savoirs dans le champ pédagogique. Milieu du 19e-20e siècles” bajo la dirección de Rita Hofstetter. Cabe destacar que ERHISE desarrolla 6 líneas de investigación articuladas. Para acceder a más información: <https://www.unige.ch/fapse/erhise/domaines-de-recherche/>
- <sup>2</sup> “Una cartografía del campo disciplinar de la historia de la educación en Argentina: dinámicas de institucionalización, redes de profesionalización y principales tendencias historiográficas en el siglo XXI (2001-2018)” Proyecto PID, FaHCE – UNLP.

## Reseñas Tesis

Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Quilmes, Argentina

**Autor:** Luciana Carreño

**Director:** Osvaldo Graciano (Universidad Nacional de Quilmes-CONICET)

**Miembros del Jurado:**

Dra. Sandra Carli (Universidad de Buenos Aires)

Dr. Adrián Cammarota (Universidad Nacional de la Matanza)

Dr. Pablo Buchbinder (Universidad de Buenos Aires)

**Fecha de defensa:**

11 de septiembre de 2018

# Los estudiantes universitarios en tiempos de reformas. Sociabilidad y vida estudiantil en la universidad porteña (1900-1930)

ADRIÁN CAMMAROTA\*

En el centenario de la Reforma Universitaria el fenómeno nos invita a pensar las políticas universitarias que moldean la vida académica, la relación entre educación y juventud, el binomio inclusión/exclusión y los recursos destinados a la educación superior, entre otras cuestiones. Sin embargo, interpelar y repensar el pasado, concursando esquemas conceptuales y metodológicos novedosos, no es una tarea carente de obstáculos. La tesis que se reseña busca saldar estas problemáticas ofreciéndonos una investigación sugerente y atractiva.

La investigación resignifica la discusión acerca del impacto de las políticas educativas a partir del estudio de tres facultades de la Universidad de Buenos Aires: medicina, derecho y arquitectura. Reconstruye las características que acompañaron al proceso de mayor protagonismo de "las juventudes" en la universidad, cuya cultura institucional fue objeto de cuestionamientos y renegociaciones, en un contexto signado por el movimiento de reforma

universitaria de 1906, en la universidad porteña, y en 1918 en la universidad de Córdoba.

Desde una mirada interdisciplinaria, la tesis nos ofrece una investigación que permite dialogar con los aportes de la historia social y cultural, la historia de la educación y los estudios de género en menor medida. Enmarcada en una perspectiva sociocultural, ahonda en el campo de las representaciones, las subjetividades y las prácticas, alistando la investigación en una historia social ("historia desde abajo") tan poco frecuentada en los estudios históricos sobre educación en nuestro país.

La escritura del trabajo propone al lector una lectura amena y dinámica. Los seis capítulos están estructurados en función de las preguntas planteadas en la introducción y recorren una serie de tópicos que fueron centrales en la vida académica de los estudiantes. A su vez, el estudio se encuentra dividido en dos partes. Mientras que la primera focaliza en la reconstrucción de la pobla-



\*Lic. en Historia, Universidad Nacional de Tres de Febrero; Mg. en Historia, Universidad Nacional de Tres de Febrero; Dr. en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento - IDES; Integrante del grupo de investigación Historia y Prospectiva, Universidad Latinoamericana-HISULA. E-mail: adriancammarota2000@gmail.com

ción estudiantil, sus trayectorias escolares y las condiciones materiales al momento de llegar a la universidad; la segunda parte encara las prácticas de sociabilidad y los cambios que operaron en las asociaciones estudiantiles dentro de las tres facultades. Es dable enfatizar que en el inicio de cada capítulo se advierten las discusiones que se afrontarán y, al final de este, se esgrime un resumen anunciando la temática del próximo. Esto pretende brindar claridad expositiva dando apoyo a la coherencia interna de la tesis.

Conforme transcurre la lectura, se acentúa la reconstrucción y el análisis de la “evolución” de la sociabilidad estudiantil fuera y dentro de la universidad, trazando sus orígenes en la red de asociaciones patrióticas dedicadas a la juventud, los banquetes, el fomento de las prácticas deportivas y el desarrollo de instancias de sociabilidad recreativas. Dichos cambios se manifestaron en la génesis de los partidos o agrupaciones dentro de la vida universitaria que se disputaron, a su vez, la representación de los jóvenes. Según se postula en la tesis, los nuevos tiempos reformistas no solo se expresaron en las costumbres y en las prácticas recreativas; sino también en la reivindicación del acceso a la educación de las mujeres que llegaron a ocupar cargos en revistas y en comisiones de extensión universitaria.

Las fuentes que sostienen la investigación son diversas y abarcan notas elevadas a las

autoridades de los estudiantes, legajos, fuentes judiciales y policiales; memorias y un conjunto de mapas y fotografías. Gracias al trabajo metodológico, la investigadora rescata el protagonismo que tuvieron los estudiantes en la universidad, los espacios de socialización, las actividades culturales y las demandas, centrándose en las primeras tres décadas del siglo XX; momento en el cual los cambios en la vida estudiantil y los modelos de sociabilidad se tornaron más complejos y diversos.

Un dato de interés es el análisis de los pedidos de excepción arancelaria de “los estudiantes pobres”, ya que la tesis se aleja de una mirada premoldeada de una universidad destinada solo para la elite. Se deja entrever a las juventudes estudiantiles como potenciales sujetos activos en la vida universitaria antes y después de la Reforma de 1918 en Córdoba, para pensar los posibles acomodamientos y “resistencias” a las formas de ordenamiento institucional. La reconstrucción de la trayectoria de los estudiantes desglosa un minucioso rescate histórico que va más allá de la vida universitaria, marcando los lugares de procedencia de los actores, los espacios de consumo culturales, las asociaciones juveniles y, en términos coyunturales, el lugar que ocupaba la educación secundaria como paso previo a los estudios superiores.

El trabajo de investigación que recoge la tesis procura realizar una sólida elaboración con-

ceptual y el sustento de la bibliografía teórica. El enfoque “desde abajo”, centrado en la trayectoria y las prácticas de los jóvenes, ilumina la diversidad de condiciones de los sectores que accedían a la educación superior, discutiendo con la historiografía que pensó la universidad y al ciclo medio de la educación como un espacio solo reservado para la elite. En esta dirección, la categoría de experiencia utilizada admite leer los distintos aspectos del pasaje que hacían los estudiantes desde la escuela secundaria al ciclo universitario, determinadas expresiones culturales ligadas con el mérito y el ascenso social, sostenidas en un imaginario signado por un conjunto de rasgos institucionales apegados a una tradición universitaria anclada en viejas estructuras.

La juventud estudiantil aparece como un sujeto social y político que ya no estaría siendo un actor propio de la década de 1960. La “era de la juventud”, como señala la historiadora Valeria Manzano, tendría su génesis en un proceso que rompería con el bloque temporal de la década sesentista extendiéndose a lo largo del siglo XX. Por otro lado, la tesis empalma con las incipientes líneas de investigación que dan cuenta del “protagonismo de los jóvenes” y de la diversificación de la matrícula, tanto del ciclo medio como del nivel superior en las primeras cinco décadas del siglo XX.

Cabe destacar que se evita caer en la sutil trampa de la que a me-

nudo suelen ser rehenes algunas producciones históricas: la de trasladar conceptualizaciones de moda en el campo de las ciencias sociales para explicar procesos históricos. Así, el término de “estudiantes pobres”, “juventud”, o el casi inexistente término “clase media” a principios del siglo XX, son explicados en función de la autopercepción que expresaron los protagonistas y que han que-

dado bosquejados en las fuentes primarias.

En resumen, la investigación buscó sostenerse en dos pilares imprescindibles para una tesis de doctorado cuyo objetivo es aportar nuevas vetas de investigación al campo académico: un conjunto de fuentes novedosas y un análisis pertinente, metódico y creativo cuyo resultado final

podiera incentivar, a largo plazo, nuevos desafíos académicos que deberían resonar con mayor amplitud en el campo de las Ciencias Sociales y en la (as) mirada (as) del pretérito educativo.

*Recibido: noviembre de 2018*  
*Aceptado: noviembre de 2018*

## Bibliografía

- Manzano, V. (2017), *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

# Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias en el período 1984 - 2010

FERNANDO CAZAS\*

Un tema recurrente en la agenda de la política educativa de los últimos 30 años ha sido, sin dudarlo, la escuela secundaria. Desde el retorno de la democracia en la Argentina, la cuestión de qué hacer con el nivel medio ha sido objeto de extensos debates. Si bien el tema ya despertaba el interés de los funcionarios y educadores de principios del siglo XX, a partir de 1984 y hasta nuestros días la cuestión no ha dejado de estar en el ojo de la tormenta reformista. En este contexto, esta tesis, ha puesto el foco en los cambios y las permanencias en las formas de enseñar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Esta jurisdicción, no solo fue afectada por reformas nacionales sino que también tuvo reformas de la escuela media impulsadas por el gobierno local. Precisamente por esto se ha elegido este recorte temporal (1984 - 2010).

Podrá decirse que los estudios e investigaciones sobre la escuela secundaria son cuantiosos, en especial a partir de los años '80, pero en este trabajo se propone

una nueva mirada para el tema de las reformas y los cambios: la mirada desde la didáctica. Existen muchos y muy buenos trabajos de investigación que han abordado la cuestión de los cambios y las permanencias desde el análisis de las normas legales. El estudio de las leyes nacionales y provinciales de reformas educativas o la comparación con normas similares de otros países es un tema recurrente en la bibliografía especializada. Lo mismo sucede con el estudio de los formatos institucionales de las escuelas y los cambios a nivel de normas curriculares y regímenes académicos. Sin embargo, es escasa la investigación sobre los cambios y permanencia de las prácticas de enseñanza tal como suceden en el día a día de la escuela. Esta tesis propone, justamente, la mirada sobre los dispositivos de clase escolar. Propone mirar dentro de la "caja negra" (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Viñao Frago, 2003) o, como dicen otros autores, escuchar "la zona de silencio" (Ezpeleta, 2004) que conforman las clases escolares. En este trabajo el tesista se ha metido dentro de los dispositi-

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina

**Autor:** Fernando Cazas

**Directora:** Dra. Ana Diamant (UBA)

**Miembros del Jurado:**

Dra. Dora Niedzwiecki (FLACSO)

Mg. Felicitas Acosta (UNGS)

Dr. Guillermo Ruiz (UBA-CONICET)

**Fecha de defensa:**

7 de diciembre de 2018



Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación FLACSO Argentina. Docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires. E-mail: fernandocazas@yahoo.com.ar

tivos de clases (Souto; 1998) para conocer qué ocurría allí mientras se debatían las grandes reformas del nivel medio.

El principal obstáculo metodológico que enfrentó esta tesis fue ¿cómo indagar sobre prácticas pretéritas? La investigación pretende dilucidar qué sucedía con las prácticas de enseñanza que se desarrollaron entre 1984 y 2010. Si bien la tesis se desarrolló bajo los principios generales del enfoque etnográfico hay que considerar que la observación era una opción imposible. Para resolver este problema se recurrió a la metodología utilizada por la Historia Oral y el enfoque biográfico-narrativo. De esta manera, se trabajó con los testimonios de docentes y ex estudiantes que habían sido los protagonistas de estas prácticas de enseñanza. Se sumó a la información recogida en los testimonios los materiales que pudieron aportar los entrevistados (carpetas escolares, fotos, boletines de calificación, etc.) y el análisis de los documentos oficiales que contenían recomendaciones para la enseñanza en el nivel.

Del análisis de los dispositivos escolares relevados, puede deducirse que las prácticas de enseñanza en el nivel medio de la ciudad de Buenos Aires han cambiado. Si tomamos como referencia los primeros años del período en estudio y lo comparamos con los últimos años, puede verse que ha habido cambios muy claros en las formas de enseñar. Entre estos se pueden mencionar las actividades en grupos; el uso de espacios

alternativos al aula como talleres, laboratorios y aulas especiales; la notoria disminución en el uso de la exposición magistral; la implementación de instrumentos de evaluación de desarrollo domiciliario o en grupos. Los cambios en las clases escolares parecen orientarse a darle al estudiante un rol protagónico en las actividades de aprendizaje.

Algunos autores que han estudiado a la escuela media desde la perspectiva de lo institucional hablan de escuelas sin modelo (Acosta, 2006), de escuelas que parecen de "plastilina" (Kessler, 2002). Esta ausencia de un modelo claro y definido de escuela también se observa en las prácticas de enseñanza. Parecería que existe una tendencia a habilitar nuevas configuraciones del dispositivo clase. Ya no existe "la clase modelo", sino que existen muchos modelos de clases y todos son reconocidos como tales. A diferencia de lo que sucedía hasta los años '80, cuando la clase frontal de corte enciclopedista tenía un lugar predominante y cualquier práctica de la enseñanza que no se ajustara a ese modelo se transformaba en una práctica marginal, en los años 2000 hay un interesante respeto a la diversidad de formas de enseñar.

Otra cuestión a destacar es como se dan los cambios en las prácticas cotidianas de enseñanza. Al analizar los testimonios de docentes y estudiantes, puede verse cómo en muchos casos los cambios surgen porque el docente siente la necesidad de hacerlos. Varios de los docentes entrevista-

dos, cuando mencionan cambios en sus prácticas, lo vinculan a haber detectado que su forma "de dar clase" no estaba dando resultado "con estos pibes". Ante la falta de resultados de una configuración de clases, el docente decide empezar a experimentar con nuevas formas de enseñar. Estos cambios no son impulsados por ninguna norma de reforma, sino por lo que se podría denominar criterio de eficacia. Cuando el docente evalúa que su propuesta de clase no funciona correctamente, inicia la búsqueda de nuevos formatos.

Un caso interesante que se menciona en la tesis es el vínculo entre cambios de formas de enseñar y la crisis del 2001. Muchos de los docentes entrevistados muestran replanteos sobre sus prácticas de enseñanza en el contexto de la crisis social y económica que sufrió la Argentina en los años 2001-2002. Aquí es válido reponer las ideas sobre la didáctica de autor (Litwin, 2009) o de invención en el hacer (de Certeau, 1996) que dan cuenta de lo que efectivamente sucede al interior de los dispositivos de clases. Los docentes inventan, recrean, reconfiguran las prácticas de enseñanza a partir de las necesidades concretas del día a día de la escuela y no necesariamente porque una norma legal los obligue a cambiar.

La relación entre las normas de reformas y los cambios que efectivamente suceden en las configuraciones de clase parecen no guardar una relación causa-efecto. Muy lejos de las pretensiones de los funcionarios de gobierno

que desean cambios rápidos y visibles, al interior de los dispositivos de clase, los cambios tienen sus propios tiempos y no necesariamente son visibles.

Finalmente, la tesis deja planteados algunos interrogantes para pensar el futuro de la escuela media actual. Si bien la escuela secundaria muestra cambios en las prácticas de enseñanza, también muestra permanencias. El panorama descrito en los testimonios y demás documentos analizados, nos muestra la convivencia de viejas configuraciones de clase con nuevas propuestas. Esta convivencia parece dar cuenta de un período de transición que se encuentra en pleno desarrollo. Esta

transición no respeta los tiempos de las normas de reforma, sino que tiene sus propios tiempos. Entonces, ¿se trata de escuelas sin modelo o se trata de escuelas que están experimentando y buscando nuevas configuraciones de clase que den respuesta a las nuevas demandas que plantean los estudiantes? Las prácticas de enseñanza cambian aunque no lo hagan linealmente en relación a las normas de reformas. Hay cambios y hay permanencias a pesar de las reformas. ¿Podemos decir, entonces, que las escuelas son resistentes al cambio?

La mirada de la sociología y de la pedagogía sobre las reformas educativas nos aporta valiosos

análisis. Pero sin la mirada desde la didáctica, esos análisis están incompletos. Pensar en un nivel de análisis de los cambios y la innovación desde el campo de la didáctica puede echar luz a muchos de los interrogantes que hoy se tiene sobre el tema. ¿Por qué aún siguen siendo escasas las investigaciones sobre el cambio y la innovación desde el campo de la didáctica?

*Recibido: noviembre de 2018*  
*Aceptado: noviembre de 2018*

## Bibliografía

- Acosta, F. (2006), "Escuelas medias y sectores populares: análisis institucional acerca de la potencia de las escuelas", en *Gestão em Ação*, v.9, núm.2, pp. 147-148.
- De Certeau, M. (1996), *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- Ezpeleta, J. (2004), "Innovaciones educativas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9 núm. 21, pp 403-424.
- Kessler, G. (2002), *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, UNESCO.
- Litwin, E. (2009), "Controversias y desafíos para la Universidad del Siglo XXI", *Conferencia inaugural del I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires. Disponible en [http://www.uba.ar/images\\_noticias/image/conferencia2.pdf](http://www.uba.ar/images_noticias/image/conferencia2.pdf) Consultado en marzo de 2017.
- Rockwell, E. y Ezpeleta J. (1983), "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica", en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 212.
- Souto, M. (1998), *La clase escolar. Una mirada desde la Didáctica de lo grupal en Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Viñao Frago, A. (2003), *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*, Madrid, Morata.