

Volumen II • Número 3 • Junio de 2022

Publicación semestral

ISSN 2796-7433

TEMA PRINCIPAL

EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIONES DEL TRABAJO EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Ana Miranda • Gustavo Gándara, Pablo Granovsky y Vanesa Verchelli • Miguel Alfredo y
Pablo Granovsky • Aldo Lo Russo, Jazmín Belossi et. al. • Daniel López • Roberto Marengo

CONTEXTOS

Marcelo Krichesky • Manuela Cartolari • Anabela Paleso • Fernando Lázaro •
Sandro Rogério Vargas Ustra y Aline dos Anjos Davi Borges • Marcelo Weksler

ENTREVISTA

CARLOS TOMADA: “LA CAPACITACIÓN DE LOS TRABAJADORES NO ES UN DEBER SINO UN DERECHO”

Adriana Puiggrós y Ana Pereyra



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**
ARGENTINA

- LEGISLACIÓN
- RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS
- RECURSOS
- PRÓXIMAS CONVOCATORIAS



Revista Argentina de Investigación Educativa

Volumen II • Número 3 • Junio de 2022 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

ARGENTINA



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

UNPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Adrián Cannellotto, rector de la UNPE

Carlos G.A. Rodríguez, vicerrector de la UNPE

Ana Pereyra, secretaria de Investigación de la UNPE



**Revista Argentina de
Investigación Educativa**

REVISTA ARGENTINA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dirección: Adriana Puiggrós, Universidad de Buenos Aires y
Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Secretaría Editorial: Ignacio Frechtel, Universidad de Buenos Aires
y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Ferrante

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Ignacio Frechtel

- Universidad de Buenos Aires y
Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Delia Lerner

- Universidad de Buenos Aires y
Dirección de Primaria Provincia
de Buenos Aires, Argentina

Norberto Liwski

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Roberto Marengo

- Universidad Nacional de La Plata y
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Ana Pereyra

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Darío Pulfer

- Universidad Nacional de San Martín
y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Vera Waksman

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Gary Anderson

- Universidad de Nueva York, Estados Unidos

Nicolás Arata

- Universidad Pedagógica Nacional
y CLACSO, Argentina

Teresa Artieda

- Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Karina Batthyany

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Uruguay

Sandra Carli

- CONICET/Universidad de Buenos Aires, Argentina

Marcelo Caruso

- Universidad de Humboldt, Alemania

Hugo Casanova

- Universidad Nacional Autónoma de México, México

José Antonio Castorina

- Universidad Pedagógica Nacional
y Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cayetano De Lella

- Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Ana Diamant

- Universidad de Buenos Aires
y SAHE, Argentina

Betina Duarte

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Inés Dussel

- Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, DIE, México

Mónica Fernández Pais

- Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Marcela Gómez Sollano

- Universidad Nacional Autónoma de México, México

Cecilia Rincón

- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mercedes Ruiz Muñoz

- Universidad Iberoamericana, México

Patricia Sadovsky

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Daniilo Streck

- Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Emilio Tenti Fanfani

- Universidad de Buenos Aires y
Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Sofía Thisted

- Universidad de Buenos Aires y
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Carlos Alberto Torres Novoa

- Universidad de California, Estados Unidos

Antoni Verger

- Universidad Autónoma de Barcelona, España

Diana Vidal

- Universidad de San Pablo, Brasil

STAFF DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

UNPE: Editorial Universitaria

María Teresa D'Meza Pérez, coordinación editorial

Julián Mónaco, transcripciones

Licia López de Casenave, edición y corrección

Diana Cricelli, diseño original y diagramación

Dirección de Sistemas UNPE y Área de Comunicación UNPE



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No comercial-Compartir
bajo la misma licencia) excepto cuando se especifique lo contrario

Revista Argentina de Investigación Educativa, publicación semestral
Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica Nacional
Calle Piedras 1080, Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1070AAV, Argentina
Teléfonos: +54 11 4307 7500

Correo-e: investigacion.revista@unipe.edu.ar • <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/>

Hecho con [OJS Open Journal system](#)

Propietario: UNPE

ISSN N° 2796-7433



3

Sumario

RAIE • Volumen II • Número 3 • Junio de 2022 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433

Presentación	
<i>Adrián Cannellotto</i>	7
Editorial	
<i>Adriana Puiggrós</i>	9

TEMA PRINCIPAL

EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIONES DEL TRABAJO EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Las transiciones entre la educación y el mundo del trabajo a través de lentes feministas: desafíos de políticas en la reconstrucción pospandemia	
<i>Ana Miranda</i>	15
Educación y trabajo: dispositivos de políticas públicas para jóvenes de sectores populares	
<i>Gustavo Gándara, Pablo Granovsky y Vanesa Verchelli</i>	33
Agendas urgentes y apuestas institucionales de cara a la pospandemia. Educación y trabajo frente a las desigualdades persistentes	
<i>Miguel Alfredo y Pablo Granovsky</i>	47
Procesos de privatización educativa en la formación profesional de Uruguay; el caso del Bachillerato Anima	
<i>Eduardo Rodríguez Sanabia y María Noel Cordano Rubio</i>	73
La formación para el trabajo en los objetivos de recuperación económica: aproximaciones interpretativas desde la gestión y la investigación	
<i>Aldo Lo Russo, Jazmín Belossi et al.</i>	91
La formación profesional de los trabajadores desde la perspectiva sindical: el caso del SMATA	
<i>Daniel López</i>	99

Los saberes socialmente productivos. Del análisis pedagógico a las prácticas del trabajo <i>Roberto Marengo</i>	109
--	-----

ENTREVISTA

CARLOS TOMADA

“La capacitación de los trabajadores no es un deber sino un derecho” <i>Adriana Puiggrós y Ana Pereyra</i>	131
---	-----

CONTEXTOS

Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social. Representaciones de docentes y estudiantes en contextos socioeducativos de vulnerabilidad y cambios del formato escolar <i>Marcelo Krichesky</i>	139
--	-----

Lenguaje inclusivo, no sexista, igualitario, no binario. Contexto de la discusión y avances hacia una lengua descolonizada <i>Manuela Cartolari</i>	161
--	-----

Educación, escuela y territorio(s) en la trama de historicidad. La utopía o lo inédito viable <i>Anabela Paleso</i>	183
--	-----

La formación docente: entre recetas y distopías <i>Fernando Lázaro</i>	201
---	-----

Política y políticas para la constitución de líderes directivos eficaces en Argentina (2015-2019) <i>Raúl Enrique Piazzentino</i>	221
--	-----

Análise do livro didático de física com vistas à inclusão de alunos autistas <i>Sandro Rogério Vargas Ustra y Aline dos Anjos Davi Borges</i>	243
--	-----

Resiliencia pedagógica: el caso de los niños refugiados de origen africano en Israel <i>Marcelo Weksler</i>	261
--	-----

LEGISLACIÓN

Ley de contrato de trabajo. Prohibición del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente Ley de educación técnico profesional	271
--	-----

RESEÑAS

<i>Sobre esquinas y puentes: juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias.</i> Milena Maia Arancibia et al. (comps.) <i>Rita Elena Polo</i>	273
--	-----



<i>Memorias pedagógicas del futuro: educación, lucha de clases desde Nuestra América.</i> Pablo Imén. Prólogo de Cinthia Wanschelbaum Cinthia Wanschelbaum	279
<i>Juana Paula Manso. Una planta exótica que no se puede aclimatar.</i> Milena Bracciale Escalada, Marinela Pionetti y Rocio Sadobe. Ilustrado por Carolina Bergese Paula Labeur	281
RECURSOS	287
CONVOCATORIA AL NÚMERO 4 DE LA RAIE	313

Presentación

En la relación entre educación y trabajo, que es el eje de este número de la *Revista Argentina de Investigación Educativa*, confluyen miradas diversas en las que se recoge la pluralidad de actores, experiencias y trayectorias por parte de sindicatos, agencias del Estado, instituciones educativas públicas y privadas, y de movimientos sociales, entre otros.

Con la sanción de la Ley Educación Técnico-Profesional (2005), la modalidad fue ganando terreno hasta ubicarse entre las que más se desarrollaron en los últimos años. Si bien ese impulso, como señala Adriana Puiggrós en la presentación de esta Revista, encuentra una estrecha relación con el proyecto de desarrollo y el modelo de país que se persigue, lo cierto es que, tras la sanción de la LEN, su crecimiento no se detuvo. Un buen ejemplo es el aumento de la matrícula entre los años 2003 y 2013.

De acuerdo con *El Observador* #3, dossier del Observatorio Educativo y Social de la UNIPe, en el período

2003-2013 la educación técnico-profesional creció un 22%, mientras que la matrícula de la educación secundaria común lo hizo en un 10%. Entre 2013 y 2017 volvió a mantenerse el crecimiento, pero esta vez lo hizo en un 8,7% frente al 5% de la educación secundaria común.

Según datos de 2017, existían en el país 3.193 unidades educativas: 1.617 escuelas secundarias; 1.014 centros de formación profesional y 562 institutos superiores no universitarios. Contra la tendencia histórica, ya en ese mismo año, las mujeres pasaron a representar el 33% de esa matrícula. Según estudios del INET, el 71,7% de las mujeres y el 59,2% de los varones egresados de la modalidad continuaron estudios superiores, lo que contrasta con el 53,9% y el 44,7% del promedio general.

Cabe recordar que, con la Ley Federal de Educación (1993), la reforma educativa estableció una educación general básica (9 años) y un ciclo Polimodal (3 años) con cinco modalidades. Las escuelas de educación técnica

quedaron excluidas y, tras varias protestas y no pocas reuniones, lograron que se les habilitara para poner en marcha ofertas formativas en áreas ocupacionales particulares denominadas Trayectos Técnicos Profesionales. Estas ofertas eran abiertas a toda la comunidad y se dictaban en contraturno, lo que desvirtuaba el sentido de las escuelas. Solo Santa Cruz, Neuquén y Ciudad de Buenos Aires pudieron mantener el sistema de escuelas técnicas, mientras que el resto tuvieron que adaptarlas en función de los Polimodales y articulándolos con estos trayectos técnicos. Esta fue una consecuencia más de la desarticulación, fragmentación y desigualdad a la que fue sometido el sistema educativo tras las reformas de la Ley Federal.

Como dijimos, la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional, previa a la LEN, fue un elemento vertebrador de este crecimiento. Con ella se creó un Fondo Nacional que destina el 0,2% del presupuesto anual consolidado a la educación técnica, se desarrolló el Registro Federal de Instituciones de

Educación Técnico-Profesional para dar cuenta de la cantidad de escuelas de este tipo en el país, se establecieron marcos de referencia únicos para que las distintas jurisdicciones desarrollen sus planes de estudio y, se puso en marcha el Catálogo Nacional de Certificados y Títulos, en el que pueden consultarse qué instituciones expiden títulos con validez nacional y dónde se ofrece cada especialidad.

En el contexto socioeconómico de nuestro país y, en particular luego de la pandemia (como señalan algunos de los artículos consignados en la Revista), la formación técnico-profesional es uno de los elementos fundamentales para apuntalar la construcción de un proyecto de país con un sistema productivo diversificado, que incluya a todos y a todas. Esto supone, por supuesto, que la formación técnico-profesional sea encarada conceptual y operativamente en el marco de las políticas públicas, junto a aquellas otras que se adopten en materia económica, social, productiva, científica, tecnológica, así como laboral y educativa.

Adrián Cannellotto

Rector de la UNIFE



El presente número de la *Revista Argentina de Investigación Educativa* dedica el tema central a la relación entre Educación y Trabajo con la intención de aportar a una discusión que ha tomado un lugar preponderante en las últimas décadas.

Desde los años de organización de nuestro sistema educativo, las políticas destinadas al país agroexportador e importador de manufacturas o al país industrializado y autónomo fueron las determinantes del lugar y la importancia que se otorgó a la educación para el trabajo. En ambos casos fue distinta la valoración de la capacitación requerida y el reconocimiento de las demandas de los trabajadores. Debe registrarse que dentro de ambos sectores se produjeron las tensiones sobre el tema. La Ley Saavedra Lamas de 1916 expresó tanto el interés industrialista de un sector de la dirigencia de la República Conservadora, como la intención de establecer un circuito de educación secundaria en el cual terminara la educación de los trabajadores.

En la misma época, las experiencias de educación para el trabajo fueron numerosas, desde los cursos impartidos en los centros socialistas y anarquistas, las mutuales y los sindicatos, y en las escuelas públicas técnicas y para adultos. Durante el gobierno de Hipólito Yrigoyen se valorizó una orientación científica y práctica de la educación media, la formación de técnicos para la industria nacional y se abrieron nuevas escuelas de artes y oficios. Estas últimas se extendieron durante la década de 1930. Los primeros gobiernos peronistas (1946-1955) dieron un fuerte impulso a una educación laboral e integral de los trabajadores, multiplicando las escuelas fábrica, mejorando las técnicas, sosteniendo la Comisión Nacional de Orientación Profesional (CNAOP) y fundando la Universidad Obrera Nacional. Los gobiernos civiles y militares que sucedieron al peronismo optaron por invertir en la formación de algunos sectores de la clase media, con criterios desarrollistas o tecnocráticos. En el breve tercer período de gobierno

de Cámpora-Perón (1973-1974) cobró importancia la centralidad del trabajador en su formación, política que fue reprimida por la dictadura cívico-militar (1976-1983). El Congreso Pedagógico Nacional de 1985, durante el gobierno de Raúl Alfonsín, consideró la importancia de la educación para el trabajo, pero fue el gobierno de Carlos Saúl Menem el que encaró una reforma integral del sistema escolar, estableciendo el Polimodal a partir del 4º año de la escuela secundaria. Empero, ese mismo gobierno le imprimió a la educación laboral una orientación neoliberal y disminuyó su financiamiento. Profundamente afectada por la crisis del 2001, la educación para el trabajo fue rescatada por el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007), continuando esa política Cristina F. de Kirchner (2007-2015). Se dictó la Ley de Educación Técnica y Profesional, se vinculó la educación científica con la educación tecnológica y se impulsó la educación profesional. Una importante inversión realizada en infraestructura y becas permitió modernizar las escuelas del sector. Como expresa Carlos Tomada en la entrevista del presente número de la *RAIE*, durante su gestión como ministro de Trabajo (2004-2015), la capacitación laboral de las personas fue considerada un derecho, se desarrollaron herramientas destinadas a la inclusión y se abordó un sistema de formación continua, con especial atención a los jóvenes.

Los profundos cambios tecnológicos y sus consecuencias en la división internacional y nacional del trabajo, así como las nuevas conformaciones que va tomando el mercado mundial, inciden en la capacitación laboral, en

la relación entre formación general y específica, así como en la jerarquía de las diversas ramas y los distintos puestos de trabajo. Varios de los artículos incluidos en la *RAIE* abordan las políticas públicas, el avance de las corporaciones, las propuestas institucionales y la prospectiva de la relación entre educación y trabajo, de acuerdo a las características científico-tecnológicas y organizacionales de los procesos productivos.

La reducción de los saberes de los trabajadores a “competencias” específicas requeridas por el sector empresarial limita la formación del trabajador y la cultura del trabajo. Un tema significativo cuya importancia solo fue revertida recientemente, es el de los “saberes socialmente productivos”, que remiten a la cultura de los trabajadores ignorada por la educación técnica o laboral tradicional. La articulación entre los saberes adquiridos fuera de la educación formal y la educación para el trabajo, es crucial en las políticas que se dirigen a la inclusión de los sectores populares, de los subempleados y desempleados, así como de grupos culturales y genéricos tradicionalmente marginados del empleo formal. El significativo avance de las mujeres en puestos de trabajo y en programas y carreras, conlleva la inclusión de nuevos saberes socialmente productivos en el concepto de trabajo, por ejemplo, la consideración de las tareas de cuidado en esa categoría.

Resulta muy valioso el aporte de la experiencia sindical para la comprensión de la historia y los problemas que enfrenta la vinculación entre educación y trabajo en la actualidad. En entrevistas a dirigentes y responsables



de la capacitación laboral de asociaciones gremiales realizadas a raíz de la publicación del presente número de la *RAIE*, se destacó la larga experiencia sindical en el tema, la importancia y los recursos que invierten, y la prioridad que otorgan a la formación de los jóvenes.

En la historia de la educación argentina, diversas concepciones pugnaron por imponer criterios pedagógicos referidos al papel del trabajo en

la educación infantil y adolescente, su lugar en la educación secundaria, los abordajes de la formación profesional y la educación permanente, entre otros. La relación entre educación y trabajo no se reduce a los planes de estudio o la adaptación de la enseñanza a las tecnologías y formas de organización laboral de cada época, sino que es un problema más profundo, que penetra en el terreno de la filosofía y la pedagogía e invita a nuevas investigaciones y debates.

Adriana Puiggrós

Directora de la *RAIE*



EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIONES DEL TRABAJO EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Ana Miranda*

Las transiciones juveniles entre la educación y el mundo del trabajo a través de lentes feministas: desafíos de políticas en la reconstrucción pospandemia**

RESUMEN

El artículo se propone contribuir a la investigación educativa, desde una mirada crítica que integra la perspectiva de género, en una estrategia orientada al diseño de políticas públicas, en base a una revisión de la literatura contemporánea sobre juventudes, educación y trabajo. El texto es el desarrollo de intervenciones públicas plurales que integren el sostenimiento de transiciones y trayectorias educativas y laborales, enfatizando la importancia de la perspectiva de género en las investigaciones sobre educación y trabajo. Aborda el desarrollo conceptual sobre el tiempo y las temporalidades que integran la vida cotidiana, las biografías e identidades generacionales, destacando los aportes de la economía política de la juventud. Presenta resultados de una investigación-acción, sobre el uso del tiempo entre mujeres jóvenes madres que acceden a los servicios de Jardines Maternales en el Municipio de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. En las conclusiones destaca la importancia de sostener el diseño de políticas participativas, plurales y situadas, y la generación de redes con actores territoriales con el propósito de abordar los desafíos del período pospandemia Covid-19.

* Investigadora CONICET/FLACSO.

** El título del texto utiliza una expresión de un artículo original de Myra H. Strober, quien ha desarrollado una gran obra en la economía laboral feminista. En la página <https://myrastrober.com> se encuentra el detalle de su producción y de su trabajo en la renovación de las miradas sobre la economía política y sus contribuciones recientes al pensamiento sobre el balance entre el trabajo y las responsabilidades familiares, orientado al sostenimiento de las carreras laborales de las mujeres.

PALABRAS CLAVE

Educación ▪ trabajo ▪ juventudes ▪ género

INTRODUCCIÓN¹

Por diversas razones, la temática de la educación y su vínculo con el mundo del trabajo cobra gran importancia en el debate público, en los medios de comunicación, y forma parte de intervenciones de distintas organizaciones del sector público, privado y social. En el debate público se expresan preocupaciones relacionadas con distintos aspectos, entre ellos la adecuación de los contenidos escolares a los requerimientos de la demanda laboral, la importancia de la formación en temas laborales y los sistemas de alternancia (pasantías), entre otros. En estos tiempos, y luego de la crisis provocada por la pandemia Covid-19, la temática recrudece en el marco de incremento de la desocupación y la inactividad entre las personas jóvenes.²

Los análisis, las preocupaciones y propuestas de intervención sobre el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo no son nuevas. Pueden rastrearse en los movimientos que impulsaron la educación técnica y las escuelas de oficios desde finales de siglo XIX y en medios universitarios desde mediados del siglo XX. De forma particular, en las teorías del capital humano, con grandes contribuciones en el estudio de los aportes de la educación en términos macro y microeconómicos (Morduchowicz, 2004). Es importante advertir que a partir de estas contribuciones, la educación es considerada una “inversión” que puede orientarse al desarrollo social e individual, siendo una pieza clave de toda acción orientada a apoyar la inserción y trayectoria laboral de las personas que enfrentan problemáticas en el mercado de trabajo.

Volviendo al plano universitario, a partir de la década de 1960, numerosos estudios señalaron debilidades del enfoque del capital humano, ampliando el foco en aspectos teóricos y metodológicos en relación al vínculo entre la educación y el trabajo. En esta dirección, introdujeron análisis historiográficos, sociológicos y económicos, a partir de los cuales argumentaron sobre la naturaleza clasista de la idea de “mérito escolar” que se expresa en las ideas del capital humano (Bowles y Gintis, 1985). A partir de ese momento se abrió una instancia fecunda para la expansión de la investigación educativa de orientación crítica, con gran desarrollo en América Latina (Miranda, 2017).

Durante la década de 1980, los debates introducidos por la sociología, la historia y la economía de la educación abordaron distintas facetas del vínculo entre

1. Quiero agradecer muy especialmente la labor de dos evaluadores/as anónimos/as que colaboraron en la revisión del artículo, en un trabajo que generó una versión mejorada del texto y sus conclusiones.
2. En artículos recientes hemos documentado cómo durante los años de pandemia, se redujo la participación en el mercado laboral, especialmente entre jóvenes mujeres (Miranda y Alfredo, 2021).



la educación y el trabajo. Entre ellas, fueron de gran interés los cuestionamientos sobre diseños curriculares, formas y gramáticas escolares, circuitos educativos, jornada escolar, entre otras temáticas que enriquecieron el corpus de la sociología de la educación y brindaron elementos centrales para la democratización de la acción educativa durante las últimas cuatro décadas. En Argentina, los trabajos de los equipos de Adriana Puiggrós, Cecilia Braslavsky, María Antonia Gallart, Claudia Jacinto y Graciela Riquelme (entre otras autoras de gran prestigio y trayectoria), dieron lugar a un amplio campo de investigación y debate.

Desde finales de la década de 1990, en una nueva generación, junto con otros y otras colegas, hemos trabajado en estudios de educación y trabajo, intentando superar los marcos clásicos. Con ese objetivo, desarrollamos investigaciones que integraron la noción de la temporalidad, en tanto devenir histórico y coyuntura, especificando la forma inestable y cambiante del vínculo entre la educación y el empleo en las sociedades occidentales. De forma particular, comenzamos a plantear la importancia de los ciclos de la economía, las edades en el mercado de trabajo, la vigencia de generaciones laborales, entre otros fenómenos a partir de los cuales se logra mayor comprensión y alcance.

La incorporación del tiempo habilitó la reflexión sobre las temporalidades que se interconectan en el curso de vida de las personas entre lo cotidiano, lo biográfico y lo generacional (Woodman y Leccardi, 2015), a través de una perspectiva superadora del individualismo metodológico. Esta perspectiva permitió la indagación sobre las estructuras asociadas a los patrones de cambio y reproducción social vigentes en los distintos regímenes de acumulación y ciclos económicos del capitalismo contemporáneo. Mi trabajo particular transcurrió en la corriente de los estudios sobre transición(es), que estudia la intersección entre juventudes, educación y trabajo, integrando las obras clásicas con nuevas corrientes abocadas a las tendencias observadas en las primeras décadas del siglo XXI.

En base a varias décadas de dedicación al estudio conceptual y al desarrollo de investigaciones en el campo de los estudios de transiciones, y luego de atravesar la crisis social provocada por la pandemia Covid-19, en el presente artículo me propongo contribuir al campo de la investigación educativa desde una mirada crítica que integra la perspectiva de género, orientada a la elaboración de políticas públicas (Roberts y Connell, 2016). En una etapa que demanda políticas de reconstrucción que problematicen las propuestas rápidas y del sentido común, en el texto se despliegan argumentos teóricos y resultados de una investigación reciente sobre trayectorias educativas y laborales de mujeres jóvenes con hijos/as a cargo, que viven en barrios informales en el Gran Buenos Aires.

TRANSICIONES JUVENILES ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO

Los debates acerca de la dimensión histórica del vínculo entre la educación y el trabajo fueron abordadas en la literatura latinoamericana tempranamente en

obras de Braslavsky (2001) y De Ibarrola (2005). En años posteriores, un grupo de equipos de investigación introdujimos análisis de las edades y generaciones para el estudio de los procesos de inserción laboral (Busso, Longo y Perez, 2014; Jacinto y Millenar, 2012; Martín y Zamarbide, 2012; entre otros). La interacción con investigadores/as de distintos espacios y geografías nos llevó a trabajar con la conceptualización de “transición” o “transiciones” juveniles, estableciendo un subcampo en la investigación educativa que comprende la formación para el trabajo, la educación técnico-profesional, los sistemas de alternancia y los dispositivos de vinculación entre la educación y el empleo, entre otras temáticas (CONICET, 2021).

Desde el punto de vista conceptual, la perspectiva de la transición(es) ofrece un marco de análisis que permite conectar las esferas de la educación, el empleo, e integrar las experiencias de la personas, sus contextos sociales y familiares en entornos cambiantes y desestructurados, en una visión sistémica (Merino y Miranda, 2022). Se trata de un enfoque con importantes influencias de las escuelas de la demografía social, orientado al estudio de cambios estructurales a partir de las biografías de personas concretas, a través de investigaciones situadas (Sautu, 1999; Jelin, 1976). Cuenta, además, con desarrollos metodológicos originales, contruidos en base a estrategias longitudinales, las cuales buscan avanzar en la interpretación de recorridos vitales en tanto “películas”, dejando atrás las miradas estáticas o “fotográficas” (Arancibia y Miranda, 2019).

En este paradigma, la reflexión sobre “el tiempo” representa una temática central y no solo una elucubración abstracta. Se habla del tiempo, en tanto coyuntura, devenir histórico y experiencia generacional, respondiendo a tres temporalidades: 1) la que se corresponde con la vida cotidiana; 2) la que se integra en biografías; 3) la que se adquiere con la vivencia de una generación (Woodman y Leccardi, 2015). La vida cotidiana representa el día a día de las personas, configurando actividades y estructuras que pueden observarse a través de estudios de coyuntura cualitativos o cuantitativos, por ejemplo, a través encuestas de asistencia escolar u opinión. La biografía da cuenta de la construcción de los cursos de vida en trayectorias que acumulan vivencias y capitales, donde va transitando la vida cotidiana a través del tiempo, y puede interpretarse en base a estudios longitudinales, por ejemplo, aquellos que reconstruyen la trayectoria educativa o laboral. La generación alude a los universos temporales en que las personas construyen sentidos e identidades a través de experiencias vitales, por ejemplo, la “generación millennial” y la natividad digital.

Un aporte central en el desarrollo de los estudios de transición, está vinculado la conceptualización sobre de “generaciones sociales” y las contribuciones bourdianas desarrolladas en base a la noción de pertenencia –*belonging*– (Habib y Ward, 2019; Harris, Cuervo y Wyn, 2021). Estos estudios propusieron la integración de aspectos de la identidad, el arraigo y la afectividad como nociones centrales para el análisis de los procesos de transición juvenil. De esta forma, brindaron actualidad y pluralidad de voces y sentidos a las transiciones, que hasta ese momento estaban solo definidos con los modelos hegemónicos del norte (Cuervo y Wyn, 2014).



En esta misma dirección, investigaciones recientes desarrolladas en América Latina, señalaron la necesidad de abordar el seguimiento de las transiciones entre la educación y el trabajo, considerando la vida familiar como parte del entorno para la toma de decisiones entre las personas jóvenes. Partiendo de la idea de que las transiciones al mercado laboral están signadas por una matriz de desigualdad interseccional entre géneros, condición étnico-racial, edad y territorio, los trabajos sostuvieron la importancia del estudio de ámbitos relacionados con los derechos, la protección social, los apoyos familiares y las políticas públicas en el estudio de las transiciones (Abramo et al., 2021).

La incorporación de miradas plurales ha generado aproximaciones conceptuales desde la perspectiva de la transición entre la educación y el trabajo hacia las teorías de justicia social, las cuales son de significativa importancia para el estudio de la desigualdad, desde la redistribución al reconocimiento. Mostrando situaciones de injusticia que interseccionan la clase social, el género y los grupos étnicos, Cuervo y Miranda (2014, 2019) desarrollaron una línea de trabajo que incorporó miradas plurales sobre el Sur Global. En continuidad, y en permanente debate con la obra de Nancy Fraser, el Programa de Investigaciones de Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Argentina, propuso integrar la perspectiva de género en la investigación de juventud, enfocando en la noción de interdependencia (Fraser, 2020) e incorporando la tradición de la economía de los cuidados (Strober, 2004). La asociación con la teoría feminista permitió, además, cuestionar la noción de autonomía entendida como un fenómeno individual, que supone la teoría funcionalista y neoclásica. Los cuestionamientos partieron de la idea de que ningún/a sujeto/a nace siendo “individuo/a”, sino que nos vamos convirtiendo en personas, en estructuras sexo-genéricas que expresan relaciones de poder.

Las nuevas miradas destacaron la importancia de la adquisición de roles de género en las transiciones juveniles entre la educación y el trabajo, haciendo foco en las estructuras materiales que ofrecen oportunidades y restricciones a hombres, mujeres y disidencias, así como las construcciones normativas y valóricas con las que las personas interactúan y producen su juventud (Miranda y Arancibia, 2019; Rebughini, 2014). La observación sobre las transiciones de género permitió precisar, asimismo, la existencia de una economía temporal divergente entre hombres y mujeres y sus efectos sobre las trayectorias laborales de mediano plazo. Es importante advertir que la idea de una economía temporal refiere al uso del tiempo en la vida cotidiana y sus efectos sobre la menor participación de la mujer en el mercado laboral, inclusive en trayectorias de estudios universitarios (Wyn et al., 2017).

Así, junto con Rene Bendit iniciamos un camino de trabajo conceptual que se propuso trabajar a partir de la relectura del concepto de “estructura de actividad” de S. Mørch (1996). Nos interesó detenernos sobre las actividades que las sociedades ofrecen a las personas jóvenes en relación a la educación, el trabajo, el barrio y el ocio en territorios que expresan mundos juveniles diversos.

Nuestra meta fue apelar a la conceptualización sobre transiciones, incorporando aspectos subjetivos y agencias juveniles de gran importancia para la elaboración de políticas públicas. De esa forma, repasamos las estructuras de actividad que las sociedades del Sur ofrecen a las personas jóvenes, avanzamos en los aspectos normativos que plantean las edades (muchos de ellos consagrados en marcos de leyes nacionales y subnacionales), así como los esquemas valorativos que atraviesan a los distintos grupos sociales, los cuales incluyen aspectos sexo-genéricos sobre el lugar social de hombres, mujeres y disidencias. Nombramos a estas ideas como las “gramáticas de las juventudes”, enfocando al sistema de reglas e interacciones, en las que las personas van escribiendo los caminos biográficos a lo largo de las transiciones hacia la adultez (Bendit y Miranda, 2017).

A través de la idea de gramáticas de la juventud nos propusimos trabajar en la integración de la perspectiva de género y el estudio de transiciones entre personas que crecen en contextos donde la división sexual del trabajo, delimita los destinos de mujeres y hombres desde la adolescencia. En base al seguimiento de distintas gramáticas, interpretamos aspectos estructurales y subjetivos que acompañan los tránsitos hacia la adultez, en situaciones en donde las identidades se construyen territorialmente y donde la desigualdad imprime marcas a edades tempranas (Miranda y Arancibia, 2019). A partir de lo cual pudimos complejizar nuestro pensamiento sobre las políticas de juventudes, educación y trabajo, abordando territorios y mundos juveniles diversos.

TRANSICIONES DE LA EDUCACIÓN AL TRABAJO REPRODUCTIVO (NO REMUNERADO)

En sociedades donde la provisión estatal de servicios sociales es básica y existe un modelo de cuidados basado en la organización familiar, muchas mujeres suelen asumir las tareas de trabajo reproductivo desde edades tempranas. Tal es el caso de nuestro país, donde numerosas jóvenes no ingresan al mercado laboral luego de la educación secundaria, realizando tránsitos desde la educación al trabajo no remunerado. Se trata, en general, de trayectorias con escaso reconocimiento social y fuerte estigmatización (Saravi, 2015), agrupadas bajo la denominación de NI NI (Miranda, 2016) y expuestas a vulnerabilidades familiares y personales de forma interseccional (Viveros Vigoya, 2016).

Frente a esta problemática, y con el objetivo de aportar al conocimiento social, además de generar un cambio significativo en las condiciones de vida de jóvenes mujeres en situación de vulnerabilidad, durante los últimos dos años trabajamos en una alianza de cooperación y transferencia entre la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Avellaneda y el Programa de Investigaciones de Juventud de FLACSO Argentina, gracias al apoyo de FLACSO Costa Rica y el financiamiento del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC). El proyecto abordó la problemática de las jóvenes madres que viven en



contextos vulnerables y utilizan los servicios que brindan los Jardines Maternales del Municipio.³

Se trató de una investigación-acción que buscó aportar en la construcción de soluciones en base a un estudio en la intersección entre juventudes, géneros y violencias, a través de distintas técnicas de investigación social, que incluyeron el relevamiento documental, entrevistas con directoras de jardines maternales, la aplicación de un cuestionario de tipo censal sobre trayectorias sociales de las jóvenes madres y situación durante el pandemia Covid-19 y entrevistas en profundidad con una muestra seleccionada de casos. Sus resultados se están trabajando en la producción académica, la elaboración de evidencia destinada a la toma de decisiones y realización de productos de comunicación pública, a través de distintos formatos.

Nuestro punto de partida sostuvo que la continuidad de la división sexual del trabajo genera que las mujeres jóvenes tengan un acceso limitado a ocupaciones que generen los ingresos necesarios para su autonomía (en tanto emancipación económica). En este contexto, las maternidades-paternidades “tempranas” acentúan la desconexión con el mundo laboral entre las mujeres y se intersectan con procesos de abandono escolar, asunción de tareas domésticas y reproductivas y un rol prematuro de trabajador y proveedor de familia entre los jóvenes hombres (Novela et al., 2018). En los últimos años, las investigaciones que abordan el estudio sobre el “uso del tiempo” durante las jornadas diarias, dan cuenta de la excesiva carga del trabajo doméstico entre las mujeres de grupos de menores ingresos, señalando que es durante la juventud cuando se produce y naturaliza la efectiva división del trabajo entre los sexos, y como resultado de esta división son las muchachas las primeras en flexibilizar su horario laboral o quedar afuera de las ocupaciones productivas (Batthyány, Genta y Perrota, 2014).

A lo largo de nuestra investigación, la evolución de la pandemia Covid-19 se convirtió en un tema ineludible. El proyecto se desarrolló entre los meses de marzo de 2020 y abril de 2022, es decir que nuestro estudio transitó por todas las etapas de aislamiento y cuidados de la vida, que fueron necesarias durante las etapas más crudas de la expansión del virus. Esta situación generó situaciones varias que fueron de gran importancia, sobre todo en la interpretación de las evidencias relevadas durante el trabajo de campo.

El primer factor estuvo asociado a la temporalidad y sus efectos en la organización de la vida cotidiana, las biografías y las identidades generacionales. Justamente, la pandemia modificó rutinas de la vida cotidiana como una disrupción que generó un entorno para la acentuación de las desigualdades sociales vigentes, las cuales se fueron integrando en biografías y vivencias generacionales con marcas en las trayectorias de las jóvenes madres. Estas marcas estuvieron relacionadas, sobre todo, con el mayor aislamiento en medios familiares, y con las dificultades

3. <https://www.flacso.org.ar/investigaciones/jovenes-madres-uso-del-tiempo-trayectorias-sociales-y-violencias-en-contextos-de-vulnerabilidad/>

para continuar en trayectos formativos y laborales que les permitieran mantener proyectos propios. Pero también con espacios de sociabilidad y contacto de pares. La situación del aislamiento, producto de la pandemia Covid-19, quedó así como parte de la experiencia central de la maternidad, entre las jóvenes entrevistadas.

Yo antes de quedar embarazada sí salía mucho los fines de semana. Una vez que yo fui madre, me cortaron todo eso y es como que a veces yo le digo a ella mi mamá por ser madre me condenó a ser madre, como te puedo decir... por, no sé cómo explicarte. Vos por ser madre no podés salir, o sea no te digo que voy a salir a la noche o por ahí sí a la noche te mereces, qué sé yo, salir con tu amiga, ella estaba embarazada, salir a tomar algo con tu amiga, no volver como en malas condiciones, sino que salir, no sé, reírte, llorar, no sé, saltar, es como que... y nunca me la quiso cuidar así mi mamá (Entrevistada 14, 2021).

Numerosas investigaciones han planteado la vigencia de trayectorias juveniles de género como la que se aprecia en el testimonio de nuestra amable entrevistada. Han señalado también la expansión de una naturalización o esencialización de la maternidad y de la dedicación a las tareas de cuidado entre las mujeres jóvenes, las cuales se presentan muchas veces como “una elección personal”. El contexto de pandemia parece haber profundizado esas tendencias, interceptando la trayectoria de jóvenes mujeres que transitan desde la educación a la actividad reproductiva sin acceso a ocupaciones e ingresos que les permitan vivencias propias, más allá de las rutinas del hogar. En este punto, es preciso advertir que la desigualdad territorial afecta particularmente a las mujeres, polarizando las trayectorias vitales de las jóvenes y brindando experiencias cualitativas de desigualdad, atravesadas muchas veces por situaciones conflictivas, tanto a nivel barrial, como intrafamiliar. En un estudio sobre el Conurbano Bonaerense, Auyero y Berti dan cuenta sobre de la interrelación de diferentes tipos vivencias conflictivas que “se concatenan formando una cadena que conecta la calle y el hogar, la esfera pública y el espacio doméstico” (Auyero y Berti, 2013, p. 18).

No tengo relación con los vecinos... No, Hola y chau con una nomás, los del al lado de mi casa, se mudaron hace poco. No sé si compran o alquilan pero nunca... no soy de relacionarme con ellos. // No, si, bah, se escucha así que se agarran a los tiros o esas cosas pero yo no conozco a nadie, por ahí me dicen si, fulanito, no, no, no conozco pero si, no conozco a nadie. Capaz que lo conozco de vista pero yo voy a mi casa, voy a comprar, si me saludan, saludo, no conozco mucho más... Ni bien arrancó la pandemia, yo embarazada era imposible dormir porque los pibes se juntaban en la esquina de mi casa a golpear volquete, a escuchar música, tomar. No, la policía ni venía, no... (Entrevista 4, 2021).

El vínculo entre vulnerabilidad, experiencias conflictivas y violencias se presenta así enraizado en aislamientos domésticos y circulaciones urbanas acotadas provocadas por los procesos de segregación territorial y escasez en el acceso a servicios



públicos (entre ellos el transporte), lo cual genera una situación de circulación diferencial entre hombres y mujeres, en donde los varones habitan el espacio público y las mujeres el espacio del hogar, en un fenómeno agudizado por el particular contexto de aislamiento social y cuidado de la vida durante la pandemia.

Un dato que surge de la investigación, y que refuerza la hipótesis de la división de tareas asociadas a la reproducción ampliada de la vida, está asociado a la responsabilidad sobre los cuidados de la salud, que parece haber quedado a cargo de la gestión femenina. Justamente, al referirse al período de aislamiento provocado por la pandemia, el 44% de las jóvenes madres señalaron que se habían sentido sobrepasadas por el cuidado de niños/as y la mayor presencia de personas en el hogar. Una gran mayoría expresó no haber percibido una mayor participación por parte de otros miembros del hogar en las tareas reproductivas. De esta forma, y a diferencia de lo relevado entre hogares de clases medias durante el aislamiento (Castilla y Canevaro, 2021), entre las jóvenes entrevistadas hubo escasos registros de una transformación de los roles en dirección a su democratización, y en la mayoría de los casos la profundización de la división sexual del trabajo fue mas notoria. Más aún, en palabras de una entrevistada:

Aumentaron las tareas durante la pandemia, porque todo el tiempo los nenes estaban... cuando vos limpiabas se ensuciaba otra cosa. Estaban ellos, o estaban mis hermanos, o mi papá y (...) de esas cosas nos encargamos las chicas de la casa (...) Porque los hombres... como ellos trabajaban, era más común que yo lo tenga que hacer a eso. Pero los odiamos, porque ellos también viven en la casa. Porque alguna vez ¿lavas los cubiertos o... ¿Barres el patio? Y Lo hacen *risas* (...) Porque ellos también están viviendo en la casa (...) pero es un desastre vivir con hombres *risas* (Entrevistada 16, 2021).

Remarcar la importancia de estudiar el uso del tiempo y la asunción de tareas de trabajo no remunerado entre las jóvenes de sectores vulnerables no es banal, ya que un acercamiento a diagnósticos adecuados puede colaborar en la eficiencia de acciones del sector público y social. Tal es el caso de los procesos de abandono escolar y el paso entre la educación y el trabajo productivo y reproductivo (no remunerado), sobre todo en América Latina, donde numerosas personas jóvenes no completan la educación secundaria. Los datos de la investigación registran que el 55% de las jóvenes madres no completaron la educación secundaria y el 76% comenzó a trabajar antes de los 18 años de edad. En la actualidad, el 71% trabaja en jornadas acotadas, desarrollando sus trabajos en ocupaciones del sector informal urbano. Una gran parte de ellas abandonó la educación secundaria, luego de una carrera con sobresaltos que incluyó interrupciones y repitencias. En palabras de las entrevistadas:

P: ¿Vos por qué lo habías dejado? ¿Cómo fue cuando lo dejaste?

E: Yo lo dejé porque me quedé embarazada a los 18. Yo tenía, estaba cerca, me enteré antes de las vacaciones de invierno y cuando tenía que volver, no volví, ya directamente no volví y después...

P: Bueno, te pareció que no ibas a poder.

E: Claro, sí, sí. En realidad una tontería porque podría haber terminado, por lo menos ese año, adelantar un poquito más pero...

P: ¿Estabas en cuarto?

E: En cuarto, sí. Sí porque había repetido, entonces me quedé en cuarto y bueno, estaba en turno tarde.

(Entrevistada 11, 2021).

En su momento dejé el secundario porque la tuve a la gorda y no lo terminé de... Justo empecé a salir, que esto y lo otro y bueno, nada. // Estaba en cuarto, yo dejé cuarto el colegio pero repetí como 4 veces. 5 creo así que... // Ahora retomé el año pasado. Quería... Quiero seguir estudiando el profesorado en educación física, entonces nada, tenía que terminarla. Ahora termino esto y ya el año que viene ya busqué el colegio, todo para hacerlo (Entrevistada 19, 2021).

Como puede observarse en los testimonios, la construcción de trayectorias educativas con sobresaltos comienza a edades tempranas e interactúa con otros procesos de inserción laboral (también temprana) y participación en actividades de cuidado en el grupo familiar de origen, delineando así expectativas diferenciales entre mujeres y varones durante la juventud. En este contexto, muchas veces se ha nombrado al embarazo temprano como un problema público, solamente relacionado con la conducta de jóvenes mujeres sobre las que se recomiendan políticas de abstinencia y/o mayor control social. Lejos de estas posturas, nuestra investigación ha sido enfática en la necesidad de generar políticas destinadas a sostener las trayectorias educativas y laborales de las jóvenes, en acciones plurales que integren la perspectiva de género a través de la valoración de los cuidados. La educación en todos sus niveles (pero sobre todo secundario) tiene aún mucho camino que recorrer en la desnaturalización de los roles de género y de la división sexual del trabajo.

LOS DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO DE POLÍTICAS DE RECONSTRUCCIÓN POSTPANDEMIA

Las políticas de juventudes, educación y trabajo integran un amplio abanico de acciones que se diseñan e implementan desde sectores tradicionales de acción gubernamental y social, hasta intervenciones específicas llevadas adelante por instituciones de adolescencia y juventud. Engloban distintos niveles institucionales, desde gobiernos federales, estaduales y locales, abarcando acciones con distintos enfoques epistemológicos, así como el trabajo territorial, desarrollado por organizaciones de la sociedad civil, y activistas sociales con gran influencia en la vida cotidiana de las personas jóvenes. Entre ellas, algunas están internacionalizadas y tienen una larga trayectoria en el trabajo social de juventudes, por ejemplo “Boy Scouts and Girl Gide and Girl Scouts” (Furlong, 2013). En nuestro país se destacan



los movimientos sociales, y organizaciones territoriales que acompañan día a día la vida de numerosos grupos de personas jóvenes en situación de vulnerabilidad, por ejemplo: “Vientos de Libertad” o “La Familia Grande Hogar de Cristo” (Aran-cibia, Faisten, Carcar y Miranda, 2021).

Poniendo el foco en el sector público, y siguiendo a Casal (2002), se pueden distinguir al menos dos lineamientos de políticas según su orientación hacia los procesos de transición o a la etapa específica de la juventud: las políticas del núcleo de la transición y las políticas periféricas. Las políticas nucleares son generalmente diseñadas e implementadas por un conjunto de especialistas sectoriales y expresan las características e idiosincrasias de cada sector. Por ejemplo, las iniciativas de educación son diseñadas por pedagogos y expertos en programación educativa, entre otros. No obstante, existen algunos ejemplos de programas que se proponen el trabajo de integración. Estos programas se proponen actuar sobre las esferas de educación y empleo, aunque muchas veces tienen una duración limitada. Entre estos últimos, se destacan las “políticas activas de empleo”.

Las “políticas activas de empleo” han dominado una porción sustantiva de la programación pública, quedando en el centro de las actuales políticas nucleares. El Programa “Garantía Joven” (de gran alcance en Europa que ocupa un lugar central en las recomendaciones de agencias multilaterales), así como el “Jóvenes con más y mejor trabajo” en Argentina, forman parte de esas iniciativas, que integran paquetes orientados a la transición al mercado laboral. Se trata de programas destinados a la activación e inserción laboral de personas jóvenes, enfocados en general a la calificación, la formación profesional y la asistencia para la búsqueda de empleo. Se encuentran generalmente focalizados en la población vulnerable y suponen de prestaciones no mayores a un año. Es también importante destacar que muchas veces, estos programas descansan en bases conceptuales que destacan de la idea de “activación laboral” y desajuste entre oferta y demanda de trabajo, con baja efectividad en períodos de crisis y frente a la escasa creación de puestos de trabajo (Miranda y Alfredo, 2018).

En efecto, si bien las intervenciones orientadas a la transición laboral son muy importantes en la generación de segundas oportunidades, sobre todo en poblaciones con transiciones vulnerables, esto no las exonera de estar diseñadas con apoyo conceptual en las corrientes neoclásicas de la economía laboral. Más aún, las políticas activas de empleo que tienen el foco en la empleabilidad y la “falta de competencias básicas” imputadas a las juventudes, desconocen los factores contextuales, sobre todo aquellos planteados por la economía política de la juventud y las corrientes estructuralistas. Pocas intervienen sobre las barreras que enfrentan las personas jóvenes en situación de vulnerabilidad, por ejemplo estigmatizaciones o segregaciones territoriales (Mora Salas y Pérez Sainz, 2019). Pocas cuentan con un enfoque de género, que integre el sector de los cuidados, el denominado sector informal y extensión de empleos de subsistencia entre las economías más pobres (Morrow, 2014). Pocas integran una capacitación eficiente a los trabajadores de juventud que interactúan día a día como mediadores entre los y las jóvenes y las instituciones formativas y laborales. Menos aún,

trabajan sobre el acercamiento a las subjetividades, valoraciones e intereses de las juventudes (Merino y Miranda, 2021).

Los resultados del Proyecto Jóvenes Madres fueron consistentes en mostrar las voces de mujeres jóvenes que transitan la maternidad entre los 15 y 25 años de edad, dando cuenta de la gran actividad que desarrollan las jóvenes denominadas “NI NI”. Abren una puerta desde donde observar la importancia de la Red de Jardines Maternales, en tanto instancias de cuidado con la participación educativa y laboral, ofreciendo oportunidades en trayectorias discontinuas. Marcan también la importancia de desarrollar programas que trabajen en la desnaturalización de los roles asignados a varones y mujeres, a través de acciones participativas.

DEBATE: EXPERIENCIAS GENERACIONALES DE EDUCACIÓN Y TRABAJO

En el campo de los estudios sobre juventudes, educación y trabajo, luego de varias décadas de énfasis en los procesos de individualización, se ha abogado sobre la necesidad de investigaciones centradas en la clase social, en dirección a una nueva economía política. Durante la década de 1990, las críticas a las perspectivas estructuralistas estáticas y la vigencia de nuevos riesgos en el mercado laboral, llevaron a los estudios sobre transiciones –sobre todo europeos– a enfatizar los procesos de individuación. En estas corrientes, la noción de “biografías de elección” se asoció a tendencias que presumían una disminución del peso de las clases sociales en los tránsitos entre la educación y el trabajo, en un marco de mayor inestabilidad y heterogeneidad social. En los nuevos tiempos, dominados por el capitalismo financiero, las personas jóvenes debían convertirse en “navegantes” de sus propias biografías, en un marco de construcción individual que modificaba los antiguos rituales de reproducción de las clases sociales que habían dominado el período “keynesiano” (Furlong, 2013).

La desestandarización de las transiciones entre la educación y el empleo, y la mayor extensión del período socialmente asignado a la juventud representó una temática de gran interés en las décadas de 1990 y la siguiente. Sin embargo, luego de la crisis del 2008, la gran extensión del empleo precario entre las personas jóvenes y sus consecuencias en procesos de movilidad social descendentes entre grandes grupos sociales, modificaron las formas de interpretación de aquellos modelos centrados en la elección individual (Standing, 2011). Nociones tales como “proliferización” de la juventud (en referencia a las escasas chances de carrera laboral) y plusvalía generacional fueron puestas en el centro de las argumentaciones sobre los efectos de la concentración económica (Coté, 2014). De esta forma, y sobre todo en el Norte Global, las ideas se enfocaron en los efectos generacionales que la crisis generada en el mercado de vivienda tendría entre los distintos grupos de edad. En el Sur Global, en cambio, las visiones generacionales volvieron a encontrar fuertes limitaciones en



las desigualdades entre los distintos grupos sociales y géneros que se expresan en contradicciones entre juventudes globalizadas y juventudes territorializadas (Miranda y Arancibia, 2019).

En términos epistemológicos, la determinación de una economía política refiere a una aprehensión de sujetos, actores y sectores sociales que intervienen en base a intereses condicionados y bajo temporalidades en movimiento. Por definición, una economía política se contrapone a las corrientes que pretenden definir de manera generalizable y prescriptiva la acción y sentir de los sujetos, tales como las escuelas de la economía neoclásica (Miranda y Alfredo, 2021), más aún, si se trata de actores sociales y sus formas de intervenir en la vida social. Razón por la cual, una economía política de la juventud se aleja de las visiones centradas en acciones individuales. Y en base a una visión que pone el foco en las características estructurales del capitalismo financiero, promueven la recentralización de los estudios de transición en base a la estratificación basada en la clase social, la división sexual del trabajo y el estudio de la explotación en las relaciones de edad (Coté, 2016).

El nuevo enfoque estructural es innovador en proponer factores de gran importancia para las políticas de educación y trabajo que, como veremos más adelante, se proponen intervenir en el ciclo de reproducción social del capitalismo contemporáneo. Entre ellas, destaca el lugar del endeudamiento al que se enfrentan las personas jóvenes, la cristalización de la estructura de oportunidades y la mayor importancia de los capitales familiares en los procesos de transición (Sukarieh y Tannock, 2014). De no tomarse en cuenta estos fenómenos contemporáneos, las políticas serán ineficientes y solo generarán efectos temporarios, sin modificar las trayectorias vulnerables en el mediano y largo plazo. No obstante, consideramos también importante retomar el estudio al interior de las distintas generaciones de jóvenes. Así como distinguir el efecto de factores asociados a la temporalidad y la interseccionalidad en el análisis de las desigualdades contemporáneas, ya que sin ellas las intervenciones podrían tener también efectos fallidos.

Con el objetivo de ampliar el foco, en trabajos anteriores propusimos el uso de lentes de la economía feminista para el estudio de transiciones juveniles de género, y más específicamente en la transición educación-trabajo (Miranda y Arancibia, 2017). Sostuvimos que apuntar la mirada en las esferas del empleo asalariado está generando invisibilidad entre quienes no acceden a ocupaciones en el mercado laboral, pero que desarrollan trabajos de cuidados que son imprescindibles para la reproducción ampliada de la vida. Sobre todo en las economías en donde la responsabilidad de crianza queda a cargo de las familias, sin intermediar prestaciones sociales de cuidados (Strober, 2004). En esta dirección, aportamos evidencia sobre la marcada división sexual del trabajo y la asignación de roles atados a la vida doméstica y la reproducción del hogar entre las mujeres jóvenes en nuestro país, a partir de la mencionada investigación-acción realizada junto con la Municipalidad de Avellaneda, en la Provincia de Buenos Aires.

Los trabajos de campo realizados entre personas jóvenes en situación de extrema vulnerabilidad llevaron a proponer la incorporación de una mirada

interseccional, que agregue especificidad a las desigualdades de género. Los aportes del feminismo negro –*Black Feminist*– son imprescindibles en la intersección de la clase, el género, los grupos étnicos y las pertenencias territoriales (Hill Collins, 2020). La noción de interseccionalidad constituye un aporte central al análisis de los procesos de desigualdad social, sobre todo en sociedades en donde la brecha social es muy amplia y donde las prestaciones sociales tienen menos peso en la vida de las personas. Se trata de desigualdades que marcan asimismo el destino de muchos hombres jóvenes en territorios donde la violencia y el conflicto son dominantes (Iwilade, 2019) y que muestran la imposibilidad de políticas universales o estandarizadas de educación y trabajo.

De esta forma, nuestra contribución a diagnósticos que acompañen la formulación de políticas situadas se han expresado mediante la incorporación de la denominada economía feminista, la perspectiva de los cuidados y las corrientes que proponen la mirada interseccional a los estudios sobre educación y trabajo. La propuesta parte de la necesidad de la ampliación de la esfera del empleo y las relaciones laborales en la economía política de las transiciones, incorporando al sector de los cuidados y de reproducción ampliada de la vida. El lugar de los cuidados y de las tareas asociadas al sostenimiento familiar es sumamente importante en las transiciones de las juventudes vulnerables, haciendo evidente la desigualdad en la estructura de oportunidades y los ciclos de desventaja o de reproducción (McDonald, Shildrick y Furlong, 2019), razón por la cual se presenta como ineludible con los estudios sobre educación y trabajo.

CONCLUSIONES

La actual crisis derivada de la pandemia Covid-19 obliga a desarrollar estrategias eficientes y democráticas para la promoción de mejores condiciones de vida entre las personas jóvenes, de forma particular entre las mujeres que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Distintas fuentes e investigaciones hacen evidente que, si bien estamos en camino de una recuperación del mercado laboral, queda aún mucho por hacer en la recuperación de las trayectorias de personas jóvenes que atravesaron su transición en el período de aislamiento y vieron limitado su acceso a la vida pública y laboral en atención del cuidado de la vida.

El abandono escolar, la menor participación en actividades que brindan ingresos, la pérdida de sociabilidad y del uso del espacio público representan problemáticas centrales que hacen necesaria la profundización de políticas nucleares de juventudes. Apoyar la continuidad educativa, ampliar las acciones de sostenimiento de las trayectorias laborales, acentuar la importancia de la formación profesional con perspectiva de género, así como generar una mayor oferta de cuidados aparecen como ejes centrales de toda acción que contemple la mejora en las condiciones de vida con una visión plural, que integra la redistribución, al reconocimiento y la participación.



BIBLIOGRAFÍA

- Abramo L. et al. (2021). Jóvenes y familias: políticas para apoyar trayectorias de inclusión. *Serie Políticas Sociales*, 241 (LC/TS.2021/138). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Arancibia M., Carcar F., Faistein C. y Miranda A. (comps.). (2021). *Sobre esquinas y puentes: juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Arancibia M. y Miranda A. (2019). La construcción social de gramáticas juveniles: reflexiones sobre la desigualdad a través de estudios longitudinales. *Revista Contemporánea*, 9(3), 823-846. <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.115>
- Bendit R. y Miranda A. (2017). La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. *Última década*, (46), 4-43.
- Benvin E., Rivera E. y Tromben V. (2016). Propuesta de un indicador de bienestar multidimensional de uso del tiempo y condiciones de vida aplicado a Colombia, el Ecuador, México y el Uruguay. *Revista CEPAL*.
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México DF: Siglo XXI.
- Busso, M., Longo, M. y Pérez, P. (2014). La estabilidad-inestabilidad laboral de jóvenes argentinos desde una perspectiva interdisciplinaria y longitudinal. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 399-420.
- Casal J. (2002). TVA y políticas públicas sobre juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 59, 23-36.
- Castilla, M. V. y Canevaro, S. (2021). Masculinidad, intimidad y cuidados: ¿nuevas reconfiguraciones en la pandemia? *Revista Brasileira de Sociologia da Emocao*, 20(58), 97-113.
- CONICET. (2021). Informe de Proyecto Redes Disciplinarias Comisión Educación. <https://proyectosinv.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/6/Diagnostico-Disciplinar.pdf>
- Côté, J. (2016). A new political economy of youth reprised: rejoinder to France and Threadgold. *Journal of Youth Studies*. 10.1080/13676261.2015.1136058.
- Côté, J. (2014). Towards a new political economy of youth. *Journal of Youth Studies* 17(4), 527-543.
- Cuervo, H. y Miranda A. (eds.). (2019). *Youth, Inequality and Social Change in the Global South* (6). Springer.
- Cuervo, H. y Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 17(7), 901-915.
- Cuervo, H. y Miranda, A. (2014). Current debates in social justice and youth studies. En J. Wyn y H. Cahill (eds.), *Handbook of Children and Youth Studies*. Springer.
- Ibarrola, M. D. (2005). Educación y trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 303-313.

- Habib, S. y Ward, M. R. (eds.). (2019). *Youth, place and theories of belonging*. Estados Unidos: Routledge.
- Harris, A., Cuervo, H. y Wyn, J. (2021). Thinking about Belonging in Youth Studies. *Studies in Childhood and Youth*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75119-7>
- Hill, Collins P. (2020). The Social Construction of Black Feminist Thought. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 14(4).
- Iwilade, A. (2019). Temporalities of “Doing”: The Over-Youth and Their Navigations of post-violence. En H. Cuervo y A. Miranda (eds.), *Youth, Inequality and Social Change in the Global South*, vol. 6. Springer.
- Fraser, N. (2009). Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world, vol. 31. Columbia University Press.
- Furlong, A. (2013). Youth Studies. An Introduction. Estados Unidos: Routledge.
- Jacinto C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 141-166.
- Jelin, E. (1976). El tiempo biográfico y el cambio histórico: reflexiones sobre el uso de historias de vida a partir de la experiencia de Monterrey. *Estudios sociales* (1). Texto preparado para el seminario teórico metodológico sobre las investigaciones en población. México.
- Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última década*, 19(34), 11-32.
- Martín, M. E. y Zamarbide, G. (2012). Trayectorias laborales de jóvenes trabajadores de la actividad vitivinícola. Observatorio Laboral, Informe N° 9, Diciembre.
- McDonald, R., Shildrick, T. y Furlong, A. (2019). “Cycles of disadvantage” revisited: young people, families and poverty across generations. *Journal of Youth Studies*. Routledge.
- Merino, R. y Miranda, A. (2022). Youths as Transition: theoretical and methodological contributions to the youth study field in Latin America and Spain. En J. Benedicto, M. Arteaga y A. Rocca (eds.), *Young People in Complex and Unequal Societies: doing youth studies in Spain and Latin America* (pp. 152-175). Brill.
- Miranda A., Arancibia M. y Fainstein C. (2021). Estrategias comunitarias de construcción de oportunidades de juventudes en situación de vulnerabilidad. *Revista Reflexiones* 100(2). <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/04/Estrategias-comunitarias-de-construccion-de-oportunidades-de-juventudes-vulnerabilidad.pdf>
- Miranda, A. y Arancibia, M. (2019). Women, spatial scales and belonging: signalling inequality in Latin-America. En G. Stahl, S. Habib y M. Ward (eds.), *Youth, Place and Theories of Belonging. Sociological Futures* (pp. 80-91). Routledge. Taylor & Francis Group. British Sociological Association.
- Miranda, A. y Alfredo, M. (2018). Políticas y leyes de primer empleo en América Latina: tensiones entre inserción y construcción de trayectorias. *Revista de Ciencias Sociales*, 31(42), 79-106.
- Mørch, S. (1996). Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud, el surgimiento de la juventud como concepción sociohistórica. *JÓVENES, Revista de estudios sobre Juventud*, 1, 78-106.



- Morduchowicz, A. (2004). *Discusiones en economía de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Morrow, V. (2014). Social justice and youth transitions: understanding young people's lives in rural Andhra Pradesh, India and Ethiopia. En J. Wyn y H. Cahill (eds.), *Handbook of Children*.
- Rebughini, P. (2014). A vulnerable generation? Youth agency facing work precariousness. *Papeles del CEIC*, 2019(1), 1-17. [http:// dx.doi.org/10.1387/pceic.19332](http://dx.doi.org/10.1387/pceic.19332)
- Roberts, K. (2021). Generation equity and inequity: gilded and jilted generations in Britain since 1945. *Journal of Youth Studies*, 24(2), 267-284.
- Roberts, C. y Connell, R. (2016). Feminist theory and the global South. *Feminist Theory*, 17(2), 135-140.
- Ruth, S. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Belgrano.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. New York: Bloomsbury Academic.
- Strober, M. H. (2004). Children as a public good. *Dissent*, 51(4), 57-61.
- Strober, M. H. (1994). Rethinking economics through a feminist lens. *American economic review*, 84(2), 143-147.
- Sukarieh, M. y S. Tannock. (2016). On the political economy of youth: A comment. *Journal of Youth Studies* 19(9), 1281-1289.
- Sukarieh, M., & Tannock, S. (2014). *Youth rising? The politics of youth in the global economy*. Routledge.
- Woodman, D. y Leccardi, C. (2015). Generations, transitions, and culture as practice: A temporal approach to youth studies. En D. Woodman y A. Bennett (eds.), *Youth Cultures, Transitions, and Generation. Bridging the Gap in Youth research* (pp. 56-68). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wyn, J., Cuervo, H., Crofts, J. y Woodman, D. (2017). Gendered transitions from education to work. *The mysterious relationship between the fields of education and work. Journal of Sociology*, 53(2), 492-506.
- Woodman, D. (2020). Generational change and intergenerational relationships in the context of the asset economy. *Distinktion: Journal of Social Theory*. DOI: 10.1080/1600910X.2020.1752275

Aceptación: 23/03/2022

Recepción: 10/05/2022

Gustavo Gándara*, Pablo Granovsky** y Vanesa Verchelli***

Educación y trabajo: dispositivos de políticas públicas para jóvenes de sectores populares

RESUMEN

Las políticas de formación profesional se constituyen como experiencias significativas para analizar las relaciones y los entramados en la diagramación de políticas que confluyen en la intersección entre educación y trabajo. En este artículo se analizan los núcleos problemáticos que atraviesan los dispositivos de política pública dirigidos a los/as jóvenes de sectores populares, promoviendo una apertura de discusiones sobre el vínculo entre las relaciones laborales, la formación, el sindicalismo y el Estado, así como una interpelación a las formas de construcción de la acción pública. Se trabajará desde una perspectiva cualitativa, mediante entrevistas a referentes técnicos e institucionales. Como resultados parciales se anticipan las dificultades en cuanto a la integración de los actores y la de articulación de los dispositivos.

* Magíster en Administración de la Educación (UTDT). Docente, investigador (UBA). Director ejecutivo Fundación UOCRA. Pertenencia Institucional: Fundación UOCRA para la Educación de los Trabajadores Constructores, Buenos Aires, Argentina. Orcid: 0000-0003-3826-1516

** Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Docente, investigador (UBA, UNLaM). Co-coordinador del Observatorio Educación – Trabajo (ODET). Pertenencia Institucional: Fundación UOCRA para la Educación de los Trabajadores Constructores, Buenos Aires, Argentina. Orcid: 0000-0003-0632-9600

*** Licenciada en Ciencia Política y Gobierno (UNLa). Diplomada en Control y Gestión de Políticas Públicas (FLACSO). Docente, investigadora (UBA). Co-coordinadora del Observatorio Educación – Trabajo (ODET). Pertenencia Institucional: Fundación UOCRA para la Educación de los Trabajadores Constructores, Buenos Aires, Argentina. Orcid: 0000-0002-6974-1101

PALABRAS CLAVE

Educación ▪ trabajo ▪ jóvenes ▪ formación profesional

INTRODUCCIÓN / PLANTEO DEL TEMA-PROBLEMA / OBJETIVOS / FUNDAMENTACIÓN

La formación profesional configura una política pública dirigida al sujeto trabajador, en las que además del Estado (centralmente ministerios de Educación y de Trabajo) intervienen otros actores que son protagonistas en la gestión (sindicatos, cámaras empresarias, movimientos sociales).

En Argentina, a diferencia de otros países de la región, no existe de manera unificada una institucionalidad que contemple un sistema de formación continua dirigido a las y los jóvenes de sectores populares en su relación con el trabajo. No obstante, se desarrollan numerosas y diversas acciones y experiencias que van en esa dirección, las cuales se han consolidado con mayor fuerza en el período de la posconvertibilidad y fueron configurando, en estos últimos 20 años, el marco institucional de la educación técnico-profesional tal cual se manifiesta en la actualidad.

La institucionalidad de la formación profesional se encuentra atravesada por dispositivos –que incluyen tensiones y conflictos– del Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo.

Es en esto que en el presente artículo se adelantan los principales hallazgos de una investigación en curso desarrollada por el Instituto de Ciencias Sociales del Trabajo que intenta dar cuenta de las tensiones y conflictos presentes en esta disputa de política pública de formación y empleo intentando reconocer la perspectiva de los referentes técnicos y políticos/institucionales que intervienen en la gestión.

Un hito fundante, por parte del sistema educativo, para el reordenamiento de las instituciones y acciones de formación profesional, fue la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional, N° 26.058, en el año 2005. La misma establece que el sistema de Educación Técnico Profesional en Argentina contempla: la educación secundaria técnica, la formación profesional y las tecnicaturas superiores no universitarias. Asimismo, institucionaliza espacios de consulta que involucran a los actores sociales como es el caso del Consejo Nacional de Trabajo y Producción (CONETyP). Durante este año se sanciona también, la Ley N° 26.075, de Financiamiento Educativo, que regula la inversión en la materia y le otorga un impulso a la formación profesional a través del direccionamiento de recursos para el fortalecimiento de centros educativos y el impulso de acciones de vinculación con actores del mundo del trabajo.

Por su parte, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación que en el marco de Ley de Empleo N° 24.013 del año 1991 venía desarrollando acciones de formación continua, durante el período 2003-2015 intensifica sus acciones en materia de políticas activas de empleo vinculando la formación profesional con un contexto de crecimiento y desarrollo económico (Barasatian y Sladogna,



2011). Se impulsa un Plan Nacional de Formación Continua que se institucionaliza con una serie de resoluciones ministeriales que implica acciones de formación continua y certificación de competencias estableciendo mesas de diálogo tripartita con los actores sociales: empresas y sindicatos (Resoluciones N° 1.405/10, 1.204/11, 1.471/11, 1.496/11).

Las atribuciones y alcances de las políticas de cada Ministerio son, en algunos aspectos vinculados al campo de intersección entre educación y trabajo, relativamente difusos –históricamente lo han sido–¹ generando acciones superpuestas que se repiten, se anulan, se contradicen: dos registros de instituciones, dos mecanismos de concertación curricular con los mismos actores (sindicatos, empresas), dos criterios de evaluación de calidad institucional, dos fuentes de financiamiento y distinta valoración de los planes de mejora de las mismas instituciones, etc. (Jacinto, 2015). Bajo este marco se fueron consolidando los dispositivos de formación y capacitación dirigidos a las y los jóvenes de los sectores populares que persiste hasta la actualidad. Como señalan muchos de los referentes entrevistados, la ausencia de un carácter unificado, implicó el desarrollo de políticas y programas fragmentados, demandando esfuerzos políticos, técnicos y financieros de distintas áreas de gobierno en torno a la planificación y ejecución de las acciones. Sumado a esto, la intervención de los actores sociales, agrega complejidad a la acción pública.

Por ejemplo, Sladogna (2018) señala, para el caso de los sindicatos que participan en la gestión de instituciones de formación profesional, que deben afrontar las limitaciones en cuanto a la articulación en el diseño y/o gestión de programas que solapan funciones y duplican esfuerzos, una participación que lleva al actor sindical al desarrollo de estructuras especializadas en la temática de las políticas dirigidas a estas y estos jóvenes de sectores populares, centralmente de articulación de la enseñanza media y media técnica con la formación profesional.

En un marco más amplio, siguiendo a Catalano (2018), en las sociedades del conocimiento “los cambios profundos en la producción de saberes se crean en el marco de una espiral de aprendizajes que son realimentados por el sistema productivo, los saberes y las competencias de los trabajadores, el sistema educativo y de formación a lo largo de toda la vida” (p. 5). Para ello será necesario, según esta autora, establecer “puentes” de articulación entre las instituciones formativas del Ministerio de Educación, las políticas activas del Ministerio de Trabajo y el contexto socio-productivo, así como con la comunidad científica en una relación de aprendizaje y desarrollo compartido.

Actualmente, nos encontramos con una formación profesional dirigida a jóvenes de sectores populares, que se encuentra atravesada por una red de relaciones complejas entre las lógicas productivas, laborales, educativas, económicas y políticas, con distintos niveles de conducción y actores que presentan lógicas

1. Autores como Jacinto y Gallart (2003, 2007) sostienen que la lógica educativa y la productiva, con sus distintas vertientes, han atravesado la mayor parte del siglo XX.

distintas para abordar la cuestión y que, a la vez, disputan un lugar en la gestión de la política. En el contexto de la crisis económica y sanitaria actual, en las entrevistas a los referentes de estos dispositivos, se señala la necesidad del diseño y la construcción de agendas sociales y de políticas públicas que favorezcan una interacción virtuosa entre el sector productivo y la formación y capacitación de las y los jóvenes trabajadores. En este sentido, la Educación Técnica Profesional, y la formación profesional en particular, son consideradas centrales para incrementar significativamente los niveles de calificación profesional de esta población y, a la vez, se constituyen como una herramienta para la inclusión educativa y laboral porque están destinadas a las y los jóvenes de sectores populares.

En ese marco, como *objetivo general* se planteó analizar los núcleos problemáticos que condicionan y/o afectan la gestión e implementación de las políticas de formación y capacitación de las y los jóvenes de sectores populares en Argentina durante el período de la posconvertibilidad. Más específicamente, se buscará identificar las dificultades y tensiones asociadas a las posibilidades de articulación entre los distintos dispositivos y componentes de la oferta que se brinda, en materia de formación y capacitación, desde las políticas públicas en el período de análisis considerado.

En este marco, se plantea indagar acerca de las características y tensiones que poseen las instituciones de diálogo social en la definición, gestión e implementación de las políticas de formación y capacitación de las y los jóvenes; todo ello, describiendo los mecanismos utilizados para la integración en los espacios de decisión de las políticas públicas a los diversos actores sociales, laborales, productivos, educativos protagonistas de la gestión.

También se buscará caracterizar las limitaciones en materia de vinculación y conexión que poseen los dispositivos de formación con el contexto socio-productivo, con el complejo científico tecnológico y con el sistema de relaciones laborales, así como describir la relación que existe entre una formación profesional innovadora y la transferencia de tecnología e innovaciones, en los procesos de trabajo y hacia los/as jóvenes/trabajadores.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como se señaló anteriormente, en este artículo se sintetizan algunos resultados parciales de una investigación en curso (2020-2022) realizada por el Instituto de Ciencias Sociales del Trabajo y Acción Sindical (ITRAS) sobre políticas públicas de educación y trabajo orientadas a las y los jóvenes de sectores populares. Se pretende así abordar determinados núcleos problemáticos que afectan y/o condicionan la gestión y el desarrollo de las políticas que convergen en la intersección entre educación y trabajo hacia este segmento poblacional. Para ello se utiliza un enfoque metodológico de tipo cualitativo tendiente a identificar estas problemáticas desde la perspectiva de los propios actores que gestionan estas políticas.

El eje, para reconstruir los núcleos problemáticos de estas políticas respecto del acceso de estos jóvenes a los dispositivos, es la propia experiencia de los



gestores de estas políticas, desde donde se da cuenta de sus perspectivas sobre sus propias prácticas y acciones, lo que permite describir e interpretar aquellos aspectos que no pueden ser observables de manera directa en documentos o normativas. Por ello, la mirada cualitativa nos brinda herramientas de captación de datos, procedimientos y esquemas analíticos y un marco para el tratamiento de las fuentes a relevar que nos permite sistematizar las problemáticas –presentes en el discurso de los referentes técnicos y político/institucionales–, en cuanto a las dificultades de articulación entre los distintos dispositivos para incorporar a estos jóvenes, el papel de los actores sociales en ellos, las relaciones de estas políticas con otros campos, los conflictos internos y externos, entre otros elementos, desde la propia mirada de los participantes en estas experiencias de gestión.

Como técnica de recolección de datos principal se utiliza la entrevista en profundidad, a partir de una guía de pautas semi-estructurada. En este sentido, las ventajas de utilizar esta técnica con los referentes de los dispositivos, pasan por la riqueza informativa que brinda en un marco de interacción directo y flexible –preferible por su intimidad–, entre otras cuestiones relevantes (Sautu, 2003). Esta técnica facilita el proceso de reconstrucción del discurso de los gestores de estas políticas, permitiendo identificar aquellos elementos que refieran a los núcleos problemáticos señalados.

Como se señaló, en cuanto a las unidades de análisis, las entrevistas están dirigidas a referentes técnicos, institucionales y funcionarios públicos vinculados a estas políticas. Los primeros nos brindan información sobre las metodologías, los procedimientos y los aspectos operativos y de instrumentación de las acciones. Los referentes institucionales y los funcionarios públicos nos brindan la perspectiva sobre los aspectos políticos de los dispositivos, los conflictos entre los actores, los diversos intereses, así como las diferencias ideológico-valorativas presentes al interior de estos dispositivos.

Más específicamente, la selección de los casos implicó considerar entrevistados de los siguientes ámbitos vinculados a las políticas de educación y el trabajo:

- Funcionario público, con rango de director o superior, del campo educativo de la formación profesional a nivel provincial.
- Funcionario público, con rango de director o superior, del campo de empleo a nivel Nacional.
- Representante del sector empresario con acciones de formación y/o capacitación a su cargo.
- Representante de los trabajadores vinculados a la gestión de acciones de capacitación y formación para el trabajo.
- Director o integrante del equipo directivo de una institución de formación profesional.

La selección de los informantes entrevistados y por entrevistar estuvo determinada por el potencial que poseen para aportar información en relación a las problemáticas de estos dispositivos y su orientación a las y los jóvenes de sectores

populares. Teniendo como variable de estudio la articulación entre los actores, instituciones y dispositivos que intervienen en la gestión de las políticas, las dimensiones de análisis indagadas en las entrevistas se enfocan en torno a la integralidad de los dispositivos, a la vinculación/desconexión con otros campos del complejo educativo-científico-tecnológico y a la integración efectiva de los actores, como elementos que, de acuerdo a como se configuren, podrían restringir o potenciar la inclusión de estos jóvenes a estos dispositivos.

En el caso de los funcionarios públicos, se priorizaron aquellos que están o hayan estado en gestión (durante los últimos años) en las áreas de gobierno implicadas en el desarrollo de estas políticas. Para una perspectiva amplia y relacional se optó por dos niveles jurisdiccionales: provincial y nacional. Estos informantes aportan elementos significativos en el plano político acerca del rumbo de las decisiones, la vinculación con los actores sociales, la dinámica de acuerdos entre ministerios, las experiencias de educación y trabajo implementadas, la pertinencia de la oferta en función de las necesidades, el diálogo social, entre otros factores.

En el caso de los representantes del sector empresario se entrevistó a responsables de las áreas de capacitación de empresas y cámaras empresarias con trayectoria al frente de las áreas de capacitación. En estos casos, el eje estuvo puesto en las dimensiones de vinculación con el contexto socio-productivo y de integración con el actor sindical al momento de definición de acciones de capacitación. Para ello se están relevando las experiencias de participación en ámbitos institucionales en el desarrollo de las políticas dirigidas a estos jóvenes de sectores populares, instancias de participación de las que hayan formado parte, acciones desarrolladas de articulación entre la gestión de proyectos, la apropiación –o no– de las acciones de la formación profesional por parte del sistema de relaciones laborales, las situaciones de aplicación de tecnología de punta aplicadas a los procesos de formación profesional, etc. Otra perspectiva, sobre las mismas dimensiones, la están brindando los representantes de los trabajadores vinculados a la gestión de la formación.

En dichos casos, se buscó entrevistar a una persona con perfil técnico y a otra con perfil político/institucional, para de esa forma intentar obtener información acerca de cuestiones vinculadas a los desarrollos institucionales propios y, a la vez, a las tensiones, acuerdos e intereses puestos en juego al momento de la definición del rumbo de las acciones. Los referentes políticos de estos tres sectores (Estado, sindicato y empresas) aportan miradas significativas en término del desarrollo y alcance de las instancias de diálogo social. En términos concretos, se proyectan realizar 25 entrevistas de las cuales se realizaron 14 hasta la actualidad.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN Y TRABAJO

En cuanto a las principales referencias teóricas más generales, la investigación se ubicará en los debates provenientes de la teoría política contemporánea en torno a cuestiones vinculadas con la articulación de las prácticas sociales en aspectos



fundamentales como la concreción de objetivos comunitarios mediante un enfoque pragmático-comunicativo de la política (Laclau, 2005; Mouffe, 2007) para, desde allí, pensar las políticas de educación y trabajo dirigidas a estos jóvenes, centralmente a partir del diálogo social como forma de canalización institucional de conflictos y tensiones para estos dispositivos.

En este sentido, analizaremos lo señalado por Mouffe donde refiere que el antagonismo no es algo que pueda erradicarse del mundo social, es decir, el conflicto es una dimensión constitutiva de las relaciones sociales. Lo que señala es un modo de construcción política capaz de “domesticar” parcialmente dichos antagonismos para garantizar un orden democrático pluralista. Dicha modalidad de construcción de la política resulta de utilidad para pensar los procesos de articulación e integración presentes en los dispositivos de política pública analizados en esta investigación.

Asociada la idea de hegemonía de raíz gramsciana, plantea instalar un tipo de relaciones “agonistas”, que no elimina el conflicto pero lo integra a las políticas y lo canaliza institucionalmente. Esto parte no de un esquema deliberativo racional sino de una aceptación del “otro” como actor legítimo, como parte de la misma asociación política. Es decir, puede moderarse la dimensión antagónica del conflicto a partir de un conjunto de instituciones y prácticas articuladoras generando los canales políticos legítimos para gestionar las tensiones. Por lo tanto, sin eliminar los conflictos y antagonismos se crean las condiciones para su regulación colectiva.

Este enfoque agonista es de utilidad para pensar un modo de tratar los conflictos en la relación de actores, organismos estatales, instituciones de formación, etc., a partir de procesos complejos de negociación y gestión de las tensiones entre ellos, pautando objetivos y prácticas comunes o dando un direccionamiento consensuado colectivamente.

Estas perspectivas de complemento con la conceptualización de “acción pública” esbozada por Erik Verdirer (1997) para precisar la relación entre el concepto de lo político y la idea de acción pública; comprendiendo la complejidad de un tipo de política, como lo son las de formación profesional, en las que se encuentran incluidas una diversidad de actores y contextos (instituciones educativas y laborales, actores sectoriales, agencias estatales, empresas, etc.) que mediante sus interrelaciones van condicionando el desarrollo de las políticas de formación y empleo, las cuales, para su ejecución demandan, necesariamente, una búsqueda pragmática de acuerdos que se sostienen en la arena política. En estos casos, la acción pública implica relacionar los objetivos, los actores y la manera como se construyen dichas prácticas, integrando las diferentes racionalidades que atraviesan la política pública, lo que el autor denomina “racionalidades enmarañadas” (Verdirer, 1997). El concepto de acción pública se vinculará con una definición de “lo político” como mecanismo para la construcción de consensos que permitan la integración de los antagonismos como parte de la acción política y la práctica social, pero sin la búsqueda de un horizonte “utópico” de “armonía universal” (Laclau, 2005; Mouffe, 2007).

En paralelo, para abordar las discusiones que se presentan en torno a las definiciones de las políticas públicas, desde esta investigación, se retoman aspectos conceptuales esbozados por autores que las entienden como acciones y decisiones que lleva a cabo el actor estatal para solucionar los problemas que considera prioritarios (Tamayo Saez, 1997), contemplando los aspectos externos a la administración pública (problema a tratar, dimensiones, gravedad, número de personas a las que afecta, etc.); el comportamiento de los actores sociales, sus intereses e implicancia en los procesos de la política; los medios requeridos para su desarrollo (recursos humanos, financieros, organizativos y tecnológicos, etc.) (Tamayo Saez, 1997; Aguilar Villanueva, 1992; Oszlack, 1997; O'Donnell, 2003). Decisiones que conllevan la política pública educativa –en sí misma– que expresan relaciones de poder y comprenden procedimientos formales e informales para la resolución de conflictos de bienes públicos (Rúa, 1998).

Estas definiciones en torno al curso que sigue la formación profesional en nuestro país estarán presentadas en función de las instancias de diálogo social y sus procesos de institucionalización (Vargas, 2004; Casanova, 2003; Montanaro, 2009). Para ello, se trabajará con la visión de los actores que participan en su “ejecución” y la legitimidad que los mismos tienen en el desarrollo de la calificación de los trabajadores/as y, por lo tanto, en la gestión de este saber experto, donde el mundo del trabajo es fuente de legitimidad para la construcción del saber profesional en lo vinculado a formas de interacción y ejercicio del oficio en vinculación con el mundo productivo, laboral y tecnológico (Rojas, 1999).

A los fines de enmarcar concretamente la formación profesional, la investigación tomará las perspectivas que abordan la complejidad de la relación educación-trabajo, considerando al mundo del trabajo como espacio legítimo de aprendizaje, reconociendo y problematizando la participación sindical en la ejecución de dichas políticas. En este sentido, trabajaremos con las líneas teóricas que sostienen que la formación profesional es una actividad educativa que articula el aprendizaje, integra las nuevas tecnologías asociadas a los procesos productivos y recrea situaciones reales de trabajo, por lo tanto, debe ocupar un lugar relevante en las discusiones de cara al futuro (Jacinto, 2015; Briasco, 2014; Gándara, Granovsky y Verchelli, 2021; Catalano, 2018; Weinberg, 2017; Gallart, 2006).

Constituye, además, un dispositivo recurrente de formación permanente, de actualización y especialización, que provee nuevas competencias tecnológicas a los trabajadores (Jacinto, 2015), vinculando el saber, el saber ser y el saber hacer (Spinosa, 2005; Drolas, 2010). Se trabajará también con las conceptualizaciones vinculadas a la “educación a lo largo de la toda la vida o formación permanente” (Unesco, 1972; OIT 1994), situando a la formación profesional de los/as trabajadores/as como eje central en las trayectorias educativas y laborales y, también, otorgándole una cualidad reticular (De Gissi, 2020) capaz de interactuar con los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, así como con el sistema de relaciones laborales y relevancia en relación con las perspectivas del trabajo del futuro (Catalano, 2018).



Asociado a estas definiciones, se conceptualizará sobre los *Saberes Socialmente Productivos* identificándolos como aquellos saberes que exceden los aspectos técnicos, prácticos o útiles, pero que dialogan discursivamente con ellos y los incluye enseñándole a los sujetos a transformar la naturaleza y la cultura, fortaleciendo su capital cultural y diferenciándose de los conocimientos repetitivos. Se refiere a conocimientos que se vinculan con la producción, con la elaboración, con la fabricación (Puiggrós y Gagliano, 2004). Bajo este marco, consideramos que es posible generar dispositivos integrales que trasciendan la dicotomía competencias-capacidades y que se constituyan como instituciones capaces de incluir las trayectorias diversas de los y las jóvenes de sectores vulnerables, quienes por sus historias de vida requieren ingenierías institucionales flexibles, capaces de canalizar sus realidades complejas e integrarlas en un espiral de educación-formación laboral-empleo.

De esta forma, entender la formación laboral como un campo en el que confluyen instituciones, reglamentaciones, intereses, iniciativas, que propicia la “convivencia” de relaciones diversas puede entenderse como el producto de definiciones institucionales desarrolladas en un nivel macro por el Estado. No obstante, también resulta preciso avanzar en el análisis de las relaciones que se dan en niveles que podemos denominar intermedio y micro, es decir en términos del desarrollo de normativas y reglamentaciones y en términos de experiencias organizacionales, a partir de las acciones de los equipos técnicos que las componen (Miranda, 2012).

En este sentido, pensar la relación educación y trabajo de manera práctica requiere también abordajes más amplios de las cuestiones que las atraviesan. Y esto es lo que intentamos hacer referencia en este artículo al poner en el centro de la escena la intersectorialidad de actores de tipo económico, cultural y social que se encuentran comprendidos en las experiencias de articulación en estos sistemas de aprendizaje y que, a la vez, permiten contener a los sujetos destinatarios de dichas políticas en un sentido amplio. Para ello, se hace imperioso correr los márgenes que limitan dichos sistemas formativos reencuadrando –o generando nuevos– procesos, reglamentaciones y normativas que permitan jerarquizar los reconocimientos de saberes y experiencias profesionales, la homologación de títulos y la vinculación con el sistema educativo y el entramado socio-productivo (Arbizu y Werquin, 2008). Promover estos reconocimientos y articulaciones permitirá, entre otras cosas, trascender una dinámica de como sostienen algunos autores “credenciales encadenadas” (Dussel y Pineau, 1995; Gallart, 2006), ampliando el universo de posibilidades para los y las jóvenes con trayectorias de vidas que se alejan de situaciones lineales.

CONCLUSIONES

El presente artículo anticipa algunas cuestiones preliminares en función de las entrevistas desarrolladas a los referentes.

En este sentido, podemos señalar que, de acuerdo a los ejes relevados en el trabajo de campo, los referentes señalaban que las políticas públicas que convergen en la intersección entre educación y trabajo, orientadas a las y los jóvenes de sectores populares –que se llevaron adelante durante el período de la posconvertibilidad (2005-2020)–, presentan importantes iniciativas y experiencias de gestión, aunque se identifican dificultades de articulación política e institucional entre los actores y los dispositivos de formación que intervienen, produciéndose limitaciones en su instrumentación y desarrollo.

De este modo, de acuerdo a las entrevistas realizadas hasta la actualidad y a la investigación en curso, estas iniciativas, así como ciertas “desconexiones” político-institucionales, quedan de manifiesto, en el discurso de los referentes, en el proceso parcial y limitado de conformación de un sistema integrado e integral de formación y capacitación para el sujeto trabajador, centralmente para estos jóvenes. Como ejemplo de estas “desconexiones”, podemos identificar políticas similares ejecutadas por el Sistema de Educación Técnico-Profesional y políticas de empleo impulsadas por el Ministerio de Trabajo. En este sentido, nos encontramos que en su discurso, los actores entrevistados coincidieron en la caracterización del sujeto destinatario de las políticas (joven “excluido” de la escuela secundaria, adulto-trabajador), que posean objetivos formativos similares (calificación, recalcificación y transferencia tecnológica a los trabajadores), que en su gestión participan los mismos actores sociales (Estado, sindicatos, empresas) y, sin embargo, que dichas propuestas formativas transitan por carriles paralelos, no son acreditables ni reconocidas entre sí, generan dispersión en la oferta, duplican registros, entre otros perjuicios para los destinatarios. Esto da cuenta de la dificultad de articulación que existe entre los campos de la educación y el trabajo.

Esta misma diversidad de iniciativas, densas en cuanto a experiencias de gestión y en el contenido de la acción pública, nos muestran, tanto los fenómenos de “desconexión” –antes mencionados– como la identificación de ámbitos de diálogo social que se han consolidado durante el período en estudio. Por parte del Ministerio de Trabajo la conformación de los Consejos Sectoriales Tripartitos de Formación Continua y Certificación de Competencias Laborales, y por parte de educación, la creación del CONETyP. Ambos espacios de discusión, pertenecientes al Estado nacional, abordan cuestiones de formación profesional, pero se encuentran parcialmente articulados entre sí y presentan tensiones diversas en su modo de integración funcional, lo que se cristaliza en acciones de formación fragmentadas, esfuerzos políticos, técnicos y financieros de las distintas áreas de gobierno en torno a las mismas acciones destinadas a los mismos sujetos. Un ejemplo recurrente que surgió en las entrevistas realizadas es la dificultad operativa, normativa e institucional de acreditar/reconocer cursos de formación profesional realizados en el marco de las políticas activas del Ministerio de Trabajo –como trayecto formativo (total o parcial)–, en el Sistema Educativo de ETP; aunque, como se señaló, en los espacios de discusión y definición de las políticas intervengan los mismos actores sociales y los cursos persigan objetivos formativos similares.



Sumado a esto, según describieron los referentes en las entrevistas, la gestión de las políticas que convergen en la intersección de educación y trabajo presentan algunas dificultades de articulación efectiva con otros campos como, por ejemplo, el complejo científico-tecnológico y productivo. En este sentido, los entrevistados dieron cuenta de una formación técnico-profesional que, en algunas ocasiones, se lleva adelante de manera desarticulada en relación con el contexto socio-productivo, presentando una oferta educativa que “limita” el potencial de desarrollo institucional y sus efectos tendientes a la mejora de las calificaciones de las y los jóvenes considerados.

En este sentido, los actores vinculados al mundo del trabajo manifiestan que en aquellas situaciones donde el diálogo social se encuentra más consolidado y se evidencia una participación más activa de los actores sociales (sindicatos y empresas), la propuesta de formación profesional se ajusta –y dialoga en mayor medida– con las demandas del contexto socio-productivo local y las posibilidades de inserción laboral de los egresados. Estos actores manifiestan que su participación en la formación profesional se constituye en una herramienta para la profesionalización de las acciones de capacitación, así como de transferencia tecnológica tanto para el conjunto de los/as trabajadores/as como para las PyMES.

Asociado a esto, se puede observar que en muchas ocasiones las propuestas de formación profesional gestionadas por los actores del mundo del trabajo presentan una organicidad mayor, constituyéndose como un sistema en sí mismo, producto en parte del corte sectorial de las propuesta y la capacidad que presentan los actores sociales, en mayor o menor medida, de articular hacia el interior de sus organizaciones, dispositivos propios que integren toda la oferta formativa incluyendo la educación formal, la formación profesional y la educación superior.

Resumiendo estos primeros hallazgos del trabajo, podemos señalar que las políticas públicas que confluyen en el campo de la educación y el trabajo poseen núcleos problemáticos que condicionan y afectan el desenvolvimiento de las distintas experiencias de gestión y se encuentran asociadas a dificultades de articulación entre los actores, instituciones y dispositivos que intervienen.

Un elemento destacado son las dificultades de articulación política e institucional *al interior* del propio sistema, generando la superposición o descoordinación de acciones, dispersión en la oferta, certificaciones que no son acreditables entre sí, duplicación de registros, entre otros, dificultándole al joven sujeto trabajador transitar un proceso de formación continua.

Pero también, se identificaron dificultades en los dispositivos en su relación *con el exterior* ya que aún no logran consolidar, de modo fluido y sistemático, canales institucionales de articulación con otros campos, como el socio-productivo o el científico-tecnológico, producto de dificultades técnicas y políticas que no permiten configurar mecanismos que aborden los procesos de innovación de forma activa y no solo defensiva. Las limitaciones en cuanto a la articulación en este sentido implica la imposibilidad de transferir, al conjunto de los trabajadores, las nuevas tecnologías e innovaciones vinculadas a los procesos de trabajo.

Frente a estas dificultades, en las relaciones internas como externas al sistema de educación técnico profesional, los entrevistados destacaban como positivo que durante el período de la posconvertibilidad, en Argentina, se consolidaron instancias de diálogo social tripartito que permitieron, entre otras cosas, la definición y orientación de políticas de formación y capacitación. Señalaron, también, que aquellos dispositivos donde los actores del mundo del trabajo poseen una participación más activa, como gestores de la política pública, dan cuenta de un grado de organicidad mayor, demostrando niveles de integridad hacia su propio campo sectorial que le permiten articular propuestas de formación profesional, educación formal y educación superior.

Por último, destacan que es necesario profundizar la integración de todos los actores en las instancias de coordinación de estas políticas, y del mismo modo institucionalizar el diálogo social en materia de formación, promoviendo espacios especializados en temas de formación y capacitación de las y los jóvenes de sectores populares.

Se espera que estas conclusiones contribuyan a la comprensión de la construcción y ejecución compleja de una política, en la que además del Estado intervienen otros actores en una relación entre experiencia laboral y experiencia educativa asociada a las y los jóvenes de sectores populares. Centralmente, el producto de esta investigación hace hincapié en los procesos de construcción y definición de las políticas, los actores involucrados, sus intereses, vínculos, tensiones y dificultades de articulación que se presentan. Se pretende que este estudio aporte a los debates que sostienen la necesidad y pertinencia de generar un sistema de formación y capacitación para los trabajadores, de tipo integral e integrado, recogiendo la experiencia y trayectoria de los diversos dispositivos, la expertise de los actores y que, a la vez, puedan conjugar las lógicas educativas, laborales y productivas, en el marco de procesos educativos a lo largo de toda la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L. F. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. Porrúa.
- Arbizu, F. y Werkin, P. (2008). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. OECD.
- Barasatian, S., Capelletti, B. y Sladogna, M. (2011). *Diálogo Social y Formación Profesional: Consejos sectoriales tripartitos de formación continua y certificación de competencias*. OIT.
- Briasco, I. (2014). Argentina. Sistema Nacional de Cualificaciones. Informe Nacional. Programa EUROSOCIAL.
- Casanova, F. (2003). Formación profesional y relaciones laborales. CINTERFOR/OIT. Serie Sindicatos y Formación.
- Catalano, A. (2018). Tecnología, innovación y competencias ocupacionales en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Oficina de País de la OIT para la Argentina.
- De Gisi, R. (2020). Escenarios emergentes para la articulación y fortalecimiento de la



- educación técnico profesional. La escuela frente a escenarios laborales inciertos. *Revista Novedades Educativas*, Tomo 358.
- Drolas, A. (2010). Los sindicatos frente a la política de competencias. Aportes para un debate necesario. *Revista Theomai*, (21).
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (dir.), *Discurso pedagógico e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Gallart, M. A. (2006). Los desafíos de la formación profesional. *Anales de la Educación Común*, 2(5), Educación y trabajo. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Gándara, G., Granovsky, P. y Verchelli, V. (2021). El saber de los trabajadores y las trabajadoras: la formación profesional y en el mundo del trabajo. *Revista Aulas y Andamios*.
- Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles educativos*, 37(148). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49317>
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Miranda, Ana. (2012). La formación profesional en el sector de la construcción en Argentina. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(1), 34-45.
- Montanaro, L. (2009). *La mirada sindical. Formación profesional y negociación colectiva*. *Revista Aulas y Andamios*.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- O'Donnell, G. (2003). Democracia, Desarrollo Humano y Derechos Humanos. En G. O'Donnell, O. Iazetta y J. Vargas Culleli (eds.), *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Oszlak, O. (1997). Estado y Sociedad: ¿nuevas reglas de juego? *Reforma y Democracia*, 9. CLAD.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (dirs.). (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens-Appeal.
- Rojas E. (1999). *El saber obrero y la innovación en la empresa*. OIT CINTERFOR.
- Rua, M. d. G. (1998). As políticas públicas e a juventude dos anos 90. *CNPd: Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*, 2. Brasília: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Editorial Lumiere.
- Sladogna, M. (comp.). (2018). Sindicatos y Formación Profesional en Argentina: antecedentes y desafíos. *Revista Aulas y Andamios*.
- Spinosa, M. (2005). Del saber al saber ser. Las calificaciones en el nuevo escenario de las relaciones de trabajo. En A. Fernández (comp.), *Estado y relaciones laborales: transformaciones y perspectivas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tamayo Sáenz, M. (1997). *El Análisis de las Políticas Públicas*. En La Nueva Administración Pública. Alianza Editorial.
- Unesco. (1972). *Aprender a ser: la educación del futuro*. UNESCO.



- Vargas, F. (2004). Competencias clave y aprendizaje permanente. Tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe. CINTERFOR.
- Verdier, E. (1997). Recomposición de la acción pública para el empleo y la formación profesional. Seminario organizado por el Conicet y el PIETTE, entre el 1 y el 5 de diciembre en Buenos Aires.
- Weinberg, P. D. (2017). Formación profesional en la Argentina: ruptura, continuidad, innovación. *Boletín Técnico do Senac*, 43(1), 55-77.

Recepción: 23/03/2022

Aceptación: 20/04/2022

Miguel Alfredo* y Pablo Granovsky**

Educación y trabajo frente a las desigualdades persistentes. Agendas y propuestas

RESUMEN

El artículo presenta una serie de reflexiones en torno a los alcances y desafíos que el campo de la educación y el trabajo tiene de cara a la pospandemia. Centrado en los vínculos entre educación y trabajo, por un lado, y las respuestas públicas por el otro, se presentan una serie de agendas y apuestas vinculadas a las perspectivas futuras asociadas a las políticas públicas de educación y trabajo.

PALABRAS CLAVE

Educación ▪ trabajo ▪ formación profesional ▪ saberes ▪ Covid-19

INTRODUCCIÓN

Una agenda del desarrollo requiere dar cuenta de la conformación de una pluralidad de espacios institucionales de interacción y diálogo social, por una parte, y –de modo simultáneo en el marco de un contexto de crecimiento económico– el impulso de la producción y el trabajo como ejes ordenadores de la dinámica comunitaria. Al tiempo, frente al contexto de la pandemia y los deterioros socioeconómicos arrastrados por la recesión económica generada bajo la crisis iniciada en el año 2018, Argentina se encuentra con una situación de heterogeneidades en materia productiva, laboral y condiciones de empleo. Ante ello, es clave que las políticas públicas de empleo y formación puedan hacer frente a los desafíos

* CONICET-FLACSO.

** UBA-Fundación UOCRA.

productivos, a la integración de los actores institucionales involucrados y, también, a la generación de espacios y mecanismos de inclusión social.

Las transformaciones tecnoproductivas que la crisis del fordismo a nivel global y, más actualmente, la irrupción de la Cuarta Revolución Industrial trajo, impactó de manera diferencial en economías estructuralmente heterogéneas y mercados laborales segmentados horizontal y verticalmente (Alfredo y Miranda, 2021). Este escenario asentó desigualdades y complejizó las posibilidades de experiencias generacionales de ascenso social. Es en este marco que se presenta, como un camino necesario a emprender, el desarrollo de nuevas nociones especializadas en la compleja relación –educación-trabajo–, y, entre ellas, una reformulación del concepto de trabajo.

Analíticamente, el desafío de poder aprender al mundo productivo moderno requiere dar cuenta de –al menos– cuatro grandes dimensiones para pensar la categoría Trabajo: 1) la eficacia técnico-económica; 2) la participación de los actores sociales en la instrumentación y el diseño de los procesos productivo-laborales; 3) la inclusión social de los diversos perfiles sociales y demográficos de la población trabajadora; 4) las diversas formas de conformación del estilo y la subjetividad socio-profesional de la fuerza laboral. Este enfoque complejo sobre la categoría Trabajo requiere también un enfoque complejo sobre el saber profesional. Contrario a la privatización del saber, con eje en la empresa individual y en el conocimiento formal/técnico, el enfoque de gestión pública del saber profesional integra ambos tipos de capacidades y conocimientos –técnicos y prácticos–, en marcos institucionalizados de interacción y diálogo social.

Bajo estas definiciones, el objetivo del artículo es reconstruir una serie de agendas y apuestas relacionadas a las políticas de empleo y formación profesional frente al contexto de la pandemia. En términos más específicos, este proceso reconstructivo requirió, previamente, dar un marco analítico para estas políticas asociado a un concepto no determinista del cambio tecnológico y al reconocimiento de la necesidad del protagonismo de los actores sociales en la construcción de las políticas públicas.

Los objetivos de sostener, frente a la heterogeneidad actual del mercado de trabajo, que existen *agendas urgentes* de educación y trabajo parte de una idea de acción pública de formación para el trabajo pensada en potenciar y gestionar transiciones hacia el empleo protegido, combinando formaciones profesionales, registraciones laborales, certificaciones y acreditaciones de saberes diversos. Por otro lado, las *apuestas institucionales* implican gestionar transiciones donde la acción pública (Verdier, 1997) intervenga sobre las trayectorias educativo-laborales para mejorar las estructuras de oportunidades. En el contexto de pandemia se requiere contemplar las brechas digitales y precariedades varias que las poblaciones afrontan.

Se señala en el artículo la importancia de la integralidad de los sistemas de educación técnico-profesional en sus diversos niveles y formatos de certificación y acreditación de saberes. En particular, entre todos los dispositivos enfocados en la trayectoria laboral y formativa, la formación profesional desempeña un rol



central en la vinculación tecnológica de los distintos sectores de actividad con la educación tradicional. A partir de esquemas que conformen trayectorias profesionales acumulativas, en el marco de una agenda de diálogo social, reconocimientos de saberes y políticas activas de empleo. Se presentan a continuación, de manera sintética, las principales perspectivas conceptuales y núcleos de discusión teóricos de la intersección de educación, trabajo y políticas públicas. Desde estos elementos se presentan debates referenciados de las políticas públicas de empleo y formación profesional en tanto agenda y apuesta. Se concluye que es pertinente reflexionar en torno a una nueva arquitectura institucional, que reconozca las tensiones entre políticas de empleo y educación y convoque a los actores del mundo del trabajo a su instrumentación.

EDUCACIÓN, TRABAJO Y POLÍTICAS PÚBLICAS. DISPOSITIVOS Y ACTORES INSTITUCIONALES

Analizar las políticas de educación y trabajo en contextos de la pandemia requiere previamente establecer algunas precisiones conceptuales sobre debates y contextos previos al Covid-19. En primer lugar, resulta insoslayable el recorrido por las definiciones en torno a los dispositivos y mecanismos que vinculen el campo tecnológico, el empleo y las credenciales educativas (Filmus, 2014; Jacinto, 2016; Briasco, 2018). En segundo plano, el papel de los actores sociales para pensar las políticas de empleo y formación, así como su relación con una noción amplia de “trabajo” y de “saber profesional” (Miranda, 2012).

El estudio de las articulaciones entre credenciales educativas y empleos demanda comprender cómo esos vínculos se ven atravesados por los perfiles demográficos, las características productivas y particularidades territoriales en el marco de dinámicas productivas internacionalizadas (Baruj, Porta y Zweig, 2014). La evaluación de las políticas de formación técnica-profesional requieren comprender grandes elementos tales como se plantea la cuestión de la productividad-competitividad de los sectores; sus ‘efectos en equidad social’; su planificación en relación a los entramados productivos existentes en el marco de las reestructuraciones productivas que demandan calificaciones en el corto y mediano plazo y la comprensión del entramado en sus diversos niveles de desarrollo y volumen tecnológico, dando una análisis de la cadena de valor (Porta, Santarcángelo y Schteingart, 2018).

Entre las recetas propuestas por diversos actores internacionales se ha sostenido que las deficiencias en el capital humano de las diversas regiones han dado como resultado un escenario poco favorable a los desarrollos económicos, propios de las tendencias y cambios tecnológicos en ciernes (Alfredo y Miranda, 2021). Resulta innegable el peso que la Revolución 4.0 tiene de cara a los procesos productivos y, con ello, en los perfiles demandados entre la fuerza de trabajo. Al tiempo, no menos cierto resulta que entre las economías desarrolladas actuales y sus modelos productivos y de organización tienden a promover formas abiertas de

organización del trabajo y de las actividades en el trabajo y la producción, incrementando su interacción con distintos campos y configurando comunidades de aprendizaje (Riquelme et al., 2017).

Ahora bien, las lecturas críticas sobre el vínculo educación-trabajo han puesto en valor como los factores estructurales (heterogeneidad estructural, segmentación educativa y laboral) así como las transformaciones de los contextos políticos, ciclos económicos y demandas de los actores requieren comprender a dicho vínculo como un fenómeno en construcción y sin necesidades lógicas. El cuestionamiento a la premisa del cambio tecnológico como “destructor” de empleo, como proceso técnico lineal y sin mediaciones sociales, políticas y económicas contraponen como eje la complejidad del vínculo entre el campo científico-tecnológico y el mercado de trabajo, y contiene en su apreciación las mediaciones de los actores sociales, productivos y de las políticas públicas (Planas, 2011). La noción de saberes socialmente productivos durante las últimas décadas presentó diversos giros (Ayuso, 2006; Rodríguez, 2011). En primer lugar, de la centralidad en los oficios –y en los saberes físicos o cognitivos asociados a los mismos–, hacia saberes técnicos afines a campos ocupacionales propios de los principales sectores productivos industriales. De estos saberes técnicos, luego se orientó a demandar al sector del trabajo la movilización de un saber hacer con fundamento científico-tecnológico. Un último giro se observa en la actualidad, frente a requerimientos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida, a la interacción socio-profesional y conducción de equipos, así como a la operación de dispositivos inteligentes (Catalano, 2018).

La relación cambio tecnológico y empleo, mediada por la estructura de cualificaciones de los países, no puede simplificarse con planteos centrados en la reducción del empleo, sino en un cambio cualitativo del mismo (Catalano, 2018). De este modo, se manifiesta la necesidad de promover procesos de actualización compatibles con un marco de redes educativas que garanticen procesos de “aprendizaje a lo largo de la vida”. Así, la perspectiva de la educación y el trabajo se integra con la apertura de los modelos de organización productiva y su interacción con diversas comunidades de aprendizaje.

La apertura hacia un aprendizaje colectivo desafía a pensar la mejora en las relaciones entre empleos y credenciales educativas a partir de una distinción en la relación entre actividades repetitivas y no repetitivas en cada puesto de trabajo –y en cada sistema de trabajo–, en un sentido profesionalizante. A su vez, para el caso, actividades profesionales no rutinarias de difícil sustitución por la tecnología, el debate por la construcción de los dispositivos institucionales necesarios para configurar sistemas que garanticen el aprendizaje a lo largo de la vida, dejan plasmados una transición de mediano y largo plazo en cuyo lugar la política pública de educación-trabajo resulta central (Granovsky y Alfredo, 2020).

El desafío de la construcción de dispositivos, como expresión de políticas públicas de educación-trabajo, colisiona con aquellas concepciones que cavilan los procesos de transferencia tecnológica como esquemas lineales de transmisión de conocimiento del campo científico al mundo del trabajo, sin considerar la



relevancia de los saberes prácticos de los trabajadores. En efecto, la definición de la existencia de saberes propios de toda experiencia de vida (productiva, comunitaria, etc.), implica poner en consideración cómo estos suponen combinar traducción, trasposición, clasificación y organización de información en esquemas que articulen lo sectorial con la dinámica macrosocial. En el plano de la política, surge la idea de construcción del saber profesional a partir de la integración de esquemas colectivos e institucionales de interpretación, reinterpretación y desarrollo de tecnología.

En este marco, resulta clave la figura y el desempeño de los actores sociales de estas políticas, como interlocutores significativos (Lundvall, 2009) para la instalación de estos dispositivos, así como la relevancia de sus capacidades de conducción y direccionamiento de estos procesos de institucionalización de aprendizajes. Por medio de estos liderazgos colectivos e institucionales, es factible pensar en estos actores, el desarrollo de una visión global y sistémica sobre la materialización de las políticas de empleo y formación a partir de una noción amplia de la categoría trabajo. Esta idea ampliada de trabajo supone también una noción ampliada de saber profesional, que incluya un saber técnico, con base a reglas y razonamientos lógico-científicos y a efectos predecibles, y a un saber práctico, producto de la experiencia de interacción en contextos técnicos afines. Este saber profesional excede una mirada técnica del puesto de trabajo, para abrirse a las políticas públicas, a las relaciones laborales y a los actores del campo político y del trabajo.

La definición de políticas de empleo y formación con bases conceptuales ampliadas de cara al trabajo y mediadas por los actores institucionales, redundan en propuestas de gestión que incluyen una multidimensionalidad asociada a lo técnico-económico, a la integración socio-productiva y al reconocimiento de las diversas subjetividades trabajadoras (De Ibarrola, 2014). Partiendo de esta idea ampliada de trabajo, pueden pensarse, para el conjunto del entramado social y productivo, políticas que consideren a la gestión a partir de una amplia representación social y política. Dicha gestión implica la instalación de dispositivos nacionales de políticas públicas basados en la experiencia histórica industrial de cada comunidad, y en las prácticas, criterios y valores de actuación social y profesional de las heterogéneas realidades que la conforman.

Esto es compatible con una idea compleja, no lineal, de transferencia tecnológica, que reconozca desde el sistema técnico-científico la importancia de los saberes de la experiencia. En este sentido, las capacidades tecnológicas de un país, su conformación, no refieren solo a las transferencias del campo técnico-científico al sistema productivo, sino también a los dispositivos de políticas públicas de formación y a la construcción de saberes asociados a las experiencias productivas de interacción, surgidas en cada unidad económica, en los equipos de trabajo, en los procesos productivos concretos. Esta apertura al actor social es pertinente con los modelos productivos actuales, con formatos organizacionales que interactúan con el campo científico, con el sector productivo, con las políticas públicas y con los sindicatos, con el mundo educativo y académico, entre otras (Gándara, 2013).

Un conjunto de saberes de distinta naturaleza es puesto en valor al momento de ser articulado en la práctica profesional y en las organizaciones económicas más que en la exclusividad del campo científico y académico (Granovsky, 2021). Estas capacidades, además del contenido técnico-específico, refieren a un conjunto integrado de esquemas interpretativo-analíticos movilizados en procesos de investigación-acción. Es decir, refieren a un plano metacognitivo ya que trascienden contenidos específicos y permiten una trasposición no mecánica de estos saberes de un contexto a otro, integrando saberes transversales con otros más específicos que, mediante criterios profesionales pragmáticos, son articulados para buscar resolver las diversas situaciones problemáticas que se presenta en el campo laboral respectivo (Catalano, 2018).

El “acompañamiento” de una gestión institucional que permita integrar lo sectorial con las políticas públicas nacionales, como forma colectiva de desarrollo de un saber profesional sectorial, técnico y práctico, a partir de procesos de apropiación “equitativa” del cambio tecnológico, resulta central. Así, la articulación de los dispositivos de política pública de empleo y formación, con un planteo amplio del desarrollo social y productivo, no acotado a factores exógenos sino a la propia historia laboral, productiva y tecnológica de los actores sociales de esa comunidad, podrá evaluarse en términos de su eficacia real en el plano productivo sectorial (construcción, sector eléctrico, automotriz, gastronomía, etc.), como instancias intermedias de coordinación de los actores sociales, productivos y del ámbito público, en ese recorte por tipo de actividad.

En otros términos, resulta clave el desarrollo de capacidades de conducción y de gestión institucional, articulando lo sectorial con la política nacional. Es decir, potenciando la interacción entre actores del campo político y del mundo del trabajo que intervienen en cada sector de actividad específico. De este modo, la acción pública de formación profesional puede promover el desarrollo de saberes productivos, a partir de esquemas institucionales de interpretación y reinterpretación de tecnología (por ejemplo, redes de centros tecnológicos y de formación), configurando trayectorias industriales, valores profesionales, prácticas de oficio, interacciones sectoriales, técnicas y productivas, que permitan la construcción de las capacidades tecnológicas necesarias al propio sector de actividad considerado.

Los debates en torno al fin del trabajo en el marco de la intensificación de los avances tecnológicos en detrimento de los puestos laborales resultan ser cuestiones de una pertinencia mayúscula, tanto por su relevancia a la hora del desarrollo económico así como por parte de la gobernanza y estabilidad social (Rifkin, 2003; Weller, Gontero y Campbell, 2019). El capitalismo encuentra en el cambio tecnológico uno de sus principales rasgos y consecuencias, para lo que las distintas formas de organización del trabajo presentan a la innovación en la gestión del trabajo como el *leit motiv* en la reducción de los puestos laborales (Coriat, 2011).

La función social de la educación ha visto posicionar su lugar como un requisito de base para contar con condiciones y herramientas para el acceso al mundo laboral. En este marco, paradójicamente, la secundaria técnica históricamente se constituyó como una formación para el trabajo orientada a una salida laboral



adecuada a la oferta. La compleja situación y condiciones que implica para la juventud el itinerario que se da pos-educación secundaria, implica reflexionar sobre el papel que desarrolla la especialidad de la ETP en Argentina. En esta línea, la especialidad cuenta con un peso significativo dentro de un contexto determinado (Borras, Legay y Romani, 2008), lo cual no inhabilita la necesidad de tomar en consideración los deseos e intereses por fuera de la esfera económica. En este sentido, ¿qué demandas plantearon desde la demanda laboral sobre estos sectores?

ASPECTOS METODOLÓGICOS

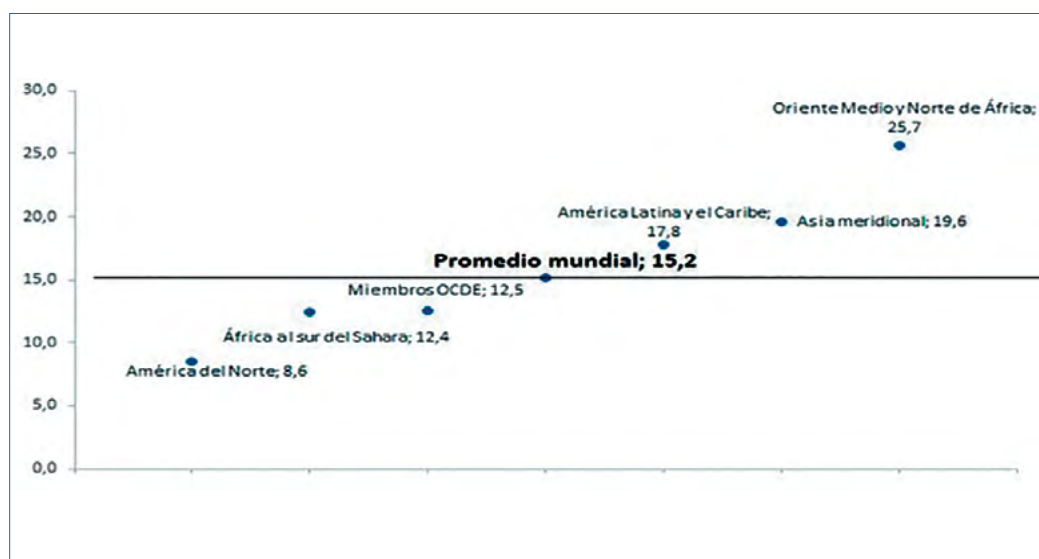
El artículo presenta una revisión de datos estadísticos secundarios elaborados por diversos organismos cuyo disponibilidad de sus fuentes son públicas. Se describe la evolución de la matrícula y registro de la industria, y se retoman datos elaborados por el INET. En la presente investigación se debate la relación entre la formación técnica de nivel medio y la inserción laboral de jóvenes egresados con una hipótesis, la cual en el siglo XXI los procesos de inserción laboral de los y las egresadas (en este estudio de ETP) conllevan un período prolongado en donde las características del entorno social ampliado (organización productiva y condiciones del mercado de trabajo local) se encuentran con elementos condicionantes.

Los indicadores laborales vinculados a la evolución de la variación interanual de las firmas y empleos se realizan a partir de los datos elaborados por el Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial, Dirección General Estadística y Estudios Laborales, Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales (OEDE-DGE-YEL - SSPTYEL), perteneciente al MTEySS en base al Sistema Integrado Previsional Argentino (SIPA). Con respecto a la caracterización de la fuerza de trabajo se retoman las categorías ocupacionales implementadas por el INDEC en su Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Cabe señalar que al interior de las categorías, la diferencia porcentual con el 100 corresponden a las categorías patrón y ns/nc.

EDUCACIÓN Y TRABAJO EN CONTEXTO

Si bien el aumento de la población mundial desempleada se presenta como una cuestión inapelable (gráfico 1), la pregunta pasa a complejizarse al momento de introducir coordenadas que brinden densidad y realidad regional. Si se observa, existe un esquema de focalización en la región latinoamericana, ya que el aumento de su tasa de desempleo no solo se presenta con un alza de 4 pp. entre 2019-2020, sino que su proyección hacia el 2022 deja a la región en la misma situación de finales de siglo XX (gráfico 2). Por su parte, aunque con matices, la situación estadounidense y europea arroja una tendencia a la baja. En este punto, la supremacía de la tecnología, tanto en sus versiones románticas como distópicas, requiere una matización a la hora de observar los niveles de desempleo juvenil según el punto geográfico de origen (gráfico 1).

Gráfico 1. Desempleo de personas de 15 a 24 años.
Promedio regional y promedio mundial. Año 2019



Fuente: Elaboración propia en base a Banco Mundial.

El peso de la cuestión del empleo requiere poner el eje en las diversas regiones en qué medida el crecimiento de la masa laboral latinoamericana en los albores del nuevo milenio es fruto del traslado de empleos entre el Norte y Sur Global (Moody, 2021), lo cual encuentra en la cuestión de la calidad del empleo y el sector de actividades en donde surgen el meollo del asunto (gráfico 3). Entonces, ¿es el cambio tecnológico el vector unicausal responsable del aumento de la desocupación? Si se retoma a Durand (2011), resulta pertinente poner en consideración como se ha dado un proceso de “creación” de nuevos servicios que antes pertenecían al ámbito de los domésticos y/o formaban parte de las actividades de las empresas. Tal es así que los cambios en los procesos productivos como las modificaciones en los usos y las costumbres en la vida cotidiana, llevaron a que exista un traspaso de mano de obra entre los sectores productivos.

Iranzo y Richter (2012) sostienen que los cambios en las dinámicas de acumulación en pos de la productividad y competitividad derivan en regímenes laborales que avalan nuevas figuras precarizadas y con inserciones vulnerables en sectores de alta rotación. En efecto, la tercerización y subcontratación laboral concentrada en los servicios, y con ramificaciones a las demás actividades, confieren un marco de formas jurídicas que afectan gravemente al colectivo y los derechos laborales preexistentes. En este sentido, Ermida Uriarte y Colotuzzo (2007) plantean que las consecuencias sobre el trabajo se ven reflejadas en la legislación laboral de los países que no localizaron y, también, en los que relocalizan. Es así como la “presión a la baja” en la protección jurídica sobre el trabajo se globaliza junto a la actividad económica.

El dato del aumento de los servicios a nivel global requiere comprender cómo estos impactan de manera diferenciada dependiendo de las fortalezas de los



regímenes laborales locales, ya que los niveles de heterogeneidad que se dan al interior de los bloques regionales dificultan una lectura unívoca. La capacidad de cobertura legal y efectiva de la acción de las organizaciones gremiales de las regiones encuentra niveles protectorios entre los países nórdicos que difieren de los valores del este europeo, el cual se acerca más a las realidades del tercer mundo. En efecto, el escenario de expansión de los servicios viene acompañado de un clima antisindical (Alfredo, Gambacorta y Miranda, 2018).

El relato de la autorregulación del mercado laboral encuentra profundas raíces en la teoría económica neoclásica y en su reversión focalizada del capital humano. El (eterno) retorno de la falta de formación de la población y su impacto en el nivel ocupación presenta una amplia difusión entre los inventarios de políticas de empleo (Miranda y Alfredo, 2018). De igual modo, la crítica ontológica a la perspectiva neoclásica, así como a su derivada teoría del capital humano, confluyen en la equiparación del accionar de individuos dentro de esferas que producen objetos intercambiables entre individuos en igualdad de condiciones (Aronson, 2007). En su núcleo, estas teorías hallan una falacia de nivelación que es puesta en tela de juicio al momento de observar la competencia que se da alrededor de los puestos de trabajo (Thurrow, 1983).

Específicamente, el relato de la autorregulación del mercado como elemento asignador de recursos tensiona bajo la perspectiva teórica de la segmentación del mercado del trabajo, más precisamente mercado del trabajo dual. Esta proporciona bagaje para analizar la diferenciación de acceso a los puestos de trabajo y las persistencias en las desigualdades (Miranda, 2007). Consecuentemente, la introducción de lecturas de tiempos históricos y el uso de perfiles demográficos otorga herramientas para desmontar el andamiaje ideológico del discurso neoclásico (Finkel, 1981; Miranda, 2015).

El devenir de la coyuntura argentina subraya cuestiones estructurales y tendencias históricas que no pueden obviarse, en donde la situación de actual estreñimiento económico puede rastrear sus orígenes en la crisis económica global de 2008, la cual, a su vez, debe entenderse como un emergente de una dinámica que encuentra sus principios instaurados en la década de 1970 (Beinstein, 2016). Los cambios introducidos en la década de 1970 en la dinámica de acumulación y sus delineamientos económicos generó un demoledor cimbronazo dentro de la dinámica de organización de las economías nacionales. Esta afecta tanto a los países periféricos como a las economías centrales, las cuales reflejan una profunda transformación de la lógica de acumulación y su devenir en las relaciones sociales (Beinstein, 2000).

No obstante, en Argentina estos fenómenos se vieron permeados por los cambios en la política laboral a partir del 2003. Según Palomino (2008), en Argentina se dio un proceso de instalación de un “nuevo régimen de empleo” que encontraba fuertes diferencia con el régimen desarrollado durante los años anteriores inmediatos. En esta línea, la caída del empleo no registrado y el aumento de los trabajos con registro en la seguridad social son la manifestación de un nuevo régimen laboral.

Estos aspectos señalados muestran un cambio a nivel de los actores pero también institucionalmente. La reinstauración del salario mínimo y la negociación colectiva muestran cómo la pugna distributiva entre capital y trabajo encontró un marco institucional de mayor protección al trabajo, en donde el Estado contó con mayor preponderancia. La articulación entre salario mínimo y negociación colectiva resultó un elemento clave al momento de mejorar las desiguales condiciones de las diversas ramas de la producción. La consolidación de un “piso” para el salario mínimo por parte de gremios con un peso considerable, permitió al conjunto del movimiento obrero sindicalizado alcanzar mejores propuestas salariales (Senén González, 2011). De este modo, el pensar la reactivación de la negociación colectiva como un elemento distributivo también trajo aparejado el resurgimiento de la actividad proactiva de parte de la clase trabajadora en mejores condiciones (Etchemendy y Collier, 2007).

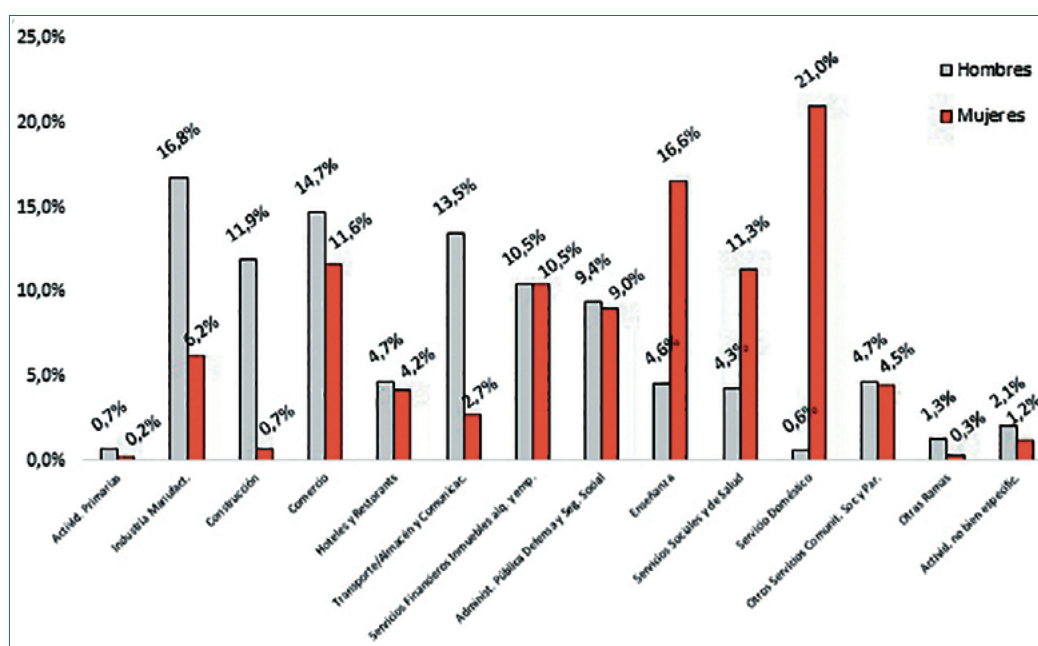
Sin embargo, si bien con la consolidación de la tendencia al aumento del empleo registrado, progresos salariales e incremento de la firma de convenios colectivos, las mejoras en el régimen de empleo mostraron un cambio sustancial, estas se vieron reflejadas para el sector laboral que se hallaban en el sistema de seguridad social (Del Bono, 2011). En contraposición, el período 2015-2019 se presenta como una bisagra recesiva y de contracción para los sectores de mano de obra intensiva y/o con orientación al mercado interno, como lo son la construcción e industria (Cantamutto y Schorr, 2017). La posibilidad de un empleo de calidad con relación a la inserción sectorial resulta ser una cuestión ampliamente estudiada (Salvia y Lindenboim, 2015). El escenario de recesión económica y deterioro del mercado laboral permite observar el peso relativo de la inserción ocupacional. Así, en el último trimestre prepandemia, los establecimientos de menor envergadura se presentan como el nicho de las figuras laborales más precarias (cuadro 1).

Otra arista para repensar a las relaciones sociales que estructura la dinámica laboral se da en las diferencias socio-généricas que se proporcionan a partir de los estereotipos de género. Entendido como un proceso histórico, Hirata (2000) sostiene que las relaciones sociales de dominación económica y de género deben distanciarse de los análisis deterministas para dar lugar al surgimiento a la noción de “sujeto sexuado”. El sujeto sexuado y la división sexual del trabajo encuentran en la inserción sectorial una inmediata materialización de la segmentación laboral (gráfico 2). Así, los sectores económicos y la segregación ocupacional (y más aún el nivel de actividad) denota el carácter sistemático de los limitantes de la organización social del trabajo (Goren, 2017; Alfredo, Miranda y Zelarrayan, 2021).

Como punto de partida sobre la cual se conoce el entramado productivo y la formación disponible, la demanda de calificaciones y operarios se ha presentado diferenciada entre los diversos segmentos de la demanda de trabajo. Si bien las empresas han desarrollado diversas demandas en torno a la calificación y saberes de los trabajadores, la articulación entre demanda y oferta de empleo encontró que las mismas realizaron búsquedas internas en sus propios empleados, siendo que el nivel de capacitación ofrecido por las empresas encuentra bajos niveles según lo declarado por los empleados (Soto, 2007, p. 32). Si bien la demanda y la



Gráfico 2. Distribución de la fuerza de trabajo por rama de actividad según sexo en Argentina. Aglomerados urbanos. 4º Trimestre 2019



Fuente: Elaboración propia en base a INDEC - EPH Continua.

capacitación realizada por las empresas, el incremento de la iniciativa privada de formación ha visto incrementar respecto a los datos relevados en 2004/2005, la participación se vio sostenida esencialmente en las empresas de mayor volumen y orientada a profesionales y técnicos (MTEySS, 2013).

Mediante una encuesta a empresas de diversos segmentos productivos-regionales, el INET (2016) ha desarrollado un material de análisis de las demandas que, inicialmente, se podría poner en continuidad con lo realizado por el MTEySS diez años antes. Centrado en la demanda de perfiles laborales, el estudio ha arrojado que, según la percepción de los entrevistados, los puestos de trabajo calificados continuaron siendo un desafío. Sin embargo, al momento de la valoración de los aspirantes según su nivel educativo, la opinión del sector privado ha sido mayoritariamente satisfactoria sobre el conjunto de la modalidad técnico-profesional. La satisfacción sobre los egresados de la educación secundaria ronda el 72% en la categoría, adecuadamente preparado. Así, si observa en nivel encadenado, se asimila cómo a medida que aumenta el nivel educativo los grados de satisfacción son mayores (tabla 2).

Al observar lo sucedido a nivel sectorial, la alta valoración de quienes egresan de los diversos niveles de formación de la educación técnica entra en un contrapunto con la mala percepción en cuanto a la formación de mano de obra intensiva e industrial en general. Estos sectores reflejaron el mayor nivel de insatisfacción por parte de los empleadores respecto de sus posibles empleados. Se presenta así un panorama complejo, ya que si bien a nivel general el grado satisfacción de los empleadores con los aspirantes es mayoritariamente aceptable, al analizar los

sectores de gran utilización de mano de obra intensiva la situación se muestra mucho menos auspiciosa. Sumado esto último al gran porcentaje de matrícula asentado allí.

Dentro del universo de las demandas del sector privado, la realidad regional contó con una dinámica propia. Si bien la falta de habilidades técnicas es el principal factor de falta de ocupación demandada a nivel nacional, la falta de experiencia e incluso la de candidatos disponibles se presentan como los factores de relevancia para el Noroeste argentino (NOA). En este sentido, la escasez de oportunidades como su falta de ingreso/rotación laboral podría constituirse en un factor destacable; por ello resulta necesario abordar qué tipo de demandas proyectan los futuros empleadores. En el gráfico 3 se presenta los tipos de demandas laborales necesarias (y en mayor medida solicitadas) para los y las egresadas del nivel secundario. Contrariamente a lo demandado al momento de la encuesta, e incluso presuntamente para los sectores con mayores niveles de insatisfacción de la formación juvenil, las denominadas ‘habilidades blandas’ toman un protagonismo significativo entre los primeros puestos, quedando por ejemplo los conocimientos del orden más abstracto y técnico en último lugar.

Al observar lo sucedido a nivel sectorial, la alta valoración de quienes egresan de los diversos niveles de formación de la educación técnica se contrarresta fuertemente con la mala percepción en cuanto a la formación de mano de obra intensiva y metalúrgica y metalmecánica. Estos sectores reflejaron el mayor nivel de insatisfacción por parte de los empleadores respecto de sus posibles empleados, siendo en el nivel secundario donde la estima es inferior (tabla 1). Sin embargo, al momento de la valoración de los aspirantes según su nivel educativo, la satisfacción sobre los egresados de la educación secundaria ronda el 60% en la categoría adecuadamente preparado (gráfico 3). Se presenta así un panorama heterogéneo, ya que si bien a nivel general el grado de satisfacción de los empleadores con los aspirantes es mayoritariamente aceptable, al analizar los sectores de gran utilización de mano de obra intensiva la situación se muestra mucho menos auspiciosa. Por ello resulta necesario abordar qué tipo de demandas proyectan los futuros empleadores.

AGENDAS URGENTES

Los relatos circulantes sobre el fin del trabajo y la autorregulación del mercado laboral llevan en sus orígenes ideológicos el mandato político de la justificación de pérdida de empleos y cierres a la baja en las discusiones sobre la normativa laboral. La contraposición de las realidades heterogéneas y segmentadas de la fuerza laboral regional permite introducir contrapuntos a tales argumentos aunque, y en paralelo, la necesidad de marcos de reflexión y propuestas tiene por delante un largo camino. Entonces, ¿por dónde seguir?

El traslado de empleos entre ramas de actividad y procesos de desarrollo de conglomerados empresariales globales materializa en los servicios un campo de



Tabla 1. Dificultades regionales para adquirir mano de obra

	Centro	Cuyo	Nea	Noa	Patagonia	Total País
Falta de competencias técnicas (Habilidades duras)	28%	28%	36%	13%	18%	27%
Falta de experiencia	19%	25%	21%	36%	24%	20%
Falta de candidatos disponibles / ningún postulante	19%	18%	17%	18%	22%	19%
Pretensión de mayor salario que el ofrecido	10%	7%	5%	11%	7%	10%
Falta de habilidades de empleabilidad (habilidades blandas)	9%	16%	10%	9%	9%	9%
Lugar geográfico no deseable	6%	7%	10%	4%	13%	7%
Demasiada competencia de otros empleadores	4%	0%	0%	4%	4%	4%
Horario no deseable	4%	0%	0%	0%	1%	3%
Candidatos sobre calificados	1%	0%	2%	4%	0%	1%

Fuente: Extraído INET (2016b).

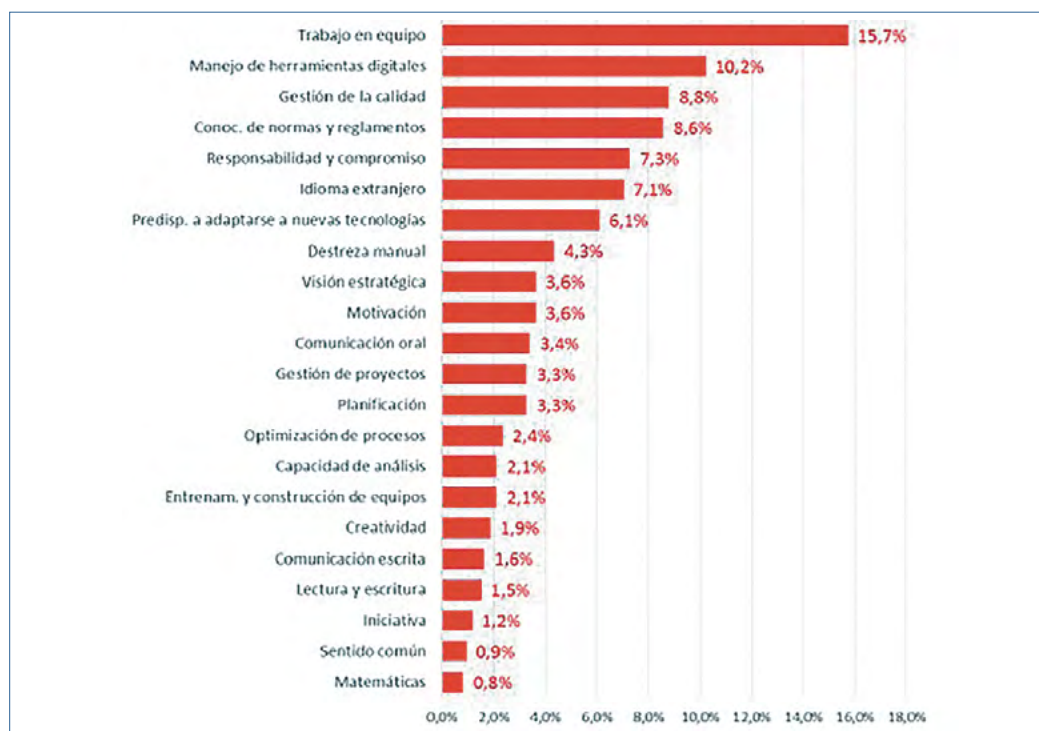
Tabla 2. ¿Cómo perciben las empresas a sus empleados/aspirantes?

	Muy bien preparados	Adecuadamente preparados	Mal preparados	Muy mal preparados
Secundario técnico	12%	59%	25%	3%
Programas / Cursos de Formación Profesional	21%	61%	15%	2%
Educación Superior Técnica	22%	60%	16%	1%
Universitario	38%	53%	7%	1%

Fuente: Extraído INET (2016b).

disputa por la regulación y gobernanza ante los fenómenos de la tercerización y subcontratación. La forma estricta de subcontratación se diferencia de las otras tres mencionadas debido a que se formaliza el desprendimiento de tareas y responsabilidades al constituirse en una nueva fuente de servicios, robusteciendo la intermediación laboral, el suministro de mano de obra y el contrato temporal.

Gráfico 3. Habilidades transversales emergentes
(aquellas que incrementarán en mayor medida su relevancia a 2020 respecto de la actual). Porcentaje de respuestas



Fuente: Extraído INET (2016b).

La vulneración de la relación protectora del derecho laboral, sea por su condición temporal o desconocimiento de la responsabilidad orgánica de la empresa primaria, es un hecho primordial en los procesos de deslocalización aunque sus consecuencias no se acaban allí. La deslocalización genera una doble consecuencia: por un lado, aumenta el desempleo y el gasto social en el país de origen y, por el otro, crea puestos laborales en el país receptor bajo una normativa precarizada.

En efecto, un primer desafío es el desarrollo de mecanismos y actores con capacidad de acción en diversas escalas con una mirada integrada frente a formas de organización deslocalizadas y/o digitalizadas. La preeminencia del trabajo como actividad humana es una cuestión que subyace a cualquier forma de formación social, lo cual no resta importancia histórica a las diversas expresiones históricas que este adquiere, así como su reconocimiento y formas de organización colectiva nacionales, regionales e internacionales.

Por otro lado, el impacto que generó el Covid-19 se presenta como un escollo a superar en el marco de desigualdades persistentes. En este punto, el fortalecimiento de la institucionalidad y papel de las organizaciones intermedias para la superación de las desigualdades persistentes resultan esenciales a la hora de encarar acciones de reversibilidad sobre las causas y consecuencias de origen. Sin embargo, las posibilidades de reversibilidad responden a la acción de mecanismos sociales cuya causalidad se refleja en la acción colectiva. Para el caso, la



instauración de marcos y estándares comunes como pisos de derechos (como lo son el salario mínimo y el sistema integrado de cuidados) se presentan como otro camino por cimentar.

BRECHAS DIGITALES, ACCESO A LA TECNOLOGÍA Y CONECTIVIDAD

Encarar el debate por cómo se logra que saberes de distinto tipo se integren en la práctica y contextos diversos del mundo del trabajo implica tanto una dimensión técnica como de la articulación de marcos de comprensión que trasciendan contenidos específicos y permiten la transferencia de estos saberes entre diversas esferas (Catalano, 2018). En este sentido, las instituciones de capacitación y formación técnica han desarrollado esquemas flexibles para adaptarse a estos nuevos desafíos en el campo de la educación-trabajo, apostando a incluir en la agenda del mediano plazo y del “trabajo del futuro” la coyuntura y la problemática sanitaria centrada en el protagonismo de los actores, en su interacción y desarrollo.

El tránsito de la pandemia planteó un contexto de incertidumbre y desafíos a las políticas de empleo y formación y a los dispositivos de formación técnico-profesional. Entre los principales desafíos se encuentran los esquemas de funcionamiento, los cuales están influidos en parte por el modelo industrial tradicional de mediados del siglo pasado, modelos con base en los esquemas europeos de formación de la posguerra, a reformularse conteniendo estos aspectos pero ampliándolos a las heterogeneidades existentes. En otros términos, esta tradición institucional de la formación profesional sufrió un conjunto de modificaciones en las últimas décadas y requiere, hoy, un proceso de reformulación frente al contexto actual.

Uno de los elementos centrales de esta reformulación es la digitalización en los procesos de trabajo y en los procesos formativos. Esto abre posibilidades para el desarrollo de procesos híbridos de presencialidad-virtualidad, donde las propuestas formativas digitales se complementen, integren y articulen con las fórmulas tradicionales/presenciales (Alba, 2021). Estos dispositivos tienen como referencia al sujeto del aprendizaje en una situación donde se multiplican los espacios y situaciones plurales en materia formativa, se diversifican los ritmos colectivos e individuales de aprendizaje, pasando de ámbitos escolarizados a propuestas virtuales con recortes sectoriales y de oficios que interpelan los ciclos propedéuticos de formación.

En el marco de las instituciones de formación profesional un eje clave es garantizar el acceso a “paquetes” de datos, a nuevas tecnologías, en un acercamiento sistemático de la formación técnico-profesional al sistema científico-tecnológico, considerando el desarrollo de capacidades tecnológicas en “sectores emergentes”, los saberes socio-profesionales existentes y procesos de actualización del saber profesional. Pero es importante aclarar que estas nuevas calificaciones requeridas se integran, entrecruzan y superponen con un saber profesional más tradicional

con base en el modelo industrial. A esto puede agregarse el desarrollo de un saber profesional vinculado al dominio de las nuevas plataformas, formación en simuladores y ambientes virtuales, procesos sistemáticos de acreditación, certificación y registro de trayectorias laborales y formativas diversas

TRANSICIONES AL EMPLEO PROTEGIDO

Las transformaciones productivas y tecnológicas tienen impacto en una heterogénea estructura social y económica, configurada previamente al fenómeno del Covid-19. Una porción significativa del entramado social y productivo se circunscribe a esquemas asociados a sectores de subsistencias y alta integralidad de las estrategias familiares y comunitarias, con formas de representación social y política propias (Alfredo y Miranda, 2021). Fenómeno que “invitó” a las políticas públicas a generar dispositivos que permitiesen sistematizar y colaborar en la organización de este sector de la economía. Dicho de otro modo, sectores tan heterogéneos que desafían a las políticas públicas a generar dispositivos para gestionar “transiciones” en materia de empleo y protección social, considerando la multiplicidad de situaciones de deterioro de las condiciones de trabajo, transiciones que deberán tener como horizonte el empleo protegido y condiciones de trabajo “clásicas”.

La acción pública excede al ejercicio estatal y se orienta a campos de intervención donde el saber experto en la gestión de la política integra las tensiones propias del campo político y económico en una perspectiva de desarrollo integral. Este saber también se enmarca en un proceso complejo de delimitación sistemática de diferentes sectores socioeconómicos y productivos, incluyendo la denominada economía popular, como una experiencia y una práctica de construir economía en el mundo del trabajo con base territorial y sectorial. Los actores intervinientes deben definir sus modos de representación sociopolítica en el ámbito público y sus métodos de movilización social y económica.

Sistematizar y dar método a esta experiencia colectiva, como política y acción pública, implica la institucionalización del saber y el aprendizaje que emerge del propio proceso productivo y resulta clave su integración con dispositivos de gestión estatal cercanos a estas experiencias. Abordar estas distintas realidades sociales y productivas requiere generar un marco de concertación social del campo político con el mundo del trabajo, para generar dispositivos de política pública que consideren de modo integral las fracturas sociales, en ingresos y protecciones, con el desarrollo del saber productivo y tecnológico.

Por ello, el eje se encuentra en poder pensar estas transiciones, desde una multiplicidad de situaciones de trabajo, con una referencia constante al campo productivo y al mundo industrial. En este sentido, no puede pensarse al sector moderno y dinámico y al estructuralmente informal, como dos espacios mutuamente excluyentes y sin conexiones (Miranda y Alfredo, 2020). Por un lado, están múltiplemente conectados por relaciones sociales y económicas de diverso



tipo y, por otro, entre ambos sectores no hay una separación o un salto claramente definido, sino que el trayecto entre uno y otro está plagado de zonas intermedias o “grises”, representadas por una multiplicidad de situaciones graduales de deterioro de las condiciones de trabajo, así como en lo que concierne a la calidad del empleo.

Esto implica no quedarse en una idea de “emergencia permanente”, de una economía social “encapsulada”, sin referencia clara de las políticas hacia el trabajo protegido y a las relaciones laborales “clásicas”, como aspiración de dichas políticas públicas. En este esquema es significativo pensar desde allí las políticas públicas, rescatando las experiencias laboral y productiva en los distintos sectores de actividad, sus prácticas, criterios y valores de actuación social y profesional, las relaciones laborales, los sistemas de innovación, la incorporación de tecnología, etc. La instalación de dispositivos nacionales de formación continua, integrando los campos de la educación y el trabajo –pensados como política pública–, requiere partir de una lógica endógena a la experiencia histórica industrial, sectorial o nacional, a las tradiciones socio-profesionales y de oficios existentes en los distintos campos de actividad, de manera que los procesos de construcción del saber se generen por la experiencia productiva y formativa de los distintos agentes intervinientes.

APUESTAS

A continuación se presentan algunas reflexiones desarrolladas frente al contexto de la pandemia, destacando lo señalado en los apartados anteriores en cuanto al cambio tecnológico y del empleo, al papel de los actores sociales en las políticas y a las heterogeneidades del mercado de trabajo. Los cambios tecnológicos señalados, una mirada amplia sobre la noción de trabajo y de saber profesional, invitan a reflexionar sobre la formación de las y los trabajadores en épocas de emergencia sanitaria y contracción económica, suponiendo un doble desafío: atender las necesidades del presente y repensar la estrategia de futuro.

LOS ACTORES SOCIALES: EL TRABAJO Y EL SABER PROFESIONAL

Hacer eje en los actores sociales –en aquellos interlocutores significativos del mundo productivo y laboral–, para articular, conducir y direccionar el aprendizaje individual, colectivo e institucional, es clave para estructurar a procesos sectoriales y nacionales de transferencia tecnológica, en un marco de fuertes heterogeneidades. Además de la centralidad de los actores, es importante tener una noción de “trabajo” suficientemente amplia, que incluya, no solo su componente técnico sino las dimensiones de interacción y de conformación de la propia subjetividad y “estilo” profesional. Es bajo esta idea de trabajo que se hace tangible pensar el

saber técnico y el práctico o experiencial. El primero asociado a la aplicación de reglas con base técnico-científica y el segundo vinculado con las experiencias de interacción en los contextos productivos. Esto configura una idea de construcción y gestión del saber profesional, que excede lo técnico-específico de una posición de trabajo determinada para mostrar una perspectiva amplia que incluya al Estado, a los actores del mundo del trabajo y a los sectores expertos en cada actividad (Granovsky y Alfredo, 2021).

Los actores –interlocutores significativos para el aprendizaje productivo y tecnológico–, se desenvuelven como “portadores” de capacidades de dirección de estos procesos, promoviendo la institucionalización de aprendizajes profesionales. Asumen los liderazgos institucionales necesarios para poder implementar esquemas sistemáticos de transferencia tecnológica. Desde esta perspectiva, que amplía y agrega complejidad a cierto desarrollismo “tecnicista”, otorga centralidad como sujeto político de este proceso al liderazgo de estos actores porque su función, en este marco, es la de articular y dar cobertura institucional a los procesos colectivos de aprendizaje, creando los ámbitos necesarios para su integración en redes de transferencia de tecnología (Granovsky, 2021).

INTEGRALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La integralidad de la formación técnico-profesional y su vinculación con el sistema educativo requiere señalar la necesidad de esquemas integrados de formación media, formación profesional y estudios superiores, todos ellos referenciados en las trayectorias laborales y formativas de los y las trabajadoras. Esta referencia a la trayectoria, como sujetos del aprendizaje en estos dispositivos, permite pensar la potencialidad del lugar de la formación profesional como instancia de orientación global del sistema educativo en general frente al mundo del trabajo y un eje central en la construcción de una cultura tecnológica, productiva y laboral en los distintos sectores de actividad.

Para debatir la integralidad de la formación técnico-profesional, un elemento clave es la integración de los estudios superiores con los distintos trayectos de la educación técnico-profesional, en esquemas modulares que se adapten a la dinámica de las heterogéneas trayectorias laborales y formativas de los trabajadores. Estos sistemas brindan mayor interés, pertinencia, recursos y herramientas en cuanto a las calificaciones profesionales. Al tiempo, pensando en clave de trayectorias, se sostiene un proceso acumulativo que hacen al saber profesional, donde la educación superior acredite itinerarios previos, saberes previos, saberes de la experiencia laboral. La formación sistemática brindaría a estos saberes un contenido técnico, metodológico y de fundamento, enriqueciendo las trayectorias de los trabajadores.

De manera concatenada, la integralidad y articulación entre los distintos dispositivos de formación requieren la interacción entre los actores del mundo del trabajo y el Estado como marco metodológico y procedimental desde donde construir



la agenda de las políticas. Contenidos, modos de instrumentación, prioridades, etc., establecidos a partir del diálogo entre los actores como instancias claves de construcción de una perspectiva estratégica en materia de empleo, formación y producción, con base en los distintos territorios y con enfoque en lo “local”.

HORIZONTE DE “MONTAJE” DE UN ESQUEMA DE ACCIONES PÚBLICAS: EL DESAFÍO DE UNA ARQUITECTURA INSTITUCIONAL

Las lógicas de educación y las del trabajo están presentes en las distintas realidades porque las transformaciones en el campo de la producción y el trabajo tienen un mayor dinamismo que el propio y característico desenvolvimiento de la acción pública en materia educativa (Alfredo y Granovsky, 2021). El predominio de la lógica formativa en un ámbito y la inserción socio-profesional expresan estas tensiones. Las políticas de empleo y formación profesional son un ejemplo de la complejidad que implica el desarrollo de una acción pública “integral”, en cuanto a la diversidad de servicios de formación que ofrece, e “integrada” en cuanto a la pluralidad de actores del mundo productivo y laboral que median y modulan la instrumentación de la política. Para el caso, la articulación e integración de lógicas productivas, laborales, tecnológicas y educativas dan espacios para esquemas de regulación y protección socio-profesional que permitan moderar y acotar las brechas y fracturas sociales y económicas. En este sentido, las políticas de educación y trabajo pueden aportar en este direccionamiento hacia una integración social efectiva (Jacinto y Millenaar, 2012).

Esto expresa la necesidad de conformar un entramado institucional y organizacional que integre al campo educativo con el mundo del trabajo configurando un trayecto complejo para estas políticas. A este entramado institucional se adicionan otros elementos, destacados de esta acción pública, en el marco de la pandemia. Primero, la relación presencialidad/virtualidad para la formación para el trabajo, dado que su cercanía con los saberes productivos y la propia experiencia productiva reformula la necesidad de orientarse a esquemas híbridos, con virtualizaciones parciales. Segundo, otro factor clave para estos dispositivos es la gestión de la información, la construcción de saber técnico experto para la toma de decisiones de quienes definen e instrumentan las políticas.

Desde este punto de vista, las políticas de empleo y formación combinan lógicas sectoriales y territoriales con la participación de los actores sociales, con perspectiva de largo plazo en esquemas de diálogo social, tanto desde los ministerios de trabajo como de educación. Perspectiva de largo plazo, estratégica en el sentido de institucionalizar, de sistematizar el vínculo con el mundo productivo, con el campo científico-tecnológico, estableciendo una oferta formativa pertinente con las demandas de los sectores productivos, identificando las capacidades tecnológicas, productivas y laborales necesarias para la dinámica económica y social de cada ámbito de actividad industrial.

COMENTARIOS FINALES

El artículo se planteó un abordaje en torno a los alcances y desafíos que el campo de la educación y el trabajo tiene de cara a la pospandemia. En el contexto de la pandemia, se ha observado que los desafíos para una gestión pública del saber profesional se encuentran en el aumento de las brechas digitales, en el pasaje, en cuanto a la digitalización de la formación, de un ambiente de aula a un ambiente de formación más complejo. Por su parte, las heterogeneidades del mundo laboral junto a los procesos de deterioro económico heredados y profundizados a partir de la coyuntura han redundado en un aumento de la vulnerabilidad laboral y complejización de las trayectorias educativo-laborales de los distintos perfiles sociales y demográficos.

Para ello, se buscó dar cuenta de las transformaciones actuales en materia tecnológica, considerando un concepto amplio de trabajo y de saber profesional así como los formatos y mecanismos de vinculación educación-trabajo. Se planteó que es relevante asumir un concepto distinto al educativo tradicional, donde la formación profesional señale un camino adecuado al sujeto del aprendizaje. Además, la puesta en valor a los actores sociales en el desarrollo de estas acciones de formación se suma a la idea de gestionar transiciones desde las políticas públicas de empleo y formación de cara a un mercado de trabajo fragmentado. En efecto, la necesidad de reforzar la vinculación entre la formación y las políticas activas de empleo se manifiestan en la instrumentación sectorial y territorial de un diálogo social institucionalizado.

La posibilidad de certificar formaciones profesionales que faciliten la inserción en el mundo del trabajo –con concomimientos y habilidades desarrolladas para ello– y, simultáneamente, que esto sirva como créditos para aquellos que quieran seguir una carrera de nivel superior resultan caminos a emprender. En este sentido, una educación superior organizada a través de niveles de formación profesional que “unan” el mundo del trabajo y el mundo de lo académico brindarán más sentido, atracción y practicidad a las y los trabajadores.

Una renovación en el debate impone desafíos sociológicos que impulsen desarrollos conceptuales sobre las experiencias de desarrollo y el saber profesional desde las realidades situadas y tiempos históricos que atraviesan estas latitudes. Frente a los análisis del cambio tecnológico y productivo orientados a la productividad, es pertinente un enfoque del problema del desarrollo –pensado desde el trabajo y los saberes–, que enriquezca perspectivas económicas como las estructuralistas, con eje en la articulación de los agentes económicos, productivos y laborales, y de estos con el campo político. En paralelo, es clave el abordaje del saber de la experiencia profesional, es decir, un saber con potencial de impacto social y productivo –en caso de ser validado socialmente–, que no se reduce a su dimensión técnica, sino que habilita pensar toda su impronta práctica y su traducción al campo de las políticas públicas.



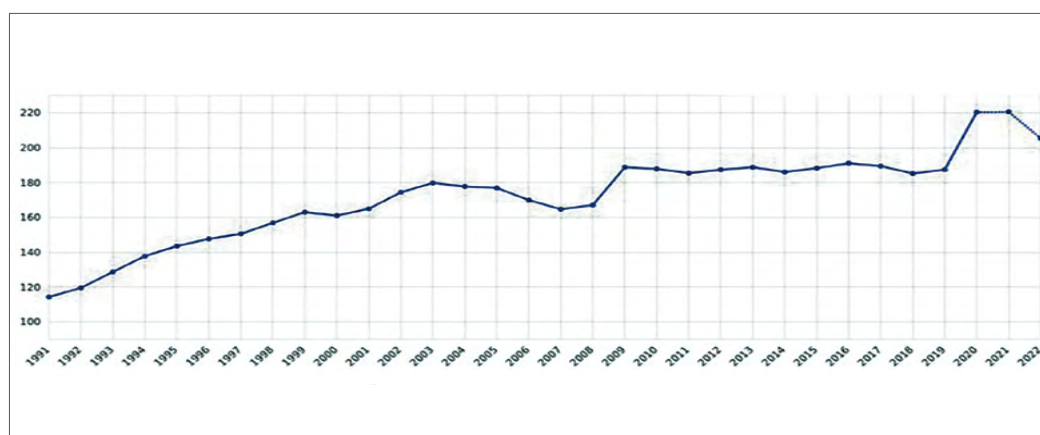
ANEXO ESTADÍSTICO

Cuadro 1. Distribución de la fuerza de trabajo por categoría ocupacional según tamaño del establecimiento en Argentina. Aglomerados urbanos. 4º Trimestre 2019

Categoría Ocupacional	Total General	Tamaño del establecimiento				
		Unipersonal	Microempresas	Pequeñas y medianas empresas	Grandes empresas	Ns/Nr
Cuenta propia	22,9%	96,3%	25,3%	0,7%	0,0%	3,9%
Asalariado	72,3%	3,7%	59,2%	93,5%	99,5%	94,5%
Total*	95,2%	97,0%	84,5%	94,2%	99,5%	98,4%

Fuente: Elaboración propia en base a INDEC - EPH Continua.

Gráfico 1. Evolución y proyección a nivel mundial del desempleo. En millones de personas. Período 1991-2022



Fuente: OIT.

Gráfico 2. Evolución y proyección de la tasa de desempleo para América Latina, América del Norte y Europa de la tasa de desempleo. Período 1991-2022



Fuente: OIT.

Gráfico 3. Evolución y proyección de la tasa de fuerza de trabajo asalariada para América Latina, América del Norte y Europa. Período 1991-2022



Fuente: OIT.

Tabla 1. Percepción mala respecto de los aspirantes por sector

SECTOR	Secundario técnico	Programas / Cursos de Formación Profesional	Educación Superior Técnica	Universitario
Agropecuaria	24%	16%	19%	6%
Alimentos y Bebidas	30%	7%	21%	8%
Construcción	27%	22%	14%	9%
Energía y Minería	25%	7%	14%	5%
Ind. Química y Farmacéutica	21%	7%	14%	5%
Industria de procesos	29%	19%	16%	8%
Mano de Obra Intensiva	41%	25%	24%	11%
Metalúrgica y Metalmeccánica	49%	34%	25%	14%
Servicios de salud	21%	13%	18%	7%
Servicios de software, telecomunicaciones y multimedia	27%	18%	15%	7%
Servicios de turismo y esparcimiento	15%	14%	11%	10%

Fuente: INET (2016b).



BIBLIOGRAFÍA

- Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, I(1).
- Alfredo, M. y Miranda, A. (2021). ¿Quién ajusta las tuercas y tornillos? Formación profesional y empleos en la trama automotriz argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91) (en prensa).
- Alfredo, M. y Granovsky, P. (2021). Centros de Formación Profesional en Argentina: un análisis a partir del actor sindical como mediador de políticas públicas en educación y trabajo. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, (21) (en prensa).
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en humanidades*, (16), 9-26.
- Ayuso, M. (2006). Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP). *Educação Unisinos*, 10(2), 91-101.
- Baruj, G., Porta, F. y Zweig, I. (2014). Escalamiento productivo y capital humano calificado: un estudio exploratorio. Documento de trabajo núm. 6. Buenos Aires: Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Beinstein, J. (2000, abril). La gran mutación del capitalismo: Narcomafias, centro y periferia. *El Dipló- Le Monde Diplomatique* en español, num. 10.
- Beinstein, J. (2016, 7 de julio). El capitalismo global a la deriva. Alertas rojas: señales de implosión en la economía global. *ALAI América Latina en Movimiento*. <https://www.alainet.org/es/articulo/178662> (consultado 14 de julio de 2021).
- Briasco, I. (2018). Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Catalano, A. (2013). Protección social: barreras y desafíos. Pequeñas localidades, aislamiento socioeconómico y vulnerabilidad social, Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales, MTEySS.
- Catalano, A. (2018) Tecnología, innovación y competencias ocupacionales en la sociedad del conocimiento. ILO Working Papers 995011092702676, International Labour Organization.
- Cantamutto, F. y Schorr, M. (2017). El modelo de Cambiemos: rumbo claro, límites crecientes. *Le Monde Diplomatique*, XVIII(215), 6-7.
- Coriat, B. (2000). Pensar al revés: trabajo y organización en la empresa japonesa. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Del Bono, A. (2011). Gestión global y uso local de la fuerza de trabajo: tendencias hacia la precarización laboral en call centers exportadores de servicios. En A. Del Bono y G. Quaranta (comps.), *Convivir con la incertidumbre: aproximaciones a la flexibilización y precarización del trabajo en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- De Ibarrola, M. (2014). Repensado las relaciones entre la Educación y el Trabajo: una reflexión basada en investigaciones realizadas en México. *Cad. Cedes*, 34(94), 367-383.
- Durand, J. P. (2011). La cadena invisible. Flujo tenso y servidumbre voluntaria. UAM.
- ENTE (Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013). (2015). Resultados definitivos, 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Inst. Nacional

- de Educación Tecnológica. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/12/ENTE-2013-Resultados-Definitivos.pdf>
- Ermida Uriarte, O. y Colotuzzo, N. (2009). Descentralización, tercerización, subcontratación. Lima: OIT, Proyecto FSAL.
- Etchemendy, S. y Collier, R. (2008). Golpeados pero de pie. Resurgimiento sindical y neocorporativismo segmentado en Argentina (2003-2007). *Postdata*, 13.
- Filmus, D. (2014). *La universalización del secundario en América Latina: una meta necesaria para la inclusión social y la ampliación de derechos de los jóvenes*. Mimeo: Buenos Aires.
- Finkel, S. (1981). El capital humano: concepto ideológico. En G. Lamarca et. al., *La educación burguesa*. México DF: Nueva Imagen.
- Gándara, G. (2013). Sindicalismo y Formación Profesional: los términos de una relación indivisible, Red Etis. *Tendencias en Foco*, 23, UNESCO.
- Granovsky, P. y Alfredo, M. (2020). Formación Profesional y gestión del saber. Los casos de la construcción y automotriz en Argentina. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(17), e079-e079.
- Granovsky, P. (2021). Fin del trabajo o reconversión de las calificaciones: un desafío para las políticas públicas. *Inter disciplina*, 9(23), 35-56.
- Goren, N. (2017). Desigualdades sociolaborales. Una aproximación a sus marcos interpretativos desde la perspectiva feminista. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 1(2).
- Hirata, E. (2000). Relaciones sociales de sexo y división del trabajo. Contribución a la discusión sobre el concepto trabajo. *Herramienta*, 14, 2018. <https://www.herramienta.com.ar/articulo.php?id=807>
- INET. (2016a). La Educación Técnica Profesional en Cifras 2016.
- INET. (2016b). Demanda de capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina. http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2016/06/2016.06.21_Informe_Demandas_Laborales_2020_vf.pdf
- Iranzo, C. y Richter, J. (2012). Las implicaciones de la subcontratación laboral. En J. C. Celis Ospina (coord.), *La subcontratación laboral en América Latina: miradas multidimensionales*, 1ª edición. Escuela Nacional Sindical.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 141-166.
- Jacinto, C. (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*, 1a ed. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Lundvall, B. (2009). *Sistemas Nacionales de Innovación*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Miranda, A. (2012). La formación profesional en el sector de la construcción en Argentina. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(1), 34-45.
- Miranda, A. y Alfredo, M. A. (2020). El trabajo en la trama automotriz argentina: un estudio sobre la segmentación y evolución del empleo a lo largo de una década. *Cuestiones de sociología*, (23), e100-e100.



- Moody, K. (2021, 16 de febrero). La clase trabajadora global en la reorganización del capitalismo. IADE Instituto Argentino Para El Desarrollo Económico.
- MTEySS. (2013). Encuesta de Indicadores Laborales. Módulo de Capacitación 2013.
- Palomino, H. (2008). La instalación de un nuevo régimen de empleo en Argentina: de la precarización a la regulación. *Revista Trabajo, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social*.
- Planas, Jordi. (2011). La relación entre educación y empleo en Europa. *Papers: revista de sociología*, 1047-1073.
- Porta, F., Santarcangelo, J. y Schteingart, D. (2018). Cadenas globales de valor y desarrollo económico. *Revista Economía y Desafíos del Desarrollo*, 1(1).
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- Riquelme, G. (dir.), Herger, N. y Sassera, J. (2017). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas técnicas secundarias. En INET, *La Educación Técnico Profesional en cifras 2017. Informe estadístico nacional*. http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/09/LaETPinvestiga_INET2017.pdf
- Rodríguez, L. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. *Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 55-60.
- Salvia, A. y Lindenboim, J. (2015). *Hora de Balance: Proceso de Acumulación, mercado de trabajo y bienestar. Argentina 2002-2014*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Senén González, C. (2011). La revitalización sindical en argentina durante los Kirchner. *Trabajo*, 5(8), tercera época.
- Soto, C. (2007). Estrategias empresariales de búsqueda y capacitación: perfiles de puestos y competencias demandadas. MTEySS. Trabajo, ocupación y empleo. Dimensiones del trabajo en el nuevo modelo económico y social. Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales.
- Thurow, L. (1983). Educación e Igualdad Económica. *Educación y Sociedad*, 2.
- Verdier, E. (1 al 5 de diciembre de 1997). Recomposición de la acción pública para el empleo y la formación profesional. Seminario organizado por CONICET-PIETTE, Buenos Aires.
- Weller, J., Gontero, S. y Campbell, S. (2019). Cambio tecnológico y empleo: una perspectiva latinoamericana. Riesgos de la sustitución tecnológica del trabajo humano y desafíos de la generación de nuevos puestos de trabajo. *Serie Macroeconomía del Desarrollo*, (201) (LC/TS.2019/37), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

FUENTES

- Banco Mundial. Datos de libre acceso del Banco Mundial. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SL.UEM.1524.ZS>
- ILOSTAT Explorer. https://www.ilo.org/shinyapps/bulkexplorer52/?lang=es&segment=indicator&id=UNE_3EAP_SEX_AGE_GEO_RT_A



Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial (DGEYEL – SSPTYEL), Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la República Argentina.

OIT. Perspectivas Sociales y Del Empleo en el Mundo. <https://www.ilo.org/wesodadata/?chart=Z2VuZGVyPVsiVG9oYWwiXSZ1bmloPSJSYXRliiZzZWNoY3I9W-10meWVhckZyb209MTk5MSZpbmNvbWU9W10maW5kaWNhdG9yPVsid-W5lbXBsb3ltZW50l0mc3RhdHVzPVtdJnJlZ2lvbj1bIkxhdGluIEFtZXJpY2E-gYW5kIHROZSBDYXJpYmJlYW4iLCJOb3JoaGVybiBBbWVyaWNhIiwiTm9y-dGhlcm4sIFNvdXRoZXJuIGFuZCBXZXNoZXJuIEV1cm9wZSjdJmNvdW5oc-nk9W10meWVhclRvPTIwMjImdmlldoZvcmlhdDoiQ2hhcnQiJmFnZT1bIkFnZ-TE1cGx1cyJdJmxhbmd1YWdlPSJlbiI%3D>

Recepción: 27/09/2021

Aceptación: 11/05/2022

Eduardo Rodríguez Sanabía* y María Noel Cordano Rubio**

Procesos de privatización educativa en la formación profesional de Uruguay

RESUMEN

La intención de este artículo es reflexionar sobre los procesos de privatización educativa en el campo de la formación profesional en Uruguay. Para ilustrar la discusión teórica se toma como objeto, a modo de ejemplo, el Bachillerato Anima y se recurre a dos fuentes documentales: el contenido que surge de su Web institucional y algunos artículos de prensa local que muestran el trabajo y los discursos de actores involucrados.

Parte de las consideraciones de este trabajo pasan por evidenciar que el ámbito de la formación profesional no está exento de las estrategias de corte conservador llevadas adelante por algunos actores de la política y del sector empresarial para disputar el lugar público de la educación. De forma particular, al discurso contra el rol del Estado en las políticas educativas se suman argumentos que pretenden ofrecer soluciones para acceso a puestos de trabajo con mejores cualificaciones a jóvenes de sectores vulnerables.

PALABRAS CLAVE

Educación ▪ privatización ▪ formación profesional ▪ políticas educativas

* Licenciado en Educación y maestrando en Ciencias Humanas, opción teorías y prácticas en educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

** Licenciada en Educación y maestranda en Ciencias Humanas, opción teorías y prácticas en educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo reflexiona desde una perspectiva crítica los procesos de privatización educativa ocurridos en Uruguay en los últimos años. De manera particular, el análisis se ilustra con una experiencia que repercute en los ámbitos de la formación profesional, se trata del Bachillerato *Ánima*.

En los dos primeros apartados el trabajo presenta algunas discusiones teóricas que orientan el análisis. Dichos apartados dan cuenta de la gesta de experiencias de privatización educativa en el ámbito local y sus efectos en las políticas educativas.

El tercer apartado se centra en el esbozo de algunas reflexiones en torno al lugar de *Ánima* en el conjunto de actores y prácticas que han dado lugar al desarrollo de experiencias de gestión privada de educación pública. Para enriquecer la discusión teórica se toman fuentes documentales que operan como elementos ilustrativos de los procesos de progresiva privatización. Por un lado, el contenido institucional que surge de la página Web institucional y, por otro, algunos artículos de prensa local que muestran el trabajo y recuperan algunos discursos de actores involucrados.

A modo de cierre se presentan algunos apuntes finales que evidencian que el ámbito de la formación profesional no está exento de las estrategias de corte conservador llevadas adelante por algunos actores de la política y del sector empresarial para disputar el lugar público de la educación. De forma particular, al discurso contra el rol del Estado en las políticas educativas se suman argumentos que pretenden, a través de experiencias como *Ánima*, ofrecer soluciones para el acceso a puestos de trabajo con mejores cualificaciones a jóvenes de sectores vulnerables. Al mismo tiempo, este trabajo da cuenta de un terreno fértil en el ámbito de la investigación educativa para seguir profundizando en la temática, en el entendido de que la incorporación de las corporaciones empresariales en el ámbito de la gestión de la formación *en y para* el trabajo puede adquirir otras manifestaciones no presentes en otras experiencias de privatización analizadas a nivel local.

PRIVATIZACIÓN EDUCATIVA COMO FORMA DE EXPRESIÓN CONSERVADORA

Los avances de la privatización en el escenario educativo latinoamericano datan de comienzos de la década de 1990, producto de procesos de reformas educativas de corte neoliberal. Evidencia de estos procesos es la creciente y paulatina presencia de actores privados en la implementación de proyectos educativos –en particular destinado a poblaciones focalizadas– bajo diversos convenios público-privados. En nuestro país, los efectos de las políticas neoliberales en la educación se hicieron sentir, en particular poniendo en discusión el papel que ocupa el Estado en la educación. No obstante, aunque los acontecimientos acaecidos en los últimos tiempos muestran una proliferación de experiencias educativas públicas de gestión privada, comparativamente con la región, Uruguay ha experimentado



en líneas generales una presencia relativamente escasa de actores privados en la educación (Bordoli, et al., 2017).

Para Bordoli, et al. (2017), la privatización educativa es el resultado de “la transferencia de actividades y responsabilidades tradicionalmente asumidas por instituciones público-estatales hacia agentes privados que acaban reconfigurando sus roles en materia de provisión, financiamiento y regulación” (p. 4). Atento a lo planteado por los autores, la materialización de las experiencias privatizadoras viene dada por la provisión del servicio educativo de la mano de actores privados, al tiempo que se instalan discursos de tinte conservador vinculados al lugar de las familias en la gestión educativa, la labor filantrópica de las empresas, así como también al cuestionamiento del accionar de los colectivos sindicales y la puesta en tela de juicio del rol del Estado en el despliegue de las políticas educativas.

Ball y Youdell (2018) también analizan los procesos de privatización educativa, si bien su estudio se enfoca a nivel mundial, brinda algunos elementos para interpretar la coyuntura nacional. Los autores dan cuenta de dos formas de privatización; por un lado, una modalidad privatizadora que se caracteriza por la puesta en práctica de ideas y metodologías propias del sector privado, haciendo que la educación pública se asemeje esencialmente a la del funcionamiento de una empresa. A esta forma de privatización se la conoce como privatización endógena, es decir privatización *en* la educación (2018). Otra forma de privatización desarrollada por los mencionados autores implica la participación de actores privados en la educación pública, basada en ventajas desde el punto de vista económico preponderando el rol del sector privado en la gestión y provisión de la educación pública. Esta otra modalidad privatizadora es denominada por los autores como privatización exógena, privatización *de* la educación (2018).

Los procesos de privatización educativa no son espontáneos, en líneas generales responden a diversas situaciones histórico-sociales que los diferentes países en Latinoamérica, en particular, han transitado. En el escenario local, caracterizado de forma excepcional por una fuerte presencia estatal en la administración de la educación pública, se han suscitado algunos eventos que han dado lugar al paulatino avance de la privatización. Tal es el caso del sistema de “donaciones especiales” que opera como mecanismo que otorga transferencias a instituciones a través de renuncias fiscales del Estado. A propósito de esto, Martinis (2020) señala:

En el año 2010, de cada 100 pesos donados, 98,4 llegaron a la educación pública. En el año 2018, de cada 100 pesos donados, 4,6 llegaron a ese destino. Si a este dato le sumamos el hecho que las donaciones totales se incrementaron un 490% entre el año 2010 y el 2018, resulta sencillo apreciar que la movilización de recursos hacia el sector privado fue muy significativa (p. 9).

Lo señalado anteriormente es resultado de una alianza que se constituyó entre actores académicos, empresas y sectores de la política que han dado lugar al surgimiento de un cúmulo de experiencias de educación pública de gestión privada (2020) y junto con ellas un discurso centrado en la eficiencia y en las oportunidades

destinadas a sectores vulnerables que, según algunos actores señalan, la gestión pública parece no brindar.

Autores como Verger, Moschetti y Fontdevila (2017) señalan que Uruguay asiste desde comienzos de siglo a procesos sistemáticos y progresivos de privatización en educación. Este fenómeno es conocido como “privatización latente” y tiene como piedra fundamental la experiencia del Liceo Impulso, que en ocasiones se ubica como argumento a favor de la privatización y de la incorporación de las lógicas del mercado para hacer frente a los problemas que atañan a la educación pública. Paradójicamente, como menciona Martinis (2020) estos procesos latentes de privatización se iniciaron en los gobiernos progresistas, apadrinados por sectores conservadores que, frente a la falta de debate político por parte del gobierno, encontraron lugar para establecer discursos y experiencias pro-privatización.

Sin embargo, los avances privatizadores en educación, que comenzaron de manera latente, tienen un mayor desarrollo y consolidación tras la derrota de los gobiernos progresistas y el advenimiento de una conducción del Estado llevada adelante por partidos de derecha, con fuerte inclinación conservadora (2020). Siguiendo al mencionado autor, a esta etapa de privatización se la conoce como privatización impuesta y es caracterizada por el arraigo y consolidación de iniciativas denominadas *públicas de gestión privada*, “a partir de las cuales el nuevo gobierno pretende profundizar procesos de privatización educativa” (p. 7).

Se han consolidado estrategias que colocan en un terreno de disputa el lugar preponderante de la educación pública uruguaya y del Estado como proveedor de este servicio. En particular, para el caso del Liceo Impulso, analizado por Martinis (2020), se ha evidenciado la puesta en marcha de un conjunto de acciones que de forma complementaria operan como caldo de cultivo para preponderar la eficacia de los modelos privatizadores de la gestión de la educación pública. El autor destaca:

1. La creación de un sentido común que asuma la situación crítica de la educación uruguaya y responsabilice de la misma a la educación pública. (...) 2. La conformación de una Fundación como ámbito de concepción de un proyecto y de recaudación de fondos para sostenerlo. Esta Fundación utiliza la modalidad de donaciones especiales, articulándose para cumplir sus objetivos con empresas que acompañan su estrategia, redirigiendo fondos públicos hacia la estrategia pro-privatización. 3. La propia instalación del Liceo Impulso, que será tomado como laboratorio a los efectos de mostrar las “bondades” de la educación pública de gestión privada en detrimento de la educación pública (pp. 15-16).

Tras lo mencionado, el carácter conservador de los procesos de privatización educativa tiene como eje medular en su discusión la tensión en torno al carácter público de la educación (2020). Existe una redefinición de lo que se entiende como *educación pública* que se expresa en el hecho de intentar establecer que la educación de gestión privada es pública por el hecho de no cobrar aranceles directamente a los beneficiarios minuciosamente seleccionados. En este sentido, siguiendo lo



expresado por Feldfeber (2018), toda educación consagrada como pública podrá gozar del financiamiento que el Estado pueda otorgar, ya sea directamente o a través de transferencias económicas de parte de agentes privados mediante mecanismos de deducción impositiva. Cabe mencionar que existen en la literatura local trabajos que muestran los esfuerzos en materia legislativa para avanzar en los procesos de consolidación de la privatización educativa en manos de actores privados (Bordoli y Conde, 2016; D'Avenia, 2013).

NUEVOS O NO TAN NUEVOS PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN URUGUAY

¿A qué nos referimos con “no tan nuevos procesos”? Como ya hemos señalado, estos procesos no son nuevos. Se vienen desarrollando desde el año 2000 cuando comenzó a gestarse la obra del Liceo Jubilar “Juan Pablo II”, que abre sus puertas en el 2002, en la zona de la Gruta de Lourdes. Según la página Web del propio Liceo, el proyecto surgió a partir del pedido de los vecinos al arzobispo de Montevideo por no contar con un liceo gratuito en la zona. La construcción fue financiada por la fundación católica holandesa *Kirche in Not* y otros organismos internacionales católicos.

En este apartado reflexionamos a partir de la perspectiva de la política pública. Tendremos en cuenta una investigación más profunda en un próximo contexto que habilite el trabajo de campo en la institución. Por sobre todo, entendiendo que las políticas públicas son gestionadas por el Estado, “El Estado continúa siendo el responsable del acceso e inclusive, amplía las vacantes públicas, pero el “contenido” pedagógico y de gestión de la escuela es cada vez más determinado por instituciones que introducen la lógica mercantil, con la justificación de que, al actuar de esta manera, están contribuyendo con la calidad de escuela pública” (Peroni, 2017, p. 118).

Concordamos con la autora en la afirmación sobre la responsabilidad del Estado pues este tiene que ver con las “relaciones entre lo público y lo privado que ocurren en la educación de diversas formas” (p. 118). Trataremos el caso de Anima Bachillerato Tecnológico como parte de la privatización exógena de la educación que, tomando el concepto de Peroni (2017), sería una propuesta con la lógica del mercado que incluye sujetos privados que influyen las políticas educativas en todos los niveles.

Peroni (2013), en su trabajo que refiere a la situación de Brasil, hace referencia a lo que históricamente el estado ha sido llamado a articular:

El estado fue llamado históricamente a intentar controlar o regular las contradicciones del capital y la relación capital /trabajo. Actualmente, a pesar del anunciado Estado mínimo del neoliberalismo, es llamado a “socorrer” al capital productivo y financiero en los momentos de mayor crisis. [...] Sin embargo, para la teoría neoliberal, el Estado es el culpable por la crisis (pp. 11-12).

Esta situación se puede perfectamente trasladar al caso uruguayo y al discurso del gobierno de turno, más allá de las realidades parecidas en épocas de dictaduras y democracias entre nuestros países. Un discurso en el que prevalece la ayuda a los capitales privados como forma de ayudar al Estado (generación de empleo y reactivación de la economía), que no puede por sí solo brindar ayuda en tiempos de crisis o como el período actual de pandemia mundial.

Consecuentemente, Peroni (2017, p. 123) sostiene que “el capitalismo necesita de ideología para construir el ambiente cultural necesario al período particular del capitalismo”. En este sentido, Peroni toma el concepto de ideología de Meszáros (1996, pp. 22-23). Este camuflaje del poscapitalismo al que hace referencia Peroni tiene que ver con las nuevas formas políticas del neoliberalismo y la Tercera Vía. Entendemos la Tercera Vía como la define Giddens en *The Third Way* (1998): “El objetivo global de la política de la tercera vía debería de ayudar a los ciudadanos a abrirse camino a través de las principales revoluciones de nuestro tiempo: la globalización, las transformaciones en la vida y nuestra relación con la naturaleza” (p. 64).

Giddens, a quién Mouffe (2007) le atribuye ser el principal jugador de este campo por “establecer los fundamentos intelectuales de la postura de centro izquierda denominada “tercera vía” (p. 62)”, es al mismo tiempo criticado por ella en los principios centrales de su teoría sociológica, donde Giddens elimina la dimensión del antagonismo de lo político. Recordemos que el planteamiento de Mouffe sobre la democracia es que “la tarea de los teóricos y políticos democráticos debería consistir en promover la creación de una esfera pública vibrante de lucha ‘agonista’, donde puedan confrontarse diferentes proyectos políticos hegemónicos. Esta es, desde mi punto de vista, la condición *sine qua non* para un ejercicio efectivo de la democracia” (p. 11).

Adherimos a esta idea de la autora respecto de la condición que debe tener la democracia para representar a todos y su argumento que “cuando no existen canales a través de los cuales los conflictos puedan adoptar una forma ‘agonista’, esos conflictos tienden a adoptar un modo antagónico (2017, p. 13)”. Mouffe distingue entre agonismo y antagonismo; donde el agonismo significa un conflicto entre adversarios que comparten determinados valores (igualdad y libertad para todos), y difieren en cómo interpretar lo que aquellos significan (Thomassen, 2017).

Para Mouffe, no existe sociedad sin conflicto pues es inherente al ser humano al igual que la violencia. Comprender el conflicto es esencial para “comprender el desafío al cual se enfrenta la política democrática (Mouffe, 2017, p. 12)”. De esta forma para la autora incluir cierto agonismo en la política sería lo que revitalizará la democracia (Thomassen, 2017).

Volviendo al papel del Estado y su implicancia en las políticas sociales, pensado desde el diagnóstico neoliberal o de la Tercera Vía, “las prescripciones son racionalizar los recursos y dismantelar el poder de las instituciones ya que las instituciones públicas son permeables a las presiones y demandas de la población e improductivas, según la lógica mercadológica (Peroni, 2017, p. 123)”. En Uruguay, entre 2005 al 2019, las políticas públicas estuvieron bajo la órbita del gobierno del



Frente Amplio (una coalición de izquierdas). En este período se registran avances en las luchas por los derechos sociales, se ampliaron los procesos de democratización y acceso a la educación pública en todos sus niveles, además de mayor participación:

En 2005, Tabaré Vázquez, candidato por la coalición de izquierda denominada Encuentro Progresista-Frente Amplio-Nueva Mayoría, asume por el 50,45% de los votos como el primer presidente izquierdista que rompe con la hegemonía bipartidista del Partido Nacional y el Partido Colorado, que habían dominado la historia política uruguaya desde 1830. Durante la Presidencia de Tabaré Vázquez se sanciona la Ley General de Educación en diciembre de 2008 (Barbosa et al., 2010, p. 24).

Como camino previo a la sanción de la Ley General de Educación N° 18.437 (LGE, 2008) el gobierno de Vázquez convocó al llamado Debate Educativo en 2006 que cierra con un congreso realizado en octubre de ese mismo año, al que posteriormente se le dará el nombre de Mtro. Julio Castro (que fue el primero). Los docentes, así como la ciudadanía fue convocada a elaborar propuestas, aunque nunca se convocó a “ser parte de la creación de la ley” (Camors, 2021).

En febrero de 2005 todos los partidos políticos con representación parlamentaria en el marco del Diálogo Político convinieron las “*Bases para un acuerdo programático en educación*”. Este documento define a la educación “*como un Derecho Humano y al mismo tiempo como construcción de ciudadanía en el marco de valores y principios que hacen a las bases fundamentales de la nacionalidad. En ellos se reconoce el principio histórico de laicidad en su sentido más amplio y profundo*” (MEC, 2005, p. 5).

En cuanto al Debate Educativo como elemento de participación ciudadana de parte del Estado podemos ver cómo se difundió en los medios:

el Debate se realizará a través de asambleas territoriales y encuentros sectoriales. Para la realización de las asambleas se acordó un documento con sugerencias que buscan promover el debate y facilitar la realización de las mismas. También se ha avanzado en la elaboración de una Guía General de Discusión. Por último, es necesario señalar que en el cronograma aprobado se resolvió convocar para el mes de octubre un Congreso Nacional de Educación como espacio de síntesis y definición del debate ciudadano y como instancia de elaboración de bases para una ley de educación (Manginni, 2006).

Además del ejemplo de la Ley General de Educación N° 18.437/2008 (LGE), entre otras transformaciones, el gobierno crea el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). La siguiente cita en la que podemos ver algo de la historia sobre la creación de este Ministerio aparece en un artículo de *LaRed21*, pues la página del actual

MIDES (2021),¹ en Creación y evolución, encontramos un total vacío salvo los datos de su promulgación:

El 21 de marzo de 2005 se promulgaba la Ley N° 17.866 de creación del Ministerio de Desarrollo Social, con el objetivo de instrumentar el Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (Panes) y «sin perjuicio de las competencias de otros Ministerios y organismos formular, ejecutar, supervisar, coordinar, programar, dar seguimiento y evaluar las políticas, estrategias y planes en las áreas de juventud, mujer y familia, adultos mayores, discapacitados y desarrollo social en general» (Manginni, 2006).

A partir del 2020 y luego de 15 años sucesivos de gobiernos de izquierda, llega a la presidencia Luis Lacalle Pou. Para comprender un poco más las ideas actuales del gobierno en Uruguay seleccionamos algunos párrafos de una nota realizada por la BBC luego de ser electo el actual presidente de la República:

Lacalle salió victorioso de manera ajustada en los comicios de noviembre, en los que venció a Daniel Martínez, de la coalición de izquierda Frente Amplio. Así pone fin a tres gobiernos del Frente Amplio, el partido que tiene en José Mujica a la figura mediática más destacada a nivel internacional. Lacalle Pou nació en una familia que es parte de los libros de historia de Uruguay, fue educado en las instituciones más prestigiosas del país, tiene una buena situación económica y vive en un barrio privado. [...] Pertenece al Partido Nacional, una de las agrupaciones políticas más antiguas del mundo, con 183 años de vida. Y quizás por eso sea difícil de encasillar ideológicamente. [...] Estudió en el British Schools, uno de los colegios más prestigiosos y costosos del país, y luego en la Universidad Católica, que también es privada. [...] *Ese abolengo, la selecta formación educativa y el hecho de que viva en un barrio privado, fueron elementos que sus detractores utilizaron durante años como argumentos para minimizar o estigmatizar su figura.* [...] A lo largo de su historia, este partido con fuerte arraigo en sectores rurales ha integrado un abanico amplio de *posiciones desde la izquierda a la extrema derecha.* [...] Tras la primera vuelta electoral, donde el Partido Nacional quedó segundo detrás del Frente Amplio, Lacalle Pou tejió lo que informalmente se llama una “coalición multicolor”. Se trata de una alianza con otros cuatro partidos que abarcan a casi todo el espectro político (desde la socialdemocracia hasta la ultraderecha) y de diversa trayectoria (desde uno con casi dos siglos de historia hasta otro con apenas 8 meses de vida) (Risso, 2019) (el resaltado es de la autora).

Desde esta perspectiva, presentamos cómo nos ven desde fuera los medios, y cómo presentan los cambios en Uruguay y en particular de sus cambios en el sistema

1. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/institucional/creacion-evolucion-historica>



político. Llegan incluso a mostrar lo opuesto del nuevo presidente electo con el expresidente José Mujica, presentando a este último como “exguerrillero” y haber sido noticia “por ser el presidente más pobre del mundo” (Risso, 2019).

Retomando el proceso de mercantilización de la educación desde las teorías neoliberales y de la Tercera Vía, encontramos que Peroni (2017) en sus investigaciones (Peroni y Adrião, 2010; Peroni, 2016), recuperan de diferentes autores las variadas formas de mercantilización de la educación. Nosotros nos centraremos solo en algunas que responden a lo que encontramos en Uruguay, y en particular en *Ánima*. Destacan que el papel de la filantropía ha ido cambiando, pero pasando de la relación directa de “donar” hasta llegar a la donación “rentable” (Ball y Olmedo, 2013). Particularmente cuando:

las fronteras entre filantropía, negocios y sector público fueron movidas y que los desplazamientos son endógenos y exógenos (dentro y fuera del sector público). Tales cambios ocurren a causa de la diseminación de valores y prácticas de emprendimiento, emprendedurismo y transposición del discurso internacional del gerencialismo (nueva gestión pública). [...] Otro aspecto de la nueva filantropía, vinculado con los resultados, es que los financistas quieren ver y medir los impactos. Los autores discuten aún sobre el *venture capitalism*, capitalismo de riesgo, esto es, considerar las ganancias pero aceptando riesgos (Ball y Junemann, 2012, en Peroni, 2007, pp. 128-129).

Podemos apreciar desde las propuestas que se manejan para este emprendimiento algunos de los puntos que venimos tratando en este trabajo, la promoción del emprendedurismo del que hablan Ball y Junemann (2012, en Peroni, 2017, p. 128), los diferentes tipos de las nuevas filantropías, el capitalismo de riesgo y las financiaciones público privadas. A pesar de que, según Risso (2019), Lacalle Pou pertenece al Partido Nacional y esta es “una de las agrupaciones más antiguas del mundo, con 183 años de vida. Y quizá por eso sea difícil encasillar ideológicamente”. Encontramos algunas pautas de lo que puede ser la ideología de quienes pertenecen a su partido y a su ámbito inmediato.

REFLEXIONES A PARTIR DEL CASO ÁNIMA

En tiempos de recesión económica, y ante las cada vez más altas tasas de desempleo juvenil, características del mercado laboral a nivel regional, la formación profesional ha adquirido mayor relevancia en el escenario educativo. El Uruguay de la última década se caracterizó por un incremento en la matrícula de educación técnico-profesional,² con particular exclusividad por la ofrecida por el Estado. En

2. Informes anuales de matrícula educativa. <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/estadisticas-de-matricula>

cuanto a la participación de actores privados en la educación técnico-profesional la misma es escasa. En la actualidad existen 21 instituciones privadas habilitadas por la Dirección de Educación Técnico Profesional (DETP) para ofrecer propuestas formativas de educación media. Dentro de las instituciones habilitadas se encuentra *Ánima*.

Como ya hemos señalado, se vienen estudiando estos procesos de privatización educativa en el escenario local en un conjunto de trabajos (Bordoli, et al., 2017; Martinis, 2020) que centran su análisis en los avances del sector privado en la educación pública. En este apartado nos focalizamos en la experiencia de *Anima Bachillerato Tecnológico* por tratarse de una institución abocada a la formación profesional. Esta propuesta comienza a desarrollarse en el año 2016 con el propósito de establecer una nueva modalidad educativa en Uruguay que acerque de manera articulada el mundo de la educación y del trabajo. Actualmente ofrece dos orientaciones (Administración y TIC), e incorpora los ámbitos del trabajo como un espacio de aprendizaje de calidad, complementario y articulado al aula.

Organizamos las reflexiones a partir de dos apartados complementarios. El primero, *la imagen digital y sus representaciones*, que indaga en los contenidos que surgen de la página Web oficial de la institución. Y el segundo, *Ánima* en los medios, que recupera en artículos de prensa los discursos de la experiencia.

LA IMAGEN DIGITAL Y SUS REPRESENTACIONES

En el siguiente apartado nuestra intención es realizar un análisis de lo que “se ve” en el sitio Web del proyecto *Ánima* (2015). Desde las imágenes que utilizan hasta las frases que los representan e informan a quienes tienen interés en conocer su propuesta. Comenzaremos con el copete, que ocupa una parte importante de la presentación del sitio en su “inicio” y que está compuesta por la imagen de una estudiante del bachillerato de *Ánima* la cual se continúa con un video que la tiene como protagonista. En este video, la estudiante cuenta parte de su biografía y experiencia en el pasaje por esta propuesta.

En la placa que aparece con la imagen a la que nos referimos en el párrafo anterior, se distingue el rostro de la estudiante en primer plano; en él se observa que tiene el pelo cortado muy corto y que usa un *piercing septum*, alhaja que se “utilizaba como agradecimiento a los dioses en algunas culturas y en Mesoamérica cómo símbolo de la realeza, por haber conseguido un gran logro o como símbolo de belleza”. En la actualidad puede deberse a la “moda, con un objetivo decorativo, por rebeldía o con significados especiales y personales que son muy subjetivos” (Logia, 2015).

Estos artículos, al igual que los tatuajes, hoy son muy utilizados por los jóvenes (y no tan jóvenes) como bien lo explica el sitio de Logia (2015), que se dedica a temas estéticos de la piel en España. Entendemos que estos símbolos representan demostraciones de pertenencia a un grupo o determinada generación de individuos, en la cual tiene un reconocimiento de adorno. En generaciones pasadas,



estos símbolos no eran bien vistos, pues representaban signos de rebeldía e incluso al igual que los tatuajes podrían provocar que el individuo que los portara no fuera aceptado para determinados empleos, sobre todo si estaban relacionados con la atención al público, por lo que entendemos eran estigmatizantes.

Según Goffman (2015), el estudio del estigma nos brinda información social, o sea información sobre el individuo, “Los símbolos de prestigio pueden contraponerse a los símbolos de estigma, es decir, a aquellos signos especialmente efectivos para llamar la atención sobre una degradante incongruencia de la identidad, y capaces de quebrar lo que de otro modo sería una imagen totalmente coherente, disminuyendo de tal suerte nuestra valorización del individuo” (p. 63).

Continuando con el inicio del sitio Web de *Ánima*, nos encontramos con las preguntas “¿Qué es *Ánima*?” y “¿Para quién?”, y las respuestas son claras. En primer lugar, se presentan como “una propuesta educativa innovadora de bachillerato Tecnológico en Administración y Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), de gestión privada y acceso gratuito, que se desarrolla en diferentes espacios de aprendizaje: el aula y las empresas” (*Ánima*, 2015).

En la propuesta “para quién”, especifica que es para jóvenes en situación de vulnerabilidad social de Montevideo y Canelones, con ciclo básico aprobado y que quieran cursar bachillerato tecnológico con “una nueva modalidad de formación que implica aprender estudiando y trabajando” (2015). En estos dos últimos párrafos podemos distinguir lo que nos recuerda Laval (2004, en Peroni, 2007, p. 127) y las diferentes formas de mercantilización en la educación, “la formación de mano de obra adaptada a las necesidades de la economía; la intervención directa de las empresas en la pedagogía, los contenidos escolares, la validación de las currículas y diplomas que pretende instituir en las escuelas la lógica del mercado; la adopción de escuelas por empresas y sus interferencias en los programas educativos” (en Peroni, 2007, p. 127).

Verificamos a partir del sitio Web que *Ánima* es un proyecto educativo que coincide con algunas de las formas de mercantilización de la educación y con algunas de las semejanzas estratégicas del neoliberalismo y la Tercera Vía, como privados en sociedad con lo público, gestión gerencial, “participación de la sociedad en la ejecución de políticas”, acuerdos con el tercer sector, individualismo y Teoría del capital humano (Peroni, 2012, p. 21).

En el mismo sentido, vemos que en la tercera pestaña del sitio Web dirige a las “empresas formadoras”, en correspondencia con lo que anteriormente advertía Laval (2004) sobre la “intervención directa de las empresas en la pedagogía. Sumado a la expresión de que *Ánima* es un puente entre necesidades (las del mercado), las de las empresas que necesitan personas calificadas y que apoyen uniones que permitan mejorar la “selección y formación de sus recursos humanos”; en esto último se evidencia la Teoría del capital humano.

Finalmente, en dos de las últimas pestañas se hallan los espacios asignados a “socios” y “cómo colaborar”. En estos sitios encontramos empresas fundadoras que administran importantes emprendimientos privados, empresas consultoras financieras, otras dedicadas a la tecnología (TIC), comunicación y

recursos humanos. Incluye entre las empresas fundadoras al Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP) que completa el marco mixto de público-privado.

Los socios de *Ánima* se dividen en 3 tipos: socios *Ánima*, socios Líder y socios Educa. En el primer caso, son empresas que aportan económicamente a la propuesta, relacionadas algunas marcas con las del párrafo anterior y otras que se vinculan con instituciones inversoras privadas (Bancos). En el segundo caso, encontramos empresas de capitales extranjeros y laboratorios privados. En el tercer caso, empresas que se comprometen con apoyo económico para la formación integral de uno o dos estudiantes y entre ellas encontramos: empresas de turismo, reconocidas empresas del rubro gastronomía y bebida, informática, construcción, etc. Nos llama la atención que en los tres tipos de socios coinciden diferentes marcas que tienen en común al Estudio Lecuerder.

En resumen, encontramos que la propuesta educativa de *Ánima* tiene todas las características de la mercantilización de la educación con una fuertísima impronta privada involucrándose en la educación pública, además de tener en cuenta que este tipo de filantropía tiene su compensación económica en la reducción de aportes fiscales. En este sentido, consideramos al igual que Ball y Olmedo (2013, en Peroni, 2017, p. 128) que estas empresas “son actores interconectados que operan de acuerdo a lógicas de red”.

ÁNIMA EN LOS MEDIOS

Los artículos de prensa consultados provienen de diferentes periódicos del medio local. En líneas generales, en su contenido se destacan las bondades de la experiencia y los elementos que la catalogan como innovadora. En entrevista con *El Observador*,³ Ximena Sommer, directora ejecutiva de *Ánima* expresa, previo a puesta en marcha “se estimularán la generación de espacios compartidos de aprendizaje y trabajo en equipo a través de proyectos, lo que ‘requiere una arquitectura de aula diferente a la tradicional de todos mirando hacia el pizarrón’ (...) habrán mesas compartidas con movilidad lo que le dará flexibilidad a los docentes a ubicarlos según sus necesidades”. Por otro lado, también se menciona que la misma nota que “el proyecto busca reforzar el uso de la tecnología en el aula, los jóvenes van a disponer cada uno de una computadora, que fueron proporcionadas por varias empresas, con el objetivo de que tengan la capacidad, cuando egresen, de trabajar con las herramientas tecnológicas que se necesitan en el mundo laboral”.

Las experiencias de privatización vienen acompañadas de discursos innovadores como los que se mencionaron. Como señalan Bordoli y Romano (2009), hay discursos que señalan que los problemas de la educación pueden atenderse a

3. <https://www.elobservador.com.uy/nota/anima-el-primer-bachillerato-tecnologico-gratuito-de-gestion-privada-201510217530>



partir de intervenciones novedosas con fuerte fundamento tecnocrático. En particular, es frecuente que los argumentos a favor de este tipo de modelo educativo se sostengan a partir de nociones eficientistas e innovadoras, en contraposición con modelos tradicionales.

El carácter innovador de este tipo de propuesta busca nuevos modelos de relación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. Los referentes de esta experiencia se esforzaron por implantar el modelo de formación dual, donde se argumenta como novedosa la formación en empresas.

A principios de este año, en entrevista con el diario *El País*,⁴ Sommer señalaba: “Nos propusimos generar una modalidad que integrara a los jóvenes en situación de vulnerabilidad que terminaban abandonando la educación. Desde ese compromiso y sensibilidad investigamos cómo funcionaba a nivel mundial y encontramos en Alemania lo que se llama la formación dual”.

En concordancia con otras investigaciones, Bordoli y Conde (2016), además de los discursos innovadores, los procesos de privatización en educación, ubican como público objetivo a los sectores socialmente excluidos, al tiempo que se registra un aumento en el acceso a la educación pública de esta población, junto con el avance de las experiencias privatizadoras. Esto es otra prueba de la disputa en torno al lugar de lo público que ocupa la educación. En la búsqueda en prensa también encontramos testimonio de ello.

Un artículo del diario *El País*⁵ de mayo de 2019, bajo el título elocuente de “La historia de un joven uruguayo que pasó de ser un “ni ni” a un exitoso informático”, detalla los fracasos en el ámbito público de un estudiante que encontró el éxito y la motivación para estudiar a través de la educación de *Ánima* que combina estudio y trabajo. Citando un extracto de la nota: “Una UTU? No. En todo caso el modelo uruguayo al que apunta la UTU. Es que en *Ánima* los estudiantes están en una clase ‘convencional’ el 80% del tiempo y el restante 20% lo pasan en un trabajo”.

A propósito de esto, como señala Bordoli et al. (2017), las experiencias de privatización educativa crecen en su oferta hacia los sectores populares, socialmente excluidos, relegando el lugar del Estado en la atención de esta población y poniendo en discusión el lugar público de la educación.

En otro orden, una mirada especial requiere el vínculo con otros actores privados. En los artículos de prensa relevados se halla como común denominador que todos resaltan el papel de las empresas, en algunos con un tono de complementariedad entre educación y trabajo y en otros bajo el aporte específico de algún tipo de donaciones.

En *El Observador*:⁶

4. <https://www.elpais.com.uy/vida-actual/anima-bachillerato-tecnologico-solidario.html>

5. <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/historia-joven-uruguayo-paso-nini-exitoso-informatico.html>

6. <https://www.elobservador.com.uy/nota/anima-el-primer-bachillerato-tecnologico-gratuito-de-gestion-privada-201510217530>

Se generarán espacios de interacción para los jóvenes con empresas y profesionales y, por otro lado, los alumnos tendrán la posibilidad de realizar prácticas laborales remuneradas. (...) el proyecto busca reforzar el uso de la tecnología en el aula, los jóvenes van a disponer cada uno de una computadora, que fueron proporcionadas por varias empresas, con el objetivo de que tengan la capacidad, cuando egresen, de trabajar con las herramientas tecnológicas que se necesitan en el mundo laboral.

En *El País*:⁷

Lo interesante es que más allá de la calificación académica de *Ánima*, los estudiantes reciben un certificado con evaluación de las empresas.

Cabe mencionar que no se registran alusiones a las transferencias económicas que varios actores privados realizan a *Ánima* bajo la modalidad de donaciones especiales. Aunque, en un artículo de *El Observador* se menciona que las cuatro empresas fundadoras son Montevideo Shopping, Deloitte, Take off Media y One Tree y sus dueños integran la comisión directiva de la asociación civil. Otras empresas, como Microsoft, también integran el proyecto.

A raíz de esto, cabe preguntarse a qué formas de privatización (Ball y Youdell, 2008) asiste *Ánima*: ¿exógena o endógena? A juzgar por los artículos de prensa se puede concluir que es preponderante el modelo de participación exógena. Este mecanismo implica la utilización del sector privado en la provisión de algunas actividades en la educación. No obstante, atento a lo advertido por Bordoli et al. (2017), las clasificaciones de privatización exógena y endógena en ocasiones resultan poco operativas para pensar los nuevos mecanismos de privatización, en los cuales los agentes privados van cobrando mayor relevancia en el involucramiento en la formulación e implementación de la política educativa. Para este caso, resulta prudente poner en discusión una tercera modalidad de “privatización a través de la política educativa (2017) para poder analizar en profundidad algunos aspectos sucintamente mencionados en los artículos de prensa relevados, vinculados al lugar de algunas empresas y/o actores vinculados a corporaciones en la asesoría de *Ánima* en relación a las demandas del mercado de trabajo desde el punto de vista de las empresas.

APUNTES FINALES

Instituciones como *Ánima* dan cuenta de la creciente presencia de actores privados en la implementación de proyectos educativos, destinados a poblaciones

7. <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/destinan-millones-educacion-dual.html>



focalizadas bajo la órbita público-privada. A través de este ejemplo se puede ver cómo la influencia de ideas neoliberales y de la Tercera Vía permean la forma de manejar el Estado bajo un modelo de corte empresarial y consigo, la educación pública.

De forma inversa a lo ya expresado, podemos pensar que esta incidencia de las empresas privadas que se manejan con las exigencias del capital necesitan formar en su ideología. Como expresa Peroni (2017), “el capitalismo necesita ideología para construir el ambiente cultural necesario” (p. 123) y qué mejor lugar que la educación “pública” para permear. Es en este punto donde advertimos que aparecen en el juego las nuevas formas políticas de las que hablaba Mészáros (1996, pp. 22-23), neoliberales y de Tercera Vía por las propuestas de corte público privadas.

Las propuestas como *Ánima*, que apuntan a determinada parte de la población y de forma focalizada atentan contra la condición *sine qua non* de Mouffe (2017, p. 11), a la que adherimos desde el comienzo de este trabajo para entender la democracia, no construyen una “esfera pública vibrante de lucha “agonista” donde confrontar diferentes proyectos hegemónicos (11)”, sino lugares que solo promueven el antagonismo de “ellos-nosotros”.

En otro orden, en relación con anteriores investigaciones en el ámbito local, los procesos de privatización educativa en la formación profesional guardan relación con las estrategias conservadoras que se han desarrollado en otras experiencias públicas de gestión privada en el ámbito educativo, que acercan al terreno de la educación pública a actores de la política y del sector empresarial.

Este ensayo de corte reflexivo pretende operar como un acercamiento teórico inicial a las discusiones en torno a los progresivos avances de privatización educativa en el ámbito de la formación profesional. Será fruto de futuras investigaciones un acercamiento metodológico de tipo empírico a modo de incrementar el valor y la riqueza de los aportes a la temática en cuestión.

Como aspecto a seguir indagando, se encuentran los discursos contra el rol del Estado en las políticas educativas que suman argumentos que pretenden, a través de experiencias como *Ánima*, ofrecer soluciones para acceso a puestos de trabajo con mejores cualificaciones a jóvenes de sectores socialmente excluidos.

Por otra parte, se evidencia modestamente que el rol de los medios de comunicación opera fuertemente en la difusión de los logros y alcances de las experiencias de gestión privada en la educación pública. Así lo señalaba Martinis (2020) y los recortes de prensa presentados en este trabajo lo comprueban.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2011). Global Social Capitalism: using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economics Education*, 10(2), 83. <http://doi.org/10.2304/csee.2011.10.2.83>



- Barboza, L., Nosiglia, M. y De Lourdes, E. (2010). Los procesos políticos y los contenidos de la educación en Argentina, Brasil y Uruguay (1ª y 2ª parte). Departamento de Publicaciones FHCE. https://www.fhuce.edu.uy/images/biblioteca/avances_investigacion/2010/docentes/barboza%20lidia_nosiglia%20m.%20catalina_savelli%20esmeria.%20los%20procesos%20politicos%20y%20also%20contenidos1%20y%202%20parte.pdf
- Bordoli, E. y Romano, A. (2009) Introducción. En A. Romano y E. Bordoli (orgs.), *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico*. Montevideo: PsicoLibros Waslala.
- Bordoli, E. y Conde, S. (2016). El progresivo encanto por la gestión privada Análisis de modelos de gestión público-privado en enseñanza media en Uruguay (2002-2013). *Educação & Sociedade*, 37(134), 73-90. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157845>
- Bordoli, E., Martinis, P., Moschetti, M., Conde, S. y Alfonzo, M. (2017). *Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones*. Internacional de la Educación. <http://www.ei-ie-al.org/recursos/privatizacion-educativa-en-uruguay-politicas-actores-y-posiciones>
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Buenos Aires: Ediciones CTERA. http://www.observatorioeducacion.org/sites/default/files/tendencias_privatizadoras_de_y_en_la_educacion_argentina_o.pdf
- D'Avenia, L. (2013). Evolución de la estructura institucional y de la gestión de la educación pública en los últimos 50 años. Desafíos para la próxima década. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-estructura-inst.pdf>
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones CTERA. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_o.pdf
- Goffman, E. (2015). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martinis, P. (2020). Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay. *Educación en Revista*, 36. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77559>
- MEC. (2005). *Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el Debate Educativo*. http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2005/12/Desafios.pdf
- Mouffe, Ch. (2007). *Entorno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Peroni, V. (2013). A privatizacao do público: implicações para a democratização da educação. En V. Peroni, *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização de educação*. Liber Livro. <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Libro-2013.pdf>
- Peroni, V. (2017). Redefiniciones del papel del Estado y múltiples formas de materialización de lo privado en lo público en la educación básica en Brasil. *Polifonías Revista de Educación*, (11), 118-143. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/VIDAL%20PERONI.pdf>
- Thomassen, L. (2017). La política entre 'agonismo' y antagonismo. *Revista La Rioja* <https://www.larioja.com/opinion/201704/26/politica-entre-agonismo->



antagonismo-20170426005713-v.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Education International.

FUENTES CONSULTADAS

- Ánima. (2015). <https://www.somosuruguay.com.uy/noticias-empresariales/item/1096-%C3%A1nima-bachillerato-tecnol%C3%B3gico-de-formaci%C3%B3n-dual-lanzamiento-de-campa%C3%B1a-cambi%C3%A1laforma.html>
- LaRed21. (2010). A cinco de la creación del Mides. <https://www.lr21.com.uy/editorial/404121-a-cinco-anos-de-la-creacion-del-mides>
- Logia. (2015). Piercing septum. <https://logiabarcelona.com/piercings/piercing-septum/>
- Manginni, M. (2006). Llamado a la participación ciudadana. Convocatoria al Debate Educativo. *Revista LA ONDA digital*.
- Risso, E. (2019). Luis Lacalle Pou asume en Uruguay: quién es el surfista que pone fin a 15 años de gobierno de izquierda. *BBC NEWS Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50502866>

Recepción: 15/03/2022

Aceptación: 10/06/2022

Aldo Lo Russo,* Constanza Zelaschi,** María Jazmín Belossi,***
 Mauro Bonavota,**** Daniela Misino,*****
 Ana Inés Ferrari***** y Gonzalo Fernández*****

La formación para el trabajo en los objetivos de recuperación económica: aproximaciones interpretativas desde la gestión y la investigación

RESUMEN

El avance tecnológico, la modificación o creación de nuevos puestos de trabajo y la demanda de nuevos perfiles generan desafíos para el sistema educativo como el espacio formal para la certificación oficial de los saberes. La Educación Técnico Profesional, en el marco de la Ley N° 26.058, cuenta con las herramientas adecuadas para que las personas se inserten y se profesionalicen para permanecer en el mundo del trabajo. La articulación entre la educación, el trabajo y la producción es propicia para lograr un impacto real en el desarrollo profesional de los trabajadores y las trabajadoras. El

- * Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Empresario PYME. Vicepresidente del Instituto Nacional de Tecnología Industrial del Ministerio de Desarrollo Productivo de la Nación.
- ** Licenciada en Psicología (UNLP). Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Docente-investigadora (UNLP).
- *** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Docente en el nivel superior de formación docente. Se desempeña en el ámbito nacional de gestión de la modalidad educativa de la Educación Técnico Profesional.
- **** Licenciado en Seguridad e Higiene (UNLZ). Secretario del COPHISEMA. Se desempeña en el ámbito nacional de gestión de la modalidad educativa de la Educación Técnico Profesional.
- ***** Licenciada en Comercio Internacional (UNQUI). Se desempeña en el rol directivo de una institución educativa de Formación Profesional de la CABA.
- ***** Licenciado en Seguridad e Higiene. Vicepresidente II del Colegio Profesional Higiene y Seguridad en el Trabajo de la Provincia de Buenos Aires. Representante de los OSL del Mercosur. SGT 10. CGT RA. Secretario comité de Seguridad del IRAM. Responsable de Seguridad e Higiene del Sindicato Luz y Fuerza, CABA.
- ***** Técnica superior en Gestión y Administración de Políticas Culturales. Se desempeña en el rol directivo de una institución educativa de Formación Profesional de la CABA.

Estado es responsable de garantizar los vínculos entre los actores estratégicos y constituir los espacios de discusión necesarios para llevar adelante políticas públicas que acompañen el desarrollo del país, dando respuestas a las personas en formación y al sector productivo, que requiere mano de obra calificada y especializada.

PALABRAS CLAVE

Educación ▪ trabajo ▪ sectores productivos ▪ formación profesional ▪ tecnología

INTRODUCCIÓN

En el actual escenario cambiante y de gran incertidumbre, después de atravesar el contexto de emergencia sanitaria producto de la pandemia del Covid-19 y los efectos que trajo aparejados, nos proponemos expresar algunos interrogantes respecto del rol que juega la educación en general, y la educación técnico-profesional en particular, en lo que respecta a la formación para el trabajo.

Esta formación estipulada en los fines de la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional, tiene como prioridad promover en las personas el aprendizaje de capacidades, habilidades, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo. Esta modalidad del sistema educativo abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo.¹

En este marco, nos interrogamos acerca de cómo, desde la política educativa, podemos repensar contenidos y modalidades, en pos de brindar herramientas adecuadas a quienes logren incorporarse, permanecer y desarrollarse profesionalmente en el mercado laboral. Propósito que exige resolver, además, cómo capacitar y formar personas que logren adaptarse a las transformaciones que se han generado en la estructura productiva, así como para que sean protagonistas de esas transformaciones, en escenarios de aceleración de cambio tecnológico y modificaciones en las modalidades de trabajo.

Las consecuencias que se observan en el nuevo escenario pospandemia del Covid-19 y las condiciones en las que nuestro país ha enfrentado esta crisis sanitaria, como los altos niveles de desempleo, en particular en los jóvenes y especialmente de mujeres, y la aparición de nuevas modalidades de trabajo, traen el imperativo de plantear políticas que aborden estas mismas problemáticas, que lucen en primera aproximación, de alta complejidad.

1. Objetivos, alcances y ámbitos de aplicación de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/2006. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>



En ese sentido, cabe preguntarse ¿cómo se articula el sistema educativo con las demandas laborales y de los sectores productivos? ¿Cómo acceden los sujetos, desde la educación, a las herramientas y saberes que les permitirán estar en mejores condiciones para conseguir un empleo, permanecer en un puesto de trabajo y crecer profesionalmente en él? En definitiva, ¿cómo contribuye la educación, en el desarrollo productivo de las regiones?

La educación, como el trabajo, son grandes ordenadores sociales y son vectores fundamentales al momento de desarrollar políticas públicas que definan hacia dónde se conduce el crecimiento del país. Por lo tanto, pensar en su diálogo y articulación se convierte en un principio irrenunciable, aún más cuando la coyuntura se caracteriza por la crisis económica y hay que pensar en la recuperación.

El presente artículo busca recoger algunos planteos, a partir de las experiencias que venimos sosteniendo como grupo en diferentes espacios educativos, productivos y laborales, que interpelan a la educación y en especial a la técnico-profesional, como instrumento que posibilita la vinculación de los sujetos con el trabajo y el desarrollo productivo.

LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LA RECUPERACIÓN INDUSTRIAL

Cada ciclo de recuperación industrial en Argentina plantea, al menos, dos tipos de desafíos. El primero es la actualización tecnológica de las empresas, para lograr la competitividad necesaria en pos de abastecer el mercado interno y para generar excedentes de exportación que permitan equilibrar nuestra balanza comercial; y el segundo es que esa actualización tecnológica requiere el correlato de la calificación de la masa trabajadora para operar esa tecnología. La tecnología cambia de manera vertiginosa, transformando los procesos de trabajo, y con ello, la creación de nuevos puestos o la modificación de los ya existentes. Lo mismo ocurre en la industria con la mano de obra intensiva, donde el corte en las lógicas de producción es expulsivo y se necesita una rápida recomposición de la fuerza de trabajo. En el plano educativo, estos desafíos traen aparejados requerimientos en la agilidad de los esquemas de formación, tanto en la elaboración de los diseños curriculares correspondientes, la carga horaria, la incorporación del cuerpo docente especializado, la aprobación de marcos de referencia nacionales y la implementación de prácticas.

Estos desafíos interpelan históricamente el rol que juega el sistema de la educación técnico-profesional en tanto formación para el trabajo. En los orígenes del sistema de instrucción pública en el país, como sostienen varias investigaciones, la formación para el trabajo se vio relegada de los objetivos educativos, predominando una función básicamente política de la educación, en la formación de la ciudadanía para una nueva nación (Tedesco, 2020).

Una función económica de la educación, en su vínculo con el trabajo, fue tomando relevancia luego de la masificación del sistema en el siglo XX. Durante el

primer peronismo (1943-1955) se constituyeron las llamadas “Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural” para responder a la necesidad de un oficio de aquel universo de jóvenes que finalizaban el ciclo primario y debían salir a trabajar. Hoy, en un escenario diferente a aquel, con la legislación vigente en materia de formación para el trabajo, la política educativa se plantea nuevas funciones ante la necesidad de construir alternativas para los y las miles de jóvenes que no están en el sistema educativo y que necesitan finalizar sus estudios obligatorios con nuevas oportunidades para su desarrollo profesional. Aquellas misiones monotécnicas fueron parte de una política de definición y ampliación del sistema de la Educación Técnica Oficial (con la CNAOP), en un contexto de industrialización por sustitución de importaciones y una educación que centralmente debía responder y brindar nuevas oportunidades a la masa trabajadora que fuera parte de ese modelo. Actualmente el modelo productivo es otro, y en un escenario de constantes cambios, la educación técnico-profesional debe acompañarse con los nuevos objetivos estratégicos del país, conducida por un Estado nacional que intermedia y concilia intereses.

Aún hoy el sistema educativo es el espacio por excelencia para la certificación oficial y formal de los saberes, aunque es importante reconocer otros escenarios donde se construye y genera conocimiento. El sistema educativo cuenta con las herramientas por las cuales articular con esos otros ámbitos en términos de acreditación, así como también generar el diálogo necesario para poder llevar al entorno del aula-taller, la actualización del saber técnico-tecnológico generado en el sector productivo, en el ámbito laboral, donde se pretende insertar a las personas en formación. En este sentido, las prácticas profesionalizantes, constitutivas de la modalidad de la educación técnico profesional, son fundamentales para poner a disposición de las instituciones educativas, sus docentes y estudiantes, las tecnologías e insumos adecuados para la formación de futuros y futuras profesionales, en un proceso de actualización continua.

En este escenario, la concreción del diálogo enunciado aquí entre la educación, los sectores del trabajo y la producción es posible mediante instrumentos presentes en la normativa vigente. De esta manera, el Estado nacional, como gestor de políticas públicas, busca la articulación entre los distintos actores sociales, fomenta el diálogo, consensua intereses y por lo tanto, impulsa acciones que otros actores efectivizan en su territorio de influencia.

Distintos referentes del arco productivo reconocen y acuerdan que es desde la cartera de educación que se debe liderar el diálogo en el camino hacia esa formación para el desarrollo productivo y social de nuestro país. De esta manera, se hace necesario conocer la matriz productiva y los proyectos a mediano y largo plazo en los diferentes niveles nacionales, provinciales y municipales para comprender, analizar y priorizar las necesidades de capacidades profesionales que se requieren para el desarrollo de dicha matriz. De hecho, coexisten entidades dentro del sistema educativo que cumplen un rol fundamental en cada una de las provincias, acercando la formación técnica a la producción local en cada rincón del territorio, en articulación con actores socioproductivos.



CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS EN EL VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN, TRABAJO Y PRODUCCIÓN

Nos interesa exponer aquí, por un lado, una política pública de Educación Técnico Profesional y, por otro, un caso testigo que es representativo de esta virtuosa articulación entre los diferentes sistemas educativo, laboral y productivo por la que abogamos en estas páginas.

Como parte de las políticas ejecutadas para el cumplimiento de la Ley N° 26.058 desde su sanción en 2006, se creó la Red Nacional Aulas Talleres Móviles en 2012² con el propósito principal de asegurar y promover el alcance de la Formación Profesional en todo el país. Las Aulas Talleres Móviles, siendo estructuras transportables con entornos formativos actualizados de alta calidad en diversas ramas profesionales, se distribuyeron en todo el territorio nacional para instalarse en zonas en donde el acceso a la formación profesional es limitado. Actualmente componen una flota de más de ciento cincuenta aulas móviles distribuidas por convenios bilaterales en veintidós de las veinticuatro jurisdicciones con especialidades de Agropecuaria, Automatización industrial, Gastronomía, Informática, Soldadura, Refrigeración y climatización, Textil e indumentaria, Reparación de autos y motos, Energías renovables y alternativas, entre otras.

Resulta interesante ver que hoy esos propósitos iniciales encuentran nuevos significados y horizontes, partiendo de la potencialidad de una política como esta que en su origen busca superar barreras geográficas y territoriales para el mayor alcance del cumplimiento del derecho a la educación. Actualmente se suceden diversas experiencias que tienen en el centro el uso del Aula Taller Móvil, a partir de la planificación de trayectos formativos en articulación con los objetivos de las carteras de Trabajo y Desarrollo Productivo. Estas experiencias tienen el común denominador de vincular el sistema educativo con el sistema productivo para responder a demandas laborales producto de la expansión económica, como sucede a partir, por ejemplo, de la construcción de nuevos parques industriales³ y de la recuperación o crecimiento de empresas de capital nacional.⁴ La concreción de la política de las aulas móviles como espacios alternativos de formación también encuentra su sentido en la inclusión social y educativa de personas en contextos diversos, en una situación económica-social vulnerable, que accedan y concluyan trayectorias de formación que impacten en el desarrollo de la propia comunidad

2. Resolución del Consejo Federal de Educación 176/2012. http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/176-12_01.pdf
3. Programa Nacional para el desarrollo de Parques Industriales. <https://www.argentina.gob.ar/produccion/programa-nacional-de-parques-industriales>
4. Por ejemplo, ver caso de la provincia de Buenos Aires en la industria naval: <https://elmarplatense.com/2022/02/04/comenzo-la-formacion-de-soldadores-para-la-industria-naval-de-mar-del-plata/>. También ver caso de la provincia de San Juan en el sector textil: <https://sisanjuan.gob.ar/produccion-y-desarrollo-economico/2022-04-25/40443-abren-la-convocatoria-para-capacitacion-laboral-en-maquinas-de-confeccion-textil>

en la que se encuentran.⁵ Es así que encontramos en estas experiencias la ejecución de una política pública que representan alternativas en el vínculo de los sujetos con la educación y su preparación para el trabajo.

En otro orden, el caso testigo se trata de la experiencia de construcción de un Centro de Formación Profesional en una localidad de una provincia del litoral, dentro de la planta de una fábrica textil en proceso de expansión económica. Mediante mesas de diálogo, se construye el trabajo articulado entre la jurisdicción nacional, la jurisdicción provincial y la empresa, acordando en un proyecto institucional que comienza por la capacitación laboral para la incorporación de una nueva planta trabajadora en el corto plazo. El proyecto adquiere así una identidad combinada. Por un lado, parte de la especificidad del personal técnico de la empresa, el compromiso con la producción nacional y con la incorporación necesaria de nuevos puestos de trabajo en el corto y mediano plazo. Por otro lado, se nutre de lo que el sistema educativo aborda por excelencia: la programación de una educación jerarquizada, con certificaciones oficiales, en base al desarrollo de planes de estudio que permitan la transposición de objetivos productivos al ámbito del aula-taller y la formación inicial y continua del cuerpo docente especializado para la tarea. Estas dimensiones constituyen la alternativa de la escuela sumergiéndose en el proceso productivo. En esta construcción, el componente de formación especializada de quienes asumen el rol de docentes o instructores/as es transversal. Partiendo del reconocimiento de la idoneidad y la experiencia construida en el ámbito laboral, la formación docente tiende un puente entre el entramado productivo y el sistema educativo, que siempre han obedecido a distintas racionalidades.

REFLEXIONES FINALES

Consideramos que para que una política educativa sea exitosa y se sostenga en el tiempo, es necesaria la articulación de visiones entre los organismos de educación, trabajo y producción en pos de acordar estrategias que se consoliden como políticas de estado. La articulación público-privada motorizada por el Estado nacional es un ejemplo de que el sistema educativo en su interior tiene la posibilidad de construir alternativas pedagógicas que den base al cambio que venimos planteando.

Cuando los actores sociales se involucran y se hacen cargo de la construcción de la política que los afecta directamente, con un Estado presente que articula voluntades, se pueden generar políticas educativas que se traduzcan en alternativas pedagógicas dentro del propio sistema educativo. El Estado, representa y

5. Por ejemplo, ver caso de la provincia de San Juan: <https://sisanjuan.gob.ar/educacion/2022-03-20/39564-aulas-taller-movil-jovenes-en-situacion-de-calle-podran-capacitarse-en-oficios>



garantiza los intereses y derechos de todas y todos, y propicia la inclusión social, educativa y tecnológica. Resulta, en definitiva, en la construcción de un sujeto distinto, el sujeto pedagógico, que se cruza en la educación, el trabajo y la producción.

El desafío principal radica en concretar esas políticas de articulación para impactar en la cotidianeidad de las personas, en mejores puestos de trabajo, en acortar las brechas de género, en mayores capacidades profesionales y mayores niveles de certificación. En definitiva, las alternativas que aquí planteamos se basan en una formación profesional como formación para el trabajo, que puede ser de alta cualificación contribuyendo a la construcción de identidades socio-educativas-laborales que logren insertarse en los nuevos escenarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Anales de la Educación Común. (2006). *Educación y trabajo*, 2(5).
- Dussel, Inés y Pineau, Pablo. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En Adriana Puiggrós (coord.), *Historia de la Educación Argentina*, (Vol. 6). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Millenaar, Verónica. (2019). Masculinidades en la formación profesional: expectativas y sentidos del trabajo en un contexto de incertidumbre laboral. Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo del Centro de Investigaciones Sociales del IDES/CONICET (PREJET-CIS-IDES/CONICET). Argentina.
- Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael (dirs.). (2004). *La fábrica del conocimiento. Saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Vargas, Fernando. (2020). Nota técnica regional. Panorama Laboral en tiempos de la COVID-19. Formación profesional en la respuesta a la crisis y en las estrategias de recuperación y transformación productiva post COVID-19.
- Rivero, C., Giniger, N. I., Zelaschi, M. C., Testa, J., Figari, C., Spinosa, M., (2011). *Políticas empresariales, itinerarios y estrategias de los trabajadores en Acindar. La producción de saberes en los itinerarios y trayectorias de profesionalización: debates y controversias en relación entre educación y trabajo* (pp. 30-459). Buenos Aires: Ciccus.
- Spinossa, M., Zelaschi, M.C., Drolas, A., Delfini, M., Vanina, A., Villegas, P. (2007). Informe N° 1, Agencia de Acreditación de Saberes Laborales. El oficio del soldador. Soldadura por proceso MIG. Fundamentos de la certificación de los trabajadores de la fábrica de mobiliario escolar de la DGCyE. Provincia de Buenos Aires.
- Spinossa, M., Zelaschi, M.C., Drolas, A., Delfini, M., Vanina, A., Villegas, P. (2007). Informe N° 2, Agencia de Acreditación de Saberes Laborales. El oficio de tambero. Agencia de acreditación de competencias laborales. Provincia de Buenos Aires.
- Zelaschi, M. C. (2008). Continuidad en las trayectorias laborales y sus implicancias en la construcción de los saberes laborales. Actas del congreso. Artículo Completo. Jornada. XV Jornadas de Investigación. Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mecosur. Facultad de Psicología de la UBA.



- Dussel, Inés, Ferrante, Patricia, Pulfer, Darío. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Col. Políticas educativas, 6. Buenos Aires: UNIPE.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020a). El desafío social en tiempos del COVID-19. Informe Especial COVID-19, N° 3. Santiago, 12 de mayo.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/116). Santiago: CEPAL.
- Tedesco, J. C. (2020). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955). Darío Pulfer (comp.). 1ª ed. ampliada. Buenos Aires: UNIPE.

Recepción: 20/04/2022

Aceptación: 08/05/2022

Daniel López*

La formación profesional de los trabajadores desde la perspectiva sindical: el caso del SMATA

RESUMEN

El presente artículo describe las principales ideas que estructuran la perspectiva sindical de la formación profesional de los trabajadores. En este caso, se describe la estrategia del Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor de la República Argentina (SMATA). Se trata fundamentalmente de la gestión de una serie de programas e instituciones de formación técnica profesional. A partir de este proceso, el sindicato busca afrontar los desafíos de los procesos de innovación tecnológica y organizacional para garantizar las condiciones de empleo, calificaciones y condiciones de trabajo de los trabajadores del sector. Asimismo, se destaca que en función del carácter público y gratuito de las acciones de formación que el sindicato gestiona, la mayoría de los participantes son trabajadores desocupados.

PALABRAS CLAVE

Formación profesional ▪ sindicato ▪ trabajadores ▪ SMATA

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca desarrollar las principales ideas que estructuran la perspectiva sindical sobre la formación profesional a partir de la experiencia del SMATA en este tema. Para ello, se describen los antecedentes del sindicato en la gestión de instituciones de formación técnica profesional –sobre todo de

* Licenciado en Sociología, coordinador de Proyectos de Capacitación, SMATA.

formación profesional pero también de formaciones técnicas superiores– y en el desarrollo de proyectos financiados por diversos programas de políticas públicas, particularmente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

En segundo lugar, se analiza el impacto de los procesos de innovación tecnológica y organizacional que atraviesan al sector y el modo de procesarlos desde las acciones de formación de los trabajadores. En este punto, las principales innovaciones de la industria moderna –taylorismo, fordismo, toyotismo– se consolidaron en el sector automotriz y luego se difundieron al resto de la industria. En este marco, la industria comienza a atravesar un proceso de innovación sin precedentes, signado por la digitalización de los procesos concebido como “revolución 4.0” o “industrias 4.0”.

En el tercer apartado se describen las ideas fundamentales que estructuran la perspectiva sindical sobre la formación profesional y las acciones fundamentales que definen la estrategia del SMATA en este tema. En este punto, se describen fundamentalmente las actividades que se desarrollan desde el Área de Formación Profesional del Sindicato y se reconstruyen las definiciones conceptuales que las orientan.

Por último, en la conclusión del trabajo se enfatiza la importancia del diálogo social y, dentro de este proceso, la necesidad de que se contemple la perspectiva sindical de la formación para garantizar una transición socialmente justa en la adaptación profesional a los procesos de innovación.

ANTECEDENTES

El SMATA es la entidad sindical que en la Argentina nuclea a los trabajadores de la industria automotriz. Además de desarrollar su actividad central vinculada con la defensa de los derechos de los trabajadores del sector, gestiona los servicios de salud de sus afiliados a través de la obra social OSMATA, brinda a sus afiliados servicios recreativos de turismo y desarrolla acciones de formación técnica profesional (FTP) destinadas a toda la sociedad.

Desde el año 1989, SMATA gestiona acciones de FTP; actualmente cuenta con una red de 45 instituciones en las que se formaron más de 60.000 personas en los diferentes oficios de esta industria. En 2019, último año previo a la pandemia, se formaron alrededor de 6.000 trabajadores ocupados y desocupados.

El Sindicato gestiona, además, un instituto de Formación Técnica Superior con carreras afines a las problemáticas abordadas en el proyecto. Tanto en FP como en FTS, las acciones son públicas y absolutamente gratuitas. Se desarrollan a partir de los programas de Formación Continua del MTEySS, y de los convenios con el Ministerio de Educación de la Nación y de las jurisdicciones educativas y universidades nacionales.

Además, el SMATA gestionó y participó de proyectos financiados por el BID-FOMIN entre el 2001 y el 2010. Todas las acciones han sido formalizadas e institucionalizadas a través de convenios de cooperación. Las acciones de FTP



impartidas por el Sindicato se inscriben además en distintos programas de fortalecimiento institucional a través de los cuales la entidad cuenta con equipamiento didáctico acorde a las innovaciones del sector y dispositivos de orientación profesional, seguimiento y evaluación de cursos. En esta línea, seis instituciones del sector han certificado la norma IRAM referida a calidad en gestión educativa.

LA DINÁMICA DE INNOVACIÓN DEL SECTOR AUTOMOTRIZ Y LOS DESAFÍOS PARA LA FP

La industria automotriz argentina y su cadena de valor experimentaron un proceso de crecimiento sin precedentes entre los años 2003 y el 2015. Esto se evidencia en los niveles récord que registran las principales variables de la industria en el año 2013, tales como producción, ventas internas y exportaciones.

En términos de dinámica de innovación, el sector automotor ha expresado desde su surgimiento los distintos paradigmas tecnológico-organizacionales que una vez consolidados en las líneas de producción de esta actividad, se difunden al resto de la estructura industrial. Las inversiones recientes de las empresas automotrices se relacionan fundamentalmente con un proceso de innovación que afecta a la tecnología –el proceso productivo se encuentra cada vez más afectado por la integración automatizada de la hidráulica, neumática, robótica y microelectrónica–, a los aspectos organizacionales y a los productos. En la década venidera esta situación se agudizará aún más a partir de la emergencia del proceso de transformación industrial sin precedentes que expresa “la revolución 4.0”.

La revolución 4.0 se concibe como la cuarta revolución industrial –luego del vapor, la electricidad y la microelectrónica– a partir de la estructuración de sistemas ciberfísicos, que combinan infraestructura física con software, sensores, nanotecnología, y tecnología digital de comunicaciones.

Esta transformación sin precedentes expresa un verdadero cambio de paradigma que no puede circunscribirse a un paso más en la carrera tecnológica. En este nuevo escenario, *la innovación no se expresa en las tecnologías emergentes en sí mismas, sino en la transición hacia nuevos sistemas que están contruidos sobre la base de la revolución digital que las antecede*. Este nuevo paradigma es particularmente relevante en la industria automotriz que históricamente fue el espacio físico en el que se desarrollaron la mayor parte de las innovaciones tecnológicas y organizacionales desde fines del siglo XIX.

Este proceso de innovaciones, sumado al crecimiento del empleo, incrementaron a su vez las demandas de formación profesional, educación media técnica y técnica superior, que estén dirigidas a los operarios actuales y futuros de este sector.

A partir del año 2021, el sector automotor argentino vive un importante proceso de recuperación consolidándose como una de las actividades más relevantes de la economía nacional. La producción de vehículos y autopartes aportan el 6,6% del PBI industrial, proporcionan el 9% del empleo industrial y generan 650.000

puestos de trabajo directos e indirectos en toda su cadena de valor. En los últimos 3 años generó más de USD 8.800 millones y concentró el 35% de las exportaciones de manufacturas de origen industrial. Es el segundo mercado de Sudamérica y alcanzó la cuarta posición mundial como productor de Pick ups.

Las miradas cualitativas que complementan estos datos destacan tres situaciones fundamentales:

- Es el sector que lidera la inversión en procesos de innovación.
- Los modelos organizacionales más relevantes se inician en la industria automotriz y luego se diseminan en el resto de las actividades industriales.
- Impulsó históricamente los procesos de modernización de la Educación Técnico Profesional en nuestro país.

¿Qué emergentes de las 4.0 se manifiestan actualmente en la industria automotriz argentina? Los primeros emergentes de las industrias 4.0 que aparecieron en las líneas de producción son:

- Internet de las cosas
- *Big data*
- Manufactura aditiva
- Robótica de última generación

Las líneas de producción se estructuran a partir de PLC y sensores con la capacidad de generar información en el mismo momento que esta se desarrolla y la transmiten a una nube. Los operadores y mandos medios pueden acceder a esta información de manera remota en sus aplicaciones de celulares, tablets o computadoras. En general, este proceso es regulado por una *big data* con la capacidad de analizar la información y predecir situaciones que evitan que los equipos dejen de funcionar optimizando la productividad de las plantas. Además, los sistemas más sofisticados de *big data* permiten hacer autocorrecciones en el funcionamiento de los sistemas. Este último caso se vincula a las primeras manifestaciones de lo que se conoce como “inteligencia artificial”.

En términos prospectivos, los emergentes de las 4.0 que se incorporarán en los próximos cinco años son:

- Intensificación de la inteligencia artificial
- Utilización de exoesqueletos
- Utilización de robots colaborativos

En cuanto a las necesidades de formación asociadas a este proceso, las situaciones de trabajo se transforman y comienzan a visualizarse en las líneas de producción, actividades de programación de los equipos y de análisis de la información que producen. En las operaciones de mantenimiento se instalaron robots de última generación y dispositivos automatizados con interfaces de comunicación



radicalmente distintos a los que se utilizaban recientemente. Los nuevos equipos demandan capacidades de análisis de sistemas e información de mayor complejidad, la programación y la parametrización de los sensores que registran esta información.

PERSPECTIVA SINDICAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y ESTRATEGIA DE SMATA

Desde la perspectiva sindical, las acciones de *formación* de los trabajadores expresan la estrategia fundamental para garantizar *la transición socialmente justa* hacia los nuevos modelos organizacionales emergentes. La experiencia internacional indica que las transformaciones que expresan las industrias 4.0 pueden generar oportunidades de desarrollo profesional para los trabajadores si existen *relaciones laborales centradas en el diálogo social con una fuerte participación sindical y políticas públicas* que mitiguen los impactos negativos que puede tener este proceso en las condiciones de trabajo y el empleo.

Asimismo, el sindicato está absolutamente comprometido en destacar la *relación potencial que existe entre la difusión de estas tecnologías con el uso más racional y sustentable de la energía* en la medida que evitan su despilfarro y son compatibles con las distintas fuentes renovables.

En esta dirección, las plataformas que producen actualmente en la Argentina, muy cercanas a la frontera tecnológica, prevén la fabricación de las versiones híbridas o eléctricas de los modelos producidos localmente, de acuerdo a la difusión de normas territoriales en favor de la emisión 0 de carbono.

A la hora de reconstruir la perspectiva sindical de la formación profesional del sindicato, existe una primera idea fuerza que consiste en articular las necesidades formativas de las personas con las demandas calificacionales de las empresas. De hecho, los trayectos formativos parten de módulos iniciales inscriptos en las necesidades de los trabajadores y tienen como horizonte el aprendizaje de la gestión y la operación de equipos y tecnologías relacionadas con los procesos de innovación que atraviesan al sector.

Esta mirada se relaciona con la posibilidad de contemplar *la dimensión sociocultural* que revisten los procesos de innovación en las distintas actividades económicas. Sobre este punto, resulta indispensable que las acciones de formación se centren en el desarrollo de las competencias profesionales sobre las que descansan las capacidades de interpretación de los distintos dispositivos tecnológicos diseñados en los países centrales. Estas capacidades expresan el núcleo de la transferencia tecnológica exitosa a nuestro contexto sociolaboral.

En el año 1989, el SMATA crea su primer Centro de Formación Profesional en la Ciudad de Buenos Aires, el CFP N° 8. Desde el inicio de las acciones, el Sindicato delineó los rasgos fundamentales de su mirada de la formación técnico profesional. En primer lugar, el SMATA apostó a la *educación pública y gratuita*: todas las acciones que brinda son de carácter gratuito, tanto para los afiliados como

para cualquier ciudadano que desee formarse profesionalmente como mecánico. La mayor parte de las sedes en las que se desarrollan los cursos son Escuelas Técnicas o Centros de Formación Profesional dependientes de las jurisdicciones educativas.

En el año 2001 se crea el Área de Formación Profesional dependiente de la Secretaría de Cultura y Capacitación. En este espacio se forma un equipo técnico que comenzó a centralizar las acciones a nivel nacional. A partir del año 2004, el Sindicato desarrolla proyectos en el marco de los Programas de Formación Continua del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS). En el marco de estas políticas, el Sindicato consolida su Red Sectorial de IFP.

El segundo rasgo es el carácter sectorial de las acciones a partir de la *institucionalización del diálogo social*. El SMATA desarrolla acciones conjuntas de formación profesional y certificación de competencias laborales con las siguientes cámaras empresariales:

- FAATRA (agrupa a las empresas del servicio independiente de reparación de automotores).
- AFAC (agrupa a las empresas autopartistas).
- ACARA (agrupa a las empresas concesionarias de automotores).
- CAVEA (agrupa a las empresas verificadoras vehiculares).

Asimismo, se desarrollaron proyectos puntuales con las siguientes empresas:

- Volkswagen Argentina (formación de operarios de mantenimiento industrial).
- Toyota Argentina (formación de docentes en tecnologías de vehículos híbridos).
- Mercedes Benz Argentina (Cogestión del CFP N° 413 – Arturo Gillig de Virrey del Pino).
- Faurecia Autopartes (formación de operarios de mantenimiento industrial).
- Dana Spicer (formación de operarios de mantenimiento industrial).

El tercer rasgo es la *pertinencia de la oferta formativa* respecto de las necesidades del mundo del trabajo. En este punto, el Sindicato lidera los Consejos Sectoriales de Formación Profesional y Certificación de Competencias Laborales. En estos espacios se normalizan las ocupaciones críticas identificadas conjuntamente con las empresas y se desarrollan acciones de formación y certificación de competencias. Las normas de competencia son un insumo fundamental para el diseño de trayectos flexibles estructurados a partir de módulos formativos que permiten el ingreso en diferentes momentos de la experiencia profesional.

Se trata de propuestas que buscan integrar las necesidades formativas de los trabajadores con las demandas calificacionales de las empresas. Para ello se diseñaron entornos formativos que replican los talleres de producción y reparación que operan actualmente en el mercado, dotados de la última tecnología productiva y didáctica.



El cuarto rasgo es la concepción de *la FP como herramienta fundamental para la inclusión social*. El 80% de las personas que participan de las acciones formativas que imparte el Sindicato son trabajadores desocupados. En la misma dirección, desde el año 2013, la organización brindó doce cursos en contextos de encierro destinados a población privada de su libertad.

Por último, el quinto rasgo fundamental es la búsqueda del *incremento de la profesionalización* de los mecánicos a partir del desarrollo de acciones sistemáticas de formación. En este sentido, además de los trayectos de formación profesional, el SMATA junto la Universidad Nacional de Avellaneda imparte dos Técnicas Universitarias:

- Seguridad e Higiene en la Industria Automotriz
- Mantenimiento Industrial de la Industria Automotriz

En estas carreras, cursan actualmente 850 personas. Asimismo, en el año 2018, se creó en la Ciudad de Buenos Aires el Instituto de Formación Técnica Superior N° 31 en el que se imparten dos carreras vinculadas a los procesos de innovación que afectan al sector:

- Mecatrónica
- Automotores híbridos y eléctricos

A continuación, se detallan algunos resultados relacionados con la acciones del SMATA en formación profesional desde 1990 a la fecha:

70	Proyectos desarrollados
80.000	Trabajadores formados
18.000	Certificaciones bajo Normas de Competencia Laboral
45	Instituciones de formación profesional fortalecidas
6	Instituciones de formación profesional certificadas por Normas IRAM-MTEySS

CONCLUSIÓN

Las reflexiones que anteceden este punto describen algunos de los ejes fundamentales de la perspectiva sindical de la formación profesional a partir de la experiencia concreta de la entidad que nuclea a los trabajadores del sector automotriz en la Argentina, el SMATA.

Esta perspectiva busca estructurar distintas experiencias partiendo de las necesidades formativas de las personas para llegar al horizonte que fijan los procesos

de innovación. Es este punto la irrupción de procesos como las industrias 4.0 en la actividad económica y, sobre todo, en la esfera sociocultural que requieren de la participación activa de los actores más afectados por el cambio: sindicatos, trabajadores desocupados, empresarios Pymes y movimientos sociales. La magnitud de las transformaciones no deja margen para esperar simplemente a que los impactos sociales sucedan.

En esta línea de argumentación existe una búsqueda para evitar los errores de las experiencias pasadas del cambio capitalista. Por lo tanto, es necesario insistir en que la tecnología esté centrada en las personas; es decir, que toda nueva tecnología posea al ser humano en su centro, que este sea quien toma las decisiones en calidad de operador principal y no simplemente un operador o proveedor de materiales.

Por ello resulta clave comprender que los impactos sociales pueden y deben ser tenidos en cuenta en cualquier nuevo esquema productivo. Algunos empleos serán transformados, otros desaparecerán, otros se crearán. Las empresas que no se adapten podrán quebrar o verse obligadas a fusionarse con otras. Asimismo, estos sistemas tienen la capacidad de redefinir nuestras sociedades, modificando los sistemas de protección social e incrementando la desigualdad existente.

Por todo esto resulta clave la participación del actor sindical para garantizar relaciones laborales institucionalizadas a partir del diálogo social y el despliegue de políticas públicas que regulen este proceso, en pos de una transición justa para los colectivos más afectados. En la perspectiva sindical, esta articulación expresada en acciones calificantes de formación técnica profesional es la única posibilidad de construir un paradigma productivo centrado en una cooperación simétrica, horizontal, multilateral y democrática entre los distintos actores socioproductivos.

En este marco, los desarrollos tecnológicos no son determinantes sino que, mediante la aplicación de las políticas y acciones adecuadas, pueden encausarse hacia la creación de mejores empleos y ambientes laborales.



ANEXO

La Red de IFP del SMATA se distribuye en las siguientes provincias:



BIBLIOGRAFÍA

- Bisaro, Emiliano et al. (2019). Agenda urgente para una sociedad de trabajo. *Análisis*, (43).
- Baruj, Gustavo et al. (2017). El complejo automotriz argentino: situación tecnológica, restricciones y oportunidades. Centro de Estudios y Pensamiento Estratégico Integrador, de carácter internacional e interdisciplinario. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/110818>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)-Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2019). El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: antiguas y nuevas formas de empleo y los desafíos para la regulación laboral. *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe*, (20).
- Etchemendy, Sebastián. (2011). El diálogo social y las relaciones laborales en Argentina 2003-2010. Estado, sindicatos y empresarios en perspectiva comparada. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Programa Regional para la Promoción del Diálogo y la Cohesión Social en América Latina. OIT. https://www.ilo.org/buenosaires/publicaciones/WCMS_221533/lang-es/index.htm
- Hermans, Maarten, Huyse, Huib y Ongevalle, Jan van. (2017). El diálogo social como motor e instrumento de gobernanza del desarrollo sostenible. OIT-CSI, documento temático. www.ituc-csi.org/documento-tematicodialogo-social-desarrollo
- Schmalz, Stefan. (2017). Los recursos de poder para la transformación sindical. *Revista Nueva Sociedad*. <https://nuso.org/articulo/los-recursosde-poder-para-la-transformacion-sindical>
- Schwab, Klaus. (2016). *La cuarta Revolución Industrial*. Bogotá: El Tiempo.

Recepción: 09/03/2022

Aceptación: 23/03/2022

Roberto Marengo*

Los saberes socialmente productivos. Del análisis pedagógico a las prácticas del trabajo¹

RESUMEN

El análisis propuesto de índole pedagógico tiene como objeto a las prácticas educativas y la identificación de experiencias situadas, en condiciones históricas, resultado de procesos específicos y diferenciados de otras actividades sociales.

La actividad laboral o la praxis del trabajo conforman un conglomerado de prácticas contextualizadas, de índole cultural, que producen efectos educativos. En la intersección de lo laboral/trabajo con lo educativo se plantea la cuestión del “contenido” de estas prácticas, ya que no estaría en duda su productividad en el plano de los aprendizajes. La caracterización de esos contenidos recibe múltiples denominaciones y asignaciones de valor social. En este trabajo solo trabajaremos el interjuego de dos de ellas: la significatividad y la productividad. Es así que se incorpora el tema de los saberes laborales que impulsan una serie de definiciones y delimitaciones teóricas a partir de las cuales se deriva el concepto de saberes socialmente productivos (SSP), que a partir de su identificación, se pudo dar cuenta de una historia

* Egresado UNLP. Profesor asociado (UNLP) y en los profesorados de la Universidad Nacional de José C. Paz. Profesor en los Institutos Superiores de Profesorado “Mariano Acosta” y “Joaquín V. González”. Secretario de la Cátedra Libre “Alternativas y Prospectiva Pedagógica para América Latina” (UNLP). Ex director de Investigación y Prospectiva Educativa de la DGCyE del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2006-2007). Orcid: 0000-0001-6217-1719

1. Este trabajo se realiza en base a otro solicitado por el Proyecto Tecnotecas para la Innovación Popular Argentina (TIPAR). Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación, Argentina, al solicitado para el dossier dedicado a APPEAL en la revista de Reflexao y Acao (UNISC/Brasil), ambos en proceso de edición.

y una perspectiva de la pedagogía asociada al trabajo como práctica social. Sobre esta producción teórica y en la desagregación de estos conceptos, en este trabajo iremos definiendo otros saberes asociados y aludiendo a los procesos de certificación e institucionalización.

PALABRAS CLAVE

Saberes ▪ saberes laborales ▪ acreditación de saberes ▪ institucionalización de saberes

INTRODUCCIÓN

Una perspectiva amplia de lo educativo, que complementa a las que tratan sobre los procesos de socialización,² reconoce a la formación de subjetividades a partir de aprendizajes incorporados en diferentes prácticas sociales e incluye, de esa manera, a la educación informal, en la medida que resulta significativa para la vida social en cualquiera de sus funciones de producción, adaptación, transmisión y reproducción, aunque no dejamos de reconocer que esta subjetividad no es pasiva sino que incorpora activamente saberes y conocimientos de manera constante y, de esa manera, orienta y da sentido a la acción, solidaria con esos saberes.

El análisis propuesto enfoca lo pedagógico que tiene como objeto a las prácticas educativas y, de esa manera, identifica experiencias situadas, en condiciones históricas, resultado de procesos específicos y diferenciados de otras actividades sociales. Esta demarcación, como una provisoria delimitación del campo, constituye un programa posible de producción de conocimientos sobre lo educativo presente en las distintas esferas de la vida social. Y si lo vinculamos con la conformación de subjetividades, el programa incluye los efectos que se producen desde el accionar de las instituciones educativas, que contienen a lo educativo en el plano intersubjetivo, en interacción solidaria e inescindible con los saberes y el conocimiento socialmente disponible.

La actividad laboral o la praxis del trabajo conforman un conglomerado de prácticas contextualizadas, de índole cultural, que producen efectos educativos. En la intersección de lo laboral/trabajo con lo educativo se plantea la cuestión del “contenido” de estas prácticas, ya que no estaría en duda su productividad en el plano de los aprendizajes. La caracterización de esos contenidos recibe múltiples denominaciones y asignaciones de valor social. En este trabajo solo trabajaremos el interjuego de dos de ellas: la significatividad y la productividad tal como lo tratan en sus trabajos Orozco (2009) y Rodríguez (2009).

2. Puiggrós, Adriana y Marengo, Roberto. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*, Cap I.



El Programa APPEAL,³ que realiza su plan de investigación en el área pedagógica, trata el tema de los saberes laborales produciendo una serie de definiciones y delimitaciones teóricas a partir de las cuales se deriva el concepto de saberes socialmente productivos (SSP), que a partir de su identificación pudo dar cuenta de una historia y una prospectiva de la pedagogía asociadas al trabajo como práctica social, y se vincula con lo tratado en otros campos disciplinares que tienen como objeto al trabajo.⁴ La significatividad social de los saberes se presenta asociada a esta perspectiva en la medida que “incorporan los saberes producidos a través de la *experiencia*, incluidos los saberes no letrados, pero significativos para las vidas de las personas y de las identidades culturales” (Orozco, 2009, p. 90), señalando, a continuación, la misma autora, la capacidad de articulación de estos saberes con “prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas”.

Los cambios de las prácticas laborales que dan cuenta de la historicidad de la cultura y de la relación entre la actividad humana y la naturaleza fueron robusteciendo esta perspectiva conceptual y hallando nuevos campos de exploración empírica: la experiencia de la empresa SIAM, las prácticas laborales en las escuelas fábricas, los saberes de los ferroviarios, las vinculaciones con la producción agropecuaria, los saberes ambientales, los introducidos por las comunidades inmigrantes (saberes de integración), el debate con las nociones de competencia, la acción de la Agencia de Acreditación de Saberes Laborales en la Provincia de Buenos Aires,⁵ los saberes ambientales, son algunas de las experiencias que conformaron un campo amplio. Permitieron precisar allí la significatividad de las actividades productivas sectoriales involucradas, la formación en profesiones, la calificación de los trabajadores con particular impacto en los convenios colectivos de trabajo, e incluso como en el caso de la Agencia de Acreditación de Saberes, que llega a conformar un proyecto de ley de alcance nacional para la creación de un instituto con esta misión primaria en el ámbito estatal, bajo la dirección de los organismos estatales dedicados a la educación y el trabajo.⁶ La cuestión que se plantea es la relación entre la producción de saberes, su visibilización, su expresión, su formalización o normalización y su acreditación. Toda una serie de acciones que dan cuenta de un proceso complejo que es homologable a la producción de conocimientos pero que en este caso parten de la práctica para identificar el saber que conlleva y que fue tratado alrededor de la noción de institucionalización.⁷

3. El Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), iniciado en 1981 en la Universidad Autónoma de México bajo la coordinación de Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano. <https://appealmexico.wixsite.com/appealmx>.
4. Puiggrós, Adriana y Rodríguez, Lidia. (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*.
5. Estas investigaciones son producto del PAV-FONCyT 153.
6. Proyecto de ley Exped. N° 0311-D-2014 y 0579-D-2019. <https://www.hcdn.gob.ar/>
7. Gómez Sollano, Marcela y Hamui Sutton, Liz. (2009). Saberes de integración y educación. Nociones ordenadas y articulación conceptual. En Adriana Puiggrós y Lidia Rodríguez. (2009). *Saberes, experiencias y debates*.

Actualmente resulta necesaria la incorporación de nuevos campos de análisis a partir del desarrollo de la digitalización y de las tecnologías informáticas y computacionales que, unido a las tareas laborales mediadas por esas tecnologías, se conjuntan con la participación en redes virtuales y la incidencia sobre la participación en las redes sociales. Este conjunto de desarrollos tecnológicos diseminados en las prácticas sociales y laborales brindan un ámbito para la problematización de los constructos conceptuales y, además, en sí mismo, estas prácticas puedan ser especificadas, en su reconocimiento, aún en ciernes, en los procesos educativos.

El Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación observa estos saberes a los que denomina Saberes Tecnosociales: “La sincronización del avance tecnológico y del desarrollo de habilidades para manejar dispositivos digitales, conforman una serie de “saberes tecnosociales emergentes” que derivan de la experiencia colectiva y que portan un nivel de reflexividad –pasible de teorización– todavía inexplorado” (Peirone, 2018).⁸

Una experiencia llevada a cabo en la localidad de Colón, Provincia de Buenos Aires, integraba a una escuela con un lugar comunitario, el “ciber”, donde los alumnos asistían a jugar con las máquinas computadoras después del horario escolar o en los días de receso. La experiencia involucró a docentes y directivos, y situó la problemática de la relación de los saberes tecnosociales, significativos para los alumnos y en colaboración para la educación escolar. Las conclusiones de esta experiencia pionera, apoyada desde la política educativa provincial de esos años, exploró la significatividad social de las actividades de adolescentes y jóvenes, mediadas por tecnologías digitales y que pueden ser procesadas en las instituciones educativas como productivas en tanto articulan un lugar social estimado por los alumnos y la propia escuela,⁹ con capacidades para la transformación de la vida social de los adolescentes y la de las prácticas de enseñanza que incorporan esos mediadores tecnológicos.

Este antecedente da cuenta de la emergencia de los saberes tecnosociales asociados al cambio epocal, y que algunos autores sostienen que tendría consecuencias en la configuración de nuevas sociedades con resultados aún insinuados y

8. El Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación está conformado por la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de José C. Paz y la Universidad Pedagógica Nacional (todas de la República Argentina), en conjunto con la Universidad Adolfo Ibáñez (Chile) y la asociación de la Universidad Jorge Tadeo Lozano (Colombia), destinado a investigar el problema de los saberes tecnosociales.
9. Lagorio, Carlos. (2007). El ciber. ¿Un local abierto a la escuela? *Anales de la educación común. Tercer siglo*, 3(6). Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.



tratados en las producciones artísticas.¹⁰ Esta serie conceptual, también, resulta fructífera para incluirla dentro de la que hace eje en los saberes socialmente productivos, y su relación con conceptos categoriales y problemáticos como situación límite, proyecto político social y el inédito viable, habida cuenta que se refiere a mucho más que a las habilidades en el manejo de artefactos sino que, además, se trata de configuraciones simbólicas con objetos materiales incluidos.

Cuando nos referimos a proyectos es dable reconocer un campo en construcción con una direccionalidad en el marco de nuevos sentidos sociales. Y si vinculamos estos saberes con las políticas de inclusión basada en derechos, ingresamos en un terreno donde el derecho no se efectúa solo en el plano de la permanencia dentro de las instituciones, sino en el reconocimiento de otros campos semánticos y de construcción de significaciones que procuran expresarse en las interrelaciones entre el mundo de lo instituido y la fuerza de lo instituyente. Es terreno de construcción de ciudadanía y por lo tanto, de la democracia en el nivel molecular de las relaciones interpersonales y de las instituciones.

LOS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS. PROPOSICIONES Y ASOCIACIONES CONCEPTUALES

Los SSP involucran tanto aspectos simbólicos como concretos. Sennet¹¹ se detiene sobre este tema al dilucidar la cuestión de la artesanía y los artesanos en relación a la actividad laboral.¹² El autor incluye en su análisis la producción en las tecnologías informáticas, reconoce el carácter de saber que conlleva toda actividad de producción material incorporando el campo de lo simbólico. En este sentido, destacamos a los saberes por su incidencia en la construcción de relaciones sociales y en la producción de vínculos o articulaciones y, también por su inscripción en los procesos productivos que implica reconocerlos como bienes del campo de la cultura, objetos de la apropiación individual, en tanto capital cultural pero extensibles a colectivos comunitarios y públicos, en tanto tramitados en ámbitos compartidos con otros, y susceptibles de ser explicitados que, puestos en acto, tienen el

10. "En el año 2018 se constituyó OISTE con la participación de las tres instituciones fundadoras: la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de José C. Paz y la Universidad Pedagógica Nacional. El Observatorio nace con la intención de abordar, investigar y debatir la educación superior en el contexto de los cambios multimodales que transita el mundo, identificar los saberes propios de nuestra época y explorar alternativas pedagógicas acordes" (Peirone, 2019).

11. Sennet, 2009.

12. En este trabajo voy a mantener una diferenciación entre laboral y el empleo. La primera la circunscribo a la actividad propia del trabajo y su materialización en configuraciones organizativas, tanto de tiempo como de espacio y relacionales. En cambio, el empleo se relaciona con el trabajo asalariado y la ocupación de un puesto de trabajo que supone una configuración determinada por factores externos entre los que se encuentra la disposición de capital material que requiere de otras materializaciones para activarse: la fuerza de trabajo y los medios, instrumentos y herramientas, que se corresponden con elementos de la producción.

potencial de generar alternativas de acción y transformaciones en la subjetividad de quienes forman parte de estos procesos. Estos procesos concretos y potenciales no son sustanciales sino, por el contrario, al ser procesos sociales, dependen de las condiciones de producción y circulación que sean apropiables por los colectivos comunitarios. La empleabilidad es una condición problemática en tanto disposición material al puesto de trabajo pero no necesariamente producción de bienes apropiables y extensibles a lo comunitario.

La identificación de estos saberes “trata de ampliar el concepto de lo productivo, y de que el quehacer concreto de los sujetos se articule con modelos de desarrollo sostenido, de distribución equitativa de la riqueza, de preservación del medio ambiente, de generación de identidad y pertenencia, de creación de comunidad”. Esta ampliación implica la inscripción de estos saberes en el tratamiento de las ciencias sociales, más allá de su especificidad concreta que responde a lógicas diferentes del campo de la producción de conocimientos. Puiggrós y Gagliano (2004) y su correspondencia con una ética social asociada a la justicia en la distribución de bienes.

Los saberes parten de la orientación individual en la realidad colectiva y son producto de la conceptualización de la práctica social productiva. El trabajo, lo laboral, es una de esas prácticas, reconociéndolo en la producción de sujetos sociales y, por lo tanto, con efectos pedagógicos. El conocimiento tiene múltiples fuentes para el análisis genealógico y suele ser detentado tanto como una posesión subjetiva, como colectiva y aún en su materialización técnica en artefactos tecnológicos y herramientas. En términos del trabajo de Orozco (2009), se diferencian tanto los saberes socialmente significativos y productivos de los instrumentales ligados meramente al entrenamiento de habilidades que a veces suelen orientarse las propuestas de formación de docentes y maestros, ya que, tal como lo define la autora, tienen especial incidencia en las decisiones de la didáctica. Esta construcción articulada de saberes complejiza a las decisiones didácticas y al campo de la didáctica misma en el momento de la decisión sobre los contenidos y los resultados de la enseñanza. En el devenir de las decisiones programáticas, la enseñanza, la recuperación de los aprendizajes como SSP encuentra una fertilidad proyectiva asociada a las experiencias alternativas, de carácter instituyente en la institucionalización de lo escolar. Las experiencias educativas asociadas a superar el positivismo pedagógico, que tienen hitos en las experiencias pedagógicas y en referentes de la pedagogía, admiten una lectura de cuánta productividad social tuvieron esas experiencias, aún hoy destacadas desde la memoria y el análisis histórico de la pedagogía en América Latina.

Los vínculos sociales que se generan en la organización solidaria de actividades a partir de motivaciones comunes, o por el interés de alcanzar logros que generen beneficios comunes, aseguran la producción de bienes simbólicos que, en la medida que son compartidos, dan lugar a las formaciones democráticas que aseguren potencialmente una distribución equitativa de esos bienes. El sujeto realiza su identidad en esas vinculaciones y en las producciones con beneficios comunes que conlleva la construcción de saberes situados en los procesos históricos y



sociales. De ahí su carácter político, porque nada de esto es un proceso natural sino, por el contrario, constituye el resultado de agenciamientos intencionales de los actores intervinientes.

A partir de la definición de los SSP, “aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su *habitus* y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad” (Puiggrós y Gagliano, 2004), se hace notar la capacidad transformadora, piedra angular de alternativas y, desde el registro simbólico su aporte al capital cultural, lo que permite vincularlos en una serie de equivalencias con otros saberes sociales como, por ejemplo, los saberes tecnosociales. La novedad a tener en cuenta son las formas de vinculación con las tecnologías y los artefactos, las herramientas, las técnicas y los procedimientos conjugados en experiencias en acto y en alternativas nutridas por los saberes, que acrecientan el capital cultural internalizado como *habitus*. La noción de experiencia tomada de los desarrollos del pragmatismo nos permite integrar en el acto de la situación productiva lo simbólico y lo material, el saber y el hacer que, en tanto experiencia, se solidifica en un conjunto inescindible. En la experiencia, tal como lo entendemos, no hay hacer sin saber y el saber se materializa en un hacer. La distinción entre saber teórico y técnico es superada por esta postulación de saber práctico producto de la experiencia y como tal su aporte al desarrollo simbólico. Y en tanto simbólico, origen de nuevos imaginarios, de nuevos cursos de acción, es decir, una orientación transformadora con implicancias en las configuraciones subjetivas y sociales, y en su capacidad de viabilizar alternativas, de manera inédita, inesperadas pero viables, aunque no necesariamente se puedan concretar en lo inmediato. Es importante destinar un apartado a la historia de los gremios y sus derivaciones sobre las organizaciones sindicales como formas organizativas que contienen en sus trasfondos estos saberes, y se conforman en materializaciones sociales viables en organizaciones del trabajo que se diferencian en la historia reciente de las instituciones liberales de la organización política y social.

Otro aspecto destacable es la relación entre subjetividad y producción práctica, materializada en el saber, que a partir de la observación de los resultados/productos de las operaciones practicadas permite detenerse en la reflexión para la elaboración conceptual de la práctica y dar paso a un saber consolidado inscripto en una dinámica siempre inacabada, que permite su ampliación, su desarrollo no lineal, no siempre acumulativo, reemplazable por actualizaciones en la medida que se sostenga la experiencia pero que puede ser calificado en la medida que sea reconocido.

Observar la inclusión de tecnologías como continuidades y como rupturas en la producción acumulativa de saberes es un tema abierto a la reconfiguración de vínculos sociales o a la fragmentación de las relaciones. Las disrupciones como incorporaciones no integradas en los procesos productivos pueden ocasionar segmentaciones al interior de las organizaciones y diferenciación en el valor de lo producido no tanto en términos instituidos sino asociados a la novedad o a estéticas impuestas. La innovación, que tiene mucho de culto a la novedad en la medida que

no se integre a procesos reflexivos, se impone e irrumpe en los ámbitos organizativos ocasionando, en muchas ocasiones, dinámicas disolventes. En los ámbitos laborales, la interrupción en la “cadena de saberes” suele verse afectada y luego en procesos de disolución muy difíciles de recuperar.

De estos argumentos se pueden extraer una serie de conclusiones y razones para asociar a estos saberes con las calificaciones laborales para cuya valoración son requeridos los dispositivos, herramientas y procedimientos de registro y observación.¹³

Establecer la distinción entre saberes permite analizar e identificarlos en diferentes tipos. Ayuso (2006, p. 96) avanza en estas distinciones, formulando una serie de relaciones que dan cuenta de la complejidad y de la problematicidad del campo. Siguiendo a esta autora, los saberes del trabajo incluyen a los técnicos y comprenden el “conjunto de conocimientos sobre tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral que se poseen, necesitan, demandan, representan o imaginan necesarios –individual o colectivamente– para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos”. Por su parte, los saberes técnicos se refieren al “conjunto de prácticas, estrategias, recorridos, experiencias, costumbres y rituales que impactan en la configuración y estructuración de la identidad del trabajador”. Pero para que los saberes técnicos sean socialmente productivos, se deben inscribir en una “articulación colectiva y potenciadora del conjunto” de individuos que conforman la unidad productiva. Con la siguiente restricción, “no es el sujeto en su plano individual quien puede desplegar la potencialidad de ST (saberes técnicos) para transformarlos en SSP (saberes socialmente productivos), sino que es posible solo colectivamente, en consecuencia en la producción de un sujeto social”. Esta serie de diferencias que admiten articulaciones, yuxtaposiciones, vistas desde posiciones estáticas, puestas en dinámicas procesuales complejas de complementariedad, demarcan diferentes estados abiertos en una genealogía del saber y su devenir.

Otra noción asociada a esta serie de diferenciaciones es la de competencias retomada en “la formación de habilidades macro, desligando el conjunto *identidad-saberes-trabajo*... ya no es el sujeto el que resulta útil a la tarea productiva, sino las habilidades claramente identificadas desglosadas en sus elementos constitutivos y ordenadas secuencialmente para su aprendizaje rápido y efectivo” (p. 96). Esta reducción a la habilidad constituye una disrupción disociativa que si nos remitimos a la idea de artesano presente en el mencionado trabajo de Sennet, lo observable es solo lo evidente sin mediación cognitiva o intelectual, y el saber hacer es una mera consecución de una cadena de procedimientos que acerca la operación humana a la maquinal del artefacto. Este reduccionismo sobre lo observable inmediatamente habilita a la medición estandarizada y a la homogeneización

13. Esto es parte del trabajo desarrollado en la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales en los años 2006-2007 (Lo Russo, 2009; Lo Russo y Rodríguez, 2014).



de operaciones que, vale reconocer, suele ser necesaria en el “manejo” de herramientas y maquinarias. Lo que resulta crítico es aquello que remite a la disociación y a la invisibilización del aporte subjetivo en los procedimientos productivos.

Sin embargo, se debe tener en claro que estas diferencias tienen significación pedagógica por sus implicancias en los procesos de aprendizaje y en la incorporación de saberes. Los contenidos que se incorporan en las experiencias laborales se realizan en continuos de adquisiciones que van atravesando diferentes estados, en una novedosa definición del sentido de la actividad laboral (con fuerte sentido cognitivo y de subjetivación) con impronta pedagógica. En otro sentido, la capacidad de los ámbitos educativos de diseñar “simulaciones” de actividades productivas, que a su vez producen el contenido propio que organiza al “taller” como diseño de actividad de enseñanza y, en un sentido más amplio, nos habilita a detenernos en las escuelas-fábrica, en las escuelas agrícolas, en los Centros de Producción Total y en las empresas y fábricas recuperadas, junto con el conjunto de experiencias formativas ligadas a lo laboral en los gremios y sindicatos.

Es importante señalar que la lógica del control que suele ser predominante en las actividades laborales asociadas al empleo y a la ocupación de puestos de trabajo, sostiene un despliegue de procedimientos para generar previsibilidad del producto por hacer. Se producen saberes como consecuencia de la formalización y de la estandarización de la actividad laboral para replicar en cada individuo una subjetividad predefinida y estática, adaptada al puesto de trabajo. Pero si aún bajo estas condiciones se incorpora la dinámica de la subjetivación, hay que dar cuenta de la irreductibilidad de la subjetividad que desafía y altera esas dinámicas impuestas, en la medida que haya posibilidad de articulación colectiva, tanto en la conformación de equipos de trabajo, como en la organización gremial que visibiliza aquellas condiciones y tiene la posibilidad de promover nuevas modalidades organizativas.

APROXIMACIONES A UNA CARACTERIZACIÓN DE LOS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS (SSP)

La investigadora del programa de APPEAL, Lidia Rodríguez (2009), profundiza en la caracterización de los SSP y sostiene que “la productividad social de los saberes no es una característica constante de algunos de ellos, sino que depende de la articulación de sentido en la que se inscriban. Por lo tanto, la posibilidad de los saberes de ser socialmente productivos es política e histórica”, con lo cual los SSP lo son en tanto articulan, vinculan, generan relaciones sociales y se constituyen como parte de la organización social confirmando lo que venimos exponiendo sobre la trascendencia en formas organizativas con potencialidad de expansión en el orden social.

Si bien es la informalidad el ámbito característico por su inscripción en los procesos de socialización, las instituciones formales, tanto educativas como aquellas que reúnen a colectivos de trabajadores, tienen desde esta perspectiva

las oportunidades para la producción y la adquisición de esos saberes, que suelen alojarse en los intersticios de las relaciones no formalizadas o normalizadas, que escapan a las regulaciones rutinarias bajo control. Los ámbitos de intercambios informales permiten a los individuos orientarse en el espacio escolarizado y a tomar posiciones sobre los estudios formales e, incluso, respecto a las decisiones de las autoridades instituidas, como lo proponían los pedagogos que pensaban en la configuración democrática de las instituciones educativas.¹⁴ En el período reciente de pandemia, estos espacios fueron visibilizados por la necesidad de mantener la comunicación entre los integrantes de las instituciones, pero esto no quiere decir que no estaban presentes con anterioridad y que van a continuar en funcionamiento. Así se encuentran comprendidos, al decir de Rodríguez (2011, p. 58), “el hogar, el barrio o comunidad cercana, el lugar de trabajo y los espacios de ocio, recreación y entretenimiento, como así también los “bordes” de las instituciones de educación formal: los momentos de viaje, de descanso, de espera, entre otros”. Es decir, refieren a todos los ámbitos donde se producen agrupamientos, intercambios, producción colectiva de manera colaborativa y cooperativa que generan lazos de solidaridad oponiéndose al individualismo aislado. Estas formas deseables desde esta perspectiva que tienen que sobrellevar grandes esfuerzos en entornos que suelen ser moldeados por vínculos competitivos para inducir la motivación por el hacer, con parámetros de perfeccionamiento abstracto y muchas veces frustrante cuando se vive desde la individualidad sin sostén social. Una parte de la explicación sobre los padecimientos psicosomáticos se pueden vincular con estas formas desarrolladas de manera exacerbada en algunas configuraciones laborales, sobre todo las mediadas con tecnologías informáticas y comunicacionales.

Otra de las características de relevancia es la vinculación de los saberes de integración¹⁵ con la dimensión comunitaria en aquello que se debe saber por pertenecer, y que por pertenecer se da por sentado poseer ese saber. Los comportamientos rituales como códigos simbólicos en acción son un buen ejemplo de esta característica, ya que su organización y configuración llevan implícitas una serie de reglas de conducta protocolizadas, y hasta normalizadas, como símbolos característicos de la comunidad cuyo significado está implícito. Es dable observar en espacios sociales aquellos momentos no normalizados donde los individuos asumen papeles instituidos, que conllevan ciertas reglas de comportamiento que, si se desconocen, es probable que surja lo inapropiado o lo transgresor y que suelen ser motivo de decisiones excluyentes y segregativas.

14. La influencia de las posturas de la pedagogía progresista de Dewey en Argentina y las anticipaciones de educadores como Carlos Vergara o Ernesto Nelson son ejemplos de verdaderas corrientes pedagógicas que sostenían a la democracia escolar como la formadora de la ciudadanía democrática que no prosperaba en la organización ni en las posibilidades de socialización de la niñez y la adolescencia.

15. Gómez Sollano, Marcela y Hamui Sutton, Liz. (2009). Saberes de integración y educación. Nociones ordenadas y articulación conceptual. En Adriana Puiggrós (dir.) y Lidia Rodríguez (coord.), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*.



El investigador francés Jean-Marie Barbier (1996), que trabaja sobre la formalización de los saberes en general, sostiene que el “desarrollo de formaciones integradas de la acción y del trabajo, y utilización explícita de enfoques de escrituras, de formalización y de investigación con fines de formación y de desarrollo, construcción de dispositivos ensamblados (por ejemplo, la alternancia de formatos de la organización escolar) articulando las adquisiciones en situaciones de formación y en situaciones de trabajo, individualización de trayectos, etc.”. Todas estas evoluciones en el campo de la formalización permiten la visibilidad de esos saberes, su expresión, reconocimiento y valoración, con derivaciones para los procedimientos de documentación y acreditación que permite la puesta a disposición de los saberes apropiados. Las instituciones de la educación rural que tomaron la modalidad de alternancia procuran la imbricación de los conocimientos propios y los contenidos de la socialización de la vida en esas comunidades con los propios de la escolaridad formal, alternando para los alumnos tiempos de permanencia en ambos ámbitos.¹⁶

En síntesis, las características de los SSP dan cuenta de un bien simbólico-cultural intangible o no objetivado, de difícil traducción a objetos medibles, ofreciendo nuevas perspectivas de visibilidad y enunciación,¹⁷ con efectos en la formación de subjetividades. Sin embargo, para generar procedimientos de visibilidad, objetivación, valoración y reconocimiento deben ser objeto de atención las experiencias de trabajo en la medida que se produzcan como un fenómeno connatural a la sociabilidad, es decir, presente en la producción colectiva.

La investigación sobre estas manifestaciones, además de generar nuevas perspectivas de lo visible podría proveer herramientas conceptuales que impulsen la apertura para “pensar los problemas de la transición entre realidades distinguibles: entre saber y competencia, entre saber indicativo y saber operativo, entre saber apropiado y saber enunciado, entre saber apropiado y saber movilizado, etc. Las nociones de transferencia y de transposición, por ejemplo, son una forma de entrada para abordar estos pasajes” (Barbier, 1996), abriendo de esta manera las condiciones de enunciación.

Estos aspectos, en tanto son abordados desde sus manifestaciones empíricas e incluidos en series enunciativas, aportan nuevas superficies discursivas donde inscribir las perspectivas de abordaje de problemas que se sitúan en las situaciones límite. Los saberes ambientales, como los propios de la producción, de las formaciones económicas en situaciones críticas, en cualquier campo e incluso los de la integración que identifica al inmigrante como sujeto pero que se puede extender a las migraciones internas o a las poblaciones que habitan un “no lugar”, aportan novedades que transcurren en forma tácita e invisible pero susceptibles de ser explicitados.

16. Barsky, O., Dávila, M. y Busto, T. (2009). *Educación y desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)*. <http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/6deagosto/educacionagraria-cepts.htm>

17. Estas características que destaca Deleuze en su curso sobre Foucault, son las propias de las formaciones sociales y que forman los estratos históricos. Deleuze, Gilles. (2018). *El saber. Curso sobre Foucault*. T 1.

EVIDENCIAS EMPÍRICAS Y NOTAS PARA UNA PERSPECTIVA DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Muchas de las experiencias de enseñanza que se apartan de lo prescripto para acercar el conocimiento a la vida cotidiana, se inscriben en un relato de maestros notables y comprometidos. Por ejemplo, Luis Iglesias en Tristán Suárez, Provincia de Buenos Aires, que provenía de la experiencia urbana, y buscaba los caminos de la adaptación a condiciones de trabajo diferentes con alumnos que poseían otras experiencias vitales;¹⁸ los trabajos de Jesualdo Sosa en las Canteras del Riachuelo de Uruguay; de Olga y Leticia Cossettini con sus misiones educativas en Rosario, Provincia de Santa Fe; o la recuperación de la escuela Ayllu realizada por Elizardo Pérez y Avelino Siñani en Achacachi, Departamento de La Paz, Bolivia, son experiencias emblemáticas y representativas de aquello que muchos maestros desarrollan y que van sedimentando en la memoria de los ahora adultos, en aquel momento niños y niñas alumnas y alumnos.

El maestro Luis Cabeda recoge en su libro la experiencia de alumnos que a partir de sus saberes sobre tecnologías computacionales extienden la asistencia a los de otras escuelas para la reparación y el mantenimiento de sus máquinas, lo que da lugar a la formación de unidades organizativas de asistencia computacional, apoyada por el director de la escuela.¹⁹ Recientemente, también se encuentran múltiples experiencias ligadas a la recuperación de la memoria y los derechos humanos que llevan adelante Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, que conforman no solamente una superficie de inscripción en la memoria histórica, sino que a través de la escuela, generan las posibilidades de transmisión de un legado.²⁰

Así es que como estas experiencias dicen algo sobre el diálogo de saberes, sus posibilidades combinatorias y las relaciones intersociales e intergeneracionales, que generan entre los actores involucrados, con plena atención de ese “otro” que irrumpe y puede aportar desde su campo de saberes. Si se lleva cada una de estas relaciones al tratamiento formalizado en la enseñanza, en una conjunción articulada de acciones conjuntas, la comunidad ingresa en la escena escolar con sus saberes en el estado detentado al decir de Barbier (1996, p. 6), e institucionalizado, en muchas ocasiones en la decisión didáctica del maestro. La viabilidad de lo inédito se viabiliza en esos actos.²¹

Otros ejemplos ilustrativos se pueden extraer de las mencionadas experiencias de los Centros Educativos para la Producción Total, desarrolladas desde las

18. Para ampliar el testimonio de esta experiencia se puede acudir al documental realizado durante el año 2008 por el Instituto Nacional de Formación Docente, dirigido y producido por la Licenciada Cinthia Rajhschmir, coordinadora del Área de Comunicaciones. <https://cedoc.infed.edu.ar/luis-iglesias-el-camino-de-un-maestro/>

19. Cabeda, Luis. (2020). *Crónicas urgentes para pensar la escuela*.

20. Altamirano, Claudio. (2018). *Identidad. Educar en la memoria*.

21. Cabeda, ob. cit.



áreas de Agricultura y Educación,²² y otras vinculaciones de las áreas del gobierno que, de manera articulada, dan cabida a experiencias de conjunción de saberes que resultan en otros nuevos, propios de lo que denominamos saberes de la articulación. El funcionamiento de unidades formativas de las instituciones del sistema científico y tecnológico y de las universidades a través del diálogo abierto entre los saberes de la enseñanza y los provenientes de la extensión o la transferencia, son oportunidades para generar dinámicas innovadoras que aportan al desarrollo local y territorial ampliando el modelo helicoidal y triangular postulado de forma pionera por Jorge Sábato.²³

En el caso de las universidades, la extensión o transferencia está definida históricamente por el vínculo con las comunidades y el desarrollo territorial. Con las otras funciones se mantiene una relación permeable debido a que los avances consolidados de la investigación, en el campo específico del conocimiento científico o disciplinar, redundan en decisiones sobre los contenidos curriculares de las materias de estudio que componen la formación y, a su vez, en su aplicabilidad pueden ser puestos a disposición como bienes, o ser compartidos con las poblaciones o las organizaciones sociales vinculadas con la institución, en el entendimiento de asumir la responsabilidad social de redundar su actividad en beneficios sociales directos. En esta circulación reconocemos que tanto la docencia como la extensión también producen saberes y conocimientos específicos.

En programas de posgrado, como el de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, o en el seminario “Educación popular y Saberes en la Educación Superior”, de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) de Argentina, es incorporada la problemática de los SSP a cargo de investigadores integrantes del Programa APPEAL, y lo destacable en el caso argentino fue la incorporación de esta categoría analítica para el reconocimiento de la producción de saberes en la formación o en la docencia y en las actividades ligadas a la extensión y transferencia. Reconocer a estas últimas prácticas como productoras de saberes resulta una novedad relevante porque implica reconocer su productividad social y su significatividad para su inclusión en los contenidos de la formación. De esta manera se pone en valor a las vinculaciones entre universidad-sociedad/comunidad, en un nivel micro, en conjunciones moleculares entre el conocimiento proveniente de la actividad científica o los saberes académicos con los saberes populares producto de prácticas sociales propias de las comunidades aludidas.

Los saberes de la extensión o de la transferencia resultan relevantes sustantivamente para ser incorporados a la formación. La figura del extensionista, como parte de la institucionalidad, se diferencia del papel que cumple como investigador

22. <http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/6deagosto/descargas/facept.pdf>

23. Sábato, J. y Botana, N. (1968). *La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina*. http://docs.politicasciti.net/documents/Teoricos/Sabato_Botana.pdf

o docente, e incluso por su relevancia, puede incorporarse como partícipe en las decisiones colegiadas. Los saberes de la extensión refieren directamente a los vínculos o articulaciones, con connotaciones territoriales que, al concretarse, son capaces de producir las microtransformaciones y vincular saberes y conocimientos de campos que tienen condiciones y lógicas de producción diferentes.

La producción de experiencias de articulación que involucra a las instituciones de nivel superior y las comunidades posibilitan la producción de estos saberes y en su reconocimiento componen en la organización del gobierno universitario, la consolidación de los consejos sociales, como es el caso de la UNLP y otras universidades que institucionalizan esta vinculación. Además, la existencia de espacios de formación dentro de la docencia universitaria en los posgrados y sus posibilidades de inclusión en las decisiones curriculares del grado, dan cuenta de su relevancia y su capacidad de dinamizar los saberes institucionalizados.

LOS SSP Y SUS PROYECCIONES INSTITUCIONALES EN EL NIVEL SUPERIOR

Con lo ya dicho respecto a los saberes de la articulación en el plano de las actividades de extensión universitaria, resulta importante resaltar algunos ejemplos desarrollados en la experiencia de extensión de la UNLP, que se inscribe en una serie de experiencias desarrolladas por otras universidades y que este caso constituye uno de los aspectos centrales de la conducción institucional.²⁴

En el seminario de posgrado de esa Universidad, destinado a docentes de diferentes carreras, se desarrollaron los aspectos teóricos y conceptuales sobre los SSP y las alternativas pedagógicas, y se incluyeron algunos ejemplos de análisis de experiencias y prácticas universitarias relacionadas con estos conceptos para propiciar por parte de los cursantes y profesores un análisis de sus prácticas de enseñanza y de extensión desde esta perspectiva.

El resultado demostró la pertinencia del enfoque para el análisis de gran variedad de experiencias, entre las cuales destacamos algunas para el análisis desarrollado más arriba, y que tienen en común la puesta en relación de un tipo de producción de conocimientos y saberes. El enfoque político institucional de la Universidad habilita, autoriza e impulsa este tipo de relación institución-comunidad, lo cual no es un dato menor dado que se inscribe dentro de su política

24. Para consultar sobre este aspecto, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria requiere evaluaciones institucionales que se publican como informes y que se realizan periódicamente. En esos informes se registran las actividades institucionales entre las que se encuentra la extensión. En el caso de la UNLP: <https://unlp.edu.ar/frontend/media/50/40050/64cad861448af9973ecef00ef74452.pdf> aunque recomendamos poner atención a otros apartados que marcan también diferencias insoslayables con otras universidades en el enfoque sostenido desde la conducción institucional. También es destacable, por la cantidad de información: <https://unlp.edu.ar/extension>



institucional y nos hace presente la potencialidad que tienen estas experiencias cuando se acompañan desde la autoridad pública como parte de su política.²⁵

En esta selección parcial, en primer lugar, destacamos la experiencia desarrollada desde la Facultad de Ciencias Naturales y Museo por la cátedra Botánica Aplicada, denominada “Sabores y saberes: relevamiento de información culinaria y nutricional sobre especies silvestres o cultivadas sub-valoradas entre quinteros del Cordón Hortícola Bonaerense”, puesta en práctica en el año 2007. Este proyecto se llevó a cabo para alcanzar una organización bajo el formato de agroindustria artesanal, en base al trabajo conjunto de extensionistas, docentes y estudiantes integrantes de la cátedra, y quince mujeres de diferentes edades. En el informe que presenta una de las extensionistas se pone en evidencia el grado de involucramiento y de vinculación que se alcanza cuando se logra la comunicación y el diálogo de saberes que:

de una relación entre docentes y alumnos vinculados a los pobladores, su territorio y otras instituciones que allí intervenían (Cambio Rural, INTA). Si nos situamos en la primera diada Docentes-Alumnos reconoceremos que la práctica pedagógica se sitúa en el aula y en el territorio, que ambos sujetos pedagógicos realizan actividades que involucran saberes académicos, saberes populares, técnicas y metodologías de investigación y docencia... tanto docentes como alumnos, se relacionan con las productoras. Recuperan sus conocimientos e identifican sus necesidades concretas. En este caso, la relación se produce fuera del aula, en el territorio. Por otra parte, el diseño y la producción de talleres y cartillas serían el punto en común que mencionaba Rodríguez (2018)²⁶ donde de distintos puntos particulares se produce la novedad y un saber construido. Esto último debido a que cada participante fue portador de un saber que, a través de distintas técnicas participativas, circuló y pudo romper con el aislamiento del aula o la quinta (Faierman, 2019).²⁷ Desde este enfoque, es posible reconocer la relación entre Universidad y Territorio, en una interacción dialógica, uno activo ante una coyuntura que demandó reconstruir el tejido social luego de las experiencias socioeconómicas del 2001 y otro abierto, permeable y demandante del acompañamiento de instituciones públicas. También, es posible reconocer en esta dialéctica cómo dialogan la Teoría y la Práctica. Por un lado, los contenidos programáticos de la materia Botánica Aplicada se ejercitan en la práctica por los sujetos pedagógicos

25. Queda pendiente la genealogía de esta relación que se inscribe en un ideario que lo antecede y que se remonta a la Reforma Universitaria (1918). Lo ideológico, tal como incorpora Gómez Sollano en el análisis de los saberes de la integración, tiene un papel destacado (Gómez Sollano y Hamui, 2009, p. 559).

26. Rodríguez, L. (2018). Reforma, extensión universitaria y nuevos sujetos pedagógicos. En E. Rinesi, N. Peluso y L. C. Ríos (comps.), *Las libertades que faltan: dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918*, (pp. 59-75). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

27. Faierman, F. et al. (2019). La integralidad de las prácticas. *Redes de Extensión*, 5, 67-76.

y los Docentes, pero también se vuelve al aula y se reflexiona sobre lo realizado. La experiencia es transformadora para unos y otros.

En la misma Facultad se desarrolló otra experiencia denominada “Tejiendo saberes ambientales: una práctica de extensión universitaria en Las Algarrobas”, en el año 2019, que involucró a docentes, directivos y alumnos de tercer ciclo de nivel primario con los extensionistas universitarios en la producción de un herbario a partir de plantas recolectadas por los alumnos en los lugares donde habitan. Esta actividad se completaba con una cartilla de difusión sobre la descripción de las plantas recolectadas, sus usos, la descripción de las propiedades y contraindicaciones para su utilización en el ámbito doméstico y su proyección comunitaria:

entre todos conforman a partir de las particularidades saberes nuevos, experiencias transformadoras de un aula universitaria a un aula escolar. Por otra parte, esos saberes populares sobre las plantas que conforma el herbario elaborado por todos se presenta como estrategia para mantener en la memoria activa los saberes sobre la biodiversidad del barrio potencialmente útiles para la resolución de conflictos ambientales. La Universidad y el Territorio nuevamente dialogan en esta experiencia, a través de metodologías cualitativas como las entrevistas se reconocen las demandas e intereses y sobre eso se diseñan programas y contenidos.

De lo que se puede extraer cómo el diálogo de saberes es transformador de las identidades y de las condiciones de vida, que toma como punto de vinculación con aspectos vinculados con la problemática ambiental. Desde la perspectiva del saber académico:

sobre la circulación o distribución de estas experiencias y su visibilidad... a partir de estas prácticas pedagógicas alternativas también se pudo realizar trabajos de investigación articulados con la docencia y la extensión (Faierman et al. 2019). A su vez, los saberes locales recuperados en estas experiencias se incorporarán al programa de estudio ya que forman parte de las cartillas que los alumnos elaboran, reconociéndolos y legitimándolos. Por otra parte, Botánica Aplicada como disciplina científica se construye y tiene como base los saberes locales (etnobotánica) así como otros conocimientos relacionados con la química, etnofarmacología, entre otros.²⁸

La puesta en dinámica de saberes prácticos no visibilizados que, en su reconocimiento, formalización e institucionalización, se pone en evidencia en la modificación de la valoración del saber-hacer para los pobladores, lo que habilita nuevas intervenciones en el campo de conocimientos formativos de la disciplina de

28. Ciampagna, María Laura. (2021). Prácticas alternativas pedagógicas en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo: hacia una ecología de saberes (mimeo). Seminario Educación Popular y saberes en la educación superior. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP.



conocimiento. Nuevamente, la integración y la articulación son fuentes de producción de saberes, ya que se trata de una población de migrantes internos y de inmigrantes que ponen en práctica sus conocimientos adquiridos en las locaciones de origen y que transfieren, adaptan y actualizan en las nuevas localidades.

Otra experiencia relevante que podemos mencionar es el proyecto de extensión “TAMBO: Calidad de Leche-Pozo Azul Misiones”, desarrollado por la cátedra de Farmacología Especial y Toxicología de la Facultad de Veterinaria, iniciado en el año 2017. El proyecto buscó el fortalecimiento del proceso productivo de organizaciones de lecheros en la Colonia Pozo Azul, Provincia de Misiones, para la mejora en la calidad de vida de las familias de los involucrados en el proceso productivo, contribuyendo a la formación de trabajadores calificados, “operarios tamberos” y operadores de derivados lácteos (quesos, yogures, etc.). El objeto específico del trabajo es sobre la calidad en la rutina de ordeño y en el manejo de los recursos forrajeros. Según el relato del extensionista:

al trabajar en el territorio, en las chacras, pudimos incluirnos, “nos” incluyeron, en su dinámica familiar y productiva. Nos hicieron conocer la situación regional y una problemática puntual: muchos de ellos decidieron incursionar en la producción lechera.

Dando cuenta del grado de implicación del equipo de trabajo del proyecto con los pobladores se produjo el cambio de expectativas de los productores en pos de desarrollar unidades productivas de mayor complejidad. La articulación se completa con los efectos sobre los propios extensionistas que en el involucramiento alcanzado:

puedan vivenciar lo que, por lo menos para mí fue, el saber más claro recogido de esta experiencia, que es tomar plena conciencia de nuestro rol como veterinarios, que va mucho más allá de atender un animal. Porque nos relaciona de forma directa con un modelo productivo, un grupo de personas y un ambiente determinado. Poder dimensionar el rol que estos productores cumplen en la sociedad. La importancia de su presencia en los territorios, como productores de alimentos implementando modelos alternativos de producción. Aprender a comunicar, pero también a escuchar.²⁹

Es aquí donde se hace evidente la capacidad productiva de la articulación, en una relación dialógica que proyectan alternativas a la formación profesional en el ámbito productivo y comunitario y que es generar nuevas identidades en el “dimensionamiento” de su rol social.

Estas tres experiencias ilustran algunas de las múltiples consecuencias de las articulaciones entre saberes “populares o comunitarios” adquiridos informalmente

29. Gortari Castillo, Lihuel. Trabajo integrador. Mimeo.

en prácticas de socialización y en actividades del trabajo y los saberes “académicos”, derivados de la actividad científica o de la aplicabilidad teórica. La puesta en diálogo de estos dos “universos” generan nuevos sentidos en el hacer y nuevas identidades, tanto en el caso de los pobladores como en el de los extensionistas quienes provienen de la vida universitaria e incorporan nuevos horizontes reales que producen modificaciones en sus propias valoraciones sobre los conocimientos que se integran, lo cual excede a la aplicabilidad, para dar lugar a una genuina vinculación y efectos sobre las identidades. De esta manera, las comunidades adquieren saberes significativos para su actividad cotidiana y en muchas ocasiones promueven saltos cualitativos en su hacer, al proponerse nuevas maneras de organización de los vínculos y las tareas. Pero también la emergencia de un saber propio de la articulación, en este caso de la extensión, junto con la integración, que se inscribe en la formulación de los SSP.

CONCLUSIÓN

Este artículo estuvo dedicado a destacar que la perspectiva de los SSP puede ser una superficie de inscripción enunciativa para otros saberes presentes en distintas prácticas sociales. En este trabajo tomamos como referencia empírica algunas de las actividades de Extensión relevadas en la UNLP que abren la posibilidad de profundizar sobre otros saberes.

Sin embargo, es importante destacar algunos aspectos de interés para la prospectiva desde trazados hacia futuros posibles, haciendo referencia al reconocimiento de otra serie de saberes, adquiridos en los procesos de socialización, en experiencias educativas, en las relacionadas con la vinculación territorial de las instituciones del sistema de Ciencia y Tecnología. En parte, ese camino prospectivo estará delineado por la definición de procedimientos formalizados que los reconozcan en la que pueden ser parte las instituciones educativas y las vinculadas al desarrollo científico-tecnológico del ámbito público.

Si nos referimos a la población que desarrolla de manera cotidiana sus trabajos en condiciones de sobrevivencia, en los bordes de la exclusión social, y a la juvenil en plena incorporación de los saberes de la contemporaneidad, es previsible encontrar un vasto campo de producción de experiencias y puntos de diálogo entre saberes. Lo que se pone en juego para la prospectiva es la superación de las situaciones límites y la formulación de proyectos alternativos y su potencial transformador aún en el reconocimiento en la escala molecular, pero que no deja de tener relevancia en sus alcances, sobre todo para la vida de los involucrados y para el interés público.

Esta tarea de crear futuros posibles requiere de movimientos de los saberes consolidados en las disciplinas científicas, que pueden encontrar aquí nuevos puntos de desarrollo y vinculación con la sociedad. Los saberes de la extensión o la transferencia y los de la enseñanza y de la formación suman a la institucionalidad vinculaciones con impensados interlocutores sociales. Entonces se trata de



visualizar ese horizonte y concebir otros modos de vinculación, articulación y de encuentro dentro de lo social entre lo formalizado institucionalizado y lo informal social.

Para cerrar citamos, de los fundamentos del Proyecto de Ley para la creación de un Instituto de Certificación y Acreditación de Saberes:

es necesario avanzar hacia la reconstrucción de la cultura del trabajo, una cultura que si bien ha sido duramente golpeada, es en gran medida responsable del crecimiento económico que nuestro país está transitando. Es la cultura que posibilita que un trabajador rural, por ejemplo, ponga a funcionar un tractor o un trabajador industrial un motor; así como las múltiples actividades que los trabajadores del sector turístico o informático desarrollan cada día, convirtiendo a estas dos industrias en principales fuentes de ingreso de divisas nacionales. El tractorista o el obrero fabril realizan su tarea poniendo en práctica saberes adquiridos por su cuenta, de manera informal, cuyo reconocimiento valorizaría su capital cultural personal y el de la sociedad... Tradicionalmente la escuela pública ha sido la institución alfabetizadora por excelencia (estructurada sobre la base de las trayectorias cognitivas) pero siempre ha estado inmersa en otros entornos en los que circulaban saberes socialmente productivos vinculados con las praxis laborales, organizativas, recreativas, etcétera, en las que se ponían en juego relaciones económicas, sociales, regionales y locales. Aun con tensiones, estos saberes potenciaron cooperativamente la acción alfabetizadora de la escuela, pero no alcanzaron el reconocimiento que acreditaban.³⁰

BIBLIOGRAFÍA

- Arata, Nicolás. (2005). Presentación del trabajo teórico-metodológico del equipo APPEAL-Argentina. Jornadas académicas del proyecto APPEAL- México, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, Ciudad de México, 16 al 20 de mayo.
- Ayuso, María Luz. (2006). Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP). *Rev. Educação Unisinos*, 10(2), 91-10.
- Barbier, J. M. (1996). *Saberes teóricos y saberes de la acción*. Introducción. París: PUF.
- Garcés, Luis. (2007). De las competencias a los saberes socialmente productivos. En Luis Garcés (comp.), *¿De la escuela al trabajo? La educación y el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Gómez Sollano, Marcela (dir.). (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Gómez Sollano, Marcela y Hamui Sutton, Liz. (2009). Saberes de integración y educación. Nociones ordenadas y articulación conceptual. En Adriana Puiggrós (dir.) y Lidia Rodríguez (coord.), *Saberes, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna.

30. Citado en Nota al pie 6.

- Gómez Sollano, Marcela y Corenstein Zaslav, M. (2017). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas: contextos, conceptos y experiencias*. México: Newton Edición y Tecnología Educativa. México.
- Lo Russo, Aldo y Rodríguez, Lidia. (2014). La educación superior y el reconocimiento de saberes socialmente productivos de los sectores populares. *Revista Voces del Fénix*, 5(33).
- Lo Russo, Aldo Héctor. (2009). Competencias y Saberes, otra mirada posible. www.jornadas-unr.com.ar
- Marengo, R. et al. (2007). Educación y trabajo desde una perspectiva local. Serie Líneas de Investigación, 1(6), Noviembre. Buenos Aires: Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa. Dirección Provincial de Planeamiento Educativo. DGCyE.
- Marengo, R. y Puiggrós, Adriana. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Quilmes: UNQui, Cap V.
- Marengo, R., Giordano, C. y Caminos, C. (2015). *Políticas de educación superior por universitarios*. La Plata: EDULP.
- Moscatelli, Mirta y Tomino, Gaspar. (2006). Extensión, transferencia de conocimientos y saberes socialmente productivos: El INTA Santa Fe como estudio de caso. XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13291/ev.13291.pdf.
- Orozco, Bertha. (2009). Saberes socialmente productivos. Articulación didáctico-pedagógica. En Marcela Gómez Sollano, *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Peirone, Fernando. (2018). Los saberes tecnosociales. Un problema para la teoría social. <https://www.unsam.edu.ar/oiste/publicaciones/F%20Peirone,%20GT%20Teor%C3%ADa%20Social%20CLACSO.pdf>
- Peirone, F. et al. (2019). Saberes tecnosociales emergentes. Hacia una propuesta de estudio. En Susana Finkelievich et al., *El futuro ya no es lo que era*. Buenos Aires: Instituto Gino Germani / Facultad de Ciencias Sociales (UBA) / Teseopress.
- Pérez, Alberto Néstor. (2005). Saberes socialmente productivos y ciclos económicos en la provincia de Santa Fe. El caso de la Sociedad Cooperativa de Tamberos de la Zona de Rosario. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.
- Puiggrós, Adriana. (2003). *El lugar del saber*. Buenos Aires: Galerna. http://books.google.com.mx/books/about/Ellugardelsaber.html?id=WN75fiz6DZEC&redir_esc=y
- Puiggrós A., Garcés L., Ossanna E., Ruiz J. (2003). La enseñanza y aprendizaje de los saberes socialmente productivos. Los saberes del Trabajo. Proyecto PAV-FONCyT 153.
- Puiggrós, Adriana (dir.) y Lidia Rodríguez (coord.). (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana y Gagliano, R. (dirs.). (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: APPEAL/Homo Sapiens.



- Puiggrós, Adriana et al. (2008). *Historia y prospectiva de los saberes socialmente productivos: el ferrocarril y los saberes del trabajo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, FFyLL-IIICE.
- Rodríguez, Lidia. (2009). Saberes socialmente productivos. Formación y proyecto. En Marcela Gómez Sollano (dir.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Rodríguez, Lidia. (2011). *Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos*. México: Rev. Decisio-CREFAL.
- Ruiz, J. y Muñoz, N. (2005). Perfil de la fuerza de trabajo y formación escolar. Contextos, Tendencias y puntos críticos de la relación entre educación y trabajo. *Observatorio Patagónico. Estudios Sociales sobre Trabajo y Desarrollo*, 5(6).
- Sennett, Richard. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sessano, Pablo, Telías, Aldana y Ayuso, María Luz. “Debates y reflexiones acerca de los saberes del trabajo ferroviarios” [ponencia] XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, La Plata.
- Spinosa, Martín. (2007). Los saberes y el trabajo. *Anales de la Educación Común*, 1, 164-173.



Adriana Puiggrós y Ana Pereyra

Carlos Tomada

**“La capacitación
de los
trabajadores no es
un deber sino
un derecho”**



Carlos Tomada es actualmente embajador argentino en México y Belice. Se recibió de abogado en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y cursó estudios de posgrado en relaciones del trabajo en las universidades de Castilla La Mancha (España) y Bolonia (Italia), apoyado por la Organización Internacional del Trabajo. Ministro de trabajo de la República Argentina (2003-2007 y 2007-2015), durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, fue el funcionario que más tiempo ocupó esa cartera. También fue el ministro que más tiempo ejerció cualquier cartera del gabinete presidencial en toda la historia argentina. En su amplia trayectoria política fue legislador de la Ciudad de Buenos Aires, donde presidió el bloque del Frente de Todos. Es profesor titular de Relaciones del Trabajo en la UBA, director del Centro de Estudios del Trabajo de la Universidad Nacional de San Martín, entre otros cargos docentes. Entre otras publicaciones se destacan *Agenda urgente para una sociedad de trabajo* (2019, en coautoría con Mara Ruiz Malac), *Un legado, doce años de trabajo* (2015) y *Crear empleos en tiempos de crisis global* (2012)..

Dr. Tomada, ¿cuáles son las principales medidas que recuerda de sus años de labor?

Fue un período muy intenso, una gestión prolongada que estuvo marcada por dos hechos fundamentales. Por un

lado, fui ministro de Trabajo de dos presidentes, de un presidente y una presidenta, para los que el trabajo era un eje fundamental en la acción política, no solo como cuestión social o técnica sino como eje de la política pública, y eso le dio al Ministerio de Trabajo una relevancia y presencia muy extendida en las temáticas y en el territorio. Por otro lado, tuve la suerte de poder conformar un equipo de especialistas, de hombres y mujeres con una enorme trayectoria en el campo de la investigación en el Ministerio y en el campo de la relación educación-trabajo. Conté con los mejores especialistas que ha tenido la Argentina, y eso fue acompañado por una fuerte inversión pública. Entre lo que se hizo, podría decir que fue importante la recuperación de las instituciones laborales. La Argentina venía de un proceso sistemático de destrucción de las instituciones con la dictadura militar. En el primer turno democrático del doctor Alfonsín, lentamente empezó a darse la negociación colectiva. Luego, en los noventa hubo un nuevo retroceso de la presencia del Estado con la flexibilización y las privatizaciones, con lo cual la institucionalidad sufrió mucho. Entonces, uno de los objetivos fue reconstruir. Fue una etapa de recuperación, de reconstrucción más que de rediseño. Recuperamos la negociación colectiva, no solo como negociación de salarios y de condiciones de trabajo sino como método de aproximación a la resolución de conflictos y a la implementación de políticas. La negociación colectiva fue el instrumento más avanzado que pudimos desarrollar para comprometer a los actores sociales en la formación.

¿Y cómo jugó, en el marco de la negociación colectiva, la capacitación respecto de los sindicatos?

El tema de la capacitación hace años que está presente en los sindicatos, en algunos de ellos con tareas y acciones muy concretas, conocidas y reconocidas, pero para mí, lo más importante fue la formación profesional. Se convirtió no solo en un tema de los convenios, sino también en una de las más importantes tareas gremiales. En la mayoría de los sindicatos se abrieron centros de formación profesional con apoyo de las políticas públicas. La capacitación dejó de ser una palabra de los discursos de fin de año para pasar a ser una forma de acción sindical. También fue importante la posibilidad de que el sindicato fuera un actor en el desarrollo colectivo individual y en el terreno institucional. Creo que en ese plano es donde más se avanzó. Hicimos un recorrido de aprendizaje, fuimos creciendo a medida que pasaban los años. Recuerdo que apenas llegamos al gobierno, esta demanda apareció de una manera intensa porque uno de los ejes movilizadores de la recuperación económica fue la obra pública y en ese momento, tanto los sindicatos, las cámaras empresarias y los sectores del Estado que se ocupaban de eso, nos pedían que implementáramos con urgencia acciones concretas para que los trabajadores que se incorporaban después de muchos años de alta desocupación, recuperaran las competencias para desenvolverse dentro de las obras. Estaban aumentando los riesgos en el trabajo, entonces tuvimos una tarea básica, muy intensa, de capacitación en el campo de la construcción para las primeras grandes obras



públicas. De ahí empezamos una cosa más elaborada, recogiendo trabajos anteriores que se hacían en el Ministerio de Trabajo, a celebrar acuerdos sectoriales entre los sindicatos y las cámaras empresarias, en pos de la definición de las necesidades y los lugares, porque no tenía sentido formar guías de turismo en Zárate y tenerlos en El Calafate, por ejemplo.

En ese sentido, ¿el Ministerio pudo conducir y decidir qué tipo de especialidades atender, a cuáles dar prioridad?

En el contexto de los acuerdos sectoriales que se fueron firmando, lo que nosotros tuvimos fueron recursos y hubo una decisión política de que se destinaran a la formación. Entonces, podíamos incidir en los acuerdos porque teníamos los recursos y ese paso fue el antecedente de los consejos sectoriales. Nosotros poníamos los recursos para iniciar, para desarrollar la acción de formación en distintos territorios. En ese momento, el eje fundamental estaba puesto en el sector de actividad, lo que se mantuvo hasta 2008, y a partir de entonces trabajamos con los jóvenes, giramos de la actividad a lo etario, por razones fáciles de comprender. El último paso fueron los acuerdos, los consejos tripartitos, y todo esto fue construyendo una red de organizaciones, de instituciones y de personas, que nos permitió poner en marcha un sistema de formación continua, a la que le faltaba una consagración legislativa, pero que operativamente funcionaba. No fueron solo tareas de diseño sino de inversión en infraestructura. Le pasamos el plumero a los viejos centros de formación

que estaban abandonados, en todo sentido, edilicia y tecnológicamente.

¿Desde cuándo estaban abandonados?

Desde los noventa, porque el neoliberalismo retiró al Estado de la educación y eso generó un abandono de toda la infraestructura. La Argentina tiene una tradición importante ligada, por un lado, a las escuelas rurales y, por el otro, al INTI, dos lugares que tienen que ver con la tradición productiva en el país, tanto la ganadera como la agrícola, de tiempos de una gran tecnificación de la tarea agraria en los que hombres y mujeres se formaron y se capacitaron en las escuelas rurales. Las escuelas agrotécnicas volvieron a tener centralidad en la tarea educativa y entonces, otro rasgo de nuestra política, tal vez uno de los que yo menciono con mayor orgullo, fue la búsqueda de articulación de las políticas públicas con otras áreas del Estado. Tuve la suerte de tener tres ministros de Educación formidables, aparte de queridos amigos, a los que no les pude sacar todo lo que quería, pero hice todo lo posible.

Publicaste algunos trabajos con Daniel Filmus.

Con Filmus, con Carlos Tedesco y con Alberto Sileoni. Con los tres trabajé muy bien, codo a codo. Lo que no quedó resuelto fue que yo quería pasar la formación profesional al Ministerio de Trabajo, y ellos no.

Cuando yo estaba en la provincia discutimos algunas veces eso, los educadores nos queremos quedar con la formación profesional. En ese sentido, te quería.

Existe una comisión en el Ministerio de Educación que de alguna manera es un ámbito tripartito, que se ocupa de la formación profesional. Muchos funcionarios de ahí pasaban al Ministerio de Trabajo. Es un ámbito muy interesante, y trabajamos juntos.

Interesante y con cierta autonomía.

Y también con cierta participación de actores importantes. Respecto de los otros ministerios, trabajamos con casi todos, por una razón o por otra. Por ejemplo, con el Ministerio de Defensa, en la época de Nilda Garré, hicimos un acuerdo para trabajar juntos en la formación y capacitación de quienes terminaban la prestación de servicios militares y tenían *expertise* técnica pero les faltaba completar una formación más formal. Hicimos una tarea conjunta en todo el país.

¿Y daban algún tipo de certificación?

Sí claro, el tema era la certificación. Volviendo a los ministerios, también trabajamos con Ciencia y Tecnología, sobre todo en las nuevas calificaciones para el trabajo en 3D. Trabajamos con el Ministerio de Desarrollo Social, tratando de construir un puente entre los sectores menos calificados y más vulnerables, procurando darles herramientas para ingresar al trabajo. La cuestión no era solo atender las necesidades del sector productivo, sino también dar herramientas a las personas para el proceso de inclusión, que en ese momento había retrocedido demasiado.

Con el Ministerio de Defensa, ¿había antecedentes?

No, salvo en las empresas que dependían del Ministerio de Defensa, al

interior de las cuales había actividad intensa, porque además eran de punta.

¿Cuándo empezó en la Argentina la preocupación por la capacitación por parte de los sindicatos? ¿En qué época?

No quiero ser injusto, como cuando en Argentina al hablar de los sindicatos la mayoría arranca con Perón, como si antes no hubiera habido una intensa actividad sindical con características de organización, que dio pie al modelo sindical argentino. Que además por su origen, socialista o anarco-sindicalista, tenía en la educación un pie muy grande. En los sindicatos se aprendía a leer y a escribir, eran lugares de formación. También de bajada de línea, pero de intensa formación.

En las universidades populares se enseñaba a coser, en academias como la Pitman. También estaba la Universidad Obrera Nacional, y luego la CNAOP durante el Peronismo.

Claro, hay una impronta del gobierno peronista muy fuerte, que marca. Lo que no hay que olvidar es que el tercer derecho de los trabajadores es el derecho a la capacitación, no es un deber sino un derecho. Lamentablemente, la figura del aprendizaje se ha desvirtuado con el tema de las prácticas rentadas, que terminaron siendo formas de la flexibilización de la contratación. Pero el aprendizaje fue una institución importante y en el peronismo era una puerta de acceso al trabajo. Ahora tenemos que hacer aclaraciones sobre si el trabajo es formal, informal, decente o no, pero en ese momento había un solo tipo de trabajo, y el aprendizaje era el acceso, el camino casi inevitable.



Tal es así que la primera categoría de los convenios colectivos era "aprendiz" con salario.

Para Jorge Pedro Arizaga, redactor del Primer Plan Quinquenal y secretario de Educación con Gache Pirán, uno de los temas principales, junto a su concepción social cristiana, fue la capacitación para el trabajo que venía de la tradición de la escuela activa.

Esos libros enormes del Plan Quinquenal estaban diseñados al estilo soviético, con dibujos, hojas y hojas con gráficos y muñequitos, exhibiendo lo que se había hecho en materia de formación y capacitación.

Después, el trabajador apareció en los libros de lectura, no solo el trabajador agrícola que siempre estaba, porque era el peón, sino el trabajador fabril. Volviendo en esta línea histórica, más hacia la actualidad, quería retomar algo que mencionaste del 2008, una línea de cambios en la formación profesional vinculados a un redireccionamiento hacia los jóvenes.

Ese es un tema más técnico al que me voy a aproximar desde lo que fueron las decisiones políticas. En 2008, cuando asumió Cristina Fernández como presidenta, yo continuaba. No era mi voluntad, estaba cansado, pero insistió en que yo continuara. Y una de las razones que me motivó fue la aparición de nuevos desafíos, que era lógico que aparecieran en un terreno con problemas largamente no resueltos. Uno de ellos fue el tema de la necesidad de ocuparnos de los jóvenes sin estudios completos, en situaciones de extrema vulnerabilidad. No habíamos salido así nomás del 2001, fue un tiempo

largo en el que hubo que recomponer un tejido social profundamente dañado. Entonces la idea fue redireccionar las políticas hacia los jóvenes, de entre 18 y 24 años. Y desde el Ministerio diseñamos el Programa para Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. La presidenta lo presentó en febrero de 2008, al mes y medio de haber asumido. Nos planteamos una acción básicamente dirigida a los jóvenes más vulnerables, con estudios primarios incompletos, para generar una trayectoria laboral sostenida por el programa, buscando que retomaran el contacto con el ámbito escolar a través de cursos, de actividades, y que apoyados en tutores fueran construyendo una trayectoria laboral que debía culminar en la inclusión en el trabajo formal. Esa era la idea sobre la que se trabajó. La primera etapa era una preparación para el ingreso laboral, con cursos en los que se retomaban los conocimientos básicos, de lecto-escritura, de comprensión de textos, junto con el aprendizaje de sus derechos como futuros trabajadores, una idea más de ciudadanía que solo de trabajo. A mí me tocó muchas veces abrir y cerrar estos cursos y me impresionaba el cambio hasta corporal de los chicos y las chicas. En la primer clase estaban en su mundo, con el teléfono, y cuando veníamos a cerrar el curso era otra cosa, eran otras personas físicamente. Jorobaban con los compañeros, se hacían bromas... Pasaron cerca de un millón de jóvenes por ese programa. El resultado de la inserción llegó al 45% o 46%.

Esto que decís es lo contrario de lo que ocurrió durante el gobierno de Macri. Se reinstaló fuertemente el

neoliberalismo, y en lugar de llevar a los jóvenes hacia el empleo formal se los llevó hacia afuera, hacia el emprendedurismo. ¿Cómo ves ese proceso?

Ahí hay un gran triunfo del neoliberalismo sobre el sentido común, algo que me parece que nos ha hecho daño. Porque no es solo una doctrina económica sino una escala de valores; ganaron en el sentido de que cuesta mucho darlo vuelta. Tienen la capacidad de deslegitimar cualquier proyecto distinto. Desarmaron lo que a nosotros nos llevó siete años de trabajo continuo, rápidamente desarmaron eso, lo desestructuraron a cero costo, operando, como decía, sobre el sentido común. Hoy la gente ya no busca trabajo, se inclina por tener su propio negocio, su emprendimiento. En nuestra época también, no digo que no, pero ha habido transformaciones en el trabajo y en la forma de organización de la producción. Se ha centrado todo en esta cosa de la meritocracia, idea que impulsan en general herederos que arrancaron un poquito mejor que otros para llegar a los méritos.

¿Qué pasó con los sindicatos como instituciones?

C.T: Yo no me animo a decir que hayan retrocedido del todo. El sindicato, como organización, ha subsistido a todos los embates, incluso ha sido un reservorio de los centros de formación; los que estaban en sus manos son los que han resistido. Lo que me parece es que no se logró seguir creciendo. Hay resistencia pero no desarrollo. De todas maneras, me parece que la responsabilidad de los sindicatos en el tema de la formación y la capacitación sigue vigente, y debería pasar

a un nivel de mayor amplitud y profundidad, de mayor reconocimiento. Al sector empresario le cuesta mucho reconocer la capacitación que se hace desde los sindicatos. Tienen la idea de que los que se forman en sindicatos vienen formados sindicalmente, cosa que a veces es cierta y a veces no.

Vinculado con eso, ¿cómo ves este fenómeno, más o menos nuevo, vinculado al neoliberalismo, que son las empresas que no solo forman a la gente sino que hacen publicidad respecto de “no vaya a la universidad, haga nuestros cursos que se los certificamos”, como Mercado Libre, por ejemplo?

Bueno, empresas como Mercado Libre cumplen una función, prestan un servicio muy útil, según parece, y necesario, pero también cumplen una función devastadora en materia cultural en todo sentido, pero qué le vas a decir si es una empresa exitosa que atiende a una demanda de consumo. Yo creo que las empresas privadas bajarán esa línea, pero el Estado debería intervenir. Para simplificarlo mucho hay dos miradas, una pro-empresarial, neoliberal, que sostiene que faltan reformas estructurales, que no terminamos de crecer económicamente porque hay una enorme debilidad institucional y debería haber un avance fuerte en materia de mercado de trabajo, de educación, y aparece la enumeración de altos impuestos, de mercado de capitales; y hay otra mirada que con la misma liviandad dice que sí, que falta más, pero que lo que falta es más Estado, más presencia, mayor capacidad de respuesta de las políticas públicas. Pero para que las políticas públicas transformen, incidan, para



que intervengan realmente sobre la realidad, creo que deben tener otra profundidad y otra densidad.

Además de preguntarte por los jóvenes, queríamos saber qué pensás sobre las políticas de género, de inserción masiva de las mujeres en el mercado de trabajo, sobre las principales intervenciones, los principales cambios.

Yo puedo hablar del período que va de 2003 a 2015. Ya entonces teníamos políticas de género y un programa dirigido a mujeres ligado a trabajos que no eran realizados por ellas tradicionalmente, en el área de la construcción, automotriz, era a demanda y recibimos mucha. También teníamos políticas activas en favor de la no discriminación, en contra de todo tipo de discriminación laboral y de género en particular, con una comisión tripartita de empresarios que presidía Olga Hammar, una grande. O sea, teníamos mucha acción en esa materia, pero es como la prehistoria de lo que pasó después, que fue impresionante. Es una revolución con origen en la larga lucha de las mujeres, que hoy tiene una fuerza, una profundidad en los contenidos y una transversalidad en los temas, muy distinta a la que vivíamos en ese momento. Tuvimos políticas, acciones, ámbitos de reflexión, de discusión, un área específica sobre diversidad sexual, estábamos en todos los temas, pero hoy se debe estar haciendo cien veces más de lo que hacíamos nosotros. Y me hago una autocrítica en ese sentido, porque en las paritarias debe haber representación de género, en la mesa de negociación, y quizá yo no hice lo suficiente como para impulsar eso durante mi gestión.

Hoy es imposible que no ocurra, hay un contexto que exige que a la hora de hablar sobre los contenidos y las condiciones de trabajo haya una representación completa.

La UOM acaba de elegir una nueva comisión con paridad de géneros, el último acontecimiento.

El cambio es profundo y creo que el impacto del movimiento de mujeres en el mundo del trabajo todavía no se ha dimensionado, va a ser tremendo. Esto es una revolución profunda y pacífica, una lucha que no se da en solitario, viene desde abajo y desde la sociedad, es imparable, eso es lo que creo.

Y cambia tradiciones, la estructura de la familia, las relaciones laborales...

Implica reformar las normas laborales para que efectivamente haya paridad. En la Ley de Contrato de Trabajo de 1974 hay un artículo que establece la creación de guarderías, pero para que se pongan en marcha hace falta reglamentar, y yo estuve doce años y medio al frente del Ministerio sin que ese artículo se reglamentara. Hoy ya está reglamentado, se establecen alternativas para distintas soluciones, desde poner guarderías o pagar el monto directo al trabajador o trabajadora y/o tercerizar el servicio de guardería a un sector privado.

¿Te acordás que Fate y otras empresas a fines de los sesenta ya tenían guarderías?

Puede ser, Fate es probable, porque además tiene un sindicato muy importante. Pero es una excepción, en general, las empresas tratan de no tener guarderías adentro, con algunas

razones que pueden ser válidas, pero bueno, tendrán que buscar otras soluciones.

Y con respecto al trabajo infantil, ¿cómo está la Argentina en comparación con otros países latinoamericanos?

Me temo que los resultados del próximo censo no serán muy buenos en ese sentido, pero hay algo que ha cambiado. Tiene que ver con una decisión política que se tomó al comienzo de nuestra gestión. Trabajamos sobre la idea de romper la naturalización del trabajo infantil. En Argentina se hablaba del trabajo infantil como de algo propio de la naturaleza de las cosas, tipo “la vida es así”. Pero nosotros teníamos un concepto que llevamos a la práctica, queríamos un país donde los niños pudieran jugar y estudiar mientras los padres trabajaban, y donde aquellos que utilizaran el trabajo infantil fueran presos. Hicimos una gran tarea de concientización alrededor de la cuestión del trabajo infantil, sobre todo en el terreno rural y con políticas que apuntaban a dar una respuesta con lo que se llamó “jardines de cosecha”, que eran jardines maternos o de cuidado para quienes iban a las cosechas. Hicimos mucho por generar una conciencia del trabajo infantil como algo dañino para la vida de los

niños, a diferencia de lo que pasaba en otro tiempo. Lula, por ejemplo, al principio hablaba en sus campañas sobre cómo había trabajado de niño y la gente pensaba y mirá dónde ha llegado, generando una imagen equivocada, diciendo que se podía trabajar de niño y llegar a ser presidente de la nación. Y la verdad eso no pasa, los niños que trabajan están perdiendo la posibilidad de un proceso formativo, educativo y de desarrollo humano sustantivo en la falta de estímulos. Y nosotros hicimos que el nuestro fuera el primer país de América Latina que sancionaba como delito el uso de niños para trabajo, es decir que acá es una ley penal, no laboral. Pero claro, hay que tener la voluntad política de arribarla y hasta ahí no llegamos.

Además de agradecerle la entrevista, ¿quieres agregar algo?

No, solo disculparme por algunas imprecisiones que son producto de que hablé de algo que pasó hace tiempo. No me acuerdo de datos exactos, pero sí puedo decirles que se hizo todo lo posible para que el Ministerio de Trabajo fuera recordado como aquel que hizo la inversión más grande en formación profesional de la historia argentina. No lo logré, pero ese era mi objetivo.



Marcelo Krichesky*

Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social

Representaciones de docentes y estudiantes en contextos socioeducativos de vulnerabilidad y cambios del formato escolar

RESUMEN

El presente artículo se desarrolla en base a la tesis doctoral (Krichesky, 2021) centrada en la experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad y su vinculación con el lazo social. Su foco estuvo en instituciones que asisten a adolescentes y jóvenes, con un formato escolar que altera el canon tradicional del nivel, como los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes de la Provincia de Buenos Aires (CESAJ), las Escuelas de Reingreso (ER) de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y los Bachilleratos Populares.

En este trabajo, la crisis del lazo social se considera en base a los *procesos de desafiliación* de adolescentes y jóvenes en contextos de exclusión social y educativa y en una escala micro social, a partir de *los procesos de sociabilidad*, que acontecen con la mediación de las experiencias de reingreso y en condiciones de escolarización que alteran el formato escolar.

Se recuperan en este texto, enfoques de la teoría social contemporánea y la investigación educativa acerca de experiencia escolar y del lazo social, y las tendencias analizadas en un plano empírico, en base a las representaciones de docentes y estudiantes, en torno a los procesos de sociabilidad,

* Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina). Doctor en Educación (UBA/Filosofía y Letras). Actualmente profesor ordinario de Currículum e Introducción a la Sociología y de la Maestría en educación (UNSAM). Investigador, docente de grado y posgrado, y director de la Especialización en Políticas Educativas (UNPE). Investigador de la Unidad de Evaluación para la calidad y la equidad del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (UEICEE). Tiene publicaciones en revistas y libros sobre problemáticas de inclusión, pedagogía social, nuevos formatos escolares para el nivel secundario, pandemia y continuidad pedagógica en la Provincia de Buenos Aires. Blog personal: marcelokrichesky.com.ar

la configuración del oficio de alumno y tensiones subjetivadas por los estudiantes, entre la intemperie y el refugio.

PALABRAS CLAVE

Experiencia ▪ reingreso secundaria ▪ lazo social

INTRODUCCIÓN

La experiencia de reingreso a la educación secundaria de adolescentes y jóvenes, resultó en las últimas décadas un tópico abordado en la investigación educativa, a propósito de políticas nacionales y jurisdiccionales, iniciativas de organizaciones y movimientos sociales, y programas vigentes en ciudades de diferentes países de la región (Terigi coord., 2009), destinadas a promover variaciones en las formas de lo escolar. Dichos cambios, en su mayoría de baja escala, se orientaron, entre otros aspectos, a garantizar el derecho a la educación y, más específicamente, a procesos de inclusión educativa en el marco de la ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario, ante una limitada capacidad de los sistemas educativos por sostener procesos de expansión y egreso de otros públicos que ingresan a dicho nivel (Acosta y Terigi, 2015).

El presente artículo se desarrolla en base a mi tesis doctoral (2021),¹ centrada en la experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad, y su vinculación con el lazo social. Su foco estuvo en instituciones que asisten a adolescentes y jóvenes, con un formato escolar que altera el canon tradicional del nivel, como los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes de la Provincia de Buenos Aires (CESAJ), las Escuelas de Reingreso (ER) de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y los Bachilleratos Populares (BP).²

En base a una metodología cualitativa, la tesis se desarrolló en el marco de una investigación realizada entre 2012 y 2015, en seis instituciones del Conurbano

1. Krichesky (2001). Tesis doctoral. Experiencias de Reingreso a la educación secundaria y lazo social. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se enmarca en un Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO), realizado en la UNICEP con apoyo del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación.
2. Las ER creadas en CABA (Resolución N° 814-SED/O4) son ocho en total. Disponen de un plan de estudios de cuatro años con materias anuales y cuatrimestrales con instancias de apoyo escolar, tutorías, talleres opcionales y un régimen académico por trayectos. Los CESAJ (Resolución N° 5099/2008/ Bs. As., discontinuados en 2015, se destinaron como espacios de transición a adolescentes que abandonaron la escuela para finalizar el ciclo básico en dos años. Localizados en escuelas u organizaciones sociales, bibliotecas, centros de formación profesional, etc., disponen de una reorganización de contenidos, itinerarios de cursada por materia, tutorías y talleres de formación preprofesional. Los BP, creados por movimientos y organizaciones sociales, en ciertos casos con reconocimiento oficial (Resolución N° 669/MEGC/2008) por la acreditación de títulos y salario docente, presentan adecuaciones al plan de estudios de los Centros de Educación secundaria (CENS) con estrategias de formación para el trabajo y cooperativismo, gestión de asambleas, y un trabajo docente en parejas pedagógicas.



Bonaerense y de la zona sur de la CABA, mediante entrevistas (directivos, coordinadores y docentes), grupos focales con estudiantes, entrevistas a egresados; y el análisis de fuentes secundarias censales (INDEC, 2001, 2010), Encuesta anual de hogares (INDEC, 2006-2016), y de los Relevamientos Anuales de Información del Sistema Federal de Información Educativa del Ministerio de Educación (2006-2015).

Dadas las múltiples dimensiones exploradas en torno a la experiencia de reingreso, (entre otras, las condiciones sociales de vulnerabilidad, trabajo docente, biografías y trayectorias escolares, régimen académico y anticipaciones de futuro educativo); en este artículo se aborda la singularidad de los procesos de sociabilidad, considerando las *representaciones* de profesores y estudiantes de los CESAJ, las ER y los BP.³ Dichas representaciones no expresan posiciones fijas en relación a los vínculos y relaciones pedagógicas. Si bien son reguladas, por discursos producidos en contextos determinados, las representaciones suponen reapropiaciones y desplazamientos en las construcciones de significados (Vassiliades, 2014).

En este artículo, sin desconocer aportes del psicoanálisis (Zelmanovich, 2013; Kiel, 2017) y lecturas sociopolíticas en relación con nuevas formas de ciudadanía (Sorj y Martuccelli, 2008; Quevedo, 2008); la crisis del lazo social se considera en dos planos. Por una parte, a partir de los *procesos de desafiliación* de adolescentes y jóvenes en contextos de exclusión social y educativa. Dichos procesos expresan un debilitamiento y rupturas (simbólicas y materiales) aunque no definitivas, no solo con la estructura social y el sistema educativo, sino entre individuos por el relacionamiento entre pares y otros adultos (Braga, 2003, Espindola Ferrer, 2013).⁴

Por otra parte, dicha problemática se analiza en una escala micro social a partir de los *procesos de sociabilidad* que acontecen con la mediación de las experiencias de reingreso y en condiciones de escolarización (organizativa y pedagógica)⁵ que alteran el formato escolar.

Se recuperan en este texto, enfoques de la teoría social contemporánea y la investigación educativa acerca de experiencia escolar y del lazo social, y tendencias analizadas en un plano empírico en torno a los procesos de sociabilidad, la configuración del oficio de alumno y tensiones subjetivadas por los estudiantes, entre la intemperie y el refugio.

3. Dichas instituciones y organizaciones sociales fueron analizadas para explorar otras condiciones de escolarización que alteran el formato tradicional. Entre otros, Tiramonti (2008), Krichesky (2007), Terigi (2009), Terigi, Briscioli y Toscano (2012), Briscioli (2013), Nobile (2013), Acosta, y Terigi (2015), Langer (2010), Ampudia y Elisalde (2008), Gluz (2013), Wharen (2015), Palumbo (2017), Krichesky y Giangreco (2019).
4. Las tesis de Braga (2003) y Espindola Ferrer (2013) centran el problema del lazo a partir de la obra de Castel (1997) sobre la nueva cuestión social y la desafiliación. Braga aborda la tensión exclusión-inclusión de jóvenes en condiciones de pobreza en la ciudad de Brasilia. Espindola Ferrer analiza los procesos de segregación, integración, desafiliación y construcciones biográficas de jóvenes de la ciudad de Montevideo.
5. En la nota 2 se consideran diferentes aspectos de la organización y del régimen académico de los CESAJ, las ER y BP que alteran el formato de la escuela secundaria común.

LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE REINGRESO. MARCOS DE REFERENCIA

Investigaciones de las últimas décadas con el foco en la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de contextos desventajados destacaron mecanismos de oposición, estigmatización, y conflicto escolar, propios de tensiones entre la cultura escolar, el capital cultural y los procesos de socialización que trascienden la esfera familiar y escolar (Willis, 1988;⁶ McLaren, 1989; Dubet y Martuccelli, 1998). En Argentina y otros países de la región, los estudios acerca de la experiencia escolar de adolescentes en la escuela secundaria (Kessler, 2002; Dussel et al., 2007; Núñez, 2015; Weiss, 2015) dieron cuenta, por una parte, de la centralidad que asume el sentido afectivo, y el respeto que habilitaría un reconocimiento recíproco entre estudiantes y docentes.

Asimismo, en otros trabajos situados en contextos de vulnerabilidad social, se registraron trayectorias escolares de baja intensidad y desenganche (Kessler, 2004), junto a dinámicas de conflicto entre estudiantes y docentes, asociadas a lógicas discriminatorias, resultado de experiencias escolares entre pares de desprecio, o abusos propio de relaciones de poder a las que subyace la búsqueda del respeto (Paulin, 2015). Asimismo, subyace a dichos fenómenos de conflicto con las regulaciones institucionales (y entre sus diferentes actores), la emergencia de códigos culturales que los adolescentes construyen en escenarios de múltiples violencias y cadenas punitivas de judicialización y tutelaje.⁷ De ahí, la productividad en la vida escolar, de un doble estigma *individual y territorial*, bajo los efectos simbólicos y materiales de habitar un espacio social, como villas o zonas críticas de viviendas, con atributos negativos extensivos a sus habitantes (Kessler y Dimarco 2013), que les proporciona desventajas estructurales y simbólicas (Wacquant, 2010).

En este artículo, la experiencia de reingreso a la educación secundaria resulta una unidad de análisis para comprender las rupturas y/o modificaciones de los procesos de sociabilidad de adolescentes y jóvenes con biografías educativas atravesadas por fenómenos de abandono y exclusión educativa. Dichas experiencias median en la relación entre estructura, subjetividad y acción social (De la Garza,

6. En este artículo se hace referencia al estudio de Willis (1988) como pionero en lecturas sociológicas que abordan la experiencia escolar y procesos contraculturales de adolescentes de clase obrera. En la investigación sobre la experiencia de reingreso a los CESAJ, ER y BP se observan diferenciaciones significativas en tanto priman procesos de adaptación y conformismo bajo procesos más individualizados y la valoración del trabajo docente.
7. En el campo de investigación se analizó una trilogía de procesos sociales de violencia y la vulnerabilización centradas en enfrentamientos entre pares o con fuerzas policiales, el consumo de sustancias adictivas y la participación como víctimas en cadenas de comercialización, la judicialización y los procesos de tutelaje. En las acciones de tutelaje judicial, las instituciones coparticipan junto con juzgados del menor y defensorías integradas por jueces, fiscales, asesores y defensores (Guemerman, 2015; Graziano 2016).



1992), en una transición compleja que experimenta dicha población entre dinámicas de exclusión, fragilización de los vínculos y su pasaje por instituciones que por sus condiciones de escolarización alteran el formato escolar.

Para ello se adopta como punto de partida una perspectiva interaccionista de la experiencia, como acto de contingencia y agencia (Goffman, 2001, 2006). En este marco, la visión sobre la “experiencia escolar” trasciende las perspectivas foucaltianas asociadas a la fabricación, propias de la maquinaria escolar (Varela, y Álvarez Uría, 1999; Larrosa, 1995), definida como “la manera en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 9), en tanto no se restringe a la integración, y la interiorización de reglas de juego. Junto a la integración, se configuraría una lógica estratégica por la cual el actor, define la acción en base a sus recursos, posición social e institucional, y una dimensión subjetiva.

De modo complementario, a este enfoque sobre la experiencia escolar, los aportes de Lahire (2004, 2012) acerca la pluralidad de los procesos de sociabilidad y las disposiciones (mentales y de comportamiento), organizados en esquemas de acción que se despliegan en diferentes contextos de actuación (la familia, el barrio, las amistades, el trabajo, entre otros) e interpelan la noción de habitus (Bourdieu, 2007) por su fuerza reproductora. Al utilizar este enfoque en la investigación sobre las experiencias de reingreso se pudo observar que la inmersión temprana en estrategias de sobrevivencia para ampliar los ingresos individuales y familiares, junto a otras experiencias vitales en un entramado de violencias y abandonos, y en ciertos casos de asunción de responsabilidades del cuidado familiar, si bien le imprime a los estudiantes lógicas de actuación que antagoniza con las reglas del mundo escolar, no desencadenan necesariamente en estas instituciones procesos de exclusión educativa. Al mismo tiempo, permite avizorar rupturas (ejemplificado en Lahire en los tránsfugas de clase)⁸ durante los procesos de sociabilidad, dadas las condiciones de escolarización y relaciones pedagógicas en base diferentes formas de reconocimiento.

LAZO SOCIAL Y SOCIABILIDAD. APORTES DESDE LA TEORÍA SOCIAL CONTEMPORÁNEA

Una aproximación al estudio del lazo social deviene de aportes de la sociología clásica, entre otros Durkheim (1897) para quien, particularmente en *La División del trabajo social* (2008), la socialización resulta un mecanismo de integración social que se pone en jaque ante el problema de la anomia. Esta daría cuenta de

8. La figura de *tránsfugas de clase*, utilizada por Lahire (2004) en relación con los desclasados, becarios, desarraigados que superan ciertos determinismos sociales y logran integrarse a otros contextos institucionales, dan cuenta que sujetos con matrices de socialización contradictorias (entre el universo familiar y el universo escolar), no necesariamente resultan excluyentes entre sí.

una ausencia de normas que gobiernan en el tejido social, ante las variaciones producidas frente a la división del trabajo y los procesos de especialización. Dicha anomia cobra otro sentido en su obra *El suicidio* (1897)⁹ (Besnard, 1973).

Simmel, precursor del pensamiento sociológico moderno para comprender a la interacción como fundamento de las relaciones sociales, le daría continuidad a la pregunta sobre el lazo, a partir del estudio de las formas de socialización, en tanto la sociedad no tiene una existencia previa ni de exterioridad sobre la interacción de los individuos. La sociedad, al decir de dicho autor, “existe allí donde los individuos entran en acción recíproca, por lo cual la socialización parte de un carácter relacional de los individuos (Simmel, 2014, p. 13). Junto al intercambio social más simple y cotidiano, y otros tipos de interacción (como la subordinación y la lucha); *el secreto* expresa el conocimiento, u ocultamiento de cuestiones del “otro” que habilita cierta intimidad y confianza en relaciones de proximidad. Este tipo de interacción tiene una importancia singular en las relaciones pedagógicas que se tejen en las experiencias de reingreso.

Finalmente, una forma de socialización, que Simmel denomina *sociabilidad* y que se retoma en el campo de investigación, resulta central en tanto la unión de los individuos no se explica por motivos exteriores, sino que se asocian como forma lúdica, por el solo hecho de estar juntos y el disfrute de estar con otros. Se requiere para ello del sentido del tacto como “un proceso ordenado por la autorregulación del individuo en su relación con otros, con la posibilidad de poner límites a la impulsividad y necesidades personales” (Simmel, 2002, p. 84).

La nueva cuestión social constituye un segundo analizador del lazo que inaugura desde la teoría social otro campo de problemas. La alteración de los estables e instalación de la precariedad en el mercado de trabajo expresan la crisis del Estado Benefactor, de la ocupación y el déficit de lugares con utilidad, y cierta certidumbre por el mediano plazo (Castel, 1997). En este marco, la interrelación entre la inscripción laboral y social da lugar a una clasificación de los sujetos en zonas de integración, de vulnerabilidad y de exclusión. Por otra parte, en la transición entre dichas zonas se debilita el lazo social con rupturas e interrupciones en los individuos de sus trayectorias sociales propias al decir de Castel de “sociabilidades flotantes” (p. 421). De ahí que la desafiliación no equivale necesariamente a una ausencia de vínculos, sino a una pérdida de ciertas protecciones y soportes estatales, como condiciones objetivas de posibilidad del individuo moderno (seguridad social, estatuto salarial, etc.), y por lo tanto, el lugar donde se pueden apoyar, constituirse, en actores y delinear estrategias personales.

9. Durkheim en *El suicidio* (1897) identifica la anomia, igual que en *La división del trabajo social* (2008) junto con la ausencia de un cuerpo de normas que gobiernen las relaciones sociales, como un estado patológico de las sociedades industriales y la falta de una regulación moral derivada de la economía y el declive de otras instituciones como el matrimonial; y no solo como un proceso transitorio de aceleración productiva.



Según Martucelli (2007) y Araujo y Martuccelli (2010), enrolados en una sociología del individuo,¹⁰ el enfoque sobre los soportes de Castel (caratulado como estadocéntrico) requiere ampliarse a un conjunto de elementos (materiales e inmateriales, reales o imaginarios), descentrados del soporte-Estado, como puntos de apoyo, o relaciones sociales, con tramas intersubjetivas (por ejemplo, el trabajo, vínculos familiares, consumos adictivos), que permite a los individuos sostener su existencia. Junto a esta dinámica de individuación, se incrementa para una pluralidad de sujetos por su condición social, raza, género, migración, la amenaza del desprecio, que se deriva en respuestas asociadas a la rabia y violencia, y una autoresponsabilización de sus fracasos, y por lo tanto “de la desgracia que a veces los invade” (Dubet y Martuccelli, 2001, p. 262).

En este marco, el *sentimiento del desprecio* trasladado a la vida escolar se expresaría en el plano subjetivo a raíz de la distancia social y cultural entre profesores y estudiantes, o en ciertos casos en una violencia anti escolar, bajo el sentimiento de no ser reconocidos o aceptados por la institución escuela. Esta dinámica envolvente de menosprecio y vergüenza, abordado en Honneth (1997) en su teoría acerca del reconocimiento¹¹ se expresa en una primera forma con experiencias de maltrato corporal que pulverizan la autoconfianza básica de un individuo, asociadas a situaciones de tortura, abusos, violencias, que se agudizan en ciertos contextos de vulnerabilidad como parte de la vida cotidiana. Como segunda forma, se encuentra la exclusión de gozar de determinados derechos individuales y sociales, en tanto a un grupo social, raza, o género, etc., no se los considere con un similar estatus al de los demás en un momento histórico social determinado. Una tercera, se relaciona con la valoración social negativa (o desvalorización) de modos de vida y cualidades de un grupo o de una persona, lo que trae secuelas en la autoestima personal y un sentimiento de vergüenza social.

Junto a estas perspectivas sobre la crisis del lazo de la teoría social contemporánea, cabe señalar que un enfoque muy vigente en las políticas sociales e investigaciones de la década de 1990 en América Latina, sobre contextos de pobreza, exclusión y crisis de integración social, tuvo como foco *el capital social y la gestión de redes sociales*, a nivel territorial. Entre sus múltiples acepciones, el capital social remitió a normas, instituciones y organizaciones que promueven la

10. En Martucelli (2007) y Martucelli y Araujo (2010) se desarrollan aspectos de la sociología del individuo, como lecturas superadora a la perspectiva funcionalista del sujeto como personaje social, condicionado por las regulaciones sociales y las microsociologías, propias de enfoques fenomenológicos y del interaccionismo simbólico. Desde dicha sociología los individuos se encuentran sometidos a las pruebas sociales, como los modos en que hacen frente y se posicionan ante las dificultades de la vida social y los efectos singulares que producen en la dimensión subjetiva.

11. Honneth (2007), referente actual de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, elabora su perspectiva acerca del reconocimiento bajo las influencias, entre otros, de Hegel (1996) y Mead (1934), y analiza diferentes formas de desprecio y de reconocimiento como el amor, el derecho y la solidaridad, situadas en un plano intersubjetivos. Según Honneth, la visión de dichas formas de desprecio motivan al sujeto a entrar en una lucha práctica o en una relación conflictiva en la búsqueda del reconocimiento (Fernandez y Herzog, 2011).

confianza, la ayuda recíproca y reciprocidad individual y comunitaria (Bourdieu, 1985; Putnam, 1993; Durston, 2000).

Si bien este enfoque fue utilizado en estudios sobre redes asociativas y su incidencia en el capital social de sus miembros (Forni, 2007), otras investigaciones sobre jóvenes en condiciones sociales de vulnerabilidad (González de la Rocha y Ornelas, 2006; Saravi, 2008) dieron cuenta de las limitaciones de esta perspectiva para revertir la crisis del lazo en contextos socialmente segregados. Otros estudios de las últimas décadas sobre la sociabilidad de adolescentes de dichos contextos, problematizaron las perspectivas duales sobre las culturas de pandillas, situadas en la hipótesis del desvío de las conductas de las bandas transgresoras (Escuela de Chicago, período 1915-1940). De ahí que en el cotidiano de dichos adolescentes convivan no solo con formas de agrupamiento ubicados *al borde* de la legalidad, sino en una diversidad de grupos de pertenencia y relaciones sociales (Feldman, 2004; Kessler, 2007).¹²

En trabajos más recientes (Di Leo y Camarotti, 2013, 2017) se identificó en adolescentes, la emergencia a partir de relaciones intersubjetivas de otros *soportes*, que más allá de la vida escolar o laboral, reconfiguran y fortalecen el lazo social. Dichos soportes se expresan en relaciones de afectividad entre pares, experiencias de maternidad o paternidad temprana, consumo de sustancias y/o diferentes adicciones, en la búsqueda de un reconocimiento afectivo, jurídico moral o ético social, y huida ante situaciones críticas de su entorno próximo con la multiplicación de riesgos que enfrentan en contextos de adversidad social.

LA SOCIABILIDAD EN EL REINGRESO A LOS CESAJ Y LAS ER. TENDENCIAS DINÁMICAS ENTRE OPOSICIÓN Y CONFORMISMO

La sociabilidad en los procesos del reingreso de adolescentes a los CESAJ y las ER cataliza fenómenos similares de conflictos entre pares o con docentes de dichas instituciones, entre otros aspectos, como “archivos del pasado” (Lahire, 2004) y reflejo de biografías previas de exclusión social y educativa, y experiencias de discriminación y/o menosprecio. Dichas expresiones se movilizarían en el reingreso, con una fachada propia del andar, vestir, mirar (desafiantes en ciertos casos); como “dotación expresiva de tipo corriente empleada intencionalmente o inconscientemente por el individuo durante su actuación” (Goffman, 2001, p. 35), como chicos “de la gorra” y marca identitaria de su condición social y juvenil.

No obstante, dichos conflictos no son uniformes al universo de estudiantes y los contextos institucionales, ni tampoco se estabilizarían como un modo de

12. En Kessler (2007) se analiza el vínculo entre delito juvenil y experiencia escolar, sosteniendo que no son mutuamente excluyentes, sino que los jóvenes establecen relaciones complejas con las instituciones escolares.



actuación conflictivo que singularice o estereotipe a estas experiencias educativas, marcadas inicialmente por rivalidades y disputas barriales, las cuales tensionan la aceptación de normas de convivencia.

En efecto, dicha conflictividad, propia de la instancia inicial del reingreso, se disuelve según las narrativas docentes, bajo una lógica que va del conflicto al conformismo y la adaptación. Además, dichas conductas de oposición y conflicto se coproducen junto con una aparente inmutabilidad donde prima el silencio y cierta pasividad, resultado de modos desubjetivantes (Corea y Lewkowicz, 2004) de habitar el espacio escolar, que según Freire y Shor (2014) expresan “una interiorización de los papeles pasivos que el aula tradicional ha reservado a los alumnos” (p. 193).

Esta tendencia acerca de la inmutabilidad pone en evidencia que en los inicios del reingreso no habría solo formas de actuación asociadas al conflicto, sino sentidos diversos o plurales. Cabe retomar en este punto la perspectiva de Honneth (1997) en torno a las diferentes formas de reconocimiento, y como se despliegan en los diferentes contextos institucionales.

En el caso de los CESAJ, las relaciones pedagógicas basada en un intercambio respetuoso, asociado a la confianza (Cornu, 1997) aparecerían centradas, según sus docentes, en el *vínculo cuerpo a cuerpo*, como un modo reactivo ante formas de menosprecio, propio de un reconocimiento amoroso o emocional (Honneth, 1999) en base a relaciones primarias, por lo cual, la existencia corporal del otro produce un sentimiento de autoconfianza, y confía en la estabilidad de dicha relación afectiva.¹³ Junto con relaciones próximas situadas en un plano emocional, desde las narrativas de docentes de las ER, se registran representaciones asociadas a un reconocimiento jurídico, en tanto los estudiantes son reconocidos como personas de derecho, miembros de una comunidad, lo que significaría para el sujeto “poder tomar una posición positiva frente a sí mismo, porque se saben obligados al respecto de sus derechos” (p. 101).

Efectivamente, en estas instituciones, dada una mayor diversidad de perfiles profesionales de sus docentes (por la antigüedad, y trayectorias laborales previas),¹⁴ en comparación a lo que acontece en los CESAJ, emergen desde un segmento de profesores, supuestos ideológicos propios del discurso de políticas educativas asociadas a la igualdad y la inclusión educativa de etapas fundacionales de la creación de las ER (2004-2005) en la CABA. Dichos supuestos se centran en garantizar el derecho a la educación junto con la reinención de una autoridad pedagógica y prácticas docentes que priorizarían la formación de capacidades para la defensa de derechos vulnerados, no solo en el plano educativo sino en el nivel social y laboral.

13. En Hunter (1998), la persistencia dichos vínculos de proximidad puede analizarse bajo enfoques de la pedagogía pastoral para la salvación como forma de personalidad moral y tecnología de gobierno de los sujetos.

14. En la investigación se realizó una exploración sobre el perfil y la identidad del trabajo docente en los diferentes contextos institucionales. Para el caso de aquellos que trabajan en las ER se observó, respecto de aquellos que se incorporan en los CESAJ, una mayor diversidad de trayectorias en el sistema educativo y por escuelas que atienden estudiantes de diferente condición social.

En la narrativa de los estudiantes de los CESAJ junto a la confianza se presenta la valoración por la posibilidad de la conversación y explicación de los docentes, como un acontecimiento distintivo en relación a experiencias escolares previas cuyo recuerdo trae a la memoria sensaciones de rabia, menosprecio o indiferencia. En este marco, la valoración a los profesores tutores de dichos centros se ligán a relaciones de proximidad por la cercanía a su mundo cotidiano, que en ciertos casos se oculta por temores ante nuevas sanciones u otros controles institucionales.

Por otra parte, *el estar en grupo y con otros* resulta uno de los soportes para sostener este proceso de reescolarización como mecanismo de integración y distinción entre los adolescentes que lograron adaptarse a la regulación que pautan los profesores y coordinadores de aquellos que han abandonado estos centros, con mayores niveles de conflictividad, en oposición a la cultura escolar. A diferencia del estudio de Willis (1988), en el que la diferenciación del paradigma institucional y la oposición a la autoridad escolar, por parte de los adolescentes de clase obrera, forma parte del prototipo de las acciones que construyen en su experiencia educativa; las voces de los estudiantes de los CESAJ serían la expresión de los integrados que reingresan a la vida escolar.

Esta tendencia en torno al reconocimiento generalizable en los estudiantes de los CESAJ y las ER, se expresaría de modo “limitado” dada la explicitación, en ciertos casos, de dinámicas de discriminación y estigmatización hacia los recién llegados (imperceptibles para muchos de sus docentes). Al mismo tiempo, aunque en un relato minoritario, los estudiantes de los CESAJ expresan una devaluación de la propuesta pedagógica, cuando se referencian a los procesos de enseñanza en comparación con otras instituciones, de las que fueron excluidos, deslizando la idea de facilidad y menor exigencia académica.

En el caso de los estudiantes de las ER se configuran reiteraciones en su valoración del vínculo de paridad con el resto de sus compañeros, bajo un sentimiento de integración. Al respecto señalan con cierta uniformidad “somos todo iguales en estas escuelas”, lo que expresa un sentimiento de igualdad como micro-comunidades sociales en las que se articulan lazos emocionales (Mafessoli, 1990) que les permite sopesar contingencias de sus cursos de vida y recrear a propósito de su experiencia escolar, su vida juvenil (sus experiencias amorosas/sexuales, musicales, de amistad, de encuentro con los demás para el aprendizaje de otras habilidades sociales).

También reaparece en similitud con los estudiantes del CESAJ, la valoración de los procesos de enseñanza y explicación individualizada de los docentes, distintiva a otras escuelas secundarias donde transitaron y aspectos del cuidado institucional valorizado especialmente de “alumnas madres” por la disponibilidad de guarderías para la primera infancia y el apoyo del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas (PREAMPE/1999).

No obstante, se presenta un relato, no hallado en entrevistas con profesores de dichas instituciones, que marca la tensión entre una dinámica inclusiva (de la



que se sienten parte) y una baja exigencia académica respecto de otras escuelas de las que fueron excluidos, tal como se observó, aunque en menor medida en los estudiantes de los CESAJ. Esta visión crítica, considerada en estudios previos con adolescentes de sectores empobrecidos y vulnerables (Kessler, 2002; Bayón y Saravi, 2018) remite a una representación de asistir a instituciones con menores exigencias (por los procesos de enseñanza y evaluación) y flexibilización de las pautas disciplinarias. De ahí que se configura una tensión entre formas de reconocimiento emocional y jurídico que los estudiantes internalizan como sujetos de derecho y nuevas demandas de mayor exigibilidad acerca de los derechos que les corresponden, “con los que deben contar legítimamente en cuanto al respeto de determinadas exigencias suyas que el otro generalizado cumplirá” (Honneth, 1999, p. 99).

En este sentido, la exigibilidad de una mejor educación como derecho, resultaría la expresión de una conciencia del propio valor, como expresión de “auto-respeto” y el valor que tienen como estudiantes de tener en dichas instituciones una escolarización equivalente para el conjunto de la ciudadanía que transita por este nivel educativo. Asimismo, la flexibilidad que ofrecen estas instituciones a través del régimen por trayectos aparecería, desde la narrativa de los estudiantes, bajo una división de aguas. Por otra parte, resulta valorada la personalización y apoyo a sus trayectorias mediante los trayectos educativos que dispone el régimen académico de dichas instituciones, al tiempo que consideran los obstáculos de las correlatividades de materias por nivel lo que alarga el tiempo para acreditar la finalización sus estudios (Briscoli, 2013).

Finalmente, emerge, al igual que lo registrado en estudiantes de los CESAJ, un principio de distinción respecto de aquellos que no lograron adaptarse a lógicas institucionales. En cierta medida los estudiantes integrados plantean una expresión crítica de los pares que transgreden el orden institucional, que reproduciría una tensión pero, en un sentido inverso, a la de los adolescentes opositores, abordado en Willis (1988), respecto de aquellos conformistas.¹⁵

REINGRESO Y SOCIABILIDAD POLÍTICA EN LOS BP. UNA TRAMA SINGULAR DE RECONOCIMIENTO Y CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS

La sociabilidad de jóvenes y adultos que transitan por los BP resulta una problemática abordada a propósito de la fabricación de una subjetividad política en

15. A diferencia del estudio de Willis (1988) sobre adolescentes de clase obrera y la configuración de una cultura contraescolar, que combina masculinidad, valoración del trabajo manual y el rechazo al individualismo en oposición al paradigma institucional; en la investigación que dio origen a la tesis (Krichesky, 2021) se observaron mecanismos de adaptación y conflictos individuales alejados de formas contraculturales bajo un sello grupal o colectivo.

el marco de un dispositivo pedagógico emergente (Langer, 2010; Palumbo, 2017) que antagoniza, respecto al control disciplinario moderno, incluyendo en su estructura organizativa y pedagógica, propia de las organizaciones y movimientos sociales, otras racionalidades y tecnologías de gobierno, junto a un régimen académico, con relativa autonomía respecto de las regulaciones estatales.

En el apartado relativo a las experiencias de reingreso en los CESAJ y las ER, los procesos de sociabilidad se caracterizaron por una tensión dinámica entre oposición y conformismo. El campo de investigación realizado en los BP¹⁶ relevó una aparente similitud en los estudiantes de primeros años en cuanto a la oposición inicial, con tensiones de conflicto por enfrentamiento entre pares o con docentes y en resistencias iniciales para integrarse a diferentes dispositivos colectivos (las asambleas). De todos modos, la problematización en torno a los conflictos pasa en la narrativa de los profesores de los BP a un segundo plano, por lo cual, la sociabilidad adquiere una “doble faceta” en tanto se procura construir relaciones de proximidad con el otro; y transformar el capital cultural de sus estudiantes “fabricando” nuevas identidades sociales. Es así que el pasaje de sujeto pobre y vulnerable a un sujeto político se plantearía bajo un doble propósito: la integración al proceso educativo y organizacional y la formación de una ciudadanía bajo el prisma de la educación popular, con implicancias en su inclusión en procesos de lucha en el plano social y educativo.

En esta trama de relaciones pedagógicas, la subjetividad política que se pretende moldear estaría relacionada con procesos de resistencia cultural, anudados a una pertenencia e identificación colectiva, no restringido a una dimensión intersubjetiva propia de su esfera emocional, o jurídico, sino bajo el propósito por desinstitucionalizar patrones sociales de valor cultural, reemplazándolos por otros que interpelan las desigualdades (de clase, género, razas, etc.), y relaciones de poder (Fraser, 2006). Desde dichas formas de reconocimiento se produciría una sociabilidad política con un sentido de comunidad y de pertenencia a una colectividad mayor. De ahí que lo comunitario se nutre mediante un flujo de redes y alianzas con otras organizaciones,¹⁷ que no solo fortalece sus relaciones de poder y

16. Los BP incluidos en esta investigación disponen de reconocimiento oficial (Res. N° 669/2008). Uno de ellos está localizado en una ex fábrica recuperada (Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina, IMPA, creado en el 2004, por iniciativa de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares, CEIP). Otro de los BP, localizado en el barrio de Barracas (junto con otra sede en San Telmo), se crea desde el Movimiento Social Frente Popular Darío Santillán (MFPDS) (2004) integrado por organizaciones de trabajadores desocupados, trabajadores ocupados y estudiantes.

17. Una expresión de un proceso de redes que supera las fronteras de los propios BP es la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (2005) como espacio de articulación entre las organizaciones sociales como órgano de interpelación al Estado. En uno de los BP que se desarrolló la investigación funciona un centro cultural con un abanico de talleres (expresivos, comunicacionales), una radio comunitaria, un canal de TV, una cooperativa de diseño, y la Universidad de los Trabajadores. En otro BP, propio del movimiento del Frente Popular Darío Santillán, se despliega un trabajo conjunto con una iniciativa que comercializa productos de la economía popular, institutos de formación docente y universidades del Conurbano de la provincia de Buenos Aires.



luchas por su reconocimiento ante el Estado, sino amplían las fronteras del capital social de sus miembros.

Se habilitarían de este modo, mayores espacios de seguridad para sus miembros ante los riesgos de exclusión a partir de su inclusión en diferentes espacios organizativos, trascendiendo los límites del afuera y adentro escolar, “desfechitando sus fronteras y constituyéndolas como espacios en puro movimiento, acción colectiva y de permanente circulación” (Ampudia, 2010, p. 249). No obstante, la implicancia de los estudiantes en dichos espacios es diversa, sujeta a sus condiciones singulares de existencia y los modos de subjetivación de su experiencia en los BP.

Desde la narrativa de dichos estudiantes, junto al trato horizontal y la confianza, se valoran otros aprendizajes que se trasladan al campo del currículum, la flexibilidad del régimen académico, el trabajo docente en pareja pedagógica, los apoyos tutoriales y el reconocimiento de una autoridad pedagógica alternativa y diferenciada de las escuelas secundarias por las que transitaban en sus experiencias previas a su ingreso a los BP. Al mismo tiempo, en dichas narrativas se registra un reconocimiento y valoración de prácticas educativas alternativas enmarcadas en la educación popular, que habilitarían reflexiones críticas sobre conocimientos disciplinares o problemáticas sociales (violencia de género y/o policial) que se retomarían en los espacios de asamblea. Dichos espacios son también valorados por la posibilidad de brindar la apertura al diálogo, con sus pares y docentes, aspectos como la convivencia, el trabajo colectivo para la asistencia alimentaria (meriendas) y la higiene del lugar y la mediación ante los conflictos entre pares.

De este modo, se observaría una cierta idealización por parte de los estudiantes, de la educación popular, en un sentido dicotómico y de negativización (Mოდonesi, 2010), respecto de las experiencias previas en escuelas secundarias que demarcan una frontera material y simbólica entre al nosotros y los otros (Ma-neiro, 2012), propio de una identidad colectiva. A su vez, se expresaría un intento de diferenciación y crítica a las regulaciones del gobierno del sistema educativo etiquetado bajo el modelo bancario y/o autoritario. No obstante, estos discursos de antagonismo y reconocimiento no resultarían uniformes al universo de estudiantes que transitan por los BP. Conviven con dichos discursos diferentes narrativas que expresan otros modos con que subjetivan jóvenes y adultos sus experiencias educativas. Mientras en algunos se expresa rotundamente la pertenencia e identificación plena a estos BP, en otros la experiencia educativa quedaría más restringida por su valoración al diálogo con docentes, la resolución de conflictos interpersonales, a la atención a sus problemas individuales que trascienden las fronteras del BP, más próximos a sus vidas cotidianas.

Se abre así un signo de interrogación sobre las distancias que se presentan entre el ideal educador del BP en su sentido emancipatorio y la singularidad con que subjetivan los estudiantes su experiencia de reingreso asociadas como núcleo común, al reconocimiento y contención junto con una pluralidad de intereses y demandas de apoyo ante sus condiciones particulares de existencia.

SOCIABILIDAD Y EL OFICIO DE ALUMNO

La reflexión sobre el oficio de alumno se visualizó en la investigación educativa y social bajo el horizonte de poder disciplinario del dispositivo pedagógico. De ahí que en la escuela, en tanto maquinaria, se despliegan procesos de socialización en el que se articularían con singularidad y de acuerdo al momento histórico, no solo saberes, sino formas de subjetivación (Alvarez Uria y Varela, 1991). Junto a esta perspectiva foucaultiana, y los aportes de Bourdieu (1975, 1998), vigentes aún en la investigación educativa en torno a procesos de clasificación y etiquetamiento del sujeto/estudiante en base a su condición social; en Perrenoud (1996) se retomó, entre otros autores, la preocupación por el oficio de alumno, centrado en la acción pedagógica para el aprendizaje de reglas de juego. Dicho aprendizaje se expresa en relación con el tiempo (propio de los horarios en el tiempo escolar, ritmos de cursada, etc.), una relación con los espacios privado y público (objetivado en distancias de la esfera personal y social en la interacción escolar), y una relación con los saberes.

El trabajo de campo realizado en los CESAJ permitió construir evidencias en torno a un proceso complejo y zigzagueante (de idas y vueltas) de construcción social e institucional y apropiación de reglas implícitas que regulan en la comunicación pedagógica las interacciones de los adolescentes. Dichos procesos se despliegan bajo un reconocimiento emocional-afectivo que habilitan, a pesar de persistir con trayectorias escolares intermitentes, la conformación de un oficio de alumno con una asistencia más regular, mayores capacidades para aprender a estudiar y un restablecimiento de la autoconfianza. La misma redundaría en mejores condiciones para su inclusión y desempeño ante las exigencias académicas del ciclo superior de la educación secundaria, al que ingresarían los estudiantes al finalizar su trayecto por los CESAJ.

Bajo un mismo sentido, en las ER se configurarían cambios radicales en la subjetividad de los estudiantes cercanos al egreso, propio de los que llegan a finalizar los estudios secundarios, luego de transitar con trayectorias intermitentes y discontinuas (Briscoli, 2013), caratuladas según Machado Pais (2007) como yo-yo (de ida y vuelta), menos fluidas y modeladas, por crecientes inconstancias, fluctuaciones, discontinuidades, reversibilidades, movimientos auténticos de vaivén (p. 26). En dichos estudiantes, los cambios de las formas de escolarización, según las narrativas docentes, se caracterizarían por una mayor regularización de la asistencia escolar, menores hitos de conflictividad y mayor concentración en clase, una cuestión crítica en las instancias iniciales de reingreso.

No obstante, a diferencia de lo registrado en los CESAJ, los docentes de las ER jerarquizan, como parte de dicho oficio, el aprendizaje de un abanico de capacidades y procesos de mayor reflexividad, orientados a la protección y defensa de sus derechos vulnerados ante las experiencias sociales de injusticia en diferentes esferas de su vida social. Dichas capacidades, propio de lo que denomina Sen (2000) estados valiosos orientados a una mayor libertad y bienestar



individual, no se restringen a lazos próximos de la vida privada, sino transferibles al espacio público en una posición más reflexiva, acerca de sus derechos y experiencias vitales.

En los estudiantes de los BP también se observarían, de acuerdo al relato de sus docentes, cambios en la subjetividad en línea a la configuración de un oficio, en tanto en el reingreso prima inicialmente mayor ausentismo y esquemas de acción regidos por conductas individuales con prácticas aprehendidas de la tradición escolar. En este marco, la configuración del oficio de alumno devela procesos de resistencia cultural e impugnación de reglas de juego aprehendidas en anteriores experiencias educativas, junto con el aprendizaje de regulaciones institucionales y una asistencia regular a clases. Dichos procesos, al igual que los estudiantes de los CESAJ y las ER, se consolidarían hacia los últimos años de una cursada sesgada por la intermitencia y el abandono, como fenómenos persistentes en sus trayectorias.

Es decir, los procesos de sociabilidad que se instituyen en los BP intervienen junto a una retórica dialógica con críticas radicales al poder, en la fabricación de una identidad colectiva por las maneras de hablar con otras narrativas, y actuar propios del capital militante (Poupeau, 2007; Gluz, 2013) lo cual acarrea la capacidad de reconocerse a sí mismos y ser reconocidos como parte de esa misma comunidad. De todos modos, esta configuración del oficio de alumno no es factible de transferir de modo uniforme al conjunto del estudiantado que transita por estas organizaciones, primando en ciertos casos estrategias y lógicas de acción con un interés instrumental, puesto en la finalización de los estudios secundarios o el acceso a empleos de mayor calificación.

En definitiva esta fabricación de nuevas identidades colectivas no es sin fisuras. En las representaciones de dichos estudiantes se corrobora esta tendencia. En los mismos, si bien subyacen valoraciones de su experiencia escolar ligadas a una oportunidad para ampliar su horizonte de conocimientos o la posibilidad de implicación en espacios asamblearios, también se expresan ciertas brechas con la narrativa y retórica docente

SOCIABILIDAD, INTEMPERIE Y O REFUGIO SOCIAL

Como resultado de la investigación realizada, cabe considerar ciertos modos de cómo los estudiantes subjetivan la experiencia de reingreso y los procesos de sociabilidad, asociada al sentido de la intemperie (Dubet y Martuccelli, 1998)¹⁸ o de refugio social. Sin ser opciones excluyentes, las mismas, de acuerdo al

18. Esta visión sobre la intemperie tiene como antecedente el estudio sobre la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998) en su análisis acerca del colegio invadido y los problemas de disciplina que escapan al dominio estrictamente escolar. Del mismo modo se presenta en los estudios de Kessler (2002) sobre la experiencia y la incapacidad de injerencia y desborde del trabajo docente.

contexto institucional y las narrativas de estudiantes y docentes, dan cuenta de una *tensión* entre procesos de destitución de la autoridad pedagógica y el traspaso de violencias múltiples a la vida escolar; y la valoración del espacio/escuela por un sentido de protección y diferenciación entre el adentro y el afuera, en similitud a los efectos del santuario del programa institucional (Dubet, 2007). Vamos por partes.

El sentido de intemperie como indefensión (Duschatzky, 2007) aparece en los relatos de los jóvenes con cierto paralelismo a sus vidas cotidianas, asociado a procesos de desinstitucionalización, como sentimiento de derrumbe y desdibujamiento de fronteras con el afuera, o de desfondamiento (Dubet y Martuccelli 2000; Corea y Lewkowicz, 2010). En ciertos casos, dicha intemperie se expresa en escenas críticas de vida y muerte, como emergentes de violencias físicas y simbólicas (Wieviorka, 2001) que se traslada al ámbito de las instituciones.

También, el refugio tendría sentidos diferenciados dadas la singularidad de la experiencia de reingreso y la implicación institucional de los estudiantes. La escuela como refugio se configuraría en los estudiantes de CESAJ y las ER, como resultado de relaciones próximas, asociadas a la hospitalidad y reconocimiento emocional, junto a casos anómalos de reconocimiento jurídico moral, aunque la implicación de dichos estudiantes en espacios de participación institucional (como Consejos de Convivencia o Centros de Estudiantes) resulta de cierta exterioridad, librada a situaciones excepcionales con una baja sostenibilidad en el tiempo.

En los jóvenes y adultos que transitan por los BP, el refugio se configura con un sentido de comunidad, en un devenir de procesos de participación, mayores niveles de implicación, en antagonismos con relaciones de poder y a modelos escolares tradicionales por los que transitaban previamente. En ciertos casos, dado el esquema de redes y alianzas, este refugio adquiere un sentido ampliado de comunidad que los incluye bajo un *ethos* militante (Longa, 2017) y les da cabida como jóvenes en su participación ciudadana. En definitiva, más allá de las diferencias de estos contextos organizativos y pedagógicos, como apéndices de políticas gubernamentales o de organizaciones y movimientos sociales, estos refugios se presentarían como soportes que habilitan una reconfiguración del lazo, por el que los estudiantes se filian a una espacio de sociabilidad común, sintiéndose incluidos y reconocidos institucionalmente.

A MODO DE CIERRE

En este artículo se analizaron una serie de *indicios* acerca de singularidad que adoptan las experiencias de reingreso de adolescentes y jóvenes en los CESAJ, ER y BP, como alteraciones que se producen en los procesos de sociabilidad y la configuración del oficio de alumno, que dichos estudiantes subjetivan bajo un sentido *de ser parte*, como expresión de cierta filiación, pertenencia social y revinculación con la cultura, con su historia (Carballeda, 2013, p. 4).



Dichos indicios dan cuenta de modificaciones particulares del lazo social (fuerte y débiles) (Granovetter, 1973),¹⁹ considerando una perspectiva múltiple de la socialización (Lahire, 2006), diferentes condiciones de re-escolarización y formas de reconocimiento (Honneth, 1997), en una tensión entre exclusión e inclusión, y posibilidades subjetivas con rupturas en sus cursos de vida. En este marco, se abren nuevos desafíos pedagógicos y organizativos para pensar desde un plano político e institucional, no solo en modos de fortalecer las condiciones de escolarización que alteran el formato escolar tradicional, con mayores dispositivos intersectoriales que exceden la órbita escolar y que incidan de modo más gravitante en las trayectorias escolares que se reproducen con intermitencia y abandono. También se podría pensar en el potencial de estos nuevos formatos de reescolarización para articular procesos de individualización necesarios para atender los ritmos singulares de aprendizaje en el terreno curricular, con relaciones pedagógicas que habiliten la formación en capacidades en el sentido de agencia como indicadores para una ciudadanía democrática, a partir de su reconocimiento, y una efectivización de derechos bajo un horizonte de mayor igualdad y justicia educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F. y Terigi, F. (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa*. Madrid: Eurosocietal.
- Alvarez Uria, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Ampudia, M. (2010). Movimientos sociales, sujetos y territorios de la educación popular en la Argentina de la década del 2000. En *Trabajadores y Educación*. Buenos Aires: Buenos libros.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36(especial), 77-91.
- Bayón, M. y Saravi, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. Desacatos 59 Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. México: Centro de Investigaciones y Estudios superiores de Antropología Social.
- Besnard, P. (1998). Anomia y fatalismo en la teoría durkheimiana de la regulación. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (81), 41-62. Monográfico: Cien años

19. Los aportes de Granovetter (1973), retomados de estudios sobre capital social y organizaciones sociales (Forni, 2004), diferencian lazos débiles que suponen una aproximación a puentes en una red, de menos cercanía y círculos socialmente distintos, de lazos fuertes que unen a personas de un entorno social próximos. En la investigación realizada en base a esta categorización se construyen diferentes hipótesis en torno a diferentes formas o estilos, con que se reconfigura el lazo social en los adolescentes y jóvenes que transitan por los CESAJ, las ER y los BP.

- de la publicación de *El Suicidio*, de Emile Durkheim. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Notes provisoires. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (31).
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del discurso profesoral. *Revista Propuesta Educativa*, 9. Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas.
- Braga, R. (2003). Procesos de exclusión e inclusión social de jóvenes en el contexto urbano brasileño: un análisis de trayectorias de violencia y estrategias de resistencia [Tesis doctoral] Universidad Complutense de Madrid.
- Briscoli, B. (2013). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. [Tesis de Doctorado] Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Carballeda, A. (2013). La intervención social en los escenarios actuales. Una mirada al contexto y el lazo social. *Margen, Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (68), 1-5. Universidad Nacional de La Rioja.
- Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social. Crónica de un asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Lo que es estar aburrido: Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- De la Garza, E. (1992). *Crisis y sujetos sociales en México*. México: Miguel A. Porrúa. Delgado, J. (coord.).
- De la Garza, E. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. (2013). *Quiero escribir mi historia*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. (2017). Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1021-1034. DOI:10.11600/1692715X.1521530082016
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 39. Universidad Complutense de Madrid.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Colección Debate Social. Madrid: Editorial Complutense. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Durkheim E. (1897). *Le suicide. Étude de sociologie*. Paris: Félix Alcan.
- Durkheim E. (2008). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Gorla.
- Durston, John. (2000). *¿Qué es el capital social comunitario?* Santiago de Chile: División de Desarrollo Social.



- Duschatzky, Silvia. (2007). *Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I., Britos, A. y Núñez, Pedro. (2007). *Más allá de la crisis. Visiones de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Espindola Ferrer, F. (2013). Grietas en el tejido social. Experiencias biográficas de jóvenes montevideanos desde los lugares del espacio social. [Tesis doctoral] Colegio de México.
- Feldman, S. et al. (2002). *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: Biblos-UNGS.
- Fernandez, F. y Herzog, B. (2011). Axel Honneth. Estaciones hacia una teoría crítica reconocitiva. En A. Honneth, *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta.
- Forni, P., Siles, M. y Barreiro, L. (2004). ¿Qué es el capital social y cómo analizarlo en contextos de exclusión? Research Report No. 35, Julian Samora. Research. Institute [online] Michigan State University.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth, *Redistribución o reconocimiento*. Madrid: Editorial Morata.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2016). *Tener o no tener lugar*. Montevideo: Editorial Azafrán.
- Gluz, N. (2013). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales (UBA).
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Guemureman, S. (2015). Las políticas de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes: planes, programas y acciones tendientes al gobierno y gestión de la juventud vulnerable. En *Políticas penales y de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni.
- Graziano, M. F. (2016). Estamos para ayudarte: una etnografía sobre la construcción de pequeños juicios en la administración judicial para Menores en la Ciudad de Buenos Aires. [Tesis de doctorado en Antropología] Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Hegel, G. W. F. (1996). Fenomenología del espíritu (Trad. Wenceslao Roces). México: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Hunter, Ian. (1998). *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

- Kessler, G. (2004). De proveedores, amigos, vecinos y barderos. Acerca del trabajo, delito y sociabilidad en jóvenes del Gran Buenos Aires. En S. Feldman et al., *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 283-303.
- Kessler, G. y Di Marco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto*, 22(2), 221-243, Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Kiel, L. (2017). La teoría de los discursos: una herramienta caleidoscópica Facultad de Psicología. Buenos Aires: UBA/Secretaría de investigaciones. Anuario de Investigaciones, XXIV.
- Krichesky, M. (coord.). (2007). *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, M. y Giangreco, S. (2021). La experiencia de reescolarización en la educación secundaria: aportes de la investigación en nuevos formatos educativos. En Cecilia Brunetto et al., *Escuela, trayectorias y territorio*. Buenos Aires: UNIPe.
- Krichesky, M. (2021). Experiencia de reingreso a la educación secundaria y lazo social. Un estudio desde las representaciones de docentes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y cambios del formato escolar [Tesis Doctoral] Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Edición Bellaterra.
- Lahire, B. (2012). De la teoría del hábitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. Veracruz Universidad Veracruzana.
- Langer, E. (2011). Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular: tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente [Tesis de Maestría] FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia en sí. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Longa, F. (2017). *Formas organizativas y ethos militantes*. Buenos Aires: Teseopress/ Instituto Gino Germani.
- Machado Pais, J. (2007). Chollos, chapuzas y changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro. Barcelona: Anthropos. Buenos Aires: UBA/Editorial Teseo.
- Mafesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Maneiro, María. (2010). 'Ponete en nuestro lugar, también'. Articulaciones identitarias a partir de un estudio de caso en un Movimiento de Trabajadores Desocupados del Frente Popular 'Darío Santillán'. En *I Encuentro del Grupo de Trabajo de CLACSO "Anticapitalismo & Sociabilidades Emergentes"*. Managua. CLACSO.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- McLaren, P. (1989). La vida en las escuelas. México: Siglo XXI.



- Mead, George. (1957). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO/Prometeo Libros.
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires* [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales] FLACSO, Argentina.
- Núñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. [Tesis de grado en Ciencias Sociales] Universidad Nacional General Sarmiento IDES.
- Núñez, P. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario/CLACSO.
- Palumbo, M. (2017). *Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015)*. [Tesis de doctorado en educación] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Perrenoud, Philippe. (2006). *El oficio de alumno y el trabajo de enseñar*. Madrid: Editorial Popular.
- Poupeau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones: estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Putnam, R. (1993). The prosperous community. M. y Edwards, B. Escape from politics? Social capital and public life. *The American theory and the social*, 4(13), 35-42.
- Quevedo, L. (2008). *Identidades, jóvenes y sociabilidad una vuelta sobre el lazo social en democracia*. IFHC Instituto Fernando Henrique Cardoso y el CIEPLAN. Corporación de Estudios para Latinoamérica. San Pablo Brasil y Santiago de Chile.
- Saravi, G. (2008). *Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México*. *Revista Eure*, XXXIV(103), 93-110, Sección Artículos. Universidad de Santiago de Chile, Chile.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Simmel G. (2002). *Cuestiones Fundamentales de la Sociología*. Barcelona: GEDISA.
- Simmel G. (2014). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sorj, B. y Martuccelli, D. (2008). *Las transformaciones del lazo social*. En *El desafío latinoamericano: cohesión social y democracia* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, pp. 1-70. ISBN: 978-85-7982-079-3. <http://books.scielo.org>
- Terigi, F., Vaillant, D. y Perazza, R. (coords.). (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina Estudio de Políticas inclusivas. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Eurososocial. OEI.
- Terigi, F., Briscioli, B. y Toscano, A. (2012). *La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos. Aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares*. Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina.

- Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Vassiliades, A. (2014). El discurso oficial en la Argentina (2003-2013): Trabajo docente e igualdad. *Cuadernos de Pesquisa*, 44(154), 1012-1027. Fundação Carlos Chagas. San Pablo.
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina: educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educ. Pesqui*, 41(num. Especial), 1257-1272.
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 10(3), julio-septiembre. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Zelmanovich, Perla. (2013). Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas [Tesis de doctorado] FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Recepción: 3/11/2021

Aceptación: 15/11/2021



Manuela Cartolari*

Lenguaje inclusivo, no sexista, igualitario, no binario: contexto de la discusión y avances hacia una lengua descolonizada

RESUMEN

El presente artículo busca elaborar un estado del arte acerca del contexto de discusión actual sobre el lenguaje inclusivo, para luego sistematizar y analizar las resoluciones y guías de promoción y regulación de su uso por parte de organismos del Estado e instituciones educativas de nivel superior. En la misma dirección se compendia el marco legal y los fundamentos de los documentos analizados. Se concluye que el lenguaje inclusivo viene incorporándose en organismos estatales y universidades en clave de garantizar derechos y de establecer un cuestionamiento contrahegemónico a la naturalización heteropatriarcal y colonial del masculino dominante y del binarismo genérico de la lengua castellana (masculino-femenino). Finalmente, se señalan argumentos que avalan la necesidad de avanzar con políticas educativas que aborden el uso del lenguaje no binario en la escolaridad obligatoria.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje inclusivo ▪ educación sexual integral ▪ identidad de género ▪ feminismo ▪ diversidad sexual

* Licenciada y profesora en Psicología (UBA). Doctora en Educación por el Programa inter-institucional (UNTref y UNLa). Se desempeña como asesora técnica en el Instituto Nacional de Formación Docente y ejerce la docencia en cursos de profesorado y posgrado en las áreas de géneros y diversidades, psicología educativa y escritura en investigación. Es autora de distintas publicaciones sobre los usos y sentidos de la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos en el nivel superior.

*¿Qué quiere decir que no hay palabra?
¿Que lo nombrado no existe?
¿Que tiene un nivel de existencia por debajo de
su posibilidad de representación?*
Ana María Fernández, 2002, p. 30

CONTEXTO GENERAL DEL DEBATE

A partir de la primera movilización #NiUnaMenos en 2015, y tras el primer debate parlamentario por la legalización y despenalización del aborto en 2018, los movimientos feministas, transfeministas y el colectivo LGBTTTIQ++ comenzaron a visibilizarse y a crecer en la Argentina, ocupando un lugar fundamental en el cuestionamiento de prácticas hegemónicas. Entre estas, el uso del lenguaje inclusivo se convirtió en una disputa central (Lagneaux, 2019; Gil y Morales, 2020). En la actualidad, la polémica atraviesa la mayoría de los ámbitos de nuestra sociedad, comprendiendo instituciones estatales, organizaciones sociales, universidades, medios de comunicación, escuelas, editoriales, comunidades y familias. Es habitual que la “x” o la “e” aparezcan tanto en redes sociales como en la prensa escrita, en palabras de adolescentes y jóvenes, e incluso de la dirigencia política. De hecho, según Lagneaux (2019), el nombre del Frente de Todos y su uso estratégico a través del lema de campaña electoral “Todos, todas, todes, todxs, tod@s” en 2019 puso de manifiesto que el lenguaje inclusivo puede constituir una herramienta de importancia en la comunicación política. El uso creciente del lenguaje inclusivo en diversos ámbitos ha sido acompañado por la aparición de controversias sobre cómo tratar el tema en las instituciones y organismos del Estado, especialmente en el sistema educativo. El denominado “lenguaje inclusivo” ¿puede/debe ser utilizado en documentos oficiales?, ¿se trata de una imposición por parte de algunas minorías?, ¿pone en riesgo la gramática del castellano y su coherencia?, ¿afecta la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura?, ¿crea brechas generacionales?, ¿contribuye a ampliar la lucha contra las desigualdades de géneros?, ¿puede considerarse parte de la ESI?, ¿involucra un reconocimiento de derechos adquiridos, o se trata de una moda transgresora y pasajera?

Como puede verse, distintas dimensiones y atravesamientos confluyen y producen tensiones entre el respeto por la normativa lingüística –tal como está planteado por instituciones como la Real Academia Española de la Lengua o la Academia Argentina de Letras– y un uso del lenguaje que, como sostienen los movimientos feministas y transfeministas, cuestione la invisibilidad de mujeres y personas trans, travestis y no binarias, poniendo de relieve la existencia de expresiones sexogenéricas históricamente no nombradas, vulneradas y subordinadas. Así se entiende que, cada vez que una persona u organismo dice o acepta que se diga “todes”, “todxs” o “les diputades”, se está asumiendo un posicionamiento político acerca de esta disputa por el sentido (Mira, 2018). La misma, como veremos, atañe al entrelazamiento de aspectos lingüísticos y no



lingüísticos sobre la igualdad y la diversidad de géneros y a la distribución del poder sobre el orden simbólico que sostiene la representación binarista de la lengua castellana (masculino, femenino).

Las posiciones al respecto de esta discusión se encuentran polarizadas y en disputa, a punto tal que, al mismo tiempo que se realiza un Congreso sobre Lenguaje Inclusivo (UNLP, 2019), que diversos organismos del Estado y universidades redactan guías para incorporar su uso y que se presenta en la Cámara de Diputados un proyecto de ley para garantizar el derecho ubicuo a su utilización (Macha et al., 2021), desde la sociedad civil se presentan, también, otros proyectos de ley con el propósito de prohibirlo, arguyendo que el lenguaje inclusivo “debe desecharse en virtud de los valores democráticos y de la identidad cultural”, ya que con el mismo peligra “la unidad lingüística de la Nación” (Vallejos, 2021).

LA DISCUSIÓN LINGÜÍSTICA

Para comprender y problematizar algunas aristas de la discusión de fondo en el terreno psicolingüístico y glotopolítico, resulta de interés realizar un breve recorrido por algunos de los principales argumentos que se esgrimen en contra y a favor del uso del lenguaje inclusivo.

En primer lugar, la relación entre lenguaje, pensamiento y cultura ha sido vastamente conceptualizada desde diversas disciplinas y conforma la base misma de la antropología lingüística. Cómo nos creamos como humanidad en relación con el lenguaje continúa siendo arena de debate entre enfoques divergentes. Si bien la conocida hipótesis de Sapir-Whorf¹ en su versión más radical acerca de que el lenguaje crea a la cultura ha sido descartada desde la psicolingüística y la lingüística comparada (Bloom, 2014; Pérez-Nievas, 2010; Slobin, 1985), existe evidencia acerca de que hablantes de lenguas diferentes conceptualizan aspectos de la realidad de manera distinta (Boroditsky, 2001; Lucy, 1996). Con ello, hoy por hoy se defiende una versión débil –no determinista– de la hipótesis Sapir-Worf. No se podría afirmar, por lo tanto, que el lenguaje determina la forma en que pensamos, pero sí sería exacto y correcto decir que el lenguaje *influye* en cómo lo hacemos.

En la discusión sobre la legitimidad del uso del lenguaje inclusivo pueden rastrearse argumentos basados en la refutación o en la aceptación radical o parcial

1. Hipótesis adjudicada a los lingüistas Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf, que plantea que si un concepto no se encuentra presente en el lenguaje quedará por fuera de nuestra percepción y comprensión. Desde esta postura lingüística determinista, se asume que el lenguaje define por completo la capacidad de pensamiento, dándole forma y considerándose incluso que pensamiento y lenguaje son equivalentes en esencia.

de la mencionada hipótesis. Así, encontramos que quienes se oponen al uso de un lenguaje no sexista y no binario afirman que:

- a) las modificaciones en el lenguaje son insuficientes para transformar categorías de pensamiento.
- b) el masculino es un género no marcado, por lo cual incluye a todos los géneros, tanto para objetos y seres animados.
- c) es preciso priorizar la economía del lenguaje y la facilitación de la expresión para lxs hablantes.
- d) la promoción de cambios morfológicos que parte de una intencionalidad política resulta un acto arbitrario impuesto por el activismo de minorías, por lo cual no es legítimo su reconocimiento por parte de las Academias de la Lengua (Bosque, 2002; Real Academia Española, 2020; Zorrilla, 2020).

Por otra parte, desde los feminismos y transfeminismos se sostiene que:

- a) el lenguaje no puede ser considerado solo en su dimensión lingüística, sino como un territorio político y social (Steiner, 2003; Vasallo, 2021).
- b) las categorías del lenguaje pueden y deben modificarse para reflejar la dinámica social y las nuevas necesidades comunicativas de sus hablantes, en coherencia con la difundida consigna “lo que no se nombra, no existe” (Steiner, 2003).
- c) ello es aún más cierto si se tiene en cuenta que el uso de las formas inclusivas no constituye un lenguaje diferente, sino solo una variación en el interior de una categoría lingüística: el subsistema de género (Giammatteo, 2020).
- d) el sujeto se constituye en tanto tal al ingresar a las normas del lenguaje, por lo cual, si queda fuera de lo enunciable, se lo excluye de su derecho a instituirse como sujeto legítimo del discurso (Butler, 2004).
- e) el lenguaje conforma y cristaliza percepciones y representaciones sociales, motivo por el cual es necesario intervenirlo para lograr la visibilización de las mujeres y disidencias sexogenéricas (Butler, 2004).
- f) las formas lingüísticas inclusivas constituyen una alternativa para muchos hispanohablantes que afirman que el uso general no les representa, por lo tanto, lejos de entorpecer la comunicación, su empleo ensancharía las posibilidades expresivas de la lengua (Giammatteo, 2020).
- g) el uso histórico del masculino como genérico del lenguaje para referirse a todos los sexos oculta la subordinación y exclusión de las mujeres e identidades LGTTTBIQ++, dado que está fundado en un pensamiento androcéntrico que considera a los varones como sujetos de referencia (Berkins, 2013; Maffía, 2012; Sardi y Tosi, 2021).

En este último sentido, Lohana Berkins (2013), activista travesti, ha referido en primera persona el impacto del lenguaje en el reconocimiento y respeto de la diversidad sexogenérica:



El lenguaje produce una alteridad clara. Cuando unx dice “él”, está nombrando también todo un contexto. No está describiendo solo una masculinidad sino todo lo que esa masculinidad conlleva: él es blanco, de clase media y está pegado a todo el simbolismo del macho proveedor. El lenguaje es androcentrista. Por eso cuando en un grupo de mujeres hay un solo varón, se dice “todos” y nadie se queja. Si la cuestión fuese al revés (un grupo de hombres y una sola mujer), ningún varón aceptaría ser nombrado dentro de un “todas”. Esto es así porque el lenguaje está escrito y pensado desde la masculinidad. Basta con ver cómo priman los hombres en la RAE, la Academia, la literatura. Cuando yo me presento como “Lohana Berkins, travesti”, me estoy nombrando porque sé que nadie más me va a nombrar. Es mi forma diaria de poner el lenguaje androcéntrico en tensión, de hacerlo un poco más inclusivo. Cuando se empezó a plantear la inclusión también en el lenguaje, se adoptó el “nosotras y nosotras” y fueron muchos los que se burlaron (sin ir más lejos, Jorge Lanata se sigue burlando hasta el día de hoy con sus imitaciones del “todos y todas” de la Presidenta). Nosotras hicimos nuestro aporte y al nosotros y nosotras le sumamos el nosotres. Yo también tengo mis recaudos con el nosotres y el todes. No estoy de acuerdo con ese orden que en general aparece en el “todos, todas y todes”. Me parecería mejor decir simplemente “todes”. Porque, si no, se está relegando a todo lo que queda fuera de la “o” y de la “a” a lo periférico. Se reproduce la jerarquía: hay un “él”, un “ella”, y todas las sobras, todos los restos, terminan en el “todes” (párr. 3-4).

Como veremos a continuación, el reclamo de Lohana Berkins por un uso de la lengua que no invisibilice, excluya o normativice a quienes no se identifican con los géneros masculino y femenino constituye la base de la diferenciación e interpelación al denominado lenguaje no sexista por quienes bregan por un lenguaje incluyente y no binario.

¿DE QUÉ SE TRATA EL LENGUAJE INCLUSIVO O NO SEXISTA? ¿ES SINÓNIMO DEL LENGUAJE NO BINARIO, INCLUYENTE O IGUALITARIO?

En la literatura sobre el tema y en los significados otorgados a los términos “inclusivo”, “no sexista”, “no binario”, “incluyente” o “igualitario” por movimientos feministas, transfeministas y el colectivo LGBTTTTIQ++, encontramos posicionamientos diferentes a la hora de plantear cómo y por qué oponerse al lenguaje androcéntrico y binario, como también al momento de generar alternativas lingüísticas al uso del masculino como indicador de género no marcado del castellano.

En su libro *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas*, Valeria Sardi y Carolina Tosi (2021) repasan el origen y significado de algunas de las anteriores denominaciones. A partir de estos y otros aportes, sistematizamos a continuación el

sentido de las expresiones “lenguaje inclusivo”, “lenguaje no sexista”, “lenguaje no binario” y “lenguaje incluyente o igualitario”.²

- a) Desde el INADI, se entiende al lenguaje inclusivo como aquel que respeta una perspectiva amplia de derechos para referirse no solo a las mujeres y disidencias sexogenéricas, sino también a los diversos colectivos históricamente marginados, como los pueblos originarios, las personas afrodescendientes, las personas adultas mayores, las personas con VIH y las personas con discapacidad. El documento “Buenas prácticas en la comunicación pública” (INADI, 2011) ofrece un repertorio de artículos orientados a proporcionar información sobre discusiones y estándares internacionales en materia de comunicación, como así también a concientizar sobre el carácter discriminatorio presente en el uso de ciertas formas discursivas sustentadas en estereotipos socialmente arraigados y naturalizados, a los fines de propulsar un cambio cultural que permita su modificación.
 - b) El sexismo lingüístico es un concepto que pone de relieve cómo el uso indiscriminado del genérico masculino oculta la diferencia sexual al situar la palabra “hombre” como representante de la humanidad (Vargas Martínez, 1999). Este concepto fue señalado formalmente en 1994 por parte del grupo NOMBRA (No Omitas a las Mujeres, Busca Representaciones Adecuadas), conformado desde la creación del Instituto de la Mujer de España. Para este grupo, denunciar el sexismo lingüístico implica llevar a cabo una *crítica textual feminista* que permita desnaturalizar la discriminación ejercida a través de un sinnúmero de recursos lingüísticos cotidianamente utilizados en el habla, en la redacción de noticias y de textos educativos como los manuales escolares. De este modo, se plantea el uso de expresiones que nombren a ambos sexos o los incluyan empleando perífrasis, desdoblamientos o sustantivos colectivos. Al mismo tiempo, se analiza si las mujeres aparecen como sujetas de la acción o como receptoras, con qué vocabulario y metáforas se las caracteriza –en definitiva, cómo se las construye sexualmente en el discurso– con el propósito de revertir las relaciones sexistas entre los componentes de los enunciados (Bengoechea, 1999).
 - c) El concepto de *lenguaje no binario* surge en un segundo momento, a partir de las luchas del colectivo LGBT+ para dar cuenta de la diversidad
2. Es importante señalar aquí que las definiciones acerca de lenguaje inclusivo, no sexista, no binario e igualitario referidas presentan variaciones según las regiones y países en que se utilizan los términos (por ejemplo, en la administración pública de la Ciudad de México y en la alcaldía de Bogotá se utiliza el término lenguaje incluyente para referirse a lo que aquí denominaríamos lenguaje no sexista). A su vez, los términos se encuentran atravesados por discusiones políticas y glotopolíticas que van desplegándose y redefiniéndose en la actualidad, por lo cual los significados señalados no pueden considerarse estables y acabados.



de géneros, las corporalidades intersex y las niñeces trans. Esta acepción objeta el sistema binario del castellano (femenino-masculino) como una expresión más del sistema patriarcal y cisgénero.³ Se promueven alternativas al uso de la “o” y la “a” como la “x”, el asterisco (*) o la letra “e”, en tanto intervención política en el lenguaje.

- d) La denominación *lenguaje igualitario* pone énfasis en el interrogante acerca de quién incluye a quién, es decir, apunta al origen y a los beneficiados por la desigualdad. Asimismo, incorpora la crítica al concepto de “inclusión”, dado que este oculta la pérdida de privilegios necesaria por parte de algunas personas y soslaya la pregunta acerca de la “deseabilidad” respecto del centro de poder desde donde dicha inclusión se plantea. “Inclusión dónde, por qué y para qué”, cuestiona Vasallo (2021). Se sostiene que, en sí misma, la inclusión social, económica y simbólica es irreductible a cuestiones de palabras. Por eso, desde esta perspectiva, se subraya que no se trata de “hacer lugar” –incluir– sino de “correrse”. La denominación “lenguaje igualitario” se hace eco así de las luchas del colectivo de travestis y trans que reclama, entre otras reivindicaciones, no ser “hablado” por las personas cisgénero. En palabras de la activista travesti Violeta Alegre (2019), se trata de habilitar la circulación de saberes, la representación y la enunciación: “poniendo un poco en juego los privilegios de cada quién, no para “incluirnos”, sino para correrse y darnos el espacio. No voy a declarar la guerra entre lo cis y lo trans. De hecho, pretendo alianzas y una redistribución de los saberes que sea consecuente con la búsqueda de justicia social, que es también justicia simbólica, económica y afectiva” (párr. 5).

Para conceptualizar el uso de alternativas que subvierten el masculino genérico con una intencionalidad política, Sardi y Tosi (2020) realizan un paralelismo con las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas o bastardilla, como modo de denotar extrañeza o polémica. Se trata, allí, de un procedimiento que alude al juicio del locutor, responsable de la enunciación. Aplicando el mismo principio, el uso de la “x” o la “e” también funcionaría como indicador del posicionamiento del locutor o enunciatario en relación al discurso en general y a otros textos en particular, por ejemplo, a aquellos que privilegian los marcadores androcéntricos.

3. Se hace referencia al sistema cultural que naturaliza que todas las personas son personas cisgénero. Según la definición de An Millet (2020 p. 10), “persona cisgénero es la que se identifica con el sexo/género que le fue impuesto al momento del nacimiento”. Siguiendo al mismo autor, “hablamos de personas trans* de manera amplia para incluir a personas cuya identidad de género no coincide con el sexo/género impuesto al momento de nacer. Empleamos el asterisco a fin de nombrar las heterogeneidades del colectivo”. *Cis* y *trans* son prefijos latinos que significan respectivamente “del mismo lado” y “del otro lado”.

MARCO LEGAL DEL LENGUAJE INCLUSIVO

El relevamiento de guías para el uso de lenguaje inclusivo, no binario o no sexista elaboradas por agencias estatales desde 2015 a la actualidad permite identificar un marco legal que fundamenta su producción, orientaciones y requisitos. A continuación, enumeramos dicha normativa y consignamos sus referencias al derecho a la igualdad y a la no discriminación, y, en forma más específica, al derecho a nombrarse y ser nombradxs de acuerdo con la identidad de género autopercibida.

- 1) La Organización de Naciones Unidas (ONU) reconoce y difunde en el 2007 los “Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género”. Este documento, que establece los Derechos Humanos de lesbianas, gays, bisexuales, personas trans e intersexuales en relación a la Orientación Sexual y la Identidad de Género, exhorta a los Estados a garantizarlos y protegerlos. El Principio N° 19 al “Derecho a la libertad de opinión y de expresión” establece que “los Estados adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de asegurar el pleno disfrute del derecho a expresar la identidad o la personalidad, incluso a través del lenguaje, la apariencia y el comportamiento, la vestimenta, las características corporales, la elección de nombre o cualquier otro medio”. A su vez, el principio N° 2 sobre Los derechos a la Igualdad y a la No Discriminación determina que: “la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género incluye toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la orientación sexual o la identidad de género que tenga por objeto o por resultado la anulación o el menoscabo de la igualdad ante la ley o de la igual protección por parte de la ley, o del reconocimiento, o goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de los derechos humanos y las libertades fundamentales (...)”. (Comisión Internacional de Juristas, 2007, pp. 10-11).
- 2) La Constitución de la Nación Argentina, en su artículo 75, inc. 22, incorpora al marco normativo diversos instrumentos internacionales que prohíben la discriminación, otorgándoles jerarquía constitucional. El derecho a la no discriminación está protegido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículos 2 y 7), por el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (artículos 2 y 26), por la Convención Interamericana de los Derechos Humanos (artículos 1 y 24) y por el Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales (artículo 2). Asimismo, Argentina firmó la Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia, la cual prohíbe explícitamente la discriminación por motivos de orientación sexual, identidad y expresión de género (OEA, 2013).
- 3) La Ley Nacional N° 26.743 de Identidad de Género (que en su artículo 1 inc. a), sancionada el 9 de mayo de 2012 expresa que “toda persona tiene



derecho al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género” y en el inc. c) “a ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad”.

- 4) La Ley Nacional N° 27.499 –Ley Micaela– establece la formación de todas las personas que ejercen la función pública en los tres poderes del Estado en la perspectiva de género y acerca de las violencias por motivos de género. Sancionada en diciembre de 2018, esta ley busca establecer un cambio cultural para incorporar la mirada de género sobre las desigualdades estructurales que producen y reproducen dichas violencias. En el documento “Claves para el traslado de contenidos en la práctica”, elaborado por el Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidades en abril de 2020 para orientar las capacitaciones a agentes del Estado que indica la ley, se recomienda “incorporar el lenguaje inclusivo en todos los ámbitos en los que nos desenvolvemos. En la mayor medida posible, incorporar el los/las/les y en aquellos casos en los que notemos mayores resistencias, avanzar en el uso de la “a” como un primer paso para romper la hegemonía del lenguaje sexista” (MMGyD, 2020, p. 6).
- 5) La Ley Nacional N° 27.635 de Equidad en la Representación de los Géneros en los Servicios de Comunicación de la República Argentina, aprobada el 11 de junio de 2021, menciona específicamente al lenguaje inclusivo en el Capítulo II, artículo 7 y en el Capítulo IV, artículo 10. En dicho articulado se determina que se deberá “promover el uso del lenguaje inclusivo en cuanto al género en la producción y difusión de contenidos de comunicación” para que el medio pueda obtener un certificado de equidad en la representación de los géneros. A su vez, se establece que la autoridad de aplicación determinada por el Poder Ejecutivo deberá “promover el uso del lenguaje inclusivo en cuanto al género en la producción y difusión de contenidos de comunicación”.
- 6) La Ley Nacional N° 27.636 de Cupo Laboral para personas trans, travestis, transexuales y transgénero (ref. s. 2331/18) “Diana Sacayán y Lohana Berkins”, aprobada el 24 de junio de 2021, además de establecer el cupo mínimo laboral para el colectivo travesti trans en organismos del Estado, los implica en el cumplimiento efectivo de la Ley N° 26.743. De ello se deriva la posible necesidad de modificaciones al lenguaje binario para respetar el derecho a ser tratadas de acuerdo con su identidad de género de las personas que no se identifican con los géneros varón-mujer.
- 7) La Resolución N° FC-2020-900 del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES) estipula la creación de la Guía de Pautas de Estilo del Lenguaje Inclusivo para este organismo. En sus considerandos, afirma que es precisa “la utilización de un lenguaje inclusivo en todos los mensajes, documentos, comunicaciones y normativas que se emitan desde este organismo acorde con el plexo normativo nacional e internacional vigente; entendiendo que al no nombrar a las diversidades se desconoce

su existencia y se vulneran derechos personalísimos de quienes no se identifiquen con la supuesta “heteronormalidad”. Asimismo, señala “que el lenguaje sexista es el origen de segregaciones, jerarquías y violencias, y mediante la aplicación obligatoria de la misma [Guía de Pautas de Estilo del Lenguaje Inclusivo] se generarán ámbitos de trabajo más igualitarios y libres de violencias”.

GUÍAS Y ORIENTACIONES PARA EL USO DEL LENGUAJE INCLUSIVO EN ORGANISMOS DEL ESTADO

Diversos organismos del Estado adoptan una comunicación con perspectiva de género y promueven la utilización de lenguaje inclusivo –y en ocasiones también no binario– mediante diferentes guías y documentos cuyas pautas indican respetar a sus agentes. En su mayoría, los fundamentos de estos instrumentos apelan al respeto a la diversidad de géneros y al derecho a ser nombradxs según la identidad autopercebida, a la descolonización del lenguaje y al necesario cambio cultural para visibilizar a las identidades históricamente subordinadas por el sistema cisheteronormativo y patriarcal. A continuación, listamos las guías relevadas e incluimos sus referencias más salientes al respecto de los anteriores argumentos. Asimismo, detallamos su posicionamiento acerca del uso de recursos lingüísticos para indicar el género no marcado, tales como la “@”, la “x” y la “e”.

- 1) La *Guía para el uso del lenguaje no sexista e igualitario de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación* (HCDN, 2015), Buenos Aires, Honorable Cámara de Diputados de la Nación, cuyo objetivo es “proponer una serie de herramientas que permitan incorporar un lenguaje oral y escrito que construya, represente, describa y exprese la igualdad de oportunidades para la diversidad de géneros con enfoque de derechos en la gestión parlamentaria. El uso de un lenguaje igualitario y no sexista tendría que tender a ser la norma, en lugar de ser la excepción en los documentos parlamentarios” (pp. 12-13).

En este instrumento, no se hace referencia a la “e” o a la “x”, quizá debido a su fecha de confección, antes de #NiUnaMenos, cuando aún no se planteaba el uso de dichos recursos. Al respecto de la “@”, se indica que no podrá ser utilizada en documentación oficial debido a su ilegibilidad.

- 2) La Guía oficial del Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidades de la Nación Argentina (*Re*) *Nombrar: Guía para la comunicación con perspectiva de género* (MMGyD, 2020a), sostiene que “todos los días nos referimos, a través del lenguaje, a diferentes colectivos, grupos y personas y buscamos las mejores alternativas para contar los programas, políticas y acciones que se diseñan para la consolidación de una Argentina más justa y más igualitaria. En este proceso, la elección de las palabras cobra un rol fundamental, porque todo aquello que no nombramos o nombramos de



manera poco inclusiva, queda fuera de nuestras enunciaciones y, por lo tanto, se vuelve invisible. (...) Nos proponemos avanzar hacia un profundo cambio cultural que promueva un lenguaje que no oculte, no subordine, ni excluya a ninguno de los géneros y se haga eco de la diversidad de personas que componen el tejido social de nuestra Argentina” (p. 1).

En esta guía, se recomienda el uso de perífrasis, sustantivos colectivos, sustantivos sin marcación de género –entre otros recursos lingüísticos– y el uso de la “e” o la “x” cuando las anteriores estrategias no cubran las necesidades comunicativas de los textos escritos.

- 3) La *Guía para el uso del lenguaje inclusivo en cuanto al género* de la Dirección Ejecutiva del Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (PAMI) (2020) señala que “Hoy la discusión por el uso de un lenguaje inclusivo genera, en algunos sectores, una insólita defensa del purismo de una lengua que no hablamos ni escribimos tal como se nos impuso ya hace más de quinientos años. Hemos luchado denodadamente por ser libres del “colonialismo castellano”, en todos sus aspectos, y nos encontramos en 2020 en la necesidad de explicar que proponer el uso de un lenguaje inclusivo no pretende “crear” otra lengua o “corromper” el castellano sino poner de relieve mediante las palabras la situación de injusticia y desventaja de las mujeres y personas de los colectivos LGTBI” (p. 4).

El documento, no obstante, desaconseja la incorporación de la “x” “@” o “e” en la redacción de documentos oficiales.

- 4) La *Guía del Banco Central de la República Argentina para una Comunicación Inclusiva* (BCRA, 2020), elaborada con el objetivo de proponer variantes inclusivas a expresiones de uso cotidiano la actividad de este organismo, se define como “un documento vivo y permeable a la incorporación de otras expresiones y términos. (...) no busca imponer una sola manera de hacer las cosas, sino convertirse en una herramienta para reflexionar sobre la manera de comunicar y su impacto. Usar lenguaje inclusivo para evitar sesgos de género, expresiones sexistas, invisibilizar géneros no binarios, la reproducción de estereotipos o situaciones de discriminación es un proceso de aprendizaje constante” (p. 3).

El documento no se expide al respecto del uso de la “x” “@” o “e”, pero aclara que no los ha utilizado en la redacción de la propia Guía para facilitar la lectura.

- 5) La *Guía de recomendaciones para Lenguaje Inclusivo* del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES, 2020a), en la que, además de incorporar las orientaciones de las guías anteriores, se solicita el “uso de la “e” y artículos le/les. En sus fundamentos se afirma que, en tanto la Ley N° 26.743 reconoce el derecho a tener la identidad sexual autopercibida en el DNI, es imprescindible romper con el binarismo del lenguaje y modificar los usos habituales para evitar incurrir en la invisibilización de las diversidades sexogenéricas. En este sentido, se recomienda el uso de la “e”

para definir el plural cuando se trate de un grupo diverso de personas de las cuales desconocemos identidad de género autopercebida. Por ejemplo, el texto compara entre enunciados que serían más incluyentes que otros: “¡Bienvenidos! Más inclusivo: ¡Bienvenida a todes!”. La ‘e’ no aplica a los nombres propios ni a los objetos, sino que se utiliza en artículos y adjetivos (p. 246).

Como puede verse, si bien cuatro de las cinco guías relevadas sostienen que el lenguaje inclusivo busca revertir la invisibilización de géneros no binarios, solo dos recomiendan el uso de la letra “e” o “x” como marcación de género neutro, recurso que pareciera resultar más resistido o controvertido de utilizar en las comunicaciones oficiales y administrativas que otros que no desafían la morfología reconocida por las academias de la lengua, como las perífrasis, los sustantivos colectivos y los desdoblamientos en femenino y masculino.

UNIVERSIDADES Y FACULTADES QUE HABILITAN EL USO DEL LENGUAJE INCLUSIVO

La sanción de la Ley Micaela a fines de 2018 ofició de impulso para que varias facultades y universidades comenzaran a definir su posición al respecto del lenguaje inclusivo, como puede verse a partir de las fechas de las resoluciones listadas que se firman entre febrero de 2019 y diciembre de 2020. En efecto, el mismo Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) señala que fue a raíz de las conclusiones que se desprendieron de las capacitaciones y talleres llevados a cabo para instrumentar la ley que surgió la necesidad de elaborar una guía para organizar los discursos institucionales desde una perspectiva no sexista (CIN, 2021). El vínculo entre las capacitaciones y el abordaje del lenguaje inclusivo se encuentra a su vez expresado en el documento “Ley Micaela N° 27.499. Claves para el traslado de contenidos a la práctica”, elaborado por Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad (MMGyD, 2020). Allí, se menciona al “lenguaje y humor sexista” como una forma de violencia de género simbólica y se sugiere, desde una pedagogía feminista “incorporar el lenguaje inclusivo en todos los ámbitos en los que nos desenvolvemos. En la mayor medida posible, incorporar el los/las/les y en aquellos casos en los que notemos mayores resistencias, avanzar en el uso de la ‘a’ como un primer paso para romper la hegemonía del lenguaje sexista” (p. 6).

En la actualidad, más del 30% de las universidades públicas del país recomienda el uso del lenguaje inclusivo. Listamos aquí las casas de estudio que cuentan con guías o resoluciones para el empleo del lenguaje no sexista y/o no binario y apuntamos el enlace a los documentos correspondientes:⁴

4. Se incluyen enlaces web, recuperados el 05/01/21. Téngase en cuenta que las direcciones web pueden ser modificadas por las propias instituciones.



1. La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, con fecha del 19 de febrero de 2019:
https://unr.edu.ar/s3/unr2016/df74d_RCS%20662%2019%202.pdf
2. La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, con fecha del 11 de junio de 2019:
<http://www.fhcs.unp.edu.ar/images/directivo/2019/Resolucion-CD-cu-dap-365-2019.pdf>
3. La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, con fecha del 2 de julio 2019:
<http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2019/07/re-so-lenguaje-inclusivo.pdf>
4. Las facultades de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales y de Ciencia y Tecnología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, con fecha de 2 de septiembre de 2019:
https://fhaycs-uader.edu.ar/files/dir_1871_19.pdf
<http://fcyt.uader.edu.ar/web/node/5303>
5. La Universidad Nacional de Córdoba, con fecha del 5 de septiembre de 2019:
http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/resolucion/1094_2019/at_download/file
6. Las facultades de Ciencias Políticas y Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, con fecha del 11 de noviembre de 2019:
<https://www.uncuyo.edu.ar/prensa/uncuyo-suma-lenguaje-inclusivo-en-la-facultad-de-educacion>
7. La Universidad Nacional de Mar del Plata, con fecha de 28 de noviembre de 2019:
http://faud.mdp.edu.ar/files/ocs_lenguaje_inclusivo_o.pdf
<https://www.mdp.edu.ar/attachments/article/127/GUIA%20Lenguaje%20Inclusivo%20en%20la%20UNMDP.pdf>
8. La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con fecha del 9 de diciembre de 2019:
<http://novedades.filo.uba.ar/novedades/el-consejo-directivo-de-la-facultad-aprob%C3%B3-el-uso-de-lenguaje-inclusivo>
9. Las facultades de Arte, Ciencias Humanas y Derecho de la Universidad Nacional del Centro, con fecha de 18 de diciembre de 2019:
<https://drive.google.com/file/d/1mF9sDa7uStP65RP-aIKZ948c7s5fzfem/view>
10. Universidad Nacional de La Pampa, con fecha del 8 de septiembre de 2020:
<http://www.unlpam.edu.ar/images/rectorado/lenguaje-no-sexista/Gu%C3%ADa%20de%20Recomendaciones%20para%20el%20uso%20del%20lenguaje%20no%20sexista%20en%20la%20UNLPam.pdf>
11. La Universidad Nacional de San Luis, con fecha de 27 de octubre de 2020:
http://fapsi.unsl.edu.ar/archivos/sec_academica/reglamentaciones/Consejo_superior/RCS%20N%C2%B0%20151-20%20-%20Lenguaje%20Inclusivo.pdf

12. La Universidad Nacional de Río Negro, con fecha del 18 de diciembre de 2020:

<https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/6654/1/P%202020%20-%2068%20R.pdf>

En su mayoría, las resoluciones referenciadas se enmarcan en un plexo normativo integrado por la Ley de Erradicación de Violencia contra la Mujer (2009), la Ley Nacional de Identidad de Género (2013) y la ya mencionada Ley Micaela (2019). Los fundamentos de las disposiciones se apoyan en la necesidad general de traducir la igualdad jurídica en igualdad efectiva, adjudicando a las casas de altos estudios un rol destacado en la promoción y acompañamiento de las transformaciones contemporáneas de las prácticas sociales y culturas institucionales.

Más allá de las premisas compartidas, los alcances y atribuciones de las disposiciones son diversos. Por ejemplo, todas las instituciones declaran al uso del lenguaje inclusivo como recurso válido para las producciones científicas y académicas, admitiendo en su conjunto el empleo de la “x”, la “e” o la “@”, con excepción de la Universidad Nacional de Córdoba que expresamente lo descarta. Así, se resguarda a quienes deciden utilizar el lenguaje inclusivo en cualquier trabajo académico, no pudiendo ser objeto de discriminación o de desaprobación. Sin embargo, solo cuatro de las resoluciones solicitan el empleo de lenguaje no sexista en su comunicación institucional, de gestión o administrativa (Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional del Centro, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Mar del Plata) y apenas tres publican sus propias guías de orientación para el empleo de un lenguaje inclusivo y/o no sexista (Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de Córdoba).

INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE QUE COMIENZAN A DEBATIR O INCORPORAN EL LENGUAJE INCLUSIVO

Por medio de búsquedas en el portal de la Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente (INFoD, s/f), se constata que algunas instituciones del sistema formador comienzan a presentar e incorporar proyectos y resoluciones que refieren al lenguaje inclusivo. Otros institutos realizan conversatorios, jornadas de discusión y talleres sobre el tema a través de sus consejos directivos, áreas de género y centros de estudiantes. A continuación, se listan las instituciones que arroja el resultado de las búsquedas, así como el enlace a resoluciones y guías, o bien convocatorias a acciones de intercambio, información o reflexión sobre lenguaje inclusivo:

1. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 81, con fecha del 22 de noviembre de 2018:

<http://isfdyt81.edu.ar/2018/11/no-que-no-se-nombra-no-existe-y-otros-debates-sobre-el-lenguaje-inclusivo/>



2. Instituto de Formación Docente N° 12 de Neuquén, con fecha 4 de julio de 2019:
<https://ifd12-nqn.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/08/DISPOSICION-NRO.-004-lenguaje-inclusivo.pdf>
3. Instituto de Enseñanza Superior (IES) N° 2 “Mariano Acosta”, con fecha de agosto de 2019:
<https://www.universidad.com.ar/aprobaron-el-uso-del-lenguaje-inclusivo-en-el-mariano-acosta>
4. Instituto de Enseñanza Superior (IES) N° 28 “Olga Cossettini”, con fecha del 16 de septiembre de 2019:
<https://www.facebook.com/Instituto28OlgaCossettini/posts/mesa-redonda-sobre-lenguaje-inclusivo-organizada-por-el-departamento-de-lengua-y/1255904434593987/>
5. Instituto de Enseñanza Superior (IES) Simón Bolívar de Córdoba, con fecha del 18 de septiembre de 2019:
<https://iesbolivar-cba.infed.edu.ar/sitio/conversatorio-sobre-lenguaje-inclusivo-y-formacion-docente/>
6. Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, con fecha del 28 de septiembre de 2019:
<http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/consejo/2019/res-043-19.pdf>
7. Instituto de Formación Docente del IESS (Instituto de Enseñanza Secundaria y Superior) de Villa Carlos Paz, con fecha de octubre de 2019:
<https://glotopolitica.com/2019/10/09/el-instituto-de-formacion-docente-organiza-una-jornada-de-discusion-sobre-lenguaje-inclusivo/>
8. Profesorado de Lengua y Literatura del ISFD N° 41, con fecha del 13 de noviembre de 2019:
<https://glotopolitica.com/2019/10/21/inscripcion-al-coloquio-lenguaje-inclusivo-cambio-linguistico-o-que-13-11-2019/>
9. Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche, con fecha del 19 de diciembre de 2019:
<https://ifdbariloche-rng.infed.edu.ar/sitio/145-19-uso-de-lenguaje-inclusivo-en-el-ifdc/>
10. Instituto de Formación Docente de El Bolsón, con fecha abril de 2021:
<https://www.proyectoerre.com.ar/proyecto-erre/inclusivo-o-inclusive/>
11. Instituto de Enseñanza Superior (IES) en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, con fecha del 28 de octubre de 2021:
<https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/esi/>
12. Instituto de Enseñanza Superior (IES) N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, s/f:
<https://ies1-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/10/Lenguaje-Inclusivo-Proyecto-de-resolucion.pdf>
13. Instituto Superior de Formación Docente N° 39 “Jean Piaget”, s/f:
<https://formadores.org/proyecto-uso-de-lenguaje-inclusivo-no-binario/>

La lectura de este conjunto de iniciativas sugiere que el lenguaje inclusivo comienza a ser tematizado de manera incipiente por las instituciones, constituyéndose como emergente tanto a través de su presencia en las aulas, como de los vínculos entre las instituciones formadoras y las universidades.

Entre las acciones halladas, se observa que prevalecen las capacitaciones, conversatorios, jornadas, talleres o coloquios organizados desde centros de estudiantes y áreas y departamentos de lengua y literatura y género, en respuesta a demandas e inquietudes que acercan docentes de escuelas asociadas o que aparecen como emergentes en estudiantes y profesores de los propios institutos.

En cambio, son escasamente cuatro las disposiciones o resoluciones de consejos directivos encontradas, y corresponden al Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche, Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, Instituto de Formación Docente N° 12 de Neuquén e Instituto de Enseñanza Superior N° 2 “Mariano Acosta”. En su conjunto, estos documentos reconocen al lenguaje inclusivo como un recurso válido para las producciones académicas y actividades de enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes que decidan utilizarlo. Además, en diversos casos se establece su incorporación en la documentación oficial, en variantes que aceptan o hasta requieren explícitamente el uso de la “e” para permitir el funcionamiento de softwares de lectura de documentos en pantalla (dado que dichos programas no reconocen la letra x). Por su parte, el Instituto de Formación Docente (IFD) N° 12 de Neuquén se distingue como el único que avanza en considerar el uso de lenguaje inclusivo en el terreno de la enseñanza, estableciendo la necesidad de “promover en el más amplio sentido la utilización del lenguaje inclusivo por parte de todes en sus prácticas de enseñanza (Planificaciones, Informes, Fichas de Cátedra, Prácticas Discursivas, etc.)” (2019).

Finalmente, interesa señalar que el plexo normativo que enmarca estas disposiciones es similar al de las universidades, salvo por el hecho de que, en vez de recurrir a la Ley Micaela, se cita a la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° (2006), la cual parece constituirse en una referencia de mayor gravitación para el sistema formador.

APERTURAS PARA PENSAR EL LENGUAJE INCLUSIVO EN CLAVE DECOLONIAL Y DE DERECHOS

En el presente artículo hemos mostrado cómo diversos organismos y agencias estatales comienzan a incorporar el lenguaje inclusivo como una manera entre otras de dar cumplimiento a leyes que garantizan derechos, en aras a fomentar la construcción de una sociedad libre de violencias y discriminaciones de todo tipo.

Los fundamentos teórico-políticos que presentan las guías elaboradas por agencias y organismos del Estado muestran, sin embargo, la existencia de matices a la hora de tomar posición respecto del uso de recursos lingüísticos que desafían las normas establecidas por las academias de la lengua. De este modo,



mientras algunas apuntan a la igualdad de oportunidades desde un enfoque de derechos (HCDN, 2105; MMGyD, 2020; BCRA, 2020), otras, como las de PAMI (2020) y del INAES (2020), suman una crítica sociohistórica hacia la violencia simbólica y el colonialismo implicados en pretender prohibir y deslegitimar el lenguaje inclusivo. Se enmarcan, así, en una perspectiva que cuestiona abiertamente la tutela ejercida por ciertas instituciones distantes de nuestras comunidades que, a pesar de su exterioridad y lejanía, pretenden que su rol sea el de preservar “la lengua castellana”, como si esta se tratase de una esencia inalterable. A favor del lenguaje inclusivo se argumenta, entonces, que no puede existir obstáculo alguno para el ejercicio de la potestad intrínseca de hablantes e instituciones locales de utilizar los recursos lingüísticos que el propio uso de la lengua disponga. Y más en este caso, tratándose de un uso políticamente orientado a visibilizar la situación de injusticia y desventaja de mujeres y personas de los colectivos LGBTTTIQ++.

La necesidad de reconocer el derecho a un uso político de la lengua como parte de las luchas contemporáneas por la igualdad es señalada también por un número importante de universidades que, de la mano de la implementación de la Ley Micaela, avanzan desde 2019 en el reconocimiento de la existencia de discriminación y violencias implícitas en los usos lingüísticos excluyentes. Ante ello, vemos que un primer paso compartido por todas las instituciones mencionadas en el presente artículo consiste en garantizar el derecho de estudiantes y docentes a utilizar un lenguaje no sexista y no binario. En cambio, es infrecuente la decisión de emplearlo en las comunicaciones oficiales, administrativas y de gestión, al menos en variantes que reconozcan como válido el uso de la “x” o la “e”.

Por su parte, las instituciones formadoras de docentes muestran una elaboración de regulaciones y orientaciones referidas al uso del lenguaje inclusivo bastante incipiente. Sin embargo, se observa la multiplicación de acciones que procuran problematizar el uso androcéntrico del lenguaje y su estructura morfológica binaria, impulsadas tanto por cátedras y colectivos docentes como por agrupaciones estudiantiles que amparan sus iniciativas en el marco de la ESI.

Más allá de las diferencias encontradas, interesa señalar aquí que el conjunto de las expresiones documentales de promoción y regulación del lenguaje inclusivo de organismos estatales, universidades e institutos de formación docente comparan la característica de retomar en forma explícita –o por lo menos aludir– a la perspectiva feminista que sostiene que el lenguaje no es neutral, sino que constituye un verdadero territorio político y social de lucha. El aumento de los espacios de discusión sobre el tema y la consiguiente elaboración de normativa sugiere así que el lenguaje inclusivo no representa un fenómeno marginal ni pasajero, sino que forma parte de un cuestionamiento contracultural de propagación creciente que, además de sumar adhesiones en el ámbito estatal, reafirma su origen entre una gran cantidad de jóvenes. En efecto, y como señala Herrera (2021), el debate por el uso del lenguaje inclusivo se encuentra presente en diversos establecimientos educativos de distintos niveles y tipos de gestión, y el derecho al uso del mismo es reivindicado por una proporción en nada desdeñable de docentes y estudiantes.

Al respecto, señalamos que un proyecto de ley presentado en la Cámara de Diputados en agosto de 2021 se hace eco de esta demanda y propone garantizar el uso del lenguaje inclusivo por parte de la ciudadanía en general y “en los establecimientos del Sistema Educativo Nacional, en todos sus niveles y modalidades, sean de gestión pública o privada” (Macha et al., 2021).

Iniciativas como esta ponen sobre el tapete que, más temprano que tarde, los organismos rectores de las políticas públicas en educación precisarán adoptar una posición activa al respecto del lenguaje inclusivo en la educación primaria y secundaria, de modo tal que se comiencen a generar espacios de reflexión sobre la lengua en clave político-pedagógica emancipatoria.

La relevancia de ocuparse del lenguaje inclusivo es enfatizada por los colectivos que visibilizan las niñeces trans. Su reclamo por la incorporación del mismo en la educación obligatoria se basa en que un lenguaje no binario significa mucho más que meramente incorporar una tercera desinencia genérica alternativa a la “o” y la “a”. El derecho a ser nombradxs supone, además y principalmente, la posibilidad de que cuerpos trans y no binarios sean visibilizados y legitimados (Mansilla, 2019), con la importancia que ello adquiere siendo la escuela una de las instituciones más ubicuas del Estado.

Ahora bien, ¿cómo pensar estas dimensiones del lenguaje inclusivo en las prácticas pedagógicas en terreno? ¿Cómo abordar los contenidos de gramática a la luz de las problematizaciones sobre la binariedad del género? ¿Sería posible promover el lenguaje inclusivo en forma generalizada para garantizar el derecho a ser nombradxs de las niñeces trans? ¿Cómo puede responder una escuela que decida emplearlo en caso de que haya adultos responsables que presenten quejas? ¿Puede enmarcarse su uso en la Ley de Educación Sexual Integral?

Estos y otros interrogantes, surgidos de los territorios a partir de las prácticas y quehaceres cotidianos que atañen tanto al sistema educativo obligatorio como a la formación docente en la proyección del desempeño futuro (Sardi y Tosi, 2021), configuran un campo novedoso que demandará un profundo trabajo de discusión, debate y reflexión. Sin dudas, y como muestran las distintas acciones e iniciativas que comienzan a desarrollarse autogestivamente en los institutos formadores, será preciso inaugurar espacios de diálogo y deliberación sin imposiciones, en los que se otorgue un lugar prioritario a las voces de docentes y estudiantes. Efectivamente, buscar que se nos restituya como productores y propietarios de nuestro tesoro simbólico conlleva defender, en concordancia, el derecho a producir conocimientos y saberes colectivos sobre las prácticas educativas que protagonizamos.

BIBLIOGRAFÍA

Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). (2020). Resolución 418/2020. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/340000-344999/344544/norma.htm>



- Alegre, Violeta. (2019, octubre 1). ¿Pueden las personas cis hablar sobre las identidades trans? *Agencia Presentes*. <https://agenciapresentes.org/2019/10/01/pueden-las-personas-cis-hablar-sobre-las-identidades-trans/>
- Banco Central de la República Argentina (BCRA). (2020). Guía del Banco Central de la República Argentina para una Comunicación Inclusiva. <https://bbl.com.ar/imagenes/archivos/Gui%CC%81a%20de%20Comunicacio%CC%81n%20Inclusiva%20para%20el%20BCRA%2006-08-20.pdf>
- Berkins, Lohana. (2013, abril 19). Nosotres y el lenguaje. *Suplemento SOY Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/subnotas/2891-296-2013-04-19.html>
- Constitución de la Nación Argentina. (1994). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/o-4999/804/norma.htm>
- Bengoechea, Mercedes. (1999). Una propuesta de manual de crítica textual desde la lingüística feminista. En Instituto de la Mujer (ed.), *En femenino y en masculino* (pp. 60-67). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bloom, Alfred H. (2014). *The Linguistic Shaping of Thought: A Study in the Impact of Language on Thinking in China and the West*. Sussex: Psychology Press.
- Boroditsky, Lera. (2001). Does language shape thought? English and mandarin speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1-22.
- Butler, Judith. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/246>
- Comisión Internacional de Juristas (ICJ). (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. <https://www.refworld.org/es/docid/48244e9f2.html>
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). (2021). Resolución DG N° 147/21. Guía de lenguaje no sexista. <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Resol.-DG-147-20-CIN-Lenguaje-Inclusivo.pdf>
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). (2019). *Acuerdo Plenario 1076/19. Ley Micaela, adhesión*. [http://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/46/Acuerdo%20P.1076-19%20CIN%20Ley%20Micaela%20\(1\).pdf](http://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/46/Acuerdo%20P.1076-19%20CIN%20Ley%20Micaela%20(1).pdf)
- Fernández, Ana María. (2002). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Giammatteo, Mabel. (2020). El género gramatical en español y la disputa por el género. *Cuarenta naipes*, 0(3), 177-198.
- Gil, Ana Soledad y Morales, Paula. (2020). Tensiones y posiciones respecto de los usos del lenguaje: una batalla no sólo cultural. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 22, Dossier 2020, 1-15. <http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/375>
- Herrera, Diego. (2021). ¿Qué pasa con el lenguaje inclusivo en la escuela? *El Dipló. Suplemento UNIPE*, num. 68, edición 237. <https://www.eldiplo.org/237-la-destruccion-de-la-educacion-publica/que-pasa-con-el-lenguaje-inclusivo-en-la-escuela/>



- Honorable Cámara de Diputados de la Nación (HCDN). (2015). Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario en la HCDN. https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dprensa/guia_lenguaje_igualitario.pdf
- Instituto de Formación Docente N° 12 (IFD). (2019). Disposición del 4 de julio de 2019. <https://ifd12-nqn.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/08/DISPOSICION-NRO.-004-lenguaje-inclusivo.pdf>
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). (2011). Buenas prácticas en la comunicación pública - Informes para periodistas. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/buenas_practicas_en_la_comunicacion_publica.pdf
- Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES). (2020). Resolución N° FC-2020-900. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/236297/20201020>
- Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES). (2020a). Guía de recomendaciones para Lenguaje Inclusivo. https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/pg_233-247_documentos-10-15.pdf
- Instituto Nacional de Formación Docente. (s/f). Red Virtual de Nodos del Instituto Nacional de Formación Docente. <https://red.infed.edu.ar/que-es-la-red/>
- Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (PAMI). (2020). Guía para el uso del lenguaje inclusivo en cuanto al género. <https://www.algec.org/wp-content/uploads/2020/02/GUIA-LENGUAJE-INCLUSIVO.pdf>
- Lagneaux, Milagros. (2019). El lenguaje inclusivo como política transformadora. *Letras*, 8, 179.
- Ley Nacional N° 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. (2009). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>
- Ley Nacional N° 26.743 de Identidad de Género. (2013). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>
- Ley N° 27.499, Ley Micaela. (2019). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/315000-319999/318666/norma.htm>
- Ley N° 27.635 de Equidad en la Representación de los Géneros en los Servicios de Comunicación de la República Argentina. (2021). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/350000-354999/351817/norma.htm>
- Ley Nacional N° 27.636 de Cupo Laboral para personas trans-travestis, transexuales y transgénero (ref. s. 2331/18) “Diana Sacayán y Lohana Berkins”. (2021). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/350000-354999/351815/norma.htm>
- Lucy, John A. (1996). *Grammatical Categories and Cognition: A Case Study of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macha, Mónica et al. (2021, agosto). Proyecto de Ley N° 3426-D-2021 “Ejercicio del derecho a la utilización del lenguaje inclusivo de género”. <https://drive.google.com/file/d/1LOh2pioAvw8G5geLphXTqKiB9A1pO757/view>



- Maffía, Diana. (2012, agosto 2). Hacia un lenguaje inclusivo. ¿Es posible? Jornadas de actualización profesional sobre traducción, análisis del discurso, género y lenguaje inclusivo. Buenos Aires. <http://oficinavirtual.diputadossantafe.gov.ar/icap/Diana%20Maffia-%20Lenguaje%20Inclusivo.pdf>
- Mansilla, Gabriela. (2019, abril 13). La lucha de una madre por lograr un lenguaje inclusivo para su hija trans. *Periódico Digital Pausa*. <https://www.pausa.com.ar/2019/04/la-lucha-una-madre-por-lograr-un-lenguaje-inclusivo-para-su-hija-trans/>
- Millet, Ann. (2020). *Cissexismo y salud. Algunas ideas desde el otro lado*. Buenos Aires. Puntos suspensivos ediciones. Colección Justicia Epistémica.
- Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad (MMGyD). (2020). Ley Micaela N° 27.499. Claves para el traslado de contenidos en la práctica. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/claves_para_el_traslado_de_contenidos_en_la_practica.pdf
- Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad (MMGyD). (2020a). Guía oficial del Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidades de la Nación Argentina “(Re) Nombrar: Guía para la comunicación con perspectiva de género”. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_para_una_comunicacion_con_perspectiva_de_genero_-_mmgyd_y_presidencia_de_la_nacion.pdf
- Mira, Natalia (2018). Comunicación / Entrevista. *Todo Noticias*. https://www.clarin.com/sociedad/algunes-poques-diputades-lenguaje-genero-impone-adolescentes_o_B1HMuKneQ.html
- Pérez-Nievas, Xabier Z. (2010). *Una historia de las lenguas y los nacionalismos*. España: Gedisa Editorial.
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2013). Convención interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia (A-69). <https://www.refworld.org/es/docid/5d7fdodaa.html>
- Real Academia Española. (2020). Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 14, 5-207.
- Sardi, Valeria y Tosi, Carolina. (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI*. Buenos Aires: Paidós.
- Slobin, Dan Isaac. (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: Theoretical Issues*. Sussex: Psychology Press.
- Steiner, George. (2003). *Lenguaje y silencio: Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. España: Gedisa Editorial.
- Universidad Nacional de La Plata (UNLP). (2019). Primer congreso de Lenguaje Inclusivo. <https://unlp.edu.ar/institucional/1er-congreso-de-lenguaje-inclusivo-14820>
- Vallejos, Soledad. (2021, junio 24). Congreso: Dos abogadas presentaron un proyecto de prohibición del lenguaje inclusivo. Las autoras aseguran que busca “destruir la unidad lingüística de la Nación”. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/350208-congreso-dos-abogadas-presentaron-un-proyecto-de-prohibicion>
- Vargas Martínez, Ana. (1999). La diferencia sexual y su representación en el Diccionario de la Lengua Española. En Instituto de la Mujer (ed.), *En femenino y en masculino* (pp. 42-45). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Vasallo, Brigitte. (2021). *Lenguaje inclusivo y exclusión de clase*. España: Larousse Editorial.



Zorrilla, Alicia María. (2020). El lenguaje inclusivo. Fundamentos de la posición académica. *Boletín Informativo Digital de la Academia Argentina de Letras*, 118. <https://www.aal.edu.ar/?q=node/718>

Recepción: 11/10/2021

Aceptación: 27/12/2021



Anabela Paleso*

Educación, escuela y territorio(s) en la trama de historicidad. La utopía o lo inédito viable

RESUMEN

Las generaciones presentes tenemos el desafío de asumir la lucha por lo inédito viable (Freire, 2002) o por las utopías (Zemelman, 1992a, 1992b) para una intervención político social de transformación y reconstrucción de otro mundo.

El progresismo del siglo XXI en América Latina generó las ilusiones de inéditos viables e inviables frente a una sociedad estructural e históricamente desigual. Asimismo, la derrota electoral de los “gobiernos progresistas” en la región y –particularmente– en Uruguay, puso un freno a los proyectos político-pedagógicos o a sus intentos de construcción. Actualmente, en una coyuntura de pandemia que está coadyuvando a reforzar las fuerzas neoliberales y conservadoras nos preguntamos dónde estamos, hacia dónde vamos y qué posibilidades del presente potencial se nos presentan.

Entendemos que pensar el presente potencial –en sentido zemelmaniano– supone contemplar ese pasado para proyectar un devenir más justo y menos desigual.

Desde estos marcos, el artículo indaga las relaciones entre educación y territorio en la historia pedagógica nacional uruguaya y asume el desafío de pensar la educación en términos universales a través de horizontes históricos compartidos y del trabajo en las *fronteras del territorio escolar y del extraescolar*.

* Profesora de Historia en Educación Media (ANEP), licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar) y magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en Educación (FHCE, Udelar). Integrante del Grupo de Estudios en Teorías y Prácticas en Educación (GEPPred) y del Grupo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, nodo Uruguay (APPEAL).

PALABRAS CLAVE

Educación ▪ escuela y territorio ▪ territorio escolar ▪ territorio extraescolar ▪ trazos pedagógicos ▪ historicidad y utopías o inédito viable

Hay un secreto acuerdo entre las generaciones pasadas y la nuestra. (...). A nosotros, como a las generaciones que nos precedieron, nos ha sido dada una débil fuerza mesiánica sobre la cual el pasado tiene sus derechos [por eso] articular históricamente el pasado no significa conocerlo como “verdaderamente ha sido”. Significa adueñarse de un recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro (...). La desvaloración del elemento onírico al despertar es la piedra de toque del pensar dialéctico. De ahí que el pensar dialéctico sea el órgano del despertar histórico. Toda época sueña no solo con la que le sigue, sino que, soñando, se aproxima a un despertar.
Walter Benjamin, 2005

EDUCACIÓN Y TERRITORIO(S). PRESENTE, PASADO Y PORVENIR¹

Asumir la lucha por lo inédito viable (Freire, 2002) o por las utopías (Zemelman, 1992a, 1992b) para una intervención político-social de transformación y reconstrucción de otro mundo, es un desafío que tenemos las generaciones presentes. Desafíos que también han tenido las generaciones pasadas frente a la realidad que les tocó vivir.

Actualmente, frente al avance neoliberal-conservador y la construcción de propuestas educativas anti-derechos que atacan *lo público* (Simmons y Masschelein, 2014), nos *conmueve* (Skliar y Téllez, 2008) pensar en las posibilidades de apertura a espacios de experiencias que sostengan alternativas pedagógicas democratizadoras (Puiggrós, 1990a). Zemelman (1992b) nos invita a *mirar* la utopía como el presente potencial, como la apertura para elaborar horizontes históricos compartidos. En el proceso de construcción de proyectos, ¿qué recordamos para construir ese horizonte histórico? ¿Cuánto resignificamos en las prácticas presentes nuestra identidad pedagógica? En el acto crítico y creativo de asumir la responsabilidad histórica por construir lo inédito viable (e inviable), estamos obligados a proyectarnos tejiendo lazos entre el pasado y el porvenir.

El progresismo del siglo XXI en América Latina generó las ilusiones de inéditos viables e inviables frente a una sociedad estructural e históricamente desigual. Asimismo, la derrota electoral de los “gobiernos progresistas” en la

1. El siguiente artículo presenta algunos hallazgos de la investigación realizada en el marco de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay (defendida en 2021).



región y –particularmente– en Uruguay, puso un freno a los proyectos político-pedagógicos o a sus intentos de construcción. Actualmente, en una coyuntura de pandemia que está coadyuvando a reforzar las fuerzas neoliberales y conservadoras, nos preguntamos dónde estamos, hacia dónde vamos y qué posibilidades del presente potencial se nos presentan. Pero pensar el presente potencial supone contemplar ese pasado para proyectar un devenir más justo y menos desigual.

La llegada del “progresismo” al gobierno en Uruguay (2005-2019)² significó la implementación de diferentes estrategias para garantizar la universalización de la educación media y el derecho a la educación a sujetos históricamente excluidos del sistema educativo formal. En el marco de las distintas estrategias adoptadas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP),³ los significantes “territorio” y “territorialidad” emergieron con fuerza en la escena educativa-social. Posicionándonos desde la mirada del Análisis Político del Discurso (APD) de Laclau y Mouffe (1987) y Buenfil (1994), ¿qué sentidos adquieren en la trama actual? ¿Qué sentidos han asumido en las distintas coyunturas o planos de historicidad? ¿Qué articulaciones de sentidos se despliegan en las relaciones entre educación y “territorio” en la historia pedagógica nacional? Recuperando las nociones de historicidad y de presente potencial para Zemelman (1995), nos (*con*)mueve la proyección de proyectos político-pedagógicos que garanticen una educación más justa y menos desigual. En este desafío de construcción y proyección colectiva, la contemplación del pasado adquiere relevancia.

Contemplar la historia pedagógica nacional para recuperar los sentidos en que el término “territorio” se fue configurando en las distintas coyunturas, tiene la intencionalidad de superar la retórica de la inmediatez y tejer lazos con el pasado (Puiggrós, 1990b) frente a las posibilidades del presente potencial o de los inéditos viables que existen. En este marco identificamos los momentos históricos en que el significante “territorio” ha “emergido” en el plano educativo y, asimismo, buceamos en los sentidos discursivos que ha desplegado en cada coyuntura.

Entendemos que las tramas educativas actuales se nos presentan como fuerzas de denuncia para hacer un ejercicio epistémico de aprehensión del presente (Zemelman, 1992a; Gómez et al., 2013; Retamozo, 2015) a partir de la contemplación del pasado. Esta manera de abordar la relación entre pasado y presente tiene la pretensión de hacer *trazos pedagógicos* al momento de construir proyectos-utopías: es el ejercicio de recuperar discursos educativos hegemónicos y/o alternativos de nuestro pasado con la intencionalidad de interpelar el presente que nos toca vivir. Implica superar la retórica de la inmediatez e incorporar a la reflexión de nuestras prácticas educativas elementos de la identidad pedagógica nacional y

2. Sin desconocer las discusiones en torno a la conceptualización de “gobiernos progresistas”, en este caso nos referimos a los gobiernos bajo las presidencias de Tabaré Vázquez (2005-2010 y 2015-2020) y José Mujica (2010-2015).
3. La ANEP es un ente autónomo con personería jurídica, encargado de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público formal en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria.

latinoamericana. Entendemos que ello implica recuperar los acontecimientos que las produjeron y rodearon, los procesos singulares que las sostuvieron, la relación con el poder político e institucional del momento que se desarrollaron. Consideramos fundamental este trabajo de recuperación y transmisión para que otras generaciones tengan la posibilidad de inquietarse, de pensar, de producir ya no desde el vacío o la soledad individual, sino en compañía de ideas y acciones del pasado que han dejado sus marcas en el presente y –tal vez– en el porvenir⁴ (Moreira et al., 2018; Moreira y Paleso, 2019).

La intención del presente artículo es indagar las relaciones entre educación y “territorio” en la configuración de sentidos desplegados en distintos momentos históricos de la pedagogía uruguaya. ¿Qué sentidos despliegan que abrevan para la construcción de propuestas, proyectos, inéditos viables (o inviables) y utopías?

En el ejercicio de hacer *trazos pedagógicos* identificamos que la noción de “territorio” estuvo presente en cada coyuntura de disputa por la universalización de la educación, articulándose de distintos modos y sentidos. En el recorrido realizado nos fuimos encontrando con formas de articulación del discurso pedagógico: del discurso integrador e igualador que comenzó a construirse en el siglo XIX (la “escuela medio”) comienza a desquebrajarse hacia 1960 y articularse uno “nuevo” hacia 1990 (“escuelas de contexto”). El “progresismo” intentó generar elementos para articular otro discurso diferenciándose de los sentidos de las décadas anteriores. Con la llegada del “gobierno multicolor”⁵ en Uruguay aparecen elementos que intentan desquebrajar los sentidos construidos décadas anteriores.

UN ENCUENTRO CON NUESTRO PASADO EDUCATIVO-PEDAGÓGICO

Recuperando elementos de la historia pedagógica nacional hemos distinguido distintos momentos en que el término “territorio” estuvo presente en la escena educativa uruguaya. Ubicamos las nociones de “escuela medio” entre las décadas de 1930 y 1960, las “escuelas de contexto” en las décadas de 1990 y la “territorialización de la educación” a partir de 2008. Actualmente, con el advenimiento de la derecha en el gobierno de la educación, encontramos indicios de nuevas relaciones entre educación, escuela y territorio.⁶ En cada uno de ellos se articularon proyectos político-pedagógicos con distintas formas de abordar el “fracaso escolar”.

4. Este ejercicio metodológico analítico fue –inicialmente– un proceso que desarrollamos en el subgrupo Memorias Pedagógicas del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPREd, FHCE, UdelAR, Uruguay). Dentro del subgrupo analizamos experiencias pedagógicas *silenciadas o invisibilizadas* (en sentido benjaminiano) por la historia pedagógica nacional uruguaya.
5. Nos referimos a la alianza de partidos de centro-derecha y ultraderecha en el gobierno uruguayo actual.
6. A modo de ejemplo, “Educación Pública más cerca. Cuidando tus derechos, cuidamos tus sueños” (ANEP, 2021).



La configuración del sistema educativo uruguayo desde fines del siglo XIX se fue entramando en torno a lo que denominamos *territorio escolar*: la escuela era el espacio de formación del “modelo de ciudadano”, de “integración social” sin reconocimiento de las diferencias. Compartimos con Puiggrós (1999) que “el acto de fundar escuelas en los límites de la civilización europea blanca” era más bien “un concepto político-cultural que contenía muchos sentidos que saturaban al sujeto ‘barbarie’ y que fueron incluyendo progresivamente a los ‘otros’ que respondieron a la invención de habitar el suelo” (p. 13).

La “escuela medio” se desarrolló en momentos de disputas por los elementos constitutivos de “un modelo de país” iniciado desde fines del siglo XIX (Frega, 2008),⁷ donde la construcción de un Estado “endointegrador de base uniformizante” supuso el triunfo de determinados elementos (Caetano, 2000).⁸ La formación “del ciudadano” para el “modelo de país” abarcó todos los niveles del sistema educativo. Para el caso de la escuela primaria uruguaya en el programa de 1917 las relaciones entre escuela, ciudadano y medio comienzan a adquirir ciertos sentidos.

Dicho programa instalaba el “criterio de ciudadano” desde la institución escuela: “ser ciudadano” implicaba un tipo de participación en la vida republicana donde la escuela cumplía la función de transmitir la “cultura civilizada” (Romano, 2006). Criterio que –desde sus inicios– es repensado a través de prácticas educativas que alteraron el formato escolar hegemónico⁹ y en logros de los colectivos docentes organizados.¹⁰

Dentro de las discusiones pedagógicas de los colectivos docentes organizados encontramos posturas diferenciales pero que tenían en común la universalización de la educación hacia el medio rural.¹¹ El proceso se condensa en el Programa para Escuelas Rurales de 1949: se sustentaba en los pilares de laicidad, gratuidad y obligatoriedad que dan sentido y unidad a la escuela pública uruguaya. Las discusiones materializadas en el Programa e impulsadas en distintas experiencias pedagógicas, interpelaron proyectos y sentidos configurados históricamente. A la

7. La formulación de “un modelo de país” iniciado a fines del siglo XIX (Frega, 2008), implicó un proceso de conformación de la identidad nacional y de reformulación del modelo agroexportador dependiente de los vaivenes internacionales.
8. Algunos elementos fueron la relación de primacía de la idea de “lo público” sobre “lo privado”; una matriz democrática-pluralista de base estatista y partidocéntrica; la reivindicación del camino “reformista”; la primacía del “mundo urbano”; el “cosmopolitismo” de perfil eurocéntrico; el predominio de un sentido en torno a la “seguridad” e “integración social”; entre otros (Caetano, 2000, pp. 9-15).
9. Comprendemos que existieron propuestas que desde las prácticas educativas situadas disputaron el “criterio de ciudadano” hegemónico. A modo de ejemplo, la experiencia en Canteras de Riachuelo bajo el período de Jesualdo Sosa (1928-1935).
10. Nos referimos a colectivos docentes que, perteneciendo a distintas escuelas del país, de forma organizada tuvieron grandes logros en la época que les tocó vivir. Sin duda que son acciones que no pueden mirarse sin tener en cuenta las experiencias educativas que formaban parte y/o llevaban adelante. La separación entre experiencias educativas y colectivos organizados es un criterio analítico.
11. En esta coyuntura encontramos posiciones pedagógicas como las de Julio Castro, Reina Reyes, Agustín Ferreiro, María Espínola Espínola, entre otros/as.

escuela se le otorgaban los fines cívicos e incorporan que la educación es un hecho social cuya función es transmitir la cultura del grupo y desarrollar las potencialidades del educando como ser autónomo (Soler, 1984, pp. 18-24). Asimismo, se incorporaba la idea de una *escuela activa y productiva*:

La escuela no será productiva si la producción se entiende como exclusiva creación de bienes económicos. Será productiva, en cambio, si la producción se entiende como trabajo educativo y socialmente útil que pueda crear beneficios materiales para los alumnos. Este trabajo educativo tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio, con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria para su aprovechamiento en beneficio del bienestar campesino (Programa de 1949, en Soler, 1984, p. 165).

A través de la noción de *escuela activa y productiva* se instalan otras relaciones entre la escuela y el “territorio”: implicaba un sentido de educación más allá de la institucionalidad escuela. Esta concepción permitía articular el proceso de aprendizaje y el trabajo; el principio de participación y cooperación en el equipo escolar (entre los niños y entre estos y sus maestros) y la proyección de la escuela a la comunidad: “Es una escuela no solamente de puertas abiertas al vecindario, sino que llama a la puerta de la vivienda campesina para conocer la sociedad rural en su intimidad” (p. 168). El “territorio” es el espacio en el que se toman los elementos para incorporarlos al proceso educativo, sin clausurar al sujeto a su medio, sino incorporando el medio en el que vive para la formación individual y colectiva. Implicó una articulación que entre las décadas de 1930 y 1960 se consolidó una *pedagogía del medio* que trascendió lo rural: para los maestros no es posible educar sino por referencia a la realidad y esta no es otra cosa que la vida concreta de la cual forma parte el educando. Entre el mundo real y el mundo escolar (programas, textos, etc.), es una pedagogía que se inclina por el primero; que tiene la realidad como punto de partida y como punto de llegada (1984). En otros términos, no se educa para la ruralidad sino en un contexto de ruralidad:

en una secuencia que va de la investigación a la acción, pasando por la correcta interpretación y por la toma de posesión consciente e intencionada del saber. La educación se da aquí y ahora. Educando bien en función de ese aquí y de ese ahora, se educa para cualquier medio y para otros tiempos que vendrán y que no sabemos cómo serán. Para esta posición la educación no sería rural ni urbana (...), sino una educación que intenta desarrollar las potencialidades del educando, pero no en el vacío sino en un medio concreto que puede ser, ese sí, rural, urbano, suburbial o minero (p. 174).

La *pedagogía del medio* (1984) imprimió huellas en experiencias pedagógicas que ocurrieron en la historia nacional: experiencias como las acontecidas en el Núcleo Experimental de La Mina (Cerro Largo, Uruguay, 1952-1961), la Unidad Educativa Cooperativa en Villa García (Montevideo, Uruguay, 1965-1973), entre otras.



Más allá de las particularidades de cada una de ellas, el “medio” adquiere múltiples sentidos: es la realidad concreta que vive el niño y la niña. La función de la escuela es conocer la realidad para incorporar elementos al proceso de enseñanza, no para despreciar su entorno sino para incorporarlo a los saberes culturales que circulan en la institución. La escuela comprende que del “medio” se aprende y que, por lo tanto, se debe ubicar desde un lugar de diálogo y articulación. En este marco, la institución es el centro social de la región para todos los sujetos que habitan su espacio geográfico inmediato.

En este marco, las fronteras entre educación, escuela y territorio aparecen como elementos integrados.

A partir de la década de 1960, ubicamos un punto de inflexión en las relaciones entre educación, escuela y “territorio”. Entendemos que los corrimientos de sentidos deben ser comprendidos por la coyuntura de crisis económica, social y política. También deben colocarse en un escenario de nuevas relaciones entre educación y desarrollo en el marco de las intervenciones de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (Garcé, 2011; Romano, 2013; D’Avenia, 2014), así como por la influencia de la UNESCO y la CEPAL, la teoría del desarrollo y la modernización basados en la noción de centro y periferia (Bolaña, 2018). Asimismo, son aspectos que se despliegan en la trama de la coyuntura latinoamericana y el campo de la educación.¹²

El desplazamiento de la noción de “escuela medio” a la clasificación de “escuelas de áreas adversas o de contexto”, demuestra que las discusiones y políticas educativas se “alejan” del medio rural y tienen su centro de atención en la urbanidad, principalmente en su periferia. Entendemos que este desplazamiento discursivo comienza en las décadas de 1960 y se consolida –hegemónicamente– en el período posdictatorial.¹³ Tales desplazamientos deben ser puestos en relación con los procesos ocurridos en el país: la reconfiguración y consolidación del modelo neoliberal por la “vía democrática” (Broquetas, 2008) y la búsqueda de “nuevos modelos identitarios” del país, decayendo la “orientalidad” impuesta por la dictadura y resistida desde distintos ámbitos.

En el debate educativo uruguayo de la década de 1990, la noción de “escuela medio” adquirió otros sentidos: el eje se ubicó en las diferencias culturales entre la escuela y el “medio popular”. El problema radica en la “distancia cultural” entre

12. Entre ellas, la Campaña de Alfabetización en Cuba (1961), que en un año logró declararse país “libre de analfabetismo”, experiencias escolares que se nutrieron de la educación popular (por ejemplo, la Unidad Educacional Cooperaria de José Pedro Martínez Matonte), los planteos de Paulo Freire, Iván Illich, Amadeo Vasconi, Aníbal Ponce, Amílcar Cabral, entre otros, así como la influencia de Frantz Fanon, marcaron un escenario de efervescencia en el campo educativo.

13. Entendemos que la dictadura es el momento “entre”, una coyuntura de reconfiguraciones y emergencia de otros sentidos. En Latinoamérica la relevancia a lo “territorial” (en sentido geográfico, de lo “local”-barrial) emergió con fuerza ante la pérdida y recuperación de los sistemas democráticos: lo “local” (barrial) fue el espacio de resistencia y de participación que encontró la población en los años dictatoriales y de restauración democrática (Arocena y Marsiglia, 2017).

aquellos a los que se dirige la educación (los habitantes del “medio popular”) y la “cultura” que la escuela intenta transmitir (Romano, 2006). En este marco, el signifi-
ficante “medio” se transforma o adquiere otro sentido con relación a “contexto”, refi-
riéndose a la zona geográfica y/o el origen social de grupos en situación de pobreza.

La periferia urbana, es decir el “contexto”, se transformó en el centro de pre-
ocupación pedagógica porque (suponen) que las condiciones que tienen los niños
para el desarrollo de los aprendizajes escolares son insuficientes (Romano, 2006).
En este sentido, la escuela no “debe mirar el medio” porque es “carente de todo”.
La escuela no “tiene nada” para tomar de “ese medio” sino que, todo lo contrario,
tiene la función de sustituir o “colonizar” lo que sucede allí.

El “contexto” se transforma en el espacio para definir las zonas de interven-
ción de acciones “reparadoras” que permitieran compensar a los niños que pro-
vienen de familias pobres y que, consecuentemente, no tienen lo necesario para
aprender. Se establece una cadena de equivalencia entre “pobreza, síndrome de
carencia cultural, retraso de la inteligencia y del pensamiento” (Bordoli, 2006, p.
114). Se argumentó la necesidad de mayor tiempo pedagógico para los sectores
del “contexto sociocultural crítico” y se construyeron categorías de sujetos según
el “éxito o fracaso” académico del sistema educativo formal: mutantes, herederos,
previsibles y perdedores.

A diferencia de la pedagogía del medio, que comprende al sujeto de forma in-
tegral y a la educación como un derecho, la reforma de la década de 1990 instaló
una emergencia educativa (Martinis, 2006): la renuncia de la escuela a la posibi-
lidad de la educación, la cual se concreta en el momento que se anula al sujeto de
la educación sustituyéndolo por el *niño carente* (p. 13). Una emergencia educativa
que debe ser entendida en el marco de las relaciones entre pobreza y seguridad. La
seguridad ciudadana se construyó discursivamente como “un problema educativo
y cultural ubicado específicamente en relación con ciertas poblaciones” identifi-
cadas por sus vínculos con situaciones de pobreza y marginalidad (2013). Tres
grandes nociones de la educación forman parte de la trama escuela, pobreza y
seguridad: prevención (noción construida para niños y adolescentes en situación
de pobreza, contruidos como “potenciales delincuentes”), reeducación (destina-
da a menores contruidos socialmente como “infractores”) y educación (población
integrada y homogénea). En este marco, se generó un quiebre con el discurso in-
tegrador del sistema educativo uruguayo y se configuró la noción de un “sujeto
carente” con “imposibilidad de lo educativo” (2013).

A través de la construcción del “sujeto carente” se encuadra la existencia de
una población que ocupa un “territorio” en doble sentido: en sentido geográfico
(poblaciones que se agrupan en determinados barrios o zonas) y en sentido social
(carecen de un conjunto de saberes, hábitos y pautas de conducta para estar inte-
grados a la sociedad) (2013).

Sin duda la educación es reducida a la escuela (institución) y los centros-cir-
cuitos educativos “fuera de la escuela” cumplen la función de “prevención” y “re-
educación”. La educación en términos universales pierde sentido y hay un avance
de la focalización de políticas hacia determinadas poblaciones.



Con el “progresismo” se inició un proceso de cambios y de intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico diferencial al de las décadas anteriores. Las estrategias bajo los significantes “territorio”, “territorialidad” y –por último– “territorialización de la educación” empiezan a configurarse en el año 2008 y adquieren relevancia en el año 2015. La noción de “sujeto en riesgo” (Paleso, 2020) da cuenta de diferentes formas de comprender las relaciones entre educación, escuela y “territorio”.

EL “TERRITORIO” DURANTE EL *PROGRESISMO* URUGUAYO

Con el “progresismo” en Uruguay, el término “territorio” se vinculó a los procesos de descentralización educativa, al despliegue de estrategias en territorio para abordar el “riesgo de abandono” o el “fracaso escolar” de adolescentes y jóvenes en edad de cursar la educación media, así como también a la implementación de programas –definidos– “con enfoque territorial” y a la focalización de políticas educativas con pretensión universal. De acuerdo con las investigaciones realizadas, encontramos que estos vínculos fueron parte de los intentos de configuración de un proyecto político-pedagógico que comenzó a materializarse a partir del año 2008¹⁴ y que adquirió mayor forma a partir del 2015¹⁵ (Paleso, 2020). Procesos que actualmente están siendo transformados por la “alianza multicolor” de la derecha y ultra-derecha uruguaya.

Centrándonos en el marco de la ANEP –particularmente– en la educación media durante el período del “progresismo”, visualizamos que la “territorialidad” aparece como signifiante privilegiado que imprime determinadas características en el gobierno de la educación. El mismo aparece como “punto nodal” que aglutina otros términos y, a su vez, que logra acaparar las “demandas sociales” de distinto orden (macro, meso y micro). La noción de “territorio” y –a partir de 2015– de “territorialidad” se transformó en un “punto nodal” de las políticas educativas: el signifiante logra unificar una “superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados” (Southwell, 2010, p. 73). “Territorio”, “territorialidad” o “territorialización de la educación” logra/logró aglutinar o abreviar una serie de significantes: “descentralización educativa”, “participación”, “comunidad”, “gestión”, “desarrollo local”, “coordinación entre actores”, “coordinación entre subsistemas”, entre otros. Asimismo, logra articular diferentes “planos” de demandas sociales en los distintos niveles y subsistemas de la ANEP: en un plano macro abrevia a la regionalización,

14. Año de aprobación de la Ley General de Educación N° 18.437. La misma sustituye a la Ley de Emergencia para la enseñanza N° 15.739, elaborada con la restauración de la democracia (1985).

15. Año de instalación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa de la ANEP-CODICEN.

las Comisiones Descentralizadas, la creación de campus y polos tecnológicos; en un plano meso y micro aglutina las prácticas y ofertas educativas de los distintos subsistemas (programas), nuevas formas de gestión administrativa (por ejemplo, las elecciones de horas del interior del país, algunos trámites burocráticos, entre otros), los Consejos de Participación de los centros educativos, entre otros. En este entramado discursivo, “participación” y “comunidad” se transforman en los ejes estructurales del punto nodal “territorialidad”.¹⁶

Asimismo, el “triunfo” de la “territorialización” estuvo acompañado por nuevas formas de abordar el “fracaso escolar”. Una de ellas fue la delimitación de los “territorios socioeducativos” (Uruguay, DSIE, 2015): la selección de determinadas zonas geográficas según ciertos indicadores que “permiten combinar prioridades educativas y sociales”.¹⁷

Partiendo de lo “socioeducativo” como significante que describe al territorio, analizamos los sentidos que adquiere en distintos programas de política pública en Uruguay. En un primer momento lo identificamos en el Código de la Niñez y Adolescencia (2004), con relación a las medidas privativas y no privativas de libertad hacia adolescentes judicializados por la ley. En las políticas públicas del “progresismo” en Uruguay, el término pasó a vincularse a determinada población identificado por su “situación de riesgo” y condición de pobreza. El término lo consideramos un significante vacío (en sentido del APD) que resignifica las nociones de “prevención” y “reeducción” de la década 1990 (Cabo y Paleso, 2019).

La delimitación de los “territorios socioeducativos” y la construcción de “sujetos en riesgo” (“en riesgo de abandono escolar”, “de fracaso educativo”), intenta establecer ciertos corrimientos discursivos a las nociones instaladas en la década de 1990. Parece existir un corrimiento de las “carencias culturales” hacia el territorio geográfico. La noción de “riesgo educativo” se construye a partir de indicadores “socioeconómicos” que refieren al sujeto en su contexto (familiar, actividades en el hogar y fuera de ella, dificultades económicas), a las inasistencias al centro educativo (reiteradas o llegadas tardes) y a su “trayectoria escolar” (rendimiento y antecedentes educativos dentro del sistema formal). El “riesgo” construye la necesidad de un “acompañamiento” a los “sujetos que parecen no adaptarse” o ser “posibles desertores del sistema escolar”.

La configuración de los “territorios socioeducativos” como una de las estrategias para pensar el “fracaso escolar” en torno a la universalización de la educación media, insta un “nuevo ciclo” de políticas focalizadas. Identificamos lo “socioeducativo” como reconfiguraciones en torno a las nociones de “prevención”

16. También sostenemos, a modo de hipótesis, que el “triunfo” de la noción de “territorio o territorialidad” se vincula a la posibilidad de significar otro término que no se asocia con la “reforma educativa” de la década de 1990 (Paleso, 2020).

17. Se delinea a partir de determinados indicadores: porcentaje de no asistencia a la educación formal entre los 12 y 17 años; cantidad de adolescentes de 12 a 17 años; proporción de población elegible de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad (AFAM-PE) como variable de vulnerabilidad socioeconómica (Uruguay- DSIE, 2015).



y “reeducción” construidas en el marco del discurso de la seguridad ciudadana de la década de 1990. En el marco de las políticas públicas, lo “socioeducativo” refiere a un conjunto de “poblaciones” que “portan” criterios de “vulnerabilidad socioeconómica y educativa” y, por tanto, se construyen socialmente como “sujetos de riesgo” (por ejemplo, en “riesgo de abandono escolar”) (Cabo y Paleso, 2019; Paleso, 2020).

Las maneras de construcción de los sujetos en “riesgo educativo” significa cierto desplazamiento con respecto a décadas anteriores: el “fracaso escolar” está construido por indicadores socioeconómicos, inasistencias al sistema educativo formal y trayectoria escolar del educando. Es decir, desde esta estrategia se interrogan las categorías “herederos”, “previsibles”, “perdedores” y “mutantes” de la reforma de la década de 1990, particularmente la noción de “sujeto carente” (Martinis, 2006, 2013). El problema del “fracaso escolar” debe interpelarse desde “dentro del sistema educativo” (por ejemplo, a través de otras ofertas programáticas-curriculares) así como por agentes “externos al sistema educativo” pero vinculados a la ANEP. Por tanto, la necesidad de trazar “campos” de intervención en “territorio”.

En este período la “territorialidad” estuvo acompañada de un discurso educativo sobre las responsabilidades de las instituciones estatales para garantizar el derecho a la educación: se construye la necesidad de abordar la educación como red-interinstitucional de las distintas dependencias de la ANEP y “fuera de la ANEP”. Se instalan sentidos de ampliación de responsabilidades a otras instituciones del Estado (Ministerio de Salud Pública, Ministerio del Interior, Ministerio de Desarrollo Social, entre otros) sobre el acceso y permanencia a la educación formal.

Analizando los distintos momentos históricos desde una perspectiva zemelmaniana que nos desafía a comprender la realidad como síntesis de múltiples procesos y temporalidades, y donde el presente condensa aspectos del pasado y la potencialidad del porvenir (Zemelman, 1992b), nos preguntamos qué de lo coyuntural se presenta como nuevo y qué de lo coyuntural no es una síntesis de los planos de historicidad.

La pandemia –nuevamente– puso al descubierto las desigualdades estructurales de la sociedad actual. Los movimientos sociales y distintos colectivos organizados desplegaron diversas estrategias para garantizar el acceso a la alimentación, a la salud, a la vivienda, al trabajo y a la educación. Centrándonos en la trama de relaciones entre educación y territorio, donde la virtualidad fue la medida que implementó el gobierno neoliberal-conservador actual para la educación formal, nos preguntamos, ¿cuál es el lugar de lo “socioeducativo” en momentos de virtualidad y no presencialidad al sistema educativo formal? ¿Quiénes son los sujetos que sostuvieron y sostienen la educación en la vida cotidiana de niños, niñas, adolescentes y jóvenes? ¿Cómo se articulan/articularon y reconstruyen/reconstruyeron proyectos político-pedagógicos en momentos de virtualidad y frente al retorno de la presencialidad? ¿Cómo se desplegó/despliega la trama entre instituciones para sostener la educación? ¿Qué actores están en la escena educativa-social con

propuestas pedagógicas alternativas democratizadoras? ¿Qué actores están en la escena educativa con propuestas pseudo alternativas que son conservadoras y despliegan un proyecto neoliberal-conservador? En un plano de historicidad, ¿cuáles fueron los espacios de fugas que habilitó la reconfiguración de sentidos para el avance de los procesos de privatización “endógenos” y “exógenos”?¹⁸ Asimismo, en un momento de cambio epocal, ¿cuáles son las utopías de docentes-educadores para proyectar otro porvenir? Un porvenir más justo y menos desigual.

LA EDUCACIÓN EN TÉRMINOS UNIVERSALES. EN LAS FRONTERAS DEL TERRITORIO ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR

En el ejercicio de aproximarnos al *pensar epistémico* zemelmaniano, así como el proceso de contemplación y de *trazos pedagógicos* en los planos de historicidad (Zemelman, 1992a, 1992b; Gómez et al., 2015), construimos una noción de territorio con relación a los discursos educativos-pedagógicos que ocurrieron en Uruguay en momentos de discusión por la universalización de la educación.

Consideramos que el significante “territorio” en la educación se ha configurado como delimitación de una frontera o línea con funciones y jerarquías. Esas fronteras establecen delimitaciones y jerarquías de poder en múltiples aspectos, incluso cognitivas, así como también con relación a las funciones, los saberes que circulan, la validación en la transmisión cultural e institucional, entre otros. Los *trazos* que hemos abordado nos permitieron pensar en la articulación de los discursos educativos-pedagógicos con ciertas relaciones entre *el territorio escolar* y *el territorio extra-escolar*. Construir y desplegar estas categorías tiene la intención de pensar, *hacer* y proyectar procesos educativos más justos e iguales para los sujetos históricamente excluidos.

Sin pretensiones de caer en dicotomías, denominamos *territorio escolar* a las diversas producciones sociales que involucra a los actores institucionales de la “educación formal” (ANEP). A las prácticas discursivas que se enmarcan en el gobierno de la educación cuyos sentidos contribuyen a seguir pensando la escuela como sinónimo de educación y al sostenimiento de circuitos diferenciales para determinados sujetos. Entendemos que este *territorio escolar* está configurado por distintas prácticas que se han construido históricamente, que tensiona, interpela y se reconfigura en los territorios geográficos concretos.

Entendemos por *territorio extra-escolar*, a los “circuitos educativos” “fuera” de la denominada “educación formal”. Aquí ubicamos a aquellas prácticas y sentidos discursivos que se fueron configurando históricamente como elementos constitutivos “fuera de la escuela”. Está constituido por aquellas instituciones que

18. Procesos de privatización “endógenos” y “exógenos”, en el sentido de Ball y Youdell (2008).



aportan saberes socialmente productivos en las trayectorias educativas que no –necesariamente– se ubican dentro de la propuesta curricular del sistema educativo formal.

Como visualizamos en el recorrido del artículo, la “escuela medio” y las “escuelas de contexto” emergieron en momentos de universalización de la escuela primaria y la “territorialización de la educación” en el proceso de universalización de la educación media. Los tres se vincularon a discursos educativos-pedagógicos con relación a la expansión de la educación a sectores socialmente excluidos del sistema educativo formal.

En la década de 1990, las políticas compensatorias y focalizadas del neoliberalismo fueron acompañadas con la instalación de lo que denominamos *territorio extra-escolar*: aquellos circuitos educativos ubicados fuera del sistema educativo formal que tuvo como destinatarios a determinados sujetos. Paralelamente, las “escuelas de contexto” reconfiguraron el *territorio escolar*: la escuela, particularmente a través de la ampliación del tiempo escolar, se transformó en el espacio educativo por “excelencia” para la “retención”, “prevención” y “reeducción” de los sujetos. Comprendemos que se instalan/reafirman *fronteras* entre el *territorio escolar* y *extra-escolar*. Se reafirma un “imaginario de exclusión”.

En este proceso de “delimitación de imaginarios de exclusión” nos posicionamos en abordar la educación en términos universales. ¿Cómo desplegar un *que-hacer educativo* que logre pensar la educación en términos universales ante los proyectos inéditos viables o utopías? Universal como significante latinoamericano y como significante particular-regional.

Puiggrós (2019) sostiene que:

Las «imágenes históricas» que se requieren para pensar el futuro no pueden partir de la negación del pasado que nos constituye. Los cambios civilizatorios –y es seguro que necesitamos uno– son reelaboraciones profundas de todos los saberes, en este caso, inédito y globalizado, de todas las civilizaciones. No es posible prescindir de las naciones por ser entidades de origen moderno europeo, pues sería abandonar el único territorio del cual podemos partir haciéndonos cargo del conjunto de sus contradicciones y antagonismos. Llevando al plano educativo el pensamiento descolonial, el sistema de educación pública, que es uno de los sustentos de la nación, debería ser abandonado porque formal y epistemológicamente es de origen europeísta. Pero resulta que con toda su antigüedad –o gracias a ella– no ha sido penetrado totalmente por el norteamericanismo. Por eso propongo a la escuela pública como punto de partida para una transformación educativa imbuida de la tradición nacional popular democrática latinoamericana, sabia de cultura occidental pero incorporando: • la centralidad de la política y de los derechos humanos • la perspectiva medioambientalista • el feminismo y la perspectiva de género • las otras racionalidades, lenguas y experiencias de las comunidades de la región • la re-vinculación entre la razón y el cuerpo, la ética y la estética • la relación humana con la tecnología • la centralidad del vínculo educador-educando en el proceso educativo (pp. 75-76).

La historia ha construido *fronteras* que delimitan el *territorio escolar* y el *extra-escolar*. Entendemos que el significante *frontera* se vincula a los “bordes”, “límites”, “cruces”. Remite a un imaginario de exclusión instalado por el discurso pedagógico liberal-neoliberal. Desde nuestra perspectiva, nos interesa vincularlo con la justicia, “como la promesa de un nuevo acto fundador donde las deudas del pasado pueden escucharse” (1999, pp. 7-9). Referirnos al término *frontera* nos remite a pensar las articulaciones entre educación y “territorio” proyectando/activando posibilidades de otro *presente potencial*.

Comprendemos que hay un desafío y un trabajo porvenir que refiere a mirar la *frontera* y pensar qué posibilidades se abren y se sedimentan teniendo en cuenta la historicidad como acumulado de coyunturas. Nos debemos una cita secreta –en sentido benjaminiano– para visitar la mirada de pensadoras y pensadores, y de experiencias educativas pasadas y presentes que trabajaron o trabajan en las *fronteras*.

Pensar el *presente potencial* desde el lugar de las *fronteras* implica “poner el dedo en la llaga en estas ilusiones de completud, revisar los dolores que quedan, pelear por las libertades que faltan, asumiendo que la pedagogía será mejor cuanto más asuma esta incompletud y cuanto más habilite a otras relaciones con el pasado” (p. 11). Un *pensar epistémico en y desde las fronteras*, implica mirar al revés de la trama que se produce actualmente. Dejar de pensar en la lógica binaria del “adentro y el afuera” o de los “incluidos y los excluidos” instalado en el pensamiento pedagógico hegemónico y abordar en “los márgenes” (p. 12).

La activación del *presente potencial* que provoque la comprensión de la educación y del sujeto en términos universales. Trascender la lógica binaria y pensar en los espacios de democratización de la herencia cultural más allá del currículo escolar hegemónico, colocando al sujeto en la centralidad de esa democratización cultural.

Trabajar en las fronteras implica pensar en el revés de la trama y visibilizar los “contrabandos” de saberes que circulan en el *territorio escolar y extra-escolar* para buscar las fugas y posibilidades de construcción de otras formas de transmisión del legado cultural. Trabajar en las *fronteras* no significa dejar de tomar a la escuela como punto de partida.

Compartimos con Hassoun (1996) de que todos somos “portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores” (p. 17). Transmisión no como reproducción sino como construcción: “somos diferentes de quienes nos precedieron y nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro (...) Y, sin embargo, es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos” (p. 18). Nos desafía pensar en prácticas del porvenir que posibiliten “construir una transmisión” latinoamericana y decolonial en las *fronteras* de los *territorios*. Actualmente, lo entendemos como un acto de rebeldía.

En este marco vuelve a adquirir sentido la *historicidad* como potencialidad de la razón para abrirse a lo desconocido, que se activa con relación a la idea de



movimiento y momento histórico. Entender la historia como pasado que imprime una huella indeleble y –sobre todo– “como presente en que se conjuga lo dado en lo dándose, el cierre con su apertura, y cuya articulación se realiza mediante las prácticas de los sujetos en el esfuerzo por construir su utopía” (Zemelman, 1992b, p. 88).

BIBLIOGRAFÍA

- Arocena, J. y Marsiglia, J. (2017). *La escena territorial del desarrollo. Actores, relatos y políticas*. Montevideo: Taurus.
- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Benjamin, W. (2005). Sobre el concepto de historia. En: W. Benjamin, *Obras completas*, (pp. 303-318). Libro II/2. Madrid: Abada.
- Bolaña, M. J. (2018). *Cantegriles montevidéanos*. Montevideo: Editorial Rumbo.
- Bordoli, E. (2006). Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio. En P. Martinis (comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto*, (pp. 101-121). Montevideo: Psicolibros, Waslala.
- Broquetas, M. (2008). Liberalización económica, dictadura y resistencia. 1965-1985. En A. Frega et. al., *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*, (pp. 163-210). Montevideo: EBO.
- Buenfil Burgos, R. N. (1994). Análisis de discurso y educación. México: Documento DIE-CINVESTAV.
- Cabo, M. y Paleso, A. (2019). La construcción de sentidos de lo socioeducativo en las políticas públicas de Uruguay: las nociones de sujetos. *Revista Regional de Trabajo Social*, 75(33).
- Caetano, G. (2000). *Los uruguayos del centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*. Montevideo: Taurus, OBSUR.
- D’Avenia, L. (2014). Desarrollismo y educación en Uruguay en los 60. Aproximación a la producción de conocimiento sobre educación y a la agenda de la política educativa de la CIDE. *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*, 5(5).
- Frega, A. (2008). La formulación de un modelo. 1890-1918. En A. Frega et al., *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*, (pp. 17-50). Montevideo: EBO.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garcé, Á. (2011). Investigación y políticas públicas. Planes de desarrollo en Uruguay en tiempos de la Alianza para el Progreso. *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*, 2.
- Gómez, M., Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez y M. Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas*, (pp. 33-65). México: UNAM.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Argentina: Ediciones de la Flor.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: FCE.

- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo, *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*, (pp. 13-32). Buenos Aires: Del Estante.
- Martinis, P. (2013). Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa. Montevideo: UdelaR-CSIC.
- Moreira, C. y Paleso, A. (2019). La Unidad Educacional Cooperaria en la trama de la memoria: prácticas pedagógicas del pasado puestas en el porvenir. *Revista Hemisferio Izquierdo*, 31. <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2019/06/25/la-unidad-educacional-cooperaria-en-la-trama-de-la-memoria-pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-del-pasa>
- Moreira, C. et. al. (2018). Marcas pedagógicas que interpelan el presente: tres experiencias uruguayas. *Didaskomai. Revista del Instituto de Educación*, 1(9). <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/54>
- Paleso, A. (2020). Educación, territorio(s) y sujetos: los sentidos en programas de educación media básica pública en Uruguay (2005-2019). Intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico. [Tesis de maestría] Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, universidad de la República, Uruguay. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/30018>
- Puiggrós, A. (1990a). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1990b). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México DF: Alianza Editorial.
- Puiggrós, A. (1999). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires: CLACSO.
- Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o unametodologíapolítica). *Estudios políticos*, (36), 35-61. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO185-16162015000300002&lng=es&tlng=es
- Romano, A. (2006). Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación. En P. Martinis y P. Redondo, *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*, (pp. 141-162). Buenos Aires: Del Estante.
- Romano, A. (2013). Reconstrucción del debate en torno a la investigación en educación en la década de los 60 en el Uruguay. *Políticas educativas*, 2. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/45660/28840>
- Simmons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Soler Roca, M. (1984). *Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*. Barcelona: Imprenta Juvenio-EBO.
- Southwell, M. (2010). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de los procesos educativos desde el análisis político del discurso. *Propuesta Educativa*, 10(22), junio de 2000.



- Zemelman, H. (1992a). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 12-19.
- Zemelman, H. (1992b). *Los horizontes de la razón*. Vol I. Barcelona: Antrophos.
- Zemelman, H. (1995). La esperanza como conciencia (un alegato contra el bloqueo histórico imperante: ideas sobre sujetos y lenguaje). En *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*. México: UNAM-Nueva Sociedad.

Recepción: 23/10/2021

Aceptación: 03/03/2022



Fernando D. Lázaro*

La formación docente: entre recetas y distopías

RESUMEN

Este artículo plantea un recorrido sobre las tensiones en la educación desde una perspectiva crítica, centrándose en el papel del trabajador y la trabajadora de la educación; la complejidad de la relación con lo pedagógico, según los condicionamientos que generan organismos internacionales y la propuesta de una formación integral docente, que construya herramientas de resistencia y de lucha, para concretar otras educaciones, en términos colectivos y solidarios.

PALABRAS CLAVE

Formación docente ▪ educación pública ▪ pedagogía ▪ educaciones populares

El maestro es, necesariamente, militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los más capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los “expulsados de la vida”. El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales.
Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*

* Educador popular. Profesor e investigador (Universidad Nacional de Luján). Doctorando en Pedagogía (UNVM). Cofundador de los Bachilleratos Populares de Argentina. Miembro del GT Clacso: Educación Popular y Pedagogías Críticas. Coordinador del Curso Internacional de Pensamiento Crítico de América Latina. Autor de libros y artículos sobre educaciones populares y pedagogías críticas

CUANDO LA PREGUNTA SE HACE REBELIÓN

Desde siempre, la historia de la educación en el mundo –con su perspectiva positivista y conductista– ha estado construida por una lógica de pregunta del docente-respuesta del/a alumno/a. Desde que son niños y niñas las personas construyen un universo de preguntas y van transitando en él, intentando encontrar respuestas. Es momento de pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la pedagogía de la pregunta, no insistir en que los y las estudiantes respondan lo que pretendemos los y las docentes que respondan. Es momento de empezar a pensar una educación donde el y la estudiante puedan confeccionar una multiplicidad de preguntas a partir de los contenidos.

“(L)a represión de la pregunta no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo” (Freire y Faundez, 200, p. 70). Las represiones de las preguntas son casi constitutivas al nacimiento del sujeto. Al entrar a la escuela, se cree que esas preguntas aún no respondidas allí comenzarán a transitar el camino de apropiarse de esas respuestas. Sin embargo, con el transcurrir de los años nos vamos cargando de respuestas que nada tienen que ver con el mundo ni con la sociedad que nos rodea. Entonces, ¿cómo superar esas formas establecidas?

Romper ese modelo hegemónico implica repensar las funciones y los roles del sujeto pedagógico (Puiggrós, 2006) que transita las escuelas. El papel docente aún es una posición y un entramado de disputas.

La función docente deberá producir saber congruente, pensar crítico, comprender racional, actitud reflexiva, sentimiento inclusivo, en fin, un modo general de proceder acorde con este escenario o el contexto social que define necesariamente lo cultural, mostrar de manera empírica cómo vivir y convivir en un mundo plagado de errores, de ilusiones, de contradicciones, de discursos, de utopías; pero también de oportunidades, en fin, en un planeta de múltiples e interactivas culturas que provocan conflictos, igualdades y desigualdades culturales (Herrera Álvarez, Bonilla, 2020, p. 14).

En ese universo repleto de errores, de esperanzas, de contradicciones y sobre todo de una multiplicidad de discursos que es necesario desandar, qué papel juega allí el y la docente aparece como un interrogante central. No podemos generar discursos escolares y académicos desde paradigmas absolutos, no hay recetas establecidas porque vivimos en sociedades cambiantes, opresoras, en sociedades que generan y establecen categorías acorde al establishment hegemónico. Tenemos que construir en base a la incertidumbre –que no quiere decir construir desde el déficit–, es decir, construir desde una búsqueda constante y no desde lo que no se sabe, porque ese “no se sabe” también está digitado por una perspectiva educativa legítima para ciertos estratos sociales. Y esto no es justamente algo negativo, sino todo lo contrario: lo que nos abre es un mundo de disputas para que podamos con los otros y otras construir sentidos, y también contrasentidos, pensar la



contrahegemonía en espacios de historias y planteos hegemónicos. Comenzar a trazar caminos desde la incertidumbre nos va a colocar en un lugar de incomodidad y de desnudar los privilegios tanto de clase como de género, privilegios que hacen que esas incertidumbres se conviertan en un canon desprejuiciado y libre de normalidades generadas por un sistema que dentro del binomio saber y no saber convierte a los y las estudiantes en sujetos desprovistos de pensamiento crítico. Desarmar lo establecido para construir lo no establecido.

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho (Freire, 1985).

Se hace urgente analizar la proletarización docente en toda América Latina, y cómo los entramados de las políticas públicas generan desigualdades no solo en los y las estudiantes sino también en los y las docentes, desigualdades muchas veces amparadas en las lógicas de evaluación estandarizadas que se realizan en todo el mundo, que no dan cuenta de los contextos sociales y económicos ni de los procesos políticos de cada país, menos los de cada región.

La educación como toda práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico, psicológico) a partir de procesos históricos sociales. El alcance de esta afirmación puede señalarse de dos maneras: la primera es la posibilidad de deslindar procesos eminentemente educativos, pero siempre sobre-determinados dentro de la compleja red de prácticas y sentidos sociales. La segunda es realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social: lo pedagógico está siempre presente, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico, ni tampoco que la educación se diluya como parte de otras prácticas o la pedagogía dentro de otros campos (Puiggrós, 2016, p. 17).

Es desde esos sentidos en tanto prácticas docentes que es necesario desandar. Desde una lectura crítica, lo pedagógico en tanto necesidad de poder interpelar esas subjetividades que tendrán que construir y tensionar otros sentidos.

Es interesante poder concebir, diagramar colectivamente, un camino que con respecto a uno, a una, y el mundo, dilema filosófico histórico, en tanto sujetos dentro de un entramado de inmensidad inconmensurable:

1. Tomar distancia de un mundo formado por una multiplicidad de sentidos comunes, de posicionamientos políticos, de valores hegemónicos, etc.
2. Analizar, confrontar, disputar, acordar, resistir, esperar.
3. Construir herramientas de preguntas a las respuestas de este mundo, cruzado por variables de pobreza y opresión.
4. Volver a él con las herramientas necesarias para poder encontrar nuestro lugar allí (siempre en tanto a otro u otra, dentro de esa maquinaria

triturante que es la hegemonía neoliberal). Cuando decimos encontrar nuestro lugar allí, es como lugar de resistencia y de construcción colectiva de otra sociedad, preguntarnos en realidad si es una búsqueda o una ocupación en tanto apropiarnos de ese no lugar para ciertos sectores marginados y constituirlo en “nuestro” lugar, entorno a las variables de oportunidades que en el se esgrimen.

Lejos está de ver este circuito como una adaptación al mundo, que es por lo general el objetivo de la educación en nuestros territorios, ni tampoco caer en un dogmatismo, lo que sería incluso más fácil (los y las docentes decimos a los y las estudiantes cómo es el mundo y qué tienen que hacer para lograr el éxito personal en términos de cómo últimamente se constituyó el mercado de los saberes escolares). Lo que nos plantea es la necesidad de preguntarnos y repreguntarnos, para que nos haga conciencia lo que aún es equilibrio de lógicas naturalizadas; desnaturalizar las relaciones sociales en un mundo capitalista es menester también de la labor docente. Si la competencia en términos neoliberales es depredadora en términos de McLaren (1997), tenemos que formar las herramientas para combatir, derribar el concepto de competencias en la educación –concepto cuyo objetivo es muy claro, las competencias expresan obscenamente las lógicas capitalistas de desigualdad desde todos los vértices constitutivos–, competencia también desde el saber de calidad y del otro amparado en decisiones de las clases dominantes.

Cómo se entiende dentro de esta órbita una educación de calidad, o mejor dicho dentro de este entramado, qué entendemos por calidad, es otro de los emergentes que la formación docente tiene que atender. Este es un término que desde hace años se viene discutiendo y disputando; desde sus bases se construye en el discurso de la producción empresarial y es utilizado por las corporaciones multinacionales. Por eso, es necesario darle otros sentidos. Pensar si la calidad hoy, en términos educativos, remite a las máquinas que sustituyen a los sujetos, si lo que se produce es más importante que quien lo produce. Resulta necesario en esta sociedad distópica comenzar a construir utopías, lo que llamo utopías de clase: no podemos pensar en la categoría de calidad en términos solo educativos, porque el recorte que se está planteando beneficia a grandes corporaciones que persiguen una educación de calidad amparada y subsumida en los lineamientos liberales. Tenemos que pensar en ese término en relación también a una utopía clasista, porque no existe la utopía ni la calidad si no cruzamos allí la lucha de clases como variable. Hoy es necesario cruzar también la variable de género, porque es esto justamente lo que se quiere negar, los sueños terminan siendo los sueños de los otros y de las otras, la calidad termina siendo la calidad de los otros y de las otras, un nosotros que se intenta desdibujar, aniquilar, matar.

Desde esa lógica de deconstrucción es que podemos posicionarnos en la urgencia de desnaturalizar el lenguaje, también cargado de ideología, ya que las categorías por sí solas son en realidad una construcción de sentidos hegemónicos.



Cada enunciado y discurso construido está empapado de relaciones sociales y de posicionamientos políticos. La ideología y el lenguaje están relacionados estrechamente, todo planteo lingüístico está construido a partir de principios ideológicos. Voloshinov (2009) ya planteaba que todo lenguaje es parte y encarna la lucha social, por eso todo signo es ideológico. Ningún lenguaje es inocente, es parte esencial de la lucha social en todos sus sentidos, por eso es imposible no pensar al lenguaje como factor preponderante en las pedagogías críticas en tanto constructor de la esencia filosófica de las mismas. Lenguaje que no solo es voz sino también cuerpo, cuerpos que están también silenciados y que han mutilado en muchos casos la posibilidad de empuñar un lápiz como símbolo de lucha y de transformación, basta recorrer la historia de lucha para alfabetizar a nuestros pueblos más pobres y sojuzgados (Lázaro, 2019, p. 21).

Otro de los términos que trajo el neoliberalismo y se esparció en toda formación docente, conformando el corpus de lo que tiene que ser un buen o una buena docente, fue el de valores. En los últimos años asistimos a presentaciones de una gran variedad de libros escritos sobre el tema. Educar en valores fue consigna (casi obligatoria) también en las escuelas (más que nada en instituciones de gestión privada), intentando mostrar un profundo interés por lo humano en tanto valor fundamental de una sociedad. Pero dentro de esa categoría tan socialmente aceptada (paz, democracia, etc.) está inmerso, y de la forma más solapada y cruel, quienes están afuera y quiénes están adentro, porque los valores de los que hablan son los valores construidos desde una lógica liberal, los supuestos valores humanos de clase media, blancos, heteronormativos, patriarcales y colonizadores a los que todos y todas tienen que adaptarse, los valores hegemónicos. Interrogarnos desde las configuraciones casi epistémicas de ciertos códigos que ejercen presión sobre la identidad, la raza, la cultura y hasta la forma de comunicarnos, también allí existe diferencias de clase.

La teoría de los códigos mantiene que existe una distribución desigual, regulada por la clase social, de los principios de comunicación [...] y que la clase social, indirectamente, realiza la clasificación y la estructura del código elaborado transmitido por la escuela, de manera que se facilita y perpetúa su desigual adquisición. Así pues, la teoría de los códigos no acepta una postura ni de déficit ni de diferencia, sino que llama la atención sobre la conexión entre las macrorelaciones de poder y las microprácticas de transmisión, adquisición y evaluación y el posicionamiento o la oposición a que estas prácticas dan origen (Sadovnik, 2001, p. 687).

En este recorrido volvemos a preguntarnos desde esos terrenos pocos caminados y que muchas veces se cree que son potestad de una materia (como Lengua en las escuelas, en la que el lenguaje se encorseta en una materia al interior de una grilla curricular), cómo entra la cuestión de clase, y también la cuestión socioeconómica y política de los grupos. Hoy la escuela sigue siendo ese otro lugar del que muchas veces, por no decir siempre, un grupo de estudiantes diferentes tienen que,

en un plazo determinado de tiempo, llegar a aprender los mismos contenidos. No se puede ya pensar en un currículum de la homogeneización, tal vez sea menester pensar en un currículum variable, o me arriesgaría a sumar y decir si en realidad es necesario que haya uno, sino que es necesario hacer crujir los cimientos de las lógicas prescriptas para que la misma historia sea quién la escribe. Nombrar la historia es nombrar también la propia biografía de los sujetos inmersos en el espacio llamado escuela y reconfigurar las herramientas de evaluación resistiendo a las políticas internacionales, que nada tienen que ver con lo que pasa en los lugares donde se construye ese otro conocimiento.

Sobre la problemática del currículum todavía algunos sectores, genuina e ingenuamente, piensan que se trata de un asunto de sentido común y organización sistemática de acciones. Ante esta posición el acceso al campo es relativamente sencillo y prácticamente garantiza el éxito con la aplicación de un modelo amplio, flexible, que permita la retroalimentación y que tienda a instaurar una actividad permanente en las instituciones educativas. Esta posición simplifica y refuncionaliza el discurso crítico, más no lo rebate a través de una crítica fundamentada. Retoma algunos de sus autores y los incorpora de manera mecanicista en la propia lógica de sus discursos. De esta manera, esta posición antagónica ha contribuido también a la conformación del mito del currículum (de Alba, 2006, p. 51).

Visibilizar la necesidad de interpretar la cuestión contextual, socioeconómica y cultural de los evaluados y las evaluadas. Si bien es cierto que resulta muy complicado implementar las herramientas más pertinentes para ello y solo se lo hace con instrumentos muy limitados, al menos se muestra la pretensión de hacerlo. Sin embargo, teniendo en cuenta lo que representa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se presume que tienen los medios para hacer de “mejor” manera las cosas. En la evaluación de la “eficacia” del proyecto PISA, se asocia a la realización de cuestionarios destinados a explorar los antecedentes y circunstancias de los alumnos y alumnas que realizan la evaluación. Tanto alumnas y alumnos examinados como los directores de las escuelas reciben estos cuestionarios junto con la prueba. Los y las estudiantes tardan aproximadamente treinta minutos en responderlos. Los cuestionarios plantean recuperar información sobre las circunstancias familiares de los y las estudiantes, incluidas sus condiciones económicas, sociales y culturales. Indagan sobre aspectos de sus vidas como su actitud hacia el aprendizaje, hábitos escolares y ambiente familiar. Y recogen información sobre estilos y estrategias de estudio y autoaprendizaje.¹

En efecto, estas pruebas estandarizadas son quizás incongruentes con las dimensiones componentes que versa la calidad educativa: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. Además, son mayormente una medición que evalúa, en el sentido estricto de los términos, asumiendo un rol de etiquetado,

1. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>



clasificación, presunción del poder, vigilancia y castigo, como lo propone Foucault (2002), tanto para alumnos, alumnas, docentes, familia y demás sujetos del proceso educacional.

Otra de las maneras de pensar de los y las docentes refiere a una cosmovisión con un enfoque emancipador desde la cual se miran otras formas de leer la realidad. Entonces, la pregunta fundamental que resulta para este análisis es ¿de qué manera se debe formar a los sujetos profesores/as para que transiten, desde una formación ideológica tradicional hacia una con sentido liberador-emancipador?

La necesidad de pensar en un colectivo como construcción formativa se hace esencial, e implica también pensar y hablar de comunicación, porque también es hablar de rupturas, de barreras y estas son vistas como inhibidoras de los procesos de construcción de conocimiento. Cuando se encuentran estos obstáculos, se puede hablar de faltantes o silencios, y esos faltantes muchas veces tienen relación con las actitudes de los sujetos que llevan adelante las instituciones. En muchas ocasiones la y el docente constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a esa formación docente de la que ellos y ellas formaron parte, repiten los mismos procesos, *transmitiendo* lo que más les gustó de cómo enseñaban en su proceso formativo y lo hace lo más parecido posible a él o ella. El qué enseñar no preocupa tanto, eso viene en el programa. Y es desde ahí que muchas veces hay un halo de confusión con respecto a las prácticas críticas, y en realidad se está reproduciendo lo mismo. Se sigue atado a los condicionamientos de un currículum y no hay ninguna interpelación, solo rasgos superficiales de algo que no se quiere hacer: la cuestión es escuelas progresistas y de buenas relaciones o escuelas de renuencias y transformaciones.

No existe una formación creativa, libre y emancipadora, porque la práctica docente es individualista y aislada. No se observa la actitud participativa entre los formadores y las formadoras, ni se toma como línea central el trabajo en colectivo. La creación de escuelas dialogizantes, emancipadoras y solidarias, teniendo como premisa la responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa o colectivo escolar, no está presente y ello es una condición indispensable para convertir las instituciones de formación docente en contextos de actos protagonistas, contruidos en el pensamiento crítico, en la confrontación teórica y práctica argumentada, verificable, concreta y transformadora, como así también en la confrontación epistémica.

Cabe preguntarnos para qué escuela nos formamos los y las docentes. El capitalismo tiene el poder de metamorfosearse y muchas veces se esconde detrás de discursos atractivos, hasta seudocríticos podríamos decir. La escuela capitalista escondida bajo categorías atractivas ha arrasado con ese pensamiento crítico. Esa escuela que ya no es (si alguna vez fue) ni popular, ni crítica, ni emancipadora, ni alternativa, ni democrática, está enmarcada en lógicas mercantilistas, cuyo valor eugenésico sigue discriminando a los sectores que menos posibilidad de acceso tienen a lo que algunos y algunas llaman una educación de *calidad*.

Dentro de este entramado, es necesario ponernos a pensar en las lógicas que se vienen desarrollando desde hace unos años y que están ocultas. Lógicas que

se proponen en algunos casos como leyes de educación, que algunas políticas públicas están legitimando y que se vienen infiltrando no solo en algunas prácticas docentes sino también en el lenguaje que construye otros nuevos sentidos en la educación.

La psicologización, en una relación obscena con la patologización, está en su mejor momento. Si bien nuestra educación siempre estuvo basada en planteos psicologistas universalistas, en décadas pasadas se intentó superar esa lógica bajo miradas más centradas en el campo de la sociología. Hoy vuelven a disputar el espacio de educación desde posiciones sumamente peligrosas, porque no solo están planteándolas las estructuras hegemónicas educativas, sino hasta ciertos sectores del progresismo que no pudieron o no quisieron ver el entramado que estas nuevas propuestas en educación venían a invadir.

Es así como nuevas categorías comenzaron a rodar entre los espacios educativos, acompañadas por discursos que suenan interesantes y hasta necesarios, porque se constituyeron desde siempre para poder dar respuestas a las crisis en la educación, necesidades construidas también desde las políticas públicas que distribuían esas necesidades según los estudios realizados por el Banco Mundial tanto en el mundo como en América Latina.

Ante una crisis mundial de sentidos, ante una crisis mundial de las pedagogías y de ese apagón global del que habla Bonilla (2018), las corporaciones mundiales comienzan a pensar para sus empresas en la necesidad de generar *empatía* entre sus trabajadores. Es así como en el mundo se comenzaron a poner *de moda* ciertos planteos que toman como eje la cuestión del ser interior. En esta mutación de la escuela capitalista, estas cuestiones comienzan también a trasladarse a través de un gran aparato mediático, publicitario y mercantilista que cala fuerte en el inconsciente colectivo. Basta pasar por la vidriera de cualquier librería de cualquier país de América Latina para ver cuáles son los libros más leídos y veremos que gran parte están relacionados con la cuestión del bienestar interior. No se critica a ninguna buena intención de las personas de tener una vida mejor ni que todos sean procesos válidos para alcanzar la felicidad, pero estos libros en general tienden a ocultar las desigualdades sociales y a acrecentar un sentido individualista, conforme a los lineamientos del neoliberalismo, tienden a preservar el status quo. Y eso comenzó a infiltrarse solapadamente en nuestras escuelas, el “podés lograrlo con esfuerzo”, el “si vos querés, podés”. La cultura de la meritocracia en su máximo esplendor. En Argentina, por ejemplo, la campaña política del presidente neoliberal Mauricio Macri se basó en este sentido: música, alegría y el eslogan del “sí se puede” más la promesa de felicidad.

La incorporación de personas emblemáticas del mundo en esta línea para dar conferencias hizo que de alguna forma la escuela capitalista mutara casi a un Centro Zen. La necesidad de la emoción, la empatía, la resiliencia, estaban construidas; ahora faltaba realizar conferencias, cursos, con altos puntajes para los y las docentes. Esta fue una de las mutaciones más interesantes en términos de lenguaje y de sentidos. Basta realizar un muestreo preguntándole a un grupo de docentes con qué categoría se sienten más representadas y representados, si crítico o



emotivo. Seguramente la mayoría de los docentes dirá emotivo, a diferencia, por ejemplo, de si esta misma pregunta la hubiéramos realizado en la década de 1970, en la que en América Latina se vivía un clima de revolución y de transformaciones, y la respuesta hubiera sido con toda seguridad otra.

Este planteo *new age* está instalándose en los y las docentes, e incluso con anterioridad a las políticas públicas. ¿Por qué? Porque estos libros están impulsados por editoriales multinacionales que proyectan toda esta línea de autoayuda. No es casualidad que el libro *Inteligencia emocional*, de Goleman, haya sido *best seller* cuando salió en su momento. Toda problemática de injusticia social en el mundo se corresponde a las emociones, es decir, las políticas públicas aquí no tendrían injerencia porque el avance de los sujetos estará acorde a la ejercitación que hagan esos sujetos de esas emociones. En cómo se manejan los afectos, una nueva lógica de mercado emocional avanza y profundiza las desigualdades sociales. Podemos decir que este tipo de educación está emparentada íntimamente con el constructivismo, porque vienen del mismo entramado.

Calidad, gestión, resultados, etc. son categorías que los organismos internacionales venden en forma de programas a los países más pobres. Y que viene a convivir con los términos mercantilistas dentro de una educación pública que intenta sostenerse frente a los embates de un proceso de privatización que llevan adelante desde esas relaciones de capital y donde las corporaciones mundiales son verdaderos supermercados de productos educativos, en los que los sobrepuestos por artículos que están organizados por tecnócratas están sobrevalorados. Muchas veces a los países más pobres, les ofrecen una financiación que lo que hace es incrementar la deuda externa de cada país (Bonilla, Jarquín y Lázaro, 2021, p. 67).

Las formaciones profesionales no solo buscan una formación docente sino también afectiva. Desde hace muchos años la lógica empresarial presenta las mismas características, cursos sobre cómo empatizan los empleados y las empleadas, cómo desarrollar la empatía con los y las clientes, etc. También desde esta lógica vale decir que muchas empresas, con la promesa de un bienestar y una felicidad plena, incautan jóvenes a los que llaman emprendedores, bajo el supuesto de que si realizan un esfuerzo lo van a lograr. La vieja promesa del ascenso social hoy se configura en la promesa de un bienestar personal económico, toda la artillería capitalista, sumada a un tiempo de crisis para los países del Tercer Mundo y específicamente para los sectores populares, hicieron que casi como un dogma, las personas necesitaran la escuela, no para llevar adelante una vida digna, sino para poder manejar negocios que les dé un estilo de vida superador de otros y otras. Basta ver cómo las escuelas –en Argentina se llaman pasantías para los y las estudiantes del último año– abastecen de forma gratuita el mercado laboral bajo el cruel engaño de la práctica laboral, incautan una legión de trabajadores y trabajadoras produciendo en cadena al mejor estilo fordista, sin remuneración, sin derechos.

La educación no está exceptuada de ello. La promesa de poder lograr los objetivos en términos individuales fue tomada y llevada adelante por muchos sectores,

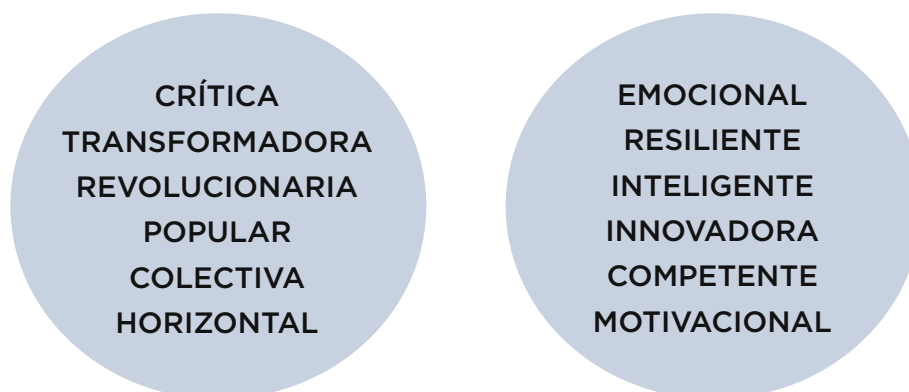
los mismos que antes, a partir de las categorías de emoción y afecto, entendían a la escuela como necesidad para lograr el bien común y la ansiada armonía. Esto entraba en oposición con los planteos de las pedagogías críticas que veían los espacios escolares como espacios de resistencia y de lucha. En estas relaciones emocionales y afectivas se deja de lado la cuestión de poder y se termina centrando una lógica desde el cerebro.

Esas relaciones emocionales que establecen miedos, miedo al otro/a y miedo al futuro, están enmarcadas también en las nuevas tecnologías. El miedo también se refuerza en la idea de quedar afuera de un futuro prometedor, en tanto felicidad a partir del manejo de las herramientas digitales.

Circulan miles de fotos en la redes –en algunos casos de páginas oficiales de los gobiernos–, de niños y niñas pequeños en situación de pobreza yendo a la escuela solos y solas, caminando por el barro en el medio de una tormenta. Con esta propaganda lo que se está queriendo decir es que la gente en situación de pobreza si lucha puede llegar a lograr lo que quiera. Esta propaganda que debería ser repudiada tiene más me gusta en las redes que cualquier otra, porque se juega la emoción, se busca la emoción de quienes la miran. Con este ejemplo, se ve la dificultad de pensar en un docente crítico o uno emocional.

¿Cómo se resignifica el papel docente ante estos planteos? El docente está emparentado al *coaching*, muy similar a ese docente que emerge de una pedagogía constructivista, un guía y orientador, que a lo sumo puede interrogar y buscar soluciones a los estados de ánimo, pero que en definitiva es el estudiante quien define y decide por su cuenta.

Es interesante la disputa que tenemos hoy entre categorías y lenguajes, en nuestro mapa conceptual de las educaciones de izquierda y la “nueva educación”. Podemos realizar una constelación de conceptos:



Estas disputas, amparadas por un enorme aparato propagandístico, hacen que las categorías de la nueva educación se vean más atractivas que las del primero, y ahí está la formación docente en juego. El sentido común construye subjetividades, es así como en el sentido común las categorías de la educación crítica se ven *demasiado* politizadas. En los últimos años en América Latina la política estuvo



bastardeada por los espacios de derecha, intentando desacreditar sus sentidos. No es entonces casual que hoy haya que llevar adelante una batalla por ponerlos de pie y la formación política hace necesario esto. Es necesaria una formación política que esté enmarcada en estos preceptos, formación política pensada en términos también de formación docente, que tiene que estar enmarcada en diferentes ejes: sindical, político, pedagógico, investigativo, histórico.

En Argentina, como en otras partes de Nuestra América, los puntajes docentes para ocupar cargos dentro de las escuelas generaron una competencia indiscriminada. Empresas de diferentes proveniencias, algunas cuyo sostén son las grandes editoriales multinacionales y otras pequeños grupos privados venden cursos sobre los temas que venimos desarrollando: emoción, coaching ontológico, resiliencia, etc., cuanto más caro el curso de perfeccionamiento docente más posibilidad de conseguir un cargo, y esa capacitación que parece ingenua y que muchos y muchas las llevan adelante por el puntaje, termina convirtiéndose en un caballo de Troya, donde se abre y desembarcan en al aula todos los planteos de los organismos internacionales que nada tienen que ver con construir un pensamiento crítico, aunque casi obligatoriamente la categoría en algún lugar seguramente esté inserta.

Hay que empezar a interpelar los términos en tanto contraposición política: innovación o transformación. Innovación es una de las categorías más fuertes que se llevaron adelante en torno a esta supuesta *nueva* escuela (no hablo del escolanovismo, sino de lo que se considera una escuela nueva hoy). En sí esta categoría no está mal, pero en el entorno de una educación capitalista, sí. Pensar lo nuevo como eufemismo de algo bueno no es correcto. Podemos pensar la innovación basada primero en una transformación. Si transformamos creando sentidos nuevos, prácticas nuevas revolucionarias, esta categoría sí vale, si pensamos la innovación como lo nuevo, lo moderno, lo de moda, estará vaciada de sentido político. Tal vez haya que pensar en una transformación innovadora, tal vez se pueda construir desde ese lugar, pero desde un lugar político. El sentido de la innovación es poder entrar a la lógica de globalización mundial capitalista bajo el discurso de seguir por dónde va el mundo, aunque ese mundo ya no sea posible de aceptar como dado. Hay que pensar en otro mundo más justo, aquel por el que los y las educadores/as críticos/as venimos abogando, porque esta innovación de la que hoy se habla trae aparejada no solo ciertas copias a modelos europeos sino también viene de la mano de otras perspectivas que son peligrosas.

Hoy podemos escuchar hablar también de forma insistente, en un *coaching educativo*:

Desde hace algunos años, además, conceptos como felicidad, necesidades emocionales, competencias sociales, motivación, autoestima forman parte de la vulgata pedagógica más extendida. Junto a ello, se han instaurado multitud de herramientas de evaluación, tablas de observación, protocolos, etc., con los que se diagnostican todo tipo de trastornos del aprendizaje, que cuentan ya con un amplio mercado de etiquetas y clasificaciones nosográficas (Morel, 2015), con sus tratamientos estandarizados, su derivación a dispositivos de externalización

especializados y su batallón de expertos. La muestra más evidente en esa gestión tecnocrática de las diferencias sería, por ejemplo, la sobrediagnóstico del TDAH –en España ya se habla de la existencia de 400.000 niños diagnosticados con el TDAH–, ese cajón de sastre, tan rentable para una psicoindustria plenamente integrada en el Estado del bienestar, con el que se clasifica el malestar de la infancia en torno a la educación (Ubieto, 2014; Ubieto y Pérez Álvarez, 2018). Al respecto, Meirieu apunta que vivimos una época marcada por la hegemonía del psicologismo. Así, “ante la menor situación crítica se moviliza a los psicólogos y cuando, en una institución, aparece un conflicto, desde el primer momento se busca la fuente en los problemas de autoestima antes que... ¡en la lucha de clases!” (Meirieu, citado en Solé Blanch, 2020, p. 109).

Es difícil pensar hasta qué punto el capitalismo ha incluido estas tramas emocionales para fortalecer una subjetividad conformada a sus necesidades. También podemos decir que tiene el propósito de crear un yo nuevo, haciendo hincapié en el individualismo y encerrar al sujeto en sí mismo, para que todo pase por adentro, los logros alcanzados sean logros de uno o una. Y los fracasos también. El sistema no es el problema, es la gente. Desde siempre los sistemas bajo la maquinaria capitalista estuvieron sostenidos por una lógica de culpar a las sociedades y a los sujetos. Podemos pensar en los dispositivos escolares, que hacen que el sistema escolar nunca falle, sino que la falla la tenga el estudiante. Esto se puede observar en los discursos de los estudiantes, cuando expresan que son vagos, que no les da la cabeza, etc. El sistema nunca falla, fallan los y las estudiantes, el fracaso se interioriza como una cuestión individual y nunca como algo sísmico. La industria de psicofármacos, por su parte, ha intensificado la cosificación de las emociones, estableciendo categorías objetivas que se pueden llegar a conocer mediante la investigación científica del cerebro y, en su caso, medicarlos. Es así como muchas veces a las resistencias de los estudiantes a un aparato escolar capitalista depredador se las categoriza con el TDAH, medicándolos para anular toda forma de rebelión escolar y de *desajuste* a lo que dice la norma que contempla el deber ser del estudiante. En esto la pedagogía crítica tiene mucho que aportar, para pensar la escuela en tanto espacio de lucha y resistencia, y ya no como un supuesto espacio armónico.

Este *algo andaba mal en lo educativo* es un enunciado que instalan fuerte las políticas públicas cuando quieren realizar un cambio en el sistema educativo acorde a los planteos que hace el Banco Mundial en un momento determinado. Ese algo andaba mal en el sistema educativo es un enunciado falaz, que se instala fácilmente en el imaginario colectivo, ya que es difícil decir que la escuela está bien. Si miramos la historia de la educación y sus contextos sociales, podemos rápidamente llegar a la conclusión de que jamás se sostuvo el planteo de lo bien que está la escuela, porque es imposible poder encontrar definiciones libres de confrontaciones ideológicas. Aquí no se trata de construir desde lo que sea que no funcione, lo que está escondiendo este enunciado son otras intenciones, la posibilidad de innovar la educación en términos capitalistas amparados por un



consenso social. Esto es casi un crimen, porque no podemos ser ingenuos ni ingenuas y se sabe que creer en que esos cambios vienen pensados a favor de los que menos tienen y en la necesidad de como forma de cambio, ni pensar al capitalismo cognitivo como una herramienta posible para un cambio positivo enmarcado en la tercera revolución industrial. Cabe preguntarnos sobre esas relaciones, ¿cómo relacionamos el paso de las revoluciones industriales con las lógicas de las necesidades del capitalismo en el mundo?

Existe la necesidad imperiosa de comenzar a pensar en nuestra educación pública, no encorsetada en planteos academicistas sino enarbolando los sentidos de las luchas sociales. Podemos pensar acciones escolares como prácticas sociales, pero es necesario pensar las prácticas sociales en todas sus dimensiones y es en esa multiplicidad donde los procesos de organizaciones políticas alternativos y la concepción del materialismo filosófico marxista, se vuelven base para construir teorías que tengan que ver con nuestra verdad política. En esta realidad latinoamericana, es una necesidad urgente una educación pública que sea capaz de generar un cambio cultural, que revolucione la manera de leer el mundo, que introduzca miradas críticas y tenga el potencial para plantear alternativas que desafíen al capitalismo dominante. La verdadera educación emancipadora está comprometida con la transformación social y es emancipadora porque busca impulsar procesos de concientización para que los sujetos identifiquen las opresiones que atraviesan sus vidas y pongan en marcha acciones de resistencia y lucha.

Esta revolución cultural, social y política se edifica sobre algunos postulados:

1. La desnaturalización del capitalismo y del patriarcado.
2. La descolonización de nuestro sentido común, que abre el camino a otras formas de conocimiento, liberados de modelos eurocentristas y androcéntricos.
3. La incorporación de los feminismos y la cuestión de géneros como proyecto político; la urgente necesidad de sumar la cuestión afrodescendiente, la sostenibilidad, el protagonismo de nuestros sindicatos docentes. Y el sostén pedagógico de la calle.

Estamos ante una crisis importante del paradigma capitalista. Tenemos que, como educadores y educadoras populares, comenzar a pensar esta situación en términos empíricos: observar profundamente los hechos, analizar la multiplicidad de las causas, no desde la categoría solo contextual sino como resultado de situaciones que estos contextos producen.

La escuela tiene instalados los tradicionales y vetustos caminos de la vigilancia y el castigo. Esta educación meritocrática, que sigue en la línea de esta nueva escuela de la que se habla, es la hegemónica. Pensar en esa ruptura como otras formas de construir es también cruzarse con las nuevas perspectivas de ver cómo se instala la tecnología en nuestras aulas, en nuestros estudiantes.

Todos/as tienen el derecho a la conectividad, pero no debería ponerse solamente esto como eje sino que el eje debe estar en preguntar qué posición política y

qué lugar ocupará el cuerpo en estas instancias. El acoso neoliberal se ve en la urgencia de la conectividad, sin mediar disputa por qué epistemología, qué método se utilizará en esta conectividad masiva. La conectividad por sí sola no tiene sentido; el sentido se adquiere haciendo un planteo pedagógico político de la misma.

A veces vale preguntarse si en muchos casos no es preferible que no tengan conectividad a que tengan una mediada por la lógica del neoliberalismo, de una educación que nada tiene que ver con el dolor y el sentir de nuestros pueblos. Es allí donde se debe y se tiene que dar la disputa, en esa mediación, en la que hoy los educadores y las educadoras populares tenemos que estar más atentos y atentas que nunca.

Si se analiza esto desde la inclusión y exclusión no se puede querer una inclusión así, a las lógicas del capital. Estar en una plataforma virtual no es estar incluido, y construir en los barrios sentidos comunitarios fuera de la plataforma virtual no es estar excluido. Hay que preguntarse cómo se marcan esa exclusión y esa inclusión. Dejar los cuerpos afuera de todas las formas sí es excluyente. Hay que comenzar a generar espacios de reflexión, con la necesidad de no construir verdades, ni afirmaciones sino más bien dudas, que llevarán a preguntarnos, a pensar en esa pedagogía de la pregunta como sentido válido y transformador.

Nuestra escuela pública debe ser otra, y para eso es necesario entender que existe una urgencia en la formación de los y las docentes y que esa urgencia es la de una formación política que exceda lo meramente escolar. La educación no debe estar enmarcada en lo que se denomina como la *nueva normalidad*. Es preciso pensar en una nueva incomodidad. La escuela pública viene en crisis desde hace muchos años, es momento de construir otra historia, en la que esa incomodidad se haga carne en nosotros y nosotras; una escuela pública gestionada por sus propios docentes, que genere alternativas y que descarte la meritocracia, que esté enmarcada desde los lineamientos de la educación crítica y popular.

¿Cómo derrotar la instrumentalización de la escolaridad? ¿Cómo deconstruir el concepto de ciudadanía en términos de gobernanza hegemónica? ¿Cómo luchar contra el conocimiento como consumo?

FORMACIÓN INTEGRAL DOCENTE (TID)

La estructura hegemónica desde donde se construye nuestra sociedad es una prisión, el capitalismo está presente en todos los espacios, relaciones subjetivas, intersubjetivas, sociales, materiales, etc., y llega a nuestras computadoras a través de lo que se llama la educación virtual.

Nos posicionamos desde dos planos dentro de lo educativo, uno que tiene que ver con la formación docente y otro al que llamo “pedagogía desde los bordes”, que en un punto o, por así decirlo, más que en un punto, están interrelacionados y, porqué no decirlo, también en un plano de disputas.

La pregunta que emerge es qué entendemos hoy por formación docente. La formación docente se construye a partir de una lógica de transmisión cultural



hegemónica y está emplazada, en planteos psicologistas universalistas en los que no existe la posibilidad de pensar o de recrear instancias de tensiones. Hoy la formación docente está enmarcada en una mera destreza didáctica; eso implica el cómo dar la clase, qué incluyen determinados dispositivos y un listado de temas interminables que forman ese paquete instructivo de cómo ser docente.

Pensar otra formación docente implica un posicionamiento cultural, social y político. Porque ese paquete instructivo que hoy prima en la formación docente es necesario desarmarlo, romperlo, y comenzar a llenarlo desde la praxis misma, desde nuestras prácticas. No hay posibilidad de pensar otra formación docente si no tenemos en cuenta la noción de sujeto, su subjetividad, el territorio, el género, la clase, las nuevas identidades, etc.

Dice Freire (1985) que educar es un acto político, y no solo desde la acción; esa otra formación debe tener diferentes lineamientos. Por ejemplo, no es posible pensar una formación para hombres, mujeres, trans, travestis desde textos que están escritos desde una lógica machista y binaria. La disputa es cómo romper la lógica de temas, vaciados de sus contenidos ideológicos, e introducir las categorías de problemas significativos, tanto para el y la docente como para los y las estudiantes. En suma, es necesario pensar la formación docente en clave de formación política.

Un docente y una docente tienen que tener una formación política y pedagógica; y tienen que estar relacionados/as y posicionados/as en múltiples debates sociales. Para ello, los y las docentes debemos retomar el trabajo intelectual como una destreza política y social que llevan consigo, para transformar las relaciones de poder que ejerce la dominación, politizar la idea de enseñanza desde una perspectiva transformadora que haga frente a “las normas prevalecientes y a los regímenes establecidos de verdad”.

Es primordial insistir en la idea de que, frente a los supuestos establecidos desde el pensamiento hegemónico, es posible vislumbrar planteamientos pedagógicos contrahegemónicos, alternativos y de resistencia. Planteamientos que conciben la escuela como un espacio político y en la necesidad de pensar la escuela en movimientos, como un movimiento y en relación con los movimientos sociales y que, con la justicia social en el horizonte, desnaturalicen las injusticias para concebirlas como construcciones sociohistóricas.

Hablo de formación política en tanto formación docente, pensando que es la que nos clarifica el escenario de las relaciones de poder en nuestra sociedad, que inevitablemente busca sacralizar la relación profundizando la brecha entre quienes tienen el poder de mandar y quienes tienen la obligación de obedecer. A partir de una formación de estas características, podemos identificar a los verdaderos factores de poder –los poderes fácticos de la sociedad– y así poder desentrañar por qué unos mandan y otros obedecen, unos/as son incluidos/as y otros/as son excluidos/as, uno/as son ricos/as y poderosos/as y la gran mayoría pobres y convertidos en excedente social, vulnerables al extremo.

Esta formación estratégica en términos de disputa adquiere la capacidad de construir un poder propio para poder salir de la sombra de un poder ajeno.

Construir un poder propio desde la perspectiva de la clase trabajadora y del pueblo, es aglutinar voluntades en células y núcleos de participación democráticas. Construir un poder propio es armar redes y tejidos orgánicos en el territorio donde se vive, y en relación con otros y otras que están pensando el camino de la posibilidad, y en el escenario donde se libra la batalla de todos los días por la sobrevivencia y por la construcción de una sociedad y una educación más igualitaria.

La formación política educativa debe entenderse desde una perspectiva compleja, holística, metadisciplinaria e integradora de los saberes.

Cabe preguntarnos en qué medida contribuye la actual formación docente a una educación para la justicia social.

En este sentido, cabe recordar los análisis de Gramsci (1971) y Althusser (1989) acerca del papel que cumplen los intelectuales en el mantenimiento de la ideología hegemónica. Para el primero, maestros y maestras son intelectuales orgánicos que actúan como *delegados* del grupo dominante, contribuyendo tanto a la obtención del consenso *espontáneo* de las masas en torno a las formas de vida hacia las que el grupo dominante orienta –gracias al prestigio derivado de su estatus y su función– como al disciplinamiento de aquellos sujetos o grupos que no ofrecen dicho consentimiento. Posteriormente, Althusser distingue entre el aparato represivo del Estado, que funciona principalmente por medio de la violencia, y el aparato ideológico del Estado, que aunque puede recurrir también a esta, ejerce su poder fundamentalmente a través de la ideología, que es la de la clase dominante.

Si bien confiamos en las buenas intenciones de los futuros maestros y maestras, dudamos de que hoy la formación docente les permita tomar conciencia del papel que desempeñarán en favor de la ideología hegemónica.

Plantear una formación docente basada en una pedagogía desde los bordes, desde una “educación del exceso”. Lo que sugiere la categoría de exceso es algo que rompe ciertos límites y lo traspasa sin pedir permiso. Pensar en escuelas que desborden aquello que hasta entonces convergía bajo el significado de escuela puja los límites de una institución educativa tradicional y también interpela a nuestra formación docente.

Cuando se plantea construir desde ese exceso, desde eso que la educación y la formación docente dejan afuera, la pregunta es ¿por qué queda afuera? Y es justamente porque pone constantemente en crisis el saber y las prácticas pedagógicas institucionalizadas, a la vez que supone desafiar sus propios límites internos. De esta manera, el exceso se vive con respecto a los núcleos institucionalizados y legitimados de educación, y por sobre todo, respecto de sus propias configuraciones.

Aquello que excede es constitutivo de un plexo de sentidos que además inaugura otra lógica y otros parámetros. Acontecimientos que se encadenan dentro de un mismo paradigma, que se van constituyendo como verdad, y que configuran ese exceso en el afuera. No solo en tanto corporalidades sino también afuera del sujeto-cuerpo, en tanto conocimiento a tematizar, a debatir, a interpelar; es decir, el exceso también lleva a la lógica de no poder ocupar el espacio de conocimiento. Exceder es ir más allá en tanto parámetros de convenciones sociales.



Podemos leer el exceso y el acontecimiento como un marco interpretativo de la mayor parte de los procesos educativos contemporáneos. Pero seguimos siendo los/las docentes a través de nuestras luchas los que sostenemos esa insuficiencia. No estoy haciendo una crítica a la educación pública, al contrario, es un análisis crítico de como está nuestra escuela y poniendo en valor la lucha docente como motor histórico de los grandes cambios en la sociedad.

Me permito citar un párrafo de Paulo Freire (1997):

La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio de enseñanza-aprendizaje será entonces un centro de debates de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. El hijo del trabajador debe encontrar en esa escuela los medios de autoemancipación intelectual independientemente de los valores de la clase dominante. La escuela no es sólo un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser (p.19).

La categoría de exceso también se manifiesta en la puesta en crisis del régimen espacial de la escuela tradicional. Tensión de la configuración de un adentro y un afuera. En los marcos de la sindemia, ¿quiénes serán los que volverán adentro? ¿Quiénes se quedarán en el camino convirtiendo una vez más a estudiantes en clave de exceso?

La función de la escuela es anular las estéticas de clase para fusionarlas en estéticas comunes. No se pensaba en diferentes estéticas porque no se pensaba en términos de diferencia de clase y eso no lo encontramos en nuestra formación docente.

Elegir los bordes como una construcción colectiva es pararse sobre lo que sobresale de los cuerpos, es ese número incómodo en el aula, es ese estudiante excedido en años, es pensar en los/as que vienen a estudiar con el estómago vacío o atravesados en múltiples adicciones.

Es necesario pensar nuestra formación docente desde las educaciones populares, que incluya no solamente el espacio físico donde nos encontramos, o situada desde el territorio en el que llevamos adelante las experiencias prácticas y también teóricas, sino también pensarlas contrarias a una formación de una epistemología blanca, occidental, heteronormativa, patriarcal, colonial; es decir, la formación docente (en tanto formación política). A esto llamo Tran-Formación Integral, y debe situarse en ir desnaturalizando las relaciones sociales que impone el Estado capitalista para poder pensar en prácticas liberadoras, que permitan construir teorías que no sigan solo la tradicional exclusión de nuestros posicionamientos.

Si la convergencia de todas las educaciones populares es partir de la comprensión del mundo, esa comprensión tiene que construirse desde la pluridimensionalidad, en sus más diversas acepciones y excepciones, desde la enorme diversidad del mundo, ya que es desde esa diversidad desde donde surgen los pensamientos, es desde esas realidades y prácticas diferentes donde surge la epistemología que lleva adelante cada camino.

Es necesario repensar las enseñanzas y aprendizajes desde las educaciones populares que tensionen los saberes instituidos y abran posibilidades a nuevas invenciones; que desde allí podamos empoderar a los/as sujetos, darles voz, cuerpo, espíritu, brindarles nuevas herramientas para posibilitarles nuevos futuros y volver a definir su especificidad. Y más que nada comenzar a pensar en los cuerpos como territorios en disputa, cuerpos críticos planteando las disidencias y las desigualdades desde todas sus configuraciones.

Si la educación tal como fue concebida formó cuerpos hegemónicos, el contrario sería deformarnos, para volver a formarnos en otras relaciones intersubjetivas. Los *deformes*, los que son el exceso de las formas para el capital y para el pensamiento hegemónico, son los putos, los gordos, las lesbianas, los rengos, los negros, los ciegos, los pobres, los drogadictos, esa deformación que sale de la forma hegemónica, y desde allí posicionarnos para pensar una formación construida desde el exceso.

La urgente necesidad de realizar un cambio profundo en la formación docente de nuestros maestras y maestros es la que llamo TID (Trans Formación integral docente). ¿Por qué integral? Porque venimos de un debate, por así llamarlo, histórico que tiene que ver con la cuestión de la didáctica y la pedagogía. La formación docente no puede encerrarse en estrategias didácticas que solo tienen sentido en el aula, sino que tenemos que ir al plano de la pedagogía.

En los últimos años fuimos testigos presenciales y virtuales de la despedagogización de la educación de nuestros pueblos, es así que se anularon los planteos filosóficos políticos y sociales y la formación docente se encarceló en meras destrezas de cómo dar un tema, un contenido de la forma más atractiva: se crearon colores, formas, dibujos, *powerpoint*, dispositivos, etc., pero se dejaba de lado el hecho político de la educación en sí mismo. Entonces es menester pensar en una formación integral del docente que tenga los siguientes núcleos y paradigmas.

FORMACIÓN POLÍTICA

Los últimos tiempos de dictaduras, neoliberalismos, de fascismos y pandemia, han bastardeado a la política. Basta ver cómo en nuestros países hicieron de la política un hecho externo, donde el objetivo era anunciar un “que se vayan todos”. La construcción de ese enorme poder de definir en los pueblos el sentido de que la política no sirve, que políticos y sindicalistas son todos corruptos hizo que los organismos internacionales aprovecharan para contrarrestar esos sentidos comunes profundizando la lógica individualista. La sindemia sirvió para que los grupos de poder puedan afianzar la lógica de seguir sosteniendo el mismo discurso y las mismas acciones a fin de que nada cambie, y que todo hoy puede transcurrir bajo los efectos de una enseñanza virtual. Hoy decir *zoom*, *meet*, *classroom* es el romance más fuerte que tienen los y las docentes en tanto pensar lo nuevo en educación, desde una mira de valoración.



Esta Formación Integral Docente (FID) debe tener dos ejes: el político y el pedagógico. La pedagogía es política, se piensa esta separación solo para clarificar el objetivo de la FID.

La formación política clarifica el panorama de las relaciones de poder en una sociedad que inevitablemente busca sacralizar las relaciones de mando y obediencia. Estas relaciones están incrustadas también en todo hecho educativo, y no podemos pensar en la praxis sino abrimos el múltiple abanico de las relaciones de poder que se encuentran en toda acción, en toda relación educativa. Esta necesidad de formación política para docentes lo que hace es identificar los verdaderos factores de poder, y así poder dar cuenta del porqué “algunos mandan y otros obedecen”. En términos de las educaciones populares podemos enmarcarlo en la cuestión freireana de opresores y oprimidos/as, pero trasciende lo netamente educativo y nos lleva necesariamente al plano de lo social, al plano distributivo, y a la cuestión de clase como eje vertebrador de las relaciones de poder de nuestra sociedad. Esta formación política debe tener también una perspectiva latinoamericana, porque son los mismos pueblos los que sufren las opresiones, y hay que ubicarla en un plano regional, nacional, de ciudad y comunitario. Tenemos que pensar esta formación como una formación que trasciende las paredes de la escuela y que llegue a toda Nuestra América.

Hoy el panorama no es desalentador, si bien el panorama de nuestra educación es incierto. Es urgente que podamos empezar a pensar desde otros paradigmas nuestra Formación Integral Docente, porque es casi obligatorio que como sujetos transitemos el camino para cambiarlo todo; constituirnos en sujetos en constante lucha contra este capitalismo que hoy está revestido de neoliberal y fascista en nuestra región; y ante el embate de las tan mentadas pedagogías de las emociones, desarrollar nuestro sentipensar crítico, desarrollar el sentipensar que no nos haga caer en que el trabajo con sectores populares, marginados del sistema consiste en transmitirle un corpus de temas como *limosnas* que le van a servir para poder conseguir un trabajo. Generar ese sentipensamiento crítico que nos haga sentir las crueles desigualdades y que podamos cambiarlo todo, intentar que este mundo tan herido, que este mundo tan poco mundo, pueda emerger, desde nosotros, desde nosotras, desde abajo, desde las luchas y donde la opresión se haga derrota.

Freire dice que la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo. Es desde allí que partimos con nuestros posicionamientos, sentires y pensamientos para nuestra lucha, para intentar crear mundos posibles, democráticos e igualitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bonilla, L. (2018). Apagón Pedagógico Global. Las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad. *Viento Sur*.

- Bonilla, L., Jarquín, M. y Lázaro, F. (2021). *Cuarta revolución industrial y educación en América latina*. Caracas, Bogotá: Editorial laboratorio educativo.
- de Alba, A. (2006). *Currículum, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La pedagogía en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a la educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lázaro, F. (2019). Desde esas otras Educaciones Populares y Pedagogías Críticas: por los caminos del sur. En F. Lázaro, E. Alfieri y F. Santana (coords.), *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos desde el Sur*. Buenos Aires: Editorial El colectivo.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Educador.
- Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE). El programa PISA de la OCDE. Qué és y para que sirve? <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue.
- Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (pp. 687-703). París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación.
- Solé Blanch, J. (2020). *El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica* (pp. 101-121). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Recepción: 08/04/2022

Aceptación: 20/04/2022



Raúl Enrique Piazzentino*

Política y políticas para la constitución de líderes directivos eficaces en Argentina (2015-2019) ¿Qué (no) hay de Nuevo?

RESUMEN

En este texto se analizan desde una perspectiva de indagación de carácter político-discursiva un conjunto de textos legales y documentales oficiales, imbricados en los discursos de la política y las políticas orientadas hacia las posiciones de directivos escolares y su formación durante el gobierno de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). La articulación de la política parte de la construcción de un estado crítico en la escolaridad obligatoria, para avanzar en la sedimentación de sentidos de raigambre neoliberal en el sistema educativo, las instituciones y las posiciones de directivos, recuperando elementos discursivos globales en torno al punto privilegiado del liderazgo directivo eficaz. A partir de las trazas de la política, se analiza la instrumentación de políticas que, por un lado, procuran estandarizar el desarrollo profesional en gestión educativa a través de lineamientos federales y, por otro, despliegan un dispositivo de formación en gestión educativa.

PALABRAS CLAVE

Políticas educativas recientes ▪ Argentina ▪ formación de directivos escolares, ▪ liderazgo directivo eficaz ▪ análisis político de discurso

* Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación. Profesor en formación docente inicial. Rector de la Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón, Villaguay, Entre Ríos, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-7930-8360rpiazzentino@hotmail.com>

INTRODUCCIÓN

La posición¹ y formación de directivos de la educación obligatoria constituyen una regularidad en los textos normativos y documentales oficiales imbricados en los discursos de la política y las políticas de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). Así, en los inicios de la gestión de gobierno, advertimos la prefiguración de un proceso descentralizador encaminado hacia las provincias y las instituciones escolares (Consejo Federal de Educación –CFE–, 2016a), reeditando la denominada federalización de la década de 1990, en términos de transferencia de responsabilidades. En esta nueva edición, se centra en la exigencia de mejora y eficacia en los resultados a las instancias subnacionales e institucionales, a partir de la centralización en las definiciones y el control desde el nivel nacional mediante dispositivos de evaluación. En este sentido puede comprenderse, por un lado, el propósito de la jurisdicción nacional de establecer estándares para el acceso a los cargos directivos y de supervisión de instituciones educativas dependientes de las provincias, a través de lineamientos y marcos de referencia sobre dichas posiciones (2016b). Por otro lado, sobre la base de lo que se denomina un modelo sólido de formación con centralidad en los resultados de aprendizaje, se establecen dispositivos formativos, diferenciados según se trate del acceso, el ejercicio o la especialización en los saberes y capacidades requeridos para la gestión pedagógica de directivos (2016c).

Nuestra aproximación a los discursos de la política y las políticas de la Alianza Cambiemos en torno a la posición y formación de directivos escolares, recupera algunas aportaciones de la perspectiva del análisis político de discurso (APD). De esta analítica que destaca la dimensión política de cualquier discurso y se enfoca en las decisiones de inclusión y exclusión en cualquier sistema de significaciones (Buenfil Burgos, 2010, pp. 1-2), recuperamos la distinción entre lo político, la política y las políticas (Mouffe, 2011; Treviño Ronzón, 2018; Treviño Ronzón y Tolentino, 2017).

Desde los trabajos de Laclau y Mouffe (1987), Mouffe (2011, 2014) y de Buenfil Burgos en el campo educativo (1993, 2019), entre otros, lo político constituye una perspectiva de indagación desde la cual resulta posible analizar las políticas educativas, en lo concerniente a la construcción de fronteras a partir de las cuales operan inclusiones y exclusiones (Treviño Ronzón, 2018, p. 63). La política, tal como sostiene Mouffe (2014, p. 22), refiere al conjunto de prácticas, discursos e instituciones orientadas al establecimiento de un determinado orden. Las pretensiones de la política se organizan y gestionan a través de las políticas, entendidas como formas y prácticas que se asientan sobre modos de entendimiento, cursos de acción y estrategias puntuales de intervención sobre la realidad (Treviño Ronzón, 2018).

1. La noción de posición que aquí estamos planteando recupera los aportes de Laclau y Mouffe (1987), reconociendo los debates que han dado lugar como las reconsideraciones que los autores han planteado a partir de los mismos.



Desde estas aportaciones, nos proponemos analizar las configuraciones discursivas de la política y las políticas hacia la posición de directivos escolares y su formación durante el gobierno de la Alianza Cambiemos, teniendo en cuenta un conjunto de textos legales y documentales oficiales imbricados en las mismas. Los documentos oficiales delimitados en un corpus, el proceso de su producción y las condiciones en las que se producen, constituyen nuestro referente empírico.² El recorte de documentos parte inicialmente de un número finito de textos de referencia (Howarth, 2005) a los que se incorporan otros, teniendo en cuenta las marcas que ofrecen las superficies textuales.

Conceptualizamos y empleamos las normativas y documentos oficiales como textos (Cruz Pineda, 2008, p. 130). En tal sentido, los reconocemos como resultantes de múltiples tejidos discursivos, en cuyas superficies textuales es posible indagar y analizar las marcas e indicios que han hecho posible su conformación. En línea con estas aproximaciones analíticas, recuperamos los señalamientos de Verón (1993)³ con respecto a la exploración de marcas en los textos de referencia, concebidas en términos de huellas de operaciones discursivas, a partir de las cuales es posible reconstruir parte de las condiciones de producción, constituidas por otros textos. Finalmente, como plantea el autor, un texto forma parte de las condiciones de producción si, y solo si, ha dejado marcas en los textos de referencia (p. 18).

La política hacia los directivos escolares y su formación durante el gobierno de la Alianza Cambiemos –en el marco de la complejidad de los diálogos, traducciones y subordinaciones de las políticas nacionales a configuraciones internacionales– se organiza, por una parte, a partir de la construcción de un estado crítico de los aprendizajes en los niveles obligatorios de la escolaridad. Por otra, resulta de una operación de traducción (Derrida, 1994) de configuraciones discursivas organizadas en torno al punto discursivo privilegiado (Torfing, 1998) del liderazgo directivo eficaz, diseminadas por agencias internacionales a partir de experiencias particulares en el ámbito anglosajón durante las tres últimas décadas del siglo XX. Así también, en la política registramos elementos provenientes de dispositivos de formación que, en línea con el discurso configurado a nivel internacional, vienen desarrollando agencias de política, universidades, fundaciones y asociaciones del sector privado nacional desde la primera década del 2000.

A partir de algunos rasgos del proceso articulador de la política, reconocemos la institucionalización de dos políticas que analizamos en la segunda parte de este

2. El referente empírico, siguiendo a Buenfil Burgos (2012), involucra tanto el proceso que se analiza como las condiciones de producción, y se articula metodológicamente en la construcción del objeto de estudio junto con la dimensión teórica y los interrogantes del investigador.
3. En este ejercicio recogemos los aportes de Verón, en lo que respecta al análisis en producción, teniendo en cuenta las compatibilidades destacadas por Fair (2008) entre esta analítica y la Teoría de Discurso de Laclau y Mouffe.

artículo. En primer término, la definición de lineamientos federales del desarrollo profesional en gestión educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de la educación obligatoria (CFE, 2018) y, en segundo término, un postítulo de actualización académica para la formación en gestión educativa (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología –MECCyT–, 2018).

ALGUNOS SENTIDOS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA POLÍTICA

La política orientada a los directivos escolares y su formación, que comienza a configurarse durante el gobierno de la Alianza Cambiemos, procuró fijar nuevos sentidos desde una lógica eficientista con relación a la posición de los directivos en las organizaciones escolares y en el sistema educativo en general.

De acuerdo con Treviño Ronzón, “la política es el terreno del encuentro, la superposición, el ensamble de prácticas e instituciones que buscan y se disputan el establecimiento de algún tipo de orden o de estructuración social” (2015, p. 56). Esta política reciente en Argentina, en general, revisita una configuración de lo educativo de raigambre neoliberal que, al decir de Laval (2004, p. 17), considera a la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico.

La tendencia hacia lo que el autor plantea como escuela neoliberal, la reconocemos como producto de difusos y parciales centros de poder que, por un lado, cuentan con enlaces internacionales a través de agencias como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otras, que en las últimas décadas viene hegemonizando las políticas educativas globales (Leibfried y Martens, 2009). Por otro lado, los enlaces nacionales de esta tendencia, que procura mutar las formas de la institución escolar, en lo que respecta a los años recientes en nuestro país, se pueden reconocer articulaciones entre el gobierno de la Alianza Cambiemos con organizaciones, asociaciones y fundaciones del sector privado (Castellani, 2019) en un entramado que vincula inexorablemente educación y mercado. Esta mutación, finalmente, procura imponer una construcción que asocia escuela con empresa educadora, administrada según los principios de la nueva gestión empresarial y sometida a la obligación de resultados e innovaciones.

En el marco de estas tendencias que pugnan por instalar otros sentidos para las instituciones educativas, la política de la Alianza Cambiemos, en particular, intenta dotar a la posición de los directivos escolares de una identidad con parecidos de familia (Wittgenstein, 1988) a la gestión de empresas, ubicándolos en el centro de las responsabilidades para el logro eficaz de mejoras en los aprendizajes, y la rendición de cuentas a través de los resultados arrojados desde dispositivos de evaluación.

En la articulación de la política hemos podido reconocer tres rasgos: por una parte, la construcción de un estado deficitario de la escolaridad obligatoria en



cuanto a los resultados de aprendizaje según datos aportados por pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Por otra parte, un ejercicio de traducción de elementos provenientes de operaciones discursivas globales, cuyas condiciones de producción superan el medio siglo a la fecha y, finalmente, recupera elementos de dispositivos de formación que en la línea discursiva viene desarrollando el sector privado nacional desde la primera década del 2000.

En cuanto a la construcción de un estado crítico focalizado en los resultados de aprendizaje en la escolaridad obligatoria, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina enseña y aprende (Plan Estratégico Nacional) (CFE, 2016b), establece:

Los objetivos del plan abordan los desafíos en relación al cumplimiento del derecho a la educación, sosteniendo la igualdad de oportunidades para todos/as. En este sentido, se establece como necesario el fortalecimiento de acciones que favorezcan el ingreso, la permanencia, el aprendizaje⁴ y el egreso de los estudiantes a través de procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad que tiendan a garantizar trayectorias educativas en los tiempos previstos, considerando las diferencias o ritmos particulares de los/as estudiantes (p. 4)

Este enunciado resignifica uno de los fines y objetivos establecidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), referido a garantizar el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso en los diferentes niveles del sistema educativo (Congreso de la Nación, 2006, Artículo 11, inciso h). La centralidad conferida en la LEN al ingreso, la permanencia y el egreso, en la política de la Alianza Cambiemos se construye discursivamente en términos de cuestionamiento al estado prevaleciente. De este modo, se fabrica un punto de partida deficitario que atribuye cierta ineficacia a la mera permanencia, por cuanto supone que no todos los alumnos y alumnas aprenden mientras permanecen, en tiempos aplazados, en la escolaridad obligatoria. En este sentido, el Plan Estratégico Nacional plantea “la puesta en marcha de procesos interrelacionados de planificación, enseñanza, evaluación y uso de la información centrados en el aprendizaje de todos/as, que atiendan a las características de los contextos escolares y extraescolares que inciden en el acto educativo” (CFE, 2016b, p. 9).

Desde esta construcción discursiva, centrada en la presencia débil de aprendizajes, se procura instituir la mejora de la eficacia en los resultados. En este sentido, podemos comprender la creación de una Red Federal para la mejora de los aprendizajes (2016d), encaminada a asegurar la enseñanza y el aprendizaje sobre la base del significativo competencia, a fin de revertir deficiencias en el sistema educativo. Asimismo, la creación de una Secretaría de Evaluación Educativa (Poder Ejecutivo Nacional, 2016a) y la instauración de los dispositivos denominados Aprender y Enseñar (CFE, 2017a) en los comienzos del gobierno de la Alianza

4. El resaltado es nuestro.

Cambiamos.⁵ Estos últimos se orientaron, respectivamente, a la evaluación de estudiantes de los niveles primario y secundario, y del último año de los profesorados de educación primaria, inicial y secundaria.

La articulación de la política, por otro lado, resulta de una traducción (Derrida, 1994) de operaciones discursivas globales en torno al punto discursivo privilegiado del liderazgo directivo, producidas en países hegemónicos durante las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI. En este orden de ideas, puede comprenderse también la focalización del tercer eje del Plan Estratégico Nacional en:

el fortalecimiento de las capacidades institucionales del Estado para gestionar la mejora educativa de manera efectiva, eficiente y transparente. En un sistema con distintos ámbitos de gestión, como es el educativo, es fundamental que cada actor cuente con las herramientas y condiciones apropiadas para desarrollar su función, sea en relación a la planificación, implementación, administración o evaluación de las políticas educativas (CFE, 2016b, p. 18).

Los directivos, en este marco, resultan claves al interior de una configuración organizada en torno a los puntos nodales de la autoevaluación, la evaluación y el uso de conocimiento para la planificación y gestión de la mejora escolar y de los aprendizajes. La posición de los directivos escolares es significada en términos de líderes para el aprendizaje, como una de las condiciones y factores de la eficacia escolar expresada en los resultados. El Plan Estratégico Nacional (p. 19) remite al denominado factor del liderazgo directivo y su incidencia en la eficacia de los resultados de aprendizaje, diseminado desde las últimas décadas del siglo XX desde agencias supranacionales a partir de experiencias particulares en países hegemónicos.

El liderazgo directivo para el aprendizaje, instruccional, pedagógico –de acuerdo con los diferentes énfasis–, constituye un significativo privilegiado en los profusos estudios a nivel internacional durante las primeras décadas del siglo XXI. Sin embargo, los primeros usos particulares, en los términos de Laclau (2000), podemos localizarlos en las décadas de 1970 y 1980 en Estados Unidos, en la intertextualidad del movimiento de mejora de la escuela y los estudios sobre escuelas eficaces, y en la década de 1990 a través de la articulación de ambas configuraciones discursivas en la mejora de la eficacia escolar (Murillo, 2004). Cabe destacar que estas configuraciones se constituyen diferencialmente a partir del denominado Informe Coleman (Carabaña, 2016) de mediados de la década de 1960, en el que se concluye sobre la relativa importancia de la escuela en los resultados.

5. Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde (2018, p. 89) destacan el planteo del ex presidente Macri en la apertura de sesiones ordinarias del Congreso Nacional en 2018, para hacer públicos los resultados de las evaluaciones por escuela, cuestión expresamente impedida por el artículo 97 de la LEN N° 26.206.



A partir de estos usos particulares, anclados en estos procesos históricos, el liderazgo directivo se universaliza (Laclau, 1996) como una variable garante de la eficacia escolar, constituyéndose desde entonces en un modelo de identificación (Buenfil Burgos, 2009) usado e impuesto mediante operaciones de interpelación desplegadas desde países hegemónicos en articulación con agencias internacionales, entre las cuales se destaca el dominio de la OCDE. Estas operaciones se diseminan a través de diferentes dispositivos, cuyos efectos pueden advertirse en ciertas convergencias de la política y las políticas recientes de Argentina a partir del 2015, en los países de la región y del resto del mundo.

El dominio de la OCDE en el campo de las políticas educativas (Leibfried y Martens, 2009), a través de la universalización de los particulares (Buenfil Burgos, 2000; Laclau, 1996) de mejora y eficacia escolar, centradas en la posición de liderazgo de los directivos, se ha sostenido por más de cuatro décadas hasta la actualidad. Así, en la década de 1980, el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (1982-1986), articulado desde el Centro de Investigación e Innovación Educativa (Murillo, 2003), procura universalizar el movimiento de mejora. Por otra parte, desde finales de la década de 1990, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) y sus subproductos, constituye un dispositivo político (Lundgren, 2013) que motoriza la rendición de cuentas (Morgan, 2013), clasificando los sistemas educativos nacionales entre aquellos que obtienen mejores resultados y los que, tras la implementación de reformas, se encuentran optimizándolos.

Tomando en consideración los datos producidos desde el Programa PISA, McKinsey y Company produjo un informe (Barber y Mourshed, 2008) en el que analiza los altos rendimientos obtenidos por estudiantes de veinte sistemas educativos del mundo, procurando montar una correlación positiva lineal entre mejora de los resultados, según la información del Programa PISA, con la mejora en la instrucción. En este último polo de la correlación, el informe reconoce la posición de los docentes en general y, particularmente, de los directivos escolares, en términos de líderes en instrucción. A partir de esta correlación, propone un conjunto de recomendaciones que involucran la selección de los docentes apropiados y el desarrollo de habilidades de liderazgo en instrucción sobre la base de un modelo de aprendizaje (p. 33).

Finalmente, el Proyecto Mejorando el Liderazgo Educativo 2006-2008 constituyó una política de la OCDE orientada al apoyo en el diseño e implementación de políticas de liderazgo escolar para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en veintidós sistemas educativos. Esta política se produce ante la renovación, por jubilación, de los directivos escolares en algunos de los países miembros de la OCDE.⁶ Las áreas de acción delimitadas se centran en la

6. Frente a la edad promedio de 51 años de los directores en algunos países miembros de la OCDE, en el sistema educativo argentino, de acuerdo con los datos proporcionados por el Censo Nacional de Docentes de 2004, la media en la edad de los directivos de la educación obligatoria es de 46,1 (Dirección Nacional de Información y evaluación de la calidad educativa, 2008, p. 12).

redefinición de las responsabilidades del liderazgo escolar en torno a la mejora de los resultados escolares, la distribución del liderazgo, el desarrollo de habilidades para la eficacia en la práctica del líder y hacer del liderazgo una profesión atractiva (OCDE, 2009; Pont, Nusche y Hopkins, 2008; Pont, Nusche, Moorman, 2009).

De la consideración de los documentos de la OCDE, cabe destacar una regularidad (Foucault, 2002) en la configuración discursiva sobre el liderazgo directivo, referida a la dificultad de correlacionar positivamente la posición de liderazgo directivo y la mejora en los resultados de aprendizaje (Pont, Nusche y Hopkins, 2008; Pont, 2010, 2017). En los textos se afirma que se trata de una variable indirecta sobre los resultados del aprendizaje escolar (Bolívar, 2010). Sin embargo, se vienen dando una serie de esfuerzos para dotar a este discurso de la denominada evidencia y sus posibles efectos en los aprendizajes (Cancino y Vera Monroy, 2017). Es preciso subrayar al respecto que los subproductos del Programa PISA constituyen el punto de partida y de llegada para la mejora de la eficacia escolar.

Algunos efectos de esta tendencia en la región latinoamericana ha posicionado en los últimos años a Chile como centro de referencia a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, entre otras agencias de política (Palamidessi, Gorostiaga y Aberduj, 2017). Desde esta Agencia se disemina la cuestión del liderazgo escolar en la política y las políticas de los países de la región por medio de diversas publicaciones y eventos (Loera Varela, García Hernández y González Silva, 2008; Rojas y Gaspar, 2006). De la producción documental destacamos algunos textos recientes, en línea con la política global del liderazgo directivo eficaz, que desarrollan aproximaciones al estado del conocimiento sobre la temática, y recuperan experiencias en los países latinoamericanos y caribeños (OREALC-UNESCO, 2014; Weinstein, Hernández, Cuéllar y Flessa, 2015). Sin embargo, es preciso señalar algunas de estas producciones de la OREALC que procuran representar ejercicios de contextualización frente a la mera reproducción de los particulares universalizados desde los países del Norte en las políticas regionales a través de la OCDE (OREALC-UNESCO, 2014, p. 5).

En el marco de estos procesos que venimos destacando y analizando con relación a las marcas en la política de la Alianza Cambiemos de operaciones discursivas globales, resultan sustantivos algunos señalamientos de distintos autores (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018, p. 61; Sverdlick y Motos, 2020) sobre la nacionalización y federalización de la pedagogía del liderazgo y el emprendedorismo, como una de las tendencias del proceso privatizador de la educación en la región, y que particularmente en Argentina se radicaliza a partir de 2015 con el gobierno de la Alianza Cambiemos.

Así también, reconocemos algunos parecidos de familia (Wittgenstein, 1988) en los trazos de la política con publicaciones y dispositivos de formación contemporáneos, promovidos y desarrollados por agencias de política (Palamidessi, Gorostiaga y Aberduj, 2017), fundaciones, asociaciones y universidades del sector



privado en el territorio nacional.⁷ Para analizar estos rasgos recuperamos algunos aportes de autores mexicanos en la línea del APD, que procuran comprender los procesos políticos en el campo educativo, fundamentalmente los efectos de las políticas en la constitución de subjetividades (Treviño Ronzón, 2015, p. 61). De estos aportes, nos interesamos particularmente por los otros actores de las políticas, aquellos que procuran hegemonizar la instalación de determinados tópicos en las formas y prácticas de la política y las políticas, como así también sobre los que las diseñan e implementan (2015). En este sentido, destacamos a universidades privadas, articuladas en algunos casos con sedes locales de agencias internacionales; fundaciones, asociaciones civiles y centros de política de Argentina, que a través de equipos de especialistas comienzan a desarrollar en la primera década del 2000 un conjunto de dispositivos de formación, producción editorial y documentos, en línea con la configuración discursiva dominante del liderazgo directivo eficaz.

Del conjunto de dispositivos considerados, destacamos, por un lado, los desarrollados por algunas universidades privadas en torno a la formación de líderes –Universidad de San Andrés– (Beech, 2015; Podestá y Abregú, 2020) y de actualización para directivos escolares –Universidad Torcuato Di Tella– (Romero y Krichesky, 2019). Por otro lado, los propuestos por fundaciones, a través de programas de liderazgo –Fundación Varkey– (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018), el acompañamiento a equipos directivos –Educere– (Castellani, 2019), la formación para líderes educativos –Fundación Córdoba Mejora– (Weinstein, Cuellar, Hernández y Flessa, 2015), programa líderes para el aprendizaje –Fundaciones Grupo Petersen– (s/f) y cursos de verano en gestión escolar –Fundación Bunge y Born– (Aguerrondo, 2015). Finalmente, asociaciones civiles, cuyas acciones se orientan al fortalecimiento de las prácticas directivas y de supervisión –Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes, (GEMA)– (Lusquiños, 2015).

La regularidad en la dispersión (Foucault, 2002) en el conjunto de dispositivos dirigidos a los directivos escolares de distintos puntos del país, se organiza alrededor del punto discursivo privilegiado del liderazgo instruccional y para el aprendizaje, en línea con la tendencia impuesta por la OCDE en las primeras décadas del siglo XXI. Asimismo, en esta dispersión reconocemos la remisión a la intertextualidad del movimiento de mejora de la escuela y los estudios sobre escuelas eficaces, y la articulación de ambas configuraciones en la mejora de la eficacia escolar.

Con relación a centros de política nacionales (Palamidessi, Gorostiaga y Aberduj, 2017), el modo privilegiado de operación se concreta a través de la producción de documentos resultantes de estudios, generalmente auspiciados por patrocinadores

7. Algunas de estas entidades estuvieron vinculadas, por un lado, a través de convenios con el Ministerio de Educación durante el gobierno de la Alianza Cambiemos (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018) y, por otro, por medio de algunos integrantes del gabinete en el área educativa provenientes de las mismas.

provenientes del empresariado nacional e internacional. En líneas generales, los textos considerados con relación a la temática de este artículo (Mezzadra y Bilbao, 2011; Veleda, 2016), incorporan, de igual modo que los dispositivos de formación, elementos de las tendencias globales contemporáneas del liderazgo pedagógico de los directivos, en el marco de las configuraciones de mejora y eficacia escolar.

POLÍTICAS PARA LA CONSTITUCIÓN DE LÍDERES DIRECTIVOS EFICACES

A partir de la reconstrucción de los trazos generales de la política orientada hacia la posición y formación de los directivos escolares, en esta sección analizamos las políticas de la Alianza Cambiemos, entendidas como formas y prácticas con las que se intenta organizar y gestionar las pretensiones de la política, desde un entendimiento, cursos de acción y estrategias puntuales de intervención particulares sobre la realidad en términos de construcción (Treviño Ronzón, 2015, p. 57; Treviño Ronzón y Tolentino, 2017). Tal como sostiene Treviño Ronzón (2015), las políticas:

pueden pensarse como sistemas de subjetivación –estrategias de atracción, convencimiento, interpelación– que pueden operar explícita o sutilmente en la tarea de producir distintos tipos de identidades, lo que nos distancia de los comunes estudios deterministas, técnicos, racionalistas, útiles para un tipo de discusión y una particular comprensión de la realidad, pero que poco aportan a la comprensión profunda de los procesos políticos, en particular en el campo educativo (p. 61).

A partir del año 2017, en el ámbito de la Dirección Nacional de Formación Continua, del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), se inicia un conjunto de operaciones orientadas al desarrollo de dos políticas. La primera de ellas relacionada con la definición y el establecimiento de Lineamientos Federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para Equipos Directivos y Supervisores de la Educación Obligatoria (Lineamientos Federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa –Lineamientos Federales–) (CFE, 2018). En esa línea, una segunda política consistente en un dispositivo de formación a través de la articulación y el desarrollo de un postítulo de actualización académica en gestión.

Los Lineamientos Federales parten del señalamiento de una ausencia de regulaciones de carácter federal sobre las características que deberían asumir los dispositivos formativos para directivos escolares, sobre todo en competencias vinculadas al qué y al cómo del hacer directivo (p. 1). Esta vacancia, asumida en términos de condición de posibilidad para las políticas, podríamos comprenderla teniendo en cuenta los procesos de transferencia operados desde fines de la década de 1960 en Argentina, a través de los cuales la instancia nacional transfirió sistemáticamente a las provincias las instituciones educativas de diferentes



niveles. En consecuencia, las políticas de formación y las regulaciones para el acceso a los cargos directivos durante las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI, vienen siendo una responsabilidad de cada una de las instancias subnacionales, en función de las condiciones y características de los respectivos sistemas educativos.⁸

De la consideración del texto normativo, nuestro análisis se centra en tres aspectos que consideramos nodales en los sentidos implicados en la regulación. Por un lado, el carácter técnico atribuido al proceso de producción de los Lineamientos Federales. Por otro, una tendencia que procura reconfigurar la posición de los directivos escolares hacia lo que reconocemos como líderes eficaces en el logro de mejores resultados de aprendizaje cuantificables y, finalmente, el sentido que conlleva la formación para los docentes que desempeñan o aspiran a desempeñar cargos directivos.

El texto de los Lineamientos Federales, da cuenta de una construcción de carácter técnico en la que participan todas las jurisdicciones por medio de representantes.⁹ Con respecto a este carácter, es propio del liberalismo en sus diferentes parecidos de familia, al decir de Mouffe (2011, pp. 16-17), negar la dimensión de lo político en la construcción de lo social. De tal manera que las cuestiones políticas son reducidas a meros asuntos técnicos, destinadas a ser resueltas por expertos, implicando –políticamente– la negación de decisiones que incluyen y excluyen determinadas opciones ante alternativas en disputa. La atribución de este carácter al proceso de articulación de esta política, además de negar la dimensión constitutiva de lo político, confiere una posición neutral al propio ámbito del CFE, integrado por los responsables de la educación de todo el país, entre otras posiciones.¹⁰

8. Si bien es preciso destacar anteriores políticas desde el nivel nacional, orientadas a la formación continua de los directivos escolares, entre las cuales podemos destacar el Programa de Capacitación en organización y gestión para equipos directivos, en la década de 1990 (Circuitos F y G de la Red Federal de Formación Docente Continua); el Programa Nacional de Gestión Institucional en los inicios de la década de 2000 junto a un Proyecto de capacitación a distancia para directivos y docentes de nivel polimodal y, finalmente, el denominado componente II del Programa Nacional de Formación Permanente (CFE, 2013).

9. Según la Memoria de gestión del INFD (2016-2019), en 2017, la Dirección Nacional de Formación Docente Continua de ese organismo, a través de las coordinaciones territorial y pedagógica del Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa, constituyó una comisión técnica con representantes de cada una de las jurisdicciones del país. Los avances producidos en esta comisión, a su vez, fueron considerados en la Mesa Federal de Formación Docente, integrada por los responsables de las direcciones provinciales de educación superior, hasta su consideración y aprobación en el ámbito del CFE (INFD, 2019, p. 67). Cabe destacar también el relevamiento de propuestas de formación que por entonces venían desarrollando universidades públicas y privadas, y el encargo al IIPE-UNESCO (2018) de un estudio exploratorio en clave comparada sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores.

10. El texto normativo imbricado en esta política es aprobado en el ámbito del CFE con el voto afirmativo de los integrantes, a excepción de las provincias de Chubut, Formosa, Santiago del Estero y San Juan por ausencia de sus representantes e implementada por las veinte jurisdicciones cuyos responsables la ratifican.

Los Lineamientos Federales, desde este entendimiento, son presentados como una opción transparentemente decidible, despojada de inclusiones y exclusiones, en un orden sin antagonismos. Sin embargo, pese a la supuesta neutralidad atribuida al proceso de construcción interjurisdiccional de la regulación, reconocemos inclusiones en la superficie textual que remiten a huellas de operaciones discursivas diseminadas por la OCDE, entre otros desarrollos afines (Dempster, Lovett, Flückiger y Johnson, 2018), que remiten al punto discursivo privilegiado del liderazgo directivo eficaz para el logro de mejores resultados de aprendizaje. Asimismo, registramos la exclusión de configuraciones de la gestión y el gobierno de las instituciones escolares desde un sentido político (Itkin, 2004), además de las propias posiciones de los directivos escolares y los sindicatos docentes en el proceso de concertación de esta política.

En este marco, la reconfiguración de la posición del directivo se aglutina en torno al punto discursivo privilegiado del liderazgo eficaz, centrado en la mejora de resultados de aprendizaje medibles. Este significado constituye la nota de identidad a construir en las posiciones de los directivos escolares y desde el cual se articula el dispositivo de formación (CFE, 2018, p. 3).

El liderazgo eficaz, en línea con la política de la OCDE, se orienta a labores de alto orden, tendientes a la mejora del rendimiento del personal, los estudiantes y la escuela. Con ello procura excluir a la administración y gestión directivas, entendidas, respectivamente, como el mantenimiento rutinario de las operaciones vigentes y como deberes de orden menor (Pont, Nusche y Moorman, 2009, p. 18; Pont, 2017, p. 28). En esta línea, la eficacia de las prácticas de directivos escolares se centra en la enseñanza, el aprendizaje y su mejora, el desarrollo profesional de los docentes, la colaboración entre los docentes de la escuela y el contexto, la fijación de objetivos claros de logro educativo, y conocer y utilizar información cuantitativa para la mejora (Pont, 2017, p. 28).

Con un claro parecido de familia, los Lineamientos Federales se orientan a instituir la posición del líder directivo eficaz. Esta reconfiguración implica un proceso estandarizado de adquisición y desarrollo de actitudes y competencias,¹¹ mediante las cuales manejar y adaptarse continuamente a situaciones escolares en diferentes contextos, centrando eficazmente sus prácticas en el éxito de los aprendizajes escolares, con el consecuente logro de mejores resultados cuantificables.

La propuesta de formación buscará contribuir con el desarrollo de actitudes y capacidades profesionales tanto para equipos directivos como para supervisores/inspectores requeridas para cumplir con su función de manera efectiva, comenzando con un nivel básico a ser ampliado y profundizado a lo largo de la

11. En un trabajo previo (Piazzentino y Tourn, 2020), analizamos la opción por el significado capacidad en los documentos oficiales para la formación inicial de docentes durante el gobierno de la Alianza Cambiemos, comprendiendo que el sentido otorgado remite al de competencias.



trayectoria laboral. De esta forma, los equipos directivos y los supervisores/inspectores podrán actuar en una variedad de situaciones e intervenir en ellas con crecientes niveles de complejidad (CFE, 2018, p. 8).

Las actitudes se orientan hacia lo que en el texto se denomina justicia educativa; esto es, garantizar las competencias necesarias en las alumnas y los alumnos, altas expectativas sobre las posibilidades de aprender de todos, el trabajo en equipo y la responsabilidad por el aprendizaje. Las competencias a lograr mediante los dispositivos de formación, por su parte, siguiendo el esquema planteado por la OCDE, entre otras producciones (Dempster, Lovett, Flückiger y Johnson, 2018; Pont, Nusche y Moorman, 2009, pp. 41-67; Pont, Nusche y Hopkins, 2008), se organizan, por un lado, de modo gradual en torno a dimensiones vinculadas con la organización escolar, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, el desarrollo profesional de los docentes y la comunidad educativa y el contexto. Por otro, siguen una progresión estandarizada que se inicia en un nivel básico, centrado en la posición del aspirante a cargos directivos, pasando por estadios denominados profesional y avanzado, hasta una suerte de sutura en la posición de lo que reconocemos como el experto en liderazgo directivo eficaz (CFE, 2018, pp. 10-12). Este último se constituye en un modelo de identificación (Buenfil Burgos, 2009) desde el cual se interpela a los directivos, proponiéndoles constituirse en líderes eficaces, con experticia en la obtención de mejores resultados de aprendizaje.

El experto en liderazgo directivo eficaz, en lo que respecta a la organización escolar, según los Lineamientos Federales, desarrolla, por una parte, un plan estratégico de innovación y evalúa su impacto junto a los estudiantes, los docentes y las familias. Por otra parte, construye una base de información, recolectando sistemáticamente evidencias con relación a los aprendizajes, las trayectorias y el funcionamiento de la escuela (CFE, 2018, p. 10).

En la dimensión de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, planifica con los docentes proyectos de enseñanza y evalúa el impacto en los aprendizajes. Diseña protocolos para el asesoramiento técnico pedagógico directivo y entre pares, profundiza sus conocimientos en el proceso de evaluación tendientes a la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, y auspicia el ensayo de propuestas innovadoras en el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje (p. 11).

Finalmente, en las dimensiones vinculadas al desarrollo profesional y la comunidad educativa y el contexto escolar, el líder directivo eficaz promueve, por un lado, la constitución de una comunidad de aprendizaje que rebasa los límites de la escuela. Por otro, trasciende la escuela, promoviendo la participación de las familias en las decisiones institucionales y pedagógicas, y genera redes con otras organizaciones para impulsar el bienestar, la salud y la seguridad de los estudiantes y el fortalecimiento de los aprendizajes (p. 12).

La segunda política articulada durante el gobierno de la Alianza Cambiemos se concreta en un dispositivo de formación que comprendió el desarrollo de un postítulo de actualización académica para la formación en gestión educativa

(PAAFGE) (MCCyT, 2018)¹² a cargo de la instancia nacional por medio del INFD. El mismo tuvo como destinatarios primarios a formadores convocados por las provincias, quienes replicaron el dispositivo con directivos y supervisores, según las definiciones jurisdiccionales.¹³ Esta política, en sus dos momentos, se inscribe en los principios pedagógicos y ejes temáticos establecidos en los Lineamientos Federales, reafirmando el rol clave de los equipos directivos:

para lograr una educación que permita a todos los estudiantes desarrollar los saberes, las capacidades y las disposiciones fundamentales para insertarse plenamente en la sociedad (...). la complejidad del rol requiere de una formación profunda en temas relacionados con el liderazgo pedagógico y con la gestión institucional (MCCyT, 2018).

La estrategia para la implementación del dispositivo de formación, denominada “en cascada”, de acuerdo con Toranzos y Montes (2019), procuró reducir los márgenes para la inclusión de definiciones provinciales en la propuesta nacional. En este sentido, la posición hegemónica de la instancia nacional en la articulación del dispositivo, se ligó con centros de política, universidades y fundaciones del sector privado, a través de un conjunto de especialistas que tuvieron a su cargo la formación de los formadores,¹⁴ algunos de los cuales aportaron textos de su autoría en la producción de una serie de documentos destinados a los formadores (INFD, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e),¹⁵ en los cuales se plantea y desarrolla al detalle¹⁶ no solo la organización de los temas, las unidades y los contenidos, sino también la dinámica del proceso de formación de los formadores y su réplica en

12. El desarrollo del dispositivo se financió a través de un crédito otorgado por el Banco Interamericano de Desarrollo por un monto de hasta USD 200.000.000 (Poder Ejecutivo Nacional, 2016b).

13. De acuerdo con la evaluación de la política realizada por Toranzos y Montes (2019, p. 34), la mayoría de las provincias estudiadas priorizó la formación de los directivos escolares, frente a otros actores como supervisores, preceptores, secretarios y vicedirectores.

14. El informe de gestión del INFD (INFD, 2019, p. 67) detalla los especialistas que participaron de las instancias de formación para los formadores: Bernardo Blejmar, Rebecca Anijovich, Axel Rivas, María Eugenia Podestá, Victoria Abregú, Inés Aguerrondo, Javier Simón, Hugo Labate, Graciela Cappelletti, Alfredo Vota y Carolina Sciarrotta. Algunos de los cuales forman parte de los equipos responsables de los dispositivos de formación que detallamos previamente, a cargo de universidades, fundaciones y asociaciones del sector privado y agencias de política nacionales.

15. Algunos de los especialistas involucrados en la producción de los cuadernillos son autores de libros sobre el tema de gestión del sistema y de las instituciones, publicados por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (Beech, 2015, pp. 30-31).

16. En la introducción del cuadernillo correspondiente al segundo seminario (INFD, 2018b, p. 8), se registra una observación del equipo responsable del INFD, que puede comprenderse como respuesta a la objeción de los formadores frente a la posición adscripta de meros ejecutores en el dispositivo, desarrollando exhaustivamente actividades, consignas, entre otros aspectos de los documentos, que luego replicarían en las instancias con los directivos y supervisores. Cuestión que se ratifica en el cuadernillo del tercer seminario (INFD, 2018c, p. 4).



las instancias reservadas para los directivos, siguiendo los cuatro ejes establecidos en los Lineamientos Federales.

La estructura curricular del PAAFGE se corresponde con los cuatro ejes establecidos en los Lineamientos Federales: desarrollo estratégico de la organización escolar, acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto, liderazgo del desarrollo profesional, y agrega un módulo relacionado con la posición de formador.

Del mismo modo que reconocemos inclusiones de elementos en la superficie textual de los Lineamientos Federales, que remiten a huellas de operaciones discursivas diseminadas por la OCDE en torno al punto discursivo privilegiado del liderazgo directivo eficaz, en esta segunda política registramos desarrollos afines a dicha discursividad en torno a la calidad de los programas de aprendizaje de liderazgo escolar, enmarcados en tendencias de cierta literatura internacional que cuenta con producciones a nivel regional, según tuvimos ocasión de considerar en la configuración de la política. En tal sentido, reconocemos algunos indicios en la textualidad del PAAFGE que remiten a un conjunto de criterios mediante los cuales se pretende asegurar la calidad de los programas de formación en liderazgo escolar (Dempster, Lovett, Flückiger y Johnson, 2018; Flückiger, Lovett y Dempster, 2014).

CONSIDERACIONES FINALES

En esta producción hemos analizado desde una perspectiva político discursiva un conjunto de documentos y normativas nacionales del período 2015-2019, procurando reconocer algunos rasgos que dan cuenta de los sentidos que operan en las configuraciones discursivas de la política y las políticas encaminadas hacia los directivos escolares. La articulación de la política durante el gobierno de la Alianza Cambiemos conjuga significados particulares que han logrado universalizarse a través de la diseminación acometida en las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad por la OCDE, entre otras agencias internacionales. Los efectos de estas operaciones se advierten en los distintos dispositivos desplegados desde agencias de política regional y del sector privado nacional, articuladas con el gobierno de la Alianza.

La política persiguió construir discursivamente un estado ineficaz del sistema educativo, el sentido de las instituciones escolares y las identidades de las posiciones de los directivos con relación a los resultados de aprendizaje en la educación pública, valiéndose de la construcción de informes críticos a partir de la información proporcionada por dispositivos de evaluación nacionales, cuya particular denominación desde el gobierno enfatiza una ausencia, lo que no acontece: aprender. En este sentido, la construcción se orienta a sedimentar que en los tramos de la escolaridad obligatoria del sistema educativo y la escuela no se aprenden, en los tiempos previstos, las competencias demandadas por el mercado.

Desde estas pretensiones de la política se acomete la reconfiguración de la identidad de la posición de los directivos escolares en torno al punto nodal del liderazgo directivo eficaz para la mejora de los resultados de aprendizaje medibles.

Se establecen, por un lado, Lineamientos Federales que procuran instituirse en estándares planteados instrumentalmente desde una racionalidad técnica que, políticamente, excluye procesos históricos con relación a las autonomías provinciales en la definición de los dispositivos de acceso y carrera docente en los cargos directivos, aunque con la anuencia de la mayoría de los responsables jurisdiccionales en el ámbito del CFE. Advertimos que el sentido político que conllevan los Lineamientos Federales no solo se reduce al establecimiento de unos estándares para aspirar, desempeñar y ejercer con experticia el liderazgo directivo eficaz sino que, en primer término, se constituyen en un modelo de identificación desde el que se interpela para producir adhesiones y reconfiguraciones en las identidades de los directivos escolares en torno a la rendición de cuentas mediante la mejora y eficacia en los resultados. En segundo término, implican un profundo cuestionamiento a la matriz pública de la educación argentina, particularmente a las derivas de la permanencia en la escolaridad obligatoria, privilegiando los circuitos privados.

En esa línea, se diseña e implementa un dispositivo de formación hegemonizado por la instancia nacional, en articulación con equipos de especialistas ligados a universidades privadas, agencias internacionales con sede en el país, fundaciones, asociaciones civiles y centros de política. Este conjunto de posiciones, dado su itinerario en dispositivos de formación, y producción editorial y documental desde comienzos de la década de 2000, constituyen los otros que intervienen en la definición no solo de los cursos de acción de las políticas, sino hegemonizando el sentido de las mismas y la construcción discursiva de la realidad educativa argentina y sus problemáticas.

Finalmente, con relación a la pregunta que nos planteamos en el subtítulo de esta producción, consideramos que en general la política y las políticas acometidas por la Alianza Cambiemos, a pesar de los parecidos de familia que podríamos encontrar con el eficientismo de principios del siglo XX, en lo que concierne al carácter tecnocrático e instrumental de su formulación, constituyen una resignificación de configuraciones discursivas ancladas particularmente en países hegemónicos durante las últimas décadas del siglo pasado, las cuales dominan desde entonces los discursos de una política global en el siglo XXI.

No obstante, la traducción local de estos discursos en la política y las políticas ha constituido una condición de posibilidad para sedimentar sentidos de raigambre neoliberal en el sistema educativo, las instituciones escolares y las posiciones de directivos, valiéndose de las problemáticas que efectivamente están presentes en el tramo escolar del sistema educativo, a las cuales soslayó en algunos casos y en otros profundizó con sus derivas tecnocráticas y eficientistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (coord.). (2015). *Las escuelas del medio rural*. Buenos Aires: Fundación Bunge y Born-Fundación Pérez Companc. Escuela Talleres Gráficos Manchita.



- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: San Marino.
- Beech, J. (2015). *Investigación acerca del programa directores: líderes en acción*. Buenos Aires: Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuestas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Buenfil Burgos, R. N. (1993). Análisis de discurso y educación. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Buenfil Burgos, R. N. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(3), 55-92.
- Buenfil Burgos, R. N. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. Pini (comp.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 77-121). San Martín: Universidad Nacional de San Martín Edita.
- Buenfil Burgos, R. M. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, 34-35, 265-281.
- Buenfil Burgos, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. Jiménez García (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 51-71). Seminario de Análisis del Discurso. México DF: Juan Pablos Editores.
- Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del análisis político de discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Cancino Cancino, V. y Vera Monroy, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países de la OCDE. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 25(94), 26-58.
- Carabaña, J. (2016). El informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 9-21.
- Castellani, A. y Canelo, P. (2016). Perfil sociológico de los miembros del gabinete inicial del presidente Mauricio Macri. Informe de investigación N° 1. Observatorio de las Élités Argentinas, IDAES-UNSAM.
- 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). Informe de investigación N° 6. Observatorio de las Élités Argentinas, IDAES.
- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires: Boletín Oficial.
- Consejo Federal de Educación. (2013). Resolución N° 201. Programa Nacional de Formación Permanente. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_201-13.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2016a). Declaración de Purmamarca. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005528.pdf>

- Consejo Federal de Educación. (2016b). Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/plan-estrategico-nacional-2016-2021-argentina-ensena-y-aprende>
- Consejo Federal de Educación. (2016c). Resolución N° 286. Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <https://cedoc.infed.edu.ar/review/res-cfe-n-286-16-plan-nacional-de-formacion-docente-2016-2021/>
- Consejo Federal de Educación. (2016d). Resolución N° 284. Red Federal para la mejora de los aprendizajes. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_284-16.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2017a). Resolución N° 324. Aprobar las modificaciones al Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa. Santiago del Estero. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_324-17.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2017b). Resolución N° 330. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprenta.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2018). Resolución N° 338. Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria Buenos Aires. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_338-18.pdf
- Cruz Pineda, O. (2008). Los documentos como textos. Los textos como referentes. Aproximaciones analíticas. En O. Pineda y L. Echavarría Canto (coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso* (pp. 128-139). México DF: Juan Pablos/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.
- Dempster, N., Lovett, S., Flückiger, B. y Johnson, G. (2018). Desarrollo profesional de directivos escolares: un acto de permanente equilibrio. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas* (pp. 241-273). Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Derrida, J. (1994). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Dirección Nacional de Información y evaluación de la calidad educativa (2008). El perfil de los directores de escuela en la Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004. Año 3, N° 5. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). La privatización educativa en Argentina. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Fair, H. (2008). Laclau y Verón: discusiones teóricas y contribuciones para la praxis en dos teorías del discurso. *Revista Anual de la Unidad de Historiografía e Historia de las Ideas*, 9(10), 9-24.
- Flückiger, B., Lovett, S. y Dempster, N. (2014). Juzgando la calidad de los programas de aprendizaje de liderazgo escolar: una búsqueda internacional. *Desarrollo Profesional en Educación*, 40(4), 561-575.



- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos aires: Siglo XXI.
- Itkin, S. (2004). Entrevista a Graciela Frigerio. De la gestión escolar al gobierno de lo escolar. Buenos Aires: Novedades Educativas, (159), 6-9.
- Fundaciones Grupo Petersen (s/f). *Líderes para el aprendizaje. Una experiencia de articulación público-privada para la mejora*. Fundación Banco San Juan, Fundación Banco Santa Fe, Fundación Banco Entre Ríos y Fundación Banco Santa Cruz.
- Howarth, D. (2005). Aplicando la teoría del discurso: el método de la articulación. *Studia Politicae*, 5, 37-88. http://www2.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/CP_y_RRII/Revista_Studia_Politicae/05/Articulos/Howarth.pdf
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO Buenos Aires. (2018). Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada. Informe final. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/10/Informe-final-Gonzalo-Mu%C3%B1oz.pdf
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2018a). *Desarrollo profesional en gestión educativa. Formación para equipos directivos y supervisores de la educación obligatoria. Desarrollo estratégico de la organización escolar*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2018b). *Desarrollo profesional en gestión educativa. Formación para equipos directivos y supervisores de la educación obligatoria. El acompañamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2018c). *Desarrollo profesional en gestión educativa. Formación para equipos directivos y supervisores de la educación obligatoria. Construcción de la comunidad educativa y el vínculo con el contexto*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2018d). *Desarrollo profesional en gestión educativa. Formación para equipos directivos y supervisores de la educación obligatoria. Liderazgo del desarrollo profesional docente*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2018e). *Desarrollo profesional en gestión educativa. Formación para equipos directivos y supervisores de la educación obligatoria. Taller del formador*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2019). *Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente 2016-2019. Renovar la enseñanza, garantizar los aprendizajes*. <https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150828/memoria-del-instituto-nacional-de-formacion-docente-2016-2019/download>
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Buenos Aires: Paidós.

- Leibfried, S. y Martens, K. (2009). PISA: internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 135-153.
- Loera Varela, A., García Hernández, E. y González Silva, M. (2008). Evaluación de la red de liderazgo escolar de la OREALC-UNESCO.
- Lundgren, P. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 15-29.
- Lusquiños, C. (2015). GEMA: un programa para el fortalecimiento de las prácticas directivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 69-90.
- Mezzadra, I. y Bilbao, R. (2011). Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización. Documento de trabajo N° 58. Buenos Aires: CIPPEC.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018). Resolución N° 702. Postítulo de actualización académica para la formación en gestión educativa. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Morgan, C. (2013). Construyendo el programa para la evaluación internacional de estudiantes de la OCDE (PISA). Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 31-45.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Murillo Torrecilla, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estudio del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Chile: Imbunche Ediciones.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2009). Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo.
- Palamidessi, M., Gorostiaga, J., Aberduj, C. (2017). La producción de conocimiento orientado a la política en Argentina: un análisis de centros de política, organismos internacionales y centros académicos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3-4), 27-60.
- Peire, J. (2019). Desarrollo del liderazgo pedagógico en las voces de los directivos de escuelas. [Tesis de maestría en educación Escuela de Educación] Universidad de San Andrés.
- Piazzentino, R. y Tourn, L. (2020). Planes de formación docente en Argentina (2007-2019): una lectura desde la dimensión de lo político. *Linhas Críticas*, 26, 1-20.
- Podestá, M. y Abregú, V. (comps.). (2020). *Directores: líderes en acción. Transformando la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (eds.) (2008). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 2: casos prácticos sobre el liderazgo del sistema. OCDE.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica. OCDE.



- Pont Ferrer, B. (2017). Reformas educativas: El caso del liderazgo escolar en perspectiva comparada [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. (2016a). Decreto N° 552. Buenos Aires: Boletín Oficial.
- República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. (2016b). Decreto N° 623. Buenos Aires: Boletín Oficial.
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación. OREALC-UNESCO.
- Romero, C. y Krichesky, G. (2019). El director escolar en Argentina: un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(12).
- Sverdlick, I. y Motos, A. (2020). Políticas y prácticas en la formación de directivos escolares en Argentina. Tensiones discursivas y experienciales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(41).
- Toranzos, L. y Montes, N. (coords.) (2019). Evaluación de diseño, implementación y resultados en la política de formación de desarrollo profesional en gestión educativa del INFD. Informe final. Programa de apoyo a la política de mejoramiento de la equidad educativa – PROMEDU IV. Préstamo BID N° 3455 OC-AR. Buenos Aires.
- Torring, J. (1998). Un repaso al análisis de discurso. En R. Buenfil Burgos (coord.), *Debates políticos en los márgenes de la modernidad* (pp. 31-52). México: Seminario Programa de Análisis Político de Discurso-Plaza y Valdés.
- Treviño Ronzón, E. (2015). Los otros sujetos de las políticas. Insumos conceptuales para estudiar a quien diseña e implementa iniciativas políticas en el campo de la educación. En E. Treviño Ronzón y J. Carbajal Romero (coords.), *Políticas de subjetividad e investigación educativa* (pp. 53-66). México: PAPDI-Editorial Balam.
- Treviño Ronzón, E. y Tolentino, M. (2017). El lugar de lo político en el discurso de las políticas públicas. *Andamios*, 14(35), 99-121.
- Treviño Ronzón, E. (2018). El estudio de las políticas desde una mirada de lo político. En F. Fuentes Navarro (coord.), *Políticas públicas y politicidad en educación. Configuraciones teóricas e investigativas* (pp. 58-73). Secretaría de Educación de Veracruz.
- Veleda, C. y De Achaval, O. (2016). ¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. Lecciones de 15 programas de formación. Documento de trabajo N° 149. Buenos Aires: CIPPEC.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Madrid: Gedisa.
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuellar, C. y Flessa, J. (2015). Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – UNESCO.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Grupo Editorial Grijalbo.

Recepción: 10/03/2022

Aceptación: 11/05/2022



Sandro Rogério Vargas Ustra* y Aline dos Anjos Davi Borges**

Análise do livro didático de física com vistas à inclusão de alunos autistas

RESUMO

O estudo apresenta resultados de uma pesquisa que compreendeu uma abordagem qualitativa, cujo objeto de análise foi o livro didático de Física, especificamente a abordagem dos conteúdos de Mecânica de uma das coleções mais adotadas na região do Triângulo Mineiro. Avaliou-se em que medida esse recurso didático contribui para o trabalho pedagógico do professor visando a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Para a análise dos dados foram utilizadas estratégias inspiradas na Análise de Conteúdo, destacando implicações com relação às especificidades da aprendizagem de alunos autistas. Os principais resultados estão relacionados ao olhar do professor que precisa estar atento aos recursos geralmente pouco explorados como, por exemplo, os experimentos, as contextualizações e as imagens, enquanto recurso visual importante para o aluno com autismo.

PALAVRAS-CHAVE

Educação inclusiva ▪ ensino de física ▪ autismo

* Aline dos Anjos Davi Borges. Licenciada em Química (UNIUBE). Bacharel em Administração (UNIUBE). Mestre em Educação pela FAGED (Faculdade de Educação) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa na Formação de Professores de Física (GPFPPF)/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7786-710X>.

** Sandro Rogério Vargas Ustra. Licenciado em Física (UFSM). Mestre (UFSM) e doutor (USP) em Educação. Professor do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e pesquisador do Grupo de Pesquisa na Formação de Professores de Física (GPFPPF)/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3686-8664>.

INTRODUÇÃO

Compreendemos que a utilização de livros didáticos nas aulas de física é um recurso pedagógico importante, dentre outros que podem ser utilizados pelo professor na promoção do processo de aprendizagem dos alunos.

Pesquisas apontam que o currículo escolar tem sido apresentado de forma desvinculada da realidade, dando à física um caráter de ciência pronta, acabada e imutável, em contraposição ao caráter dinâmico, inovador e transformador dessa ciência (Nardi et al., 2004; Rosa e Rosa, 2005; Barcellos e Guerra, 2015). Nota-se haver ênfase excessiva na resolução de exercícios algébricos e uma quase-ausência de abordagens qualitativas, bem como de uma discussão crítica e conceitual dos temas. Por outro lado, o livro didático é uma das poucas formas de consulta e apoio empregadas por professores e alunos, tornando-se um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico (Resquetti, 2007; Leite e Garcia, 2018).

Considerando essas questões, desenvolvemos a análise de um livro didático com o objetivo de avaliar em que medida ele auxilia o trabalho do professor, ao fornecer subsídios para o trabalho com alunos no espectro autista. Em um levantamento bibliográfico sobre dissertações e teses produzidas no Brasil sobre o tema (Borges, 2021), pudemos confirmar quão atual é o desafio posto para a Educação Básica, no sentido de considerar as especificidades do sujeito de inclusão, visando mudanças e desenvolvimento efetivos no ambiente educacional. Mudanças que remetem à superação da ideia equivocada de que:

Existiria um processo de ensino-aprendizagem “normal”, que poderia ser abordado por uma metodologia universal de ensino, e que alunos com alguma deficiência deveriam ser considerados “especiais” e, portanto, deveriam passar por um processo de ensino-aprendizagem diferenciado (Santos et al., 2020, p. 6).

Nosso interesse se relaciona mais especificamente a um grupo de indivíduos que possui autismo caracterizado como leve, com habilidades de linguagem preservadas e que superaram as dificuldades iniciais do transtorno quanto às questões sensoriais e comportamentais, apesar de ainda persistirem características importantes e que precisam ser consideradas no processo de aprendizagem. É fundamental refletir sobre proporcionar condições para que o estudante se desenvolva nos níveis emocional, social e afetivo, em especial quanto ao ensino de física no Ensino Médio, por envolver uma ciência natural por meio da qual podemos explorar recursos didáticos que propiciem o aprendizado e estabeleçam novas relações do indivíduo com o meio.

Dentre as coleções didáticas mais distribuídas nacionalmente, optamos pela obra “Física Contexto e Aplicações” (Máximo, Alvarenga e Guimarães, 2016) pois, além de ser a segunda mais escolhida e distribuída na região sudeste, no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), é uma das obras mais utilizadas nas escolas de Uberlândia/MG e região.



Nesse sentido, este artigo é um recorte dos resultados obtidos e nele o foco de nosso estudo está nas características do indivíduo no espectro autista e na análise do Livro Didático. Especificamente trazemos a análise da Unidade 2 do primeiro volume da coleção didática escolhida, com o objetivo de avaliar possibilidades para contribuir no aprendizado do aluno no espectro autista inserido nas classes comuns de ensino.

É preciso pensarmos em como desejamos fortalecer as aprendizagens e, para isso, conhecer o que está posto é fundamental para que, através de reflexões produzidas, consigamos organizar a prática pedagógica de forma criteriosa e, nesse sentido, oferecer condições efetivas de aprendizado aos alunos em processo de inclusão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5), 5ª Edição, publicação oficial da Associação Americana de Psiquiatria que define transtornos psiquiátricos e de desenvolvimento, o autismo se caracteriza como uma única desordem do espectro, sendo considerado por um conjunto de critérios que descrevem os sintomas que podem impactar as áreas de comunicação social, comportamento, flexibilidade e sensibilidade sensorial (APA, 2013).

Abaixo seguem critérios utilizados para o diagnóstico de Autismo, conforme o DSM-5:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, e dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada, à dificuldade no contato visual e linguagem corporal, ou déficits na compreensão e uso gestos a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos à dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas, ou em fazer amigos, e à ausência de interesse por pares.

Conforme Mello (2007), o autismo não é uma condição de “tudo ou nada”, mas é visto como um *continuum* que vai do grau leve ao severo; o autismo é um distúrbio do comportamento que consiste em uma tríade de dificuldades, de comunicação, sociabilização e no uso da imaginação. A dificuldade de comunicação costuma ser mais perceptível quando:

Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal. Portanto, dentro da grande variação possível na severidade do

autismo, poderemos encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldade na comunicação por qualquer outra via isto inclui ausência de uso de gestos ou um uso muito precário dos mesmos; ausência de expressão facial ou expressão facial incompreensível para os outros e assim por diante - como podemos, igualmente, encontrar crianças que apresentam linguagem verbal, porém esta é repetitiva e não comunicativa. Muitas das crianças que apresentam linguagem verbal repetem simplesmente o que lhes foi dito. Este fenômeno é conhecido como ecolalia imediata. Outras crianças repetem frases ouvidas há horas, ou até mesmo dias antes; é a chamada ecolalia tardia (Mello, 2007, p. 20).

Vygotsky considerava que os processos psicológicos superiores humanos se constituem em atividades mediadas pela linguagem, estruturadas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. Em suas palavras:

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (Vigotski, 1987, p. 132).

A dificuldade de comunicação é expressiva na maioria dos indivíduos com autismo, o que nos leva a intervenções pontuais nesse aspecto e, dentre elas, as intervenções educacionais que promovem comunicação e são fundamentais para a participação do indivíduo no convívio social. Sabemos que o pensamento e a linguagem possuem diferentes raízes genéticas e que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras. Assim, compreendemos que o indivíduo no espectro autista inserido no contexto educacional certamente está compreendendo gradativamente as informações que lhe chegam, internalizando-as; mas, por apresentar fragilidades na comunicação, não consegue expressar-se através da linguagem.

Nesse sentido, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) pode contribuir no processo de inclusão de alunos sem fala funcional, facilitando a comunicação com seus interlocutores e auxiliando o desenvolvimento da linguagem.

Os recursos de CAA devem ser facilitadores na realização das tarefas escolares, nas salas de aula comum [...] e o emprego desses recursos que eliminará as barreiras impostas pela ausência da fala, possibilitando a participação desses alunos em todas as atividades escolares em interação com seus colegas (Schirmer et al., 2011, p. 84).

A dificuldade de sociabilização em indivíduos autistas está focada em se relacionar com o outro, compartilhar momentos e emoções. Dessa forma, ocorre pouca interação e, em consequência, pouca empatia, o que inviabiliza o contato físico, gestual e visual. Sabemos da importância das interações sociais pois é através



dela que o ato de imitar se estabelece entre os pares e dele se organizam funções importantes para o aprendizado.

Muitas vezes a criança com autismo aparenta ser muito afetiva, por aproximar-se das pessoas abraçando-as e mexendo, por exemplo, em seu cabelo, ou mesmo beijando-as, quando na verdade ela adota indiscriminadamente esta postura, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos. Esta aproximação usualmente segue um padrão repetitivo e não contém nenhum tipo de troca ou compartilhamento. A dificuldade de sociabilização, que faz com que a pessoa com autismo tenha uma pobre consciência da outra pessoa, é responsável, em muitos casos, pela falta ou diminuição da capacidade de imitar, que é um dos pré-requisitos cruciais para o aprendizado, e também pela dificuldade de se colocar no lugar do outro e de compreender os fatos a partir da perspectiva do outro (Mello, 2007, p. 21).

Ao pensarmos na construção da personalidade do indivíduo compreendemos que ela se faz de maneira dialética, sendo que o indivíduo só se constitui como ser humano na sua relação social com o outro; assim, precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas.

A aquisição da linguagem mostra que o desenvolvimento psicológico humano e todas as funções superiores são originárias das relações reais entre os indivíduos, que vão tomando formas mais complexas à medida que o sujeito vai interagindo com o meio social e as relações mediadoras (Chianelo, 2008).

A vida em sociedade, ou em comunhão com outras pessoas, é instrumento necessário e indispensável para o desenvolvimento integral do homem. De acordo com (Camargo e Bosa, 2009, p. 68), “proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo”. Nesse sentido, as autoras também relatam os benefícios que esta relação pode trazer a todos, uma vez que a convivência pode ensinar as outras crianças a interagir e aprender com as diferenças. Nesse processo é importante também observar as dificuldades no uso da imaginação, a qual:

se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Isto pode ser exemplificado por comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos. Esta dificuldade pode ser percebida por uma forma de brincar desprovida de criatividade e pela exploração peculiar de objetos e brinquedos. Uma criança que tem autismo pode passar horas a fio explorando a textura de um brinquedo. Em crianças que têm autismo e têm a inteligência mais desenvolvida, pode-se perceber a fixação em determinados assuntos, na maioria dos casos incomuns em crianças da mesma idade, como calendários ou animais pré-históricos, o que é confundido,

algumas vezes, com nível de inteligência superior. As mudanças de rotina, como mudança de casa, dos móveis, ou até mesmo de percurso, costumam perturbar bastante algumas destas crianças (Mello, 2007, p. 22).

Nesse sentido, organizar a proposta de aprendizagem no ambiente de sala de aula, a partir dos interesses que esse indivíduo apresenta, e oferecer as possibilidades de conexão com os temas a serem abordados (contextualizações, interdisciplinaridade), será importante para que o indivíduo amplie o seu tempo de interação nas atividades, tornando a aprendizagem um processo significativo.

Ao organizar a rotina com um planejamento junto ao aluno, oferecemos a ele a capacidade de se adaptar frente ao que será necessário para a execução das tarefas (Barbosa, 2000). Assim, “uma rotina adequada torna-se um instrumento facilitador da aprendizagem; ela permite que a criança estruture sua independência e autonomia, além de estimular a socialização” (Barbosa, 2006, p. 35).

Percebemos que estratégias bastante simples promovem organizações importantes para um melhor aproveitamento das atividades pelos indivíduos no espectro, e também possibilita avanços nos campos social e cognitivo, ao propor flexibilidade no planejamento.

Considerando esses aspectos, pesquisas sobre a prevalência do autismo apontam para um crescimento significativo do número de casos diagnosticados. Estudos norteamericanos, por exemplo, sugerem que para cada 68 crianças nascidas, uma possui esse transtorno (Wingat et al., 2014). No Brasil, o estudo epidemiológico de Paula e colaboradores (2011) indica que cerca de 600 mil pessoas tenham Transtorno do Espectro Autista (TEA) (0,3% da população). Contudo, esses autores, cruzando com outros dados internacionais e considerando os casos ainda não diagnosticados, alertam que essa estimativa pode ser muito maior.

Ao analisarmos esses dados, percebemos o quanto os casos diagnosticados vêm aumentando com o passar dos anos. É importante que os contextos sociais e institucionais se organizem para a inclusão de indivíduos autistas. Dentre esses contextos, a escola é o lugar onde podemos auxiliar de forma expressiva esse processo, pois é na escola que se prepara para a vida e onde se estabelecem as relações em sociedade.

Assim, conforme estabelece DSM-5, o TEA é compreendido numa perspectiva dimensional, na qual o grau de severidade do transtorno é determinado pelos níveis de funcionalidade sociocomunicativas, e comportamentais, e pelos suportes necessários à adaptação do indivíduo ao ambiente. Três níveis de funcionalidade são determinados, a partir dessa definição: Severo (Nível 3), Moderado (Nível 2) e Leve (Nível 1) e em cada um desses níveis, o indivíduo requer suporte para comunicação e questões comportamentais. Vale salientar que o quanto de suporte será necessário varia em função da severidade e à medida que o indivíduo caminha dentro do espectro, ele pode chegar a níveis denominados de alto funcionamento, em que as dificuldades de linguagem são menores, possibilitando melhor desempenho nas atividades. A Tabela 1 relaciona os níveis de funcionalidade no TEA:



Tabela 1. Níveis de funcionalidade no TEA

Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos Repetitivos e Interesses Restritos
Nível 3: Requer muito grande suporte	Grandes déficits em comunicação social verbal e não verbal, que ocasionam prejuízos em seu funcionamento.	Comportamentos fixos e repetitivos que interferem grandemente no funcionamento em todas as esferas.
Nível 2: Requer grande suporte	Graves déficits em comunicação social, verbal e não verbal; respostas reduzidas ou anormais ao contexto social com outras pessoas.	Preocupação ou interesses fixos, interferindo constantemente em vários contextos; dificuldade com quebra de rotinas.
Nível 1: Requer Suporte	Sem suporte local, o déficit social ocasiona prejuízos; existe dificuldade em iniciar interações sociais; e demonstra exemplos de respostas atípicas no relacionamento social.	Rituais e comportamentos repetitivos causam interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos; resistência de redirecionar seus interesses fixos.

Fonte: Assumpção Junior e Kuczynski (2013, pp. 15-16).

Com o objetivo de detalhar alguns aspectos contidos no DSM-V, apresentaremos as principais características evidentes em pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Lampreia (2007) justifica os prejuízos no desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociocomunicativas em pessoas com TEA, relacionando-os com os déficits:

- a) No contato ocular social.
- b) na atenção compartilhada.
- c) na capacidade de imitação.
- d) no jogo simbólico.

A Teoria da Mente (ToM) enfatiza a importância do reconhecimento de pensamentos e sentimentos de outras pessoas (Frith y Happé, 1999; Williams e Wright, 2008). Nessa perspectiva, compreende-se a capacidade de fazer inferências sobre os estados mentais dos outros e de si mesmos. Para tanto, é necessário que o sujeito tenha a habilidade de estabelecer comparações entre o mundo interno (subjetivo) e o mundo externo (o outro), para saber o que os outros pensam, sentem, desejam (Caixeta e Nitrini, 2002). De acordo com esses autores, a Teoria da Mente é:

Apropriadamente vista como uma teoria porque tais estações não são diretamente observáveis e o sistema pode ser usado para fazer previsões (teorizações) sobre o comportamento dos outros (Caixeta e Nitrini, 2002, p. 106).

Nunes (2008) corrobora com esse pensamento ao afirmar que os indivíduos com TEA encontram-se centrados nos interesses pessoais, o que dificulta as trocas dialógicas.

A dificuldade de entendimento e obtenção de prazer com base nos tópicos propostos por outros, se deve em grande parte a uma hiper atenção em um tópico preservativo que pode estar presente em sua rede neural sem nenhuma correlação com o vigente no momento da tentativa de comunicação interativa (Nunes, 2008, p. 32).

Os déficits sociocomunicativos observados nesta população podem ser determinados ainda por prejuízos nas habilidades de manter a atenção triádica. Por Atenção Triádica ou Compartilhada (AC) compreende-se a capacidade em coordenar a atenção num referencial externo (objeto ou evento), com um interlocutor estabelecendo uma relação triádica (Zanon, 2012). Segundo esse autor, a atenção compartilhada pode ser manifestada de duas maneiras:

- a) Resposta da atenção compartilhada quando o sujeito é capaz de seguir a direção do olhar, os movimentos dos gestos de outras pessoas, compartilhando um interesse com ela.
- b) Iniciativa de atenção compartilhada quando o sujeito cria ou indica de maneira intencional.

O desenvolvimento tanto da linguagem quanto das relações sociais é considerado essencial, bem como da ToM (Backes, Zanon e Bosa, 2013) e isso ocorre porque, segundo as premissas das teorias interacionistas, a AC é a base para o desenvolvimento social e linguístico subsequente (Tomasello, 2003).

Considerando as especificidades e singularidades do indivíduo com autismo, buscamos, através da análise do livro didático de física, verificar em que medida ele contribui para a aprendizagem efetiva destes alunos inseridos nas classes comuns de ensino. Para tanto, dentre as coleções didáticas mais distribuídas nacionalmente, optamos pela coleção didática “Física Contexto e Aplicações”, voltada ao Ensino Médio nas escolas da região considerada.

METODOLOGIA

A análise foi orientada para os temas do 1º ano do Ensino Médio, dentre os quais o conteúdo básico a ser apresentado refere-se à Mecânica Clássica, parte da física voltada ao estudo da relação entre força e movimento, quando são



tradicionalmente abordados os seguintes temas: Cinemática, Dinâmica, Estática e Hidrostática.

De acordo com o Guia do PNLD 2018, a visão geral da obra analisada é assim apresentada:

A obra contempla, em sua perspectiva teórica e nas propostas educativas, uma integração de conhecimentos mediante a contextualização e a interdisciplinaridade. A contextualização dos assuntos está presente ao longo de todos os capítulos e, de forma mais enfática, nas seções Aplicações da Física, Física no Contexto e Infográfico. Abordagens interdisciplinares ocorrem nas seções: Integrando e no Projeto Integrador, proposto em cada volume da obra (Brasil, 2017, p. 45).

Para a análise dos dados foram utilizadas estratégias inspiradas na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), destacando implicações com relação às especificidades da aprendizagem de alunos autistas.

Nesse sentido, preferimos analisar especialmente a contextualização na apresentação dos conteúdos por acreditarmos que a maneira como os temas são abordados, bem como sua relação com o cotidiano dos alunos, são importantes para a aprendizagem pois são princípios norteadores para uma educação voltada à cidadania que possibilitam a aprendizagem significativa de conhecimentos científicos e a intervenção social consciente.

Parte das ideias de contextualização é apresentada nos documentos oficiais que retratam tendências atuais da área do ensino de Ciências e, dentre elas, destacam-se os estudos do cotidiano, caracterizados pela exploração de situações corriqueiras ligadas ao dia a dia das pessoas nas situações de ensino (Lutfi, 1992; Moura, Camel e Guerra, 2020), como também a da contextualização na perspectiva do movimento CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (Acevedo Diaz, 1996; Aikenhead, 1994).

Nesse contexto, as situações de aprendizagem instigam o aluno a buscar a compreensão dos fenômenos analisados por meio da reflexão, observação e experimentação, ao analisar possibilidades em uma perspectiva mais ampla. O professor seria um organizador dessas situações, fornecendo as orientações, informações adicionais para ampliar os olhares dos alunos frente ao material estudado. O ambiente colaborativo e de discussão de ideias é favorecido pelas trocas e o compartilhamento dos conhecimentos construídos ocorrem quase que naturalmente; dessa forma, o aprendizado se faz significativo aos alunos, o que torna esses momentos de grande importância para a construção dos alicerces científicos que desejamos despertar em nossos alunos. Todo esse envolvimento proporcionado pela dinâmica da sala de aula, da apresentação dos trabalhos, proporciona ao aluno com autismo condições de desenvolver a comunicação, a interação com os colegas e, ao fortalecer vínculos, o aprendizado também é fortalecido.

Entendemos que a proposta do livro didático precisa considerar também as características do aluno com autismo na sala de aula, apontadas por Mello (2007) quanto à comunicação, sociabilização e uso da imaginação (criatividade).

RESULTADOS E ANÁLISE

Desenvolvemos a análise do 1º volume de física por apresentar a Mecânica Clássica e por consideramos esses conteúdos propícios na demarcação de momentos bem característicos associados ao aprendizado do aluno no espectro autista.

Desta forma, elencamos os nossos objetos de análise, com o objetivo de compreender em que medida as atividades propostas contemplam as especificidades de ensino para indivíduos no espectro do autismo e quais as possibilidades de se ampliar as discussões com vistas a favorecer esse aprendizado. Foram analisados especialmente:

- a) A apresentação de cada uma das unidades.
- b) Exercícios e problemas propostos.
- c) Atividades experimentais indicadas.

A análise dos exercícios e atividades apresentados no livro foi organizada nas seguintes categorias de contextualização: aplicação do conhecimento (AC); descrição científica de fatos e processos (DC); compreensão da realidade social (CRS); e transformação da realidade social (TRS). Cada categoria corresponde a um tipo específico de abordagem, conforme sistematizado por Silva e Marcondes (2010), que é adaptada para a investigação proposta. Ainda considerando a necessidade de uma melhor caracterização, foram utilizadas duas subcategorias: cotidiano próximo (CP), tipificando exercícios/problemas em que se percebia uma relação próxima ao cotidiano dos alunos; e cotidiano distante (CD), envolvendo uma relação com situações e fenômenos que resguardavam certo distanciamento do contexto local, mas que estavam acessíveis.

A categoria Aplicação do Conhecimento (AC) identifica os exercícios cuja contextualização consiste na apresentação de ilustrações e exemplos de fatos do cotidiano ou aspectos tecnológicos relacionados ao contexto físico que está sendo tratado.

Neste recorte, apresentamos apenas a análise relacionada à Unidade 2, que aborda a Cinemática. A unidade está dividida em dois capítulos: Capítulo 2 – Movimento Retilíneo; e Capítulo 3 – Vetores, Movimento Curvilíneo.

A) APRESENTAÇÃO DA UNIDADE

No Capítulo 2 o texto organiza as informações relacionadas à definição de Cinemática e delimita que o estudo é sobre o movimento e não sobre as suas causas. Define conceitos básicos como partícula, movimento relativo (referencial), recorrendo a algumas imagens que ilustram os fenômenos. Em seguida, define Movimento Retilíneo Uniforme, (MRU) e Movimento Retilíneo Uniformemente Variado (MRUV) e apresenta as equações matemáticas, explicando cada uma das suas incógnitas; inicia as primeiras análises gráficas, apresenta os conceitos de velocidades



instantânea e média e, ao longo do texto, apresenta exemplos de aplicação de suas equações. Segue com o conceito de queda livre, gravidade e suas equações. A seção “Integrando” apresenta um texto sobre matemática e as possibilidades de desenvolver tecnologias. A seção “Física contexto” aborda um breve relato sobre a vida de um cientista, no caso Galileu, ligado às suas primeiras “descobertas”.

No Capítulo 3 – Vetores e Movimento Curvilíneo, o texto apresenta as definições do tema proposto, utilizando alguns exemplos do cotidiano e imagens para auxiliar a compreensão. Apresenta, também, as equações matemáticas para a resolução das atividades e na seção “Aplicações da Física” temos um texto sobre o uso do GPS e nela também consta um infográfico sobre energia eólica, com imagens e algumas questões para análise relacionadas ao texto principal.

Ao pensarmos no ensino de física para pessoas com autismo, precisamos considerar a importância de adotarmos estratégias metodológicas que contemplem recursos visuais que evoquem relações de familiaridade e possibilitem a utilização de material didático-pedagógico de apoio. Nesse sentido, a proposição de modelos que possam representar os fenômenos torna-se importante para consolidar a aprendizagem de todos os alunos mas, principalmente, serão de grande valor para a compreensão de um aluno autista (Paz et al., 2006).

B) EXERCÍCIOS PROPOSTOS

Os exercícios propostos nesta unidade contemplam a seguinte classificação:

Tabela 2. Categorização dos exercícios da Unidade 2

Categoria	Capítulo 2 MR	Capítulo 3 Vetores e M.C	Total (%) Cap.2 /Cap.3
AC/CP	07	02	18,42% / 5,26%
AC/CD	26	29	68,42% / 76,31%
DC/CP	02	01	5,26% / 2,63%
DC/CD	03	06	7,89% / 15,79%
Total (Questões)	38	38	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

As atividades propostas, distribuídas conforme a Tabela 2, priorizam a categoria AC/CD (aplicação do conhecimento relacionada ao conteúdo distante), representando a grande maioria das atividades. Se pensarmos em relação à construção de significados, quando o conteúdo está muito distante do aluno, ele não consegue

compreender satisfatoriamente. Nesse sentido, acreditamos que o professor, através do planejamento de suas aulas, poderia orientar a sua prática para suprir essas lacunas.

É necessário que as atividades sejam dialógicas, participativas, que estimulem a colaboração e não se caracterizem por serem predominantemente diretivas, passivas. Ao pensarmos nos aspectos pedagógicos, os temas estudados devem estar associados a questões sociais e também aspectos tecnológicos, possibilitando ao indivíduo conhecer, intervir e transformar a sua realidade (Abd-El-Khalick, 2004).

C) PRATIQUE FÍSICA

Esta seção propõe ao aluno situações de experimentos com o objetivo de consolidar o que está sendo visto na teoria; é composta por 3 atividades que sugerem atividade em grupos de trabalhos para comparar resultados. Destacamos duas atividades para análise:

1. É comum encontrar pessoas que acreditam que os corpos pesados caem mais rapidamente que os leves, em razão da diferença de massa entre eles. Nesta experiência, vamos investigar se de fato é possível observar isso. A primeira experiência deve ser realizada com folhas de papel. É de esperar que ao soltarmos uma folha de papel, ela caia lentamente, balançando por causa do atrito com o ar. Como é possível diminuir o atrito sem variar a massa da folha? Deixe cair, simultaneamente, duas folhas com massas iguais, porém com formatos diferentes. Foi possível observar alguma diferença na queda das folhas? De quais outras formas é possível diminuir a ação do atrito na queda de uma folha de papel? Desenvolva uma situação na qual o atrito seja quase imperceptível na queda da folha. Existem outros materiais que geralmente sofrem bastante o efeito do atrito com o ar, como o poliestireno. Desenvolva uma forma de fazer um objeto de poliestireno cair sofrendo um impacto menor (Máximo, Alvarenga e Guimarães, 2016, p. 57).
2. Para esta experiência você precisará de uma bicicleta com velocímetro e um relógio que marque os segundos (ou um cronômetro). Convide um colega para ser o ciclista que o auxiliará nas observações. Procure uma pista reta e horizontal, que esteja interditada para carros. Não se esqueça de pedir ao colega que adote as medidas de segurança apropriadas para se andar de bicicleta, como usar capacete e vestuário adequado. Siga os seguintes passos:
 - 1) Peça ao ciclista que arranque o mais rapidamente possível, sem mudar de marcha. Anote a velocidade máxima que a bicicleta consegue atingir e o tempo necessário para alcançar essa velocidade.
 - 2) Com a bicicleta movendo-se a certa velocidade, peça ao ciclista que deixe de pedalar e meça o tempo decorrido até que a velocidade da bicicleta reduza à metade do valor inicial.



- 3) Com a bicicleta movendo-se a certa velocidade, peça ao ciclista que a freie, até parar, o mais rapidamente possível, e meça o tempo necessário para que isso ocorra. Usando suas anotações, determine: a) o valor da velocidade máxima atingida na arrancada, em m/s (lembre-se de que $1 \text{ m/s} = 3,6 \text{ km/h}$); b) o valor da aceleração da bicicleta, supostamente constante, durante a arrancada, em m/s^2 . Esse valor é maior ou menor do que a aceleração da gravidade (Máximo, Alvarenga e Guimarães, 2016, p. 57).

Ao analisarmos as questões propostas na primeira atividade, observamos que os conceitos relacionados ao atrito precisariam estar consolidados para que a compreensão do fenômeno analisado fosse mais acessível aos alunos. Já na segunda questão, o objeto de observação remete ao seu cotidiano próximo (CP), o que auxiliaria na sua compreensão. Nesse sentido, o professor, ao organizar esses momentos com a turma, poderia apresentar outros exemplos aos alunos para que a generalização do que está sendo apresentado possa ampliar as percepções desejadas nesse campo.

No Capítulo 2 a seção apresenta uma proposição com análise de figuras, relacionando-a com a teoria apresentada quando sugere a investigação por parte do aluno e a participação em grupos de trabalhos. Segue a atividade a ser realizada pelo aluno:

- Conforme dissemos, na figura 3.28 a velocidade horizontal que B possui não afeta o seu movimento vertical e, por isso, A e B atingem o solo simultaneamente (independência dos movimentos). A experiência seguinte destina-se a verificar essa independência de dois movimentos perpendiculares entre si. A figura ao lado representa, sem escala e em cores fantasia, a montagem que deve ser feita para a realização desta experiência: uma régua, parcialmente apoiada sobre uma mesa, e duas moedas, A e B, estando B sobre a mesa, próxima à sua borda, encostada à régua, e A sobre a régua (fora da mesa). 1. Fixe a régua com um dedo no ponto P, de modo que ela possa girar em torno desse ponto. Dê uma pancada súbita na extremidade livre da régua, como mostra a figura. Observe as trajetórias das duas moedas e verifique se A cai verticalmente (queda livre) e se B, no mesmo instante, é arremessada horizontalmente para a direita. 2. Repita a experiência e, prestando atenção ao barulho produzido pelas duas moedas ao atingirem o solo, verifique se elas gastaram o mesmo tempo para cair. 3. Repita mais uma vez a experiência, dando uma pancada mais forte na régua, para que B adquira maior velocidade inicial. As moedas A e B continuam caindo simultaneamente? Você acha que ficou comprovada a independência dos dois movimentos (horizontal e vertical) da moeda B?
- Desenvolva um experimento que possibilite marcar a trajetória de um objeto que deslize sobre um papel. Repita a experiência diversas vezes, com diferentes condições iniciais. Analise os resultados encontrados e compare

com os de seus colegas indicando as condições possíveis (Máximo, Alvarenga e Guimarães, 2016, p. 78).

As questões propostas sugerem que os alunos refaçam as medidas e análises diversas vezes, o que entendemos ser um recurso usual em práticas experimentais, com a finalidade de minimizar incertezas, tão importante na discussão dos resultados obtidos. O procedimento investigativo geralmente requer a variação de parâmetros para constatar seus objetivos. Nesse sentido, compreendemos que para o processo se tornar atrativo ao aluno no espectro, sugerimos que as situações propostas façam sentido para ele, utilizando recursos que possam fazer a ligação entre o fenômeno observado e o seu cotidiano.

De acordo com Zanon e Freitas, a atividade experimental deve ser desenvolvida sob orientação do professor, a partir de questões investigativas que tenham consonância com aspectos da vida dos alunos e que se constituam em problemas reais e desafiadores (Zanon e Freitas, 2007).

Para o aprendizado em Ciências, as metodologias precisam ser diversificadas e, nesse sentido, a perspectiva investigativa auxilia no processo de construção de significados pelo indivíduo, especialmente através da prática de coleta dados, emissão de hipóteses, desenvolvimento de análises, observação e sistematização de dados, auxiliando no aprendizado de importantes conteúdos procedimentais e atitudinais (Solino e Sasseron, 2019).

Assim, o indivíduo compreende as situações estudadas, desenvolve a argumentação e passa a considerar o processo de aprendizagem instigante, o que lhe proporciona uma aprendizagem efetiva. Ao compreender que as questões teóricas permeiam o seu meio, através de situações do cotidiano, as percepções são ampliadas, potencializando o aprendizado do aluno com TEA.

CONSIDERAÇÕES

O conhecimento é uma construção social e individual e, sendo assim, passível de múltiplas interferências e modificações. É importante considerar os espaços de investigação nos distintos contextos da formação escolar no sentido de socializar boas práticas, trazendo reflexões, diálogos para que a equipe pedagógica consiga ressignificar conceitos, ações e proporcionar ao aluno, em processo de inclusão, condições para que o aprendizado seja consolidado.

Ao mediar o processo, o professor necessita voltar sua atenção à utilização de estratégias e ferramentas que possibilitem ao aluno experienciar, vivenciar situações que lhe sejam significativas. Dessa forma, certamente seu olhar será mais sensível e criterioso, tornando o momento interessante, instigando o desejo de conhecer e ampliando as possibilidades de compreensão e aprendizado do aluno com TEA.

É necessário considerar que o aprendizado se torna mais interessante quando são consideradas as especificidades de cada área de conhecimento, como é o caso



do Ensino de Ciências e/ou Física. Ao buscar-se compreender os processos deflagrados pelo aluno na internalização do conhecimento, surgem os questionamentos, levando à análise e compreensão do processo analisado. Sabemos que alunos com TEA são extremamente visuais, com uma capacidade maior para armazenar, gravar informações; assim, é importante oferecer-lhes momentos em que eles consigam usar essa habilidade para registrar os conteúdos de forma a ampliar a sua compreensão e integrar-se no processo.

É importante explorar espaços não formais de educação, permitindo uma maior integração entre os fatores cognitivos, epistemológicos e afetivos. Frith (2003) considera o autismo como um estilo cognitivo diferente, no qual o entendimento dos processos ocorre de maneira fragmentada e se tem pouca habilidade de generalização. Como a cognição é focada nos detalhes, é importante filtrar as informações que precisam ser entendidas para que essas ilhas de habilidades possam ser usadas a favor do processo de ensino-aprendizagem.

É importante salientar que ao analisarmos o que tem sido pesquisado na articulação dos temas Autismo e Ensino de Ciências e ou Física, temos um quadro desafiador, que é a reflexão sobre o ensino para estudantes com TEA e sua pretendida aprendizagem no Ensino Médio.

Ao nos voltarmos para a análise do livro didático de física, podemos perceber que aspectos conceituais e estruturais são abordados em toda a obra e que o livro, como recurso de apoio ao trabalho do professor na sala de aula, precisa contemplar questões que possam envolver o aluno, ao proporcionar relações com a sua realidade próxima.

Ao categorizarmos as atividades no livro didático de física, verificamos alguns pontos de atenção pois quando a maioria das atividades são fechadas, estruturadas, não potencializamos as possibilidades de ampliar conhecimentos. Indo além, entendemos que o indivíduo no espectro autista teria ainda mais dificuldades nesse contexto pois não seriam proporcionadas a ele condições de interação, mantendo-o preso às ferramentas de cálculo, aplicações de fórmulas, o que reforçaria uma tendência do espectro que é justamente os ciclos repetitivos de ações.

É preciso que as ações pedagógicas tenham adequado respaldo teórico e empírico para que sejam efetivas e promovam o aprendizado do aluno com autismo. É sempre importante lembrar que todos aprendem de formas diferentes, e isso nos remete a práticas pedagógicas significativas, e a um professor reflexivo, que altere a trajetória conforme as novas possibilidades.

Observamos uma carência de estratégias que efetivem a aprendizagem do indivíduo com TEA nesse quadro mais específico. Para tanto, entendemos ser necessária uma ampla interação entre os diferentes sujeitos envolvidos nesses processos, especialmente considerados os contextos escolares, com o desafio premente da Educação Superior, e de pesquisa.

Esperamos que as análises desenvolvidas possam contribuir para o estudo das questões educacionais que permeiam o ensino para indivíduos autistas, ao sistematizar informações de pesquisas sobre o tema.

BIBLIOGRAFIA

- Abd-El-Khalick, F. *et al.* (2004). Inquiry in Science Education: International perspectives. *Science Education*, [s.l.], 88(3), 397-419.
- Acevedo Díaz, J. A. (1996). La tecnología en las relaciones CTS: una aproximación al tema. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(1), 35-44.
- Aikenhead, G. S. (1994). What is STS science teaching? In: Solomon, J., Aikenhead, G., *STS education: international perspectives on reform*. New York: Teachers College Press, p.47-59.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)* (5ª ed.). Arlington: American Psychiatric Association.
- Assumpção Junior, F. B. e Kuczynski, E. (2013). *Autismo infantil: novas tendências e perspectivas*. Rio de Janeiro: Atheneu.
- Backes, B., Zanon, R. B. e Bosa, C. A. (2013). A relação entre regressão da linguagem e desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com transtorno do espectro do autismo. *CoDAS*, [s.l.], 25(3), 268-273.
- Barbosa, M. C. S. (2006). A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem fronteiras*, 6(1), 56-69.
- Barbosa, M. C. S. (2000). Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação e Realidade*, 25(1), p. 93-113.
- Barcellos, M. e Guerra, A. (2015). Inovação curricular e física moderna: da prescrição à prática. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 17(2), 329-350. <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170203>
- Bardin, L. (2011). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borges, A. A. D. (2021). Ensino de Física e Autismo: articulações no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.23>
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. *PNLD 2018: Física - guia de livros didáticos: ensino médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Caixeta, L. e Nitrini, R. (2002). Teoria da mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela Psicologia Médica. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 105-112.
- Camargo, S. P. H. e Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, 21(1), 65-74.
- Chianelo, S. (2008). A Neurobiologia e a teoria de Vygotsky: convergências. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Frith, U. e Happé, F. (1999). Theory of mind and self consciousness: What is it like to be autistic? *Mind and Language*, 14, 1-22.
- Lampreia, C. (2007) A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia*, v. 24, n. 1, 105-114.
- Leite, A. E. e Garcia, N. M. D. (2018). A formação inicial de professores e o livro didático de Física: passos e descompassos. *Ciência & Educação*, 24(2), 411-430. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180020010>



- Lutfi, M. (1992). *Os Ferrados e Cromados: produção social e apropriação privada do conhecimento químico*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Máximo, A., Alvarenga B. e Guimarães C. (2016). *Física: Contexto & aplicações: ensino médio* (2ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Mello, A. M. S. R. (2007). *Autismo: guia prático*. São Paulo: AMA; Brasília, DF: CORDE.
- Moura, C., Camel, T. e Guerra, A. (2020). A natureza da Ciência pelas lentes do currículo: normatividade curricular, contextualização e os sentidos de ensinar sobre Ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 22, e15631. <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210114>
- Nardi, R., Bastos, F., Diniz, R. E. S. (orgs.). (2004). *Pesquisas em ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores*. São Paulo: Escrituras.
- Nunes, D. C. S. (2008). O pedagogo na educação da criança autista. <https://www.webartigos.com/articles/4113/1/O-Pedagogo-Na-Educacao-Da-Crianca-Autista/pagina1.html>
- Paula, C. S., Fombonne, E., Gadia, C., Tuchman, R. e Rosanoff, M. (2011). Autism in Brazil: perspectives from science and society. *Revista da Associação Médica Brasileira*, [s.l.], 57(1), 2-5.
- Paz, A. M., Abegg, I., Alves Filho, J. P. e Oliveira, V. L. B. (2006). Modelos e modelizações no ensino: um estudo da cadeia alimentar. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 8(2), 157-170. <https://doi.org/10.1590/1983-21172006080205>
- Resquetti, S. O. (2007). Como se movem os projéteis nos livros didáticos de Física e no vestibular? inquirindo o Galileu sintético de hoje. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino da Matemática), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Rosa, C. W. e Rosa, A. B. (2005). Ensino de Física: objetivos e imposições no Ensino Médio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, [s.l.], 4(1).
- Santos, P. M. de M., Nunes, P. H. P., Weber, K. C. e Gabriel, C. L. J. (2020). Educação inclusiva no Ensino de Química: uma análise em periódicos nacionais. *Revista Educação Especial*, 33, e1, 1-19. <https://doi.org/10.5902/1984686X36887>
- Schirmer, C. R., Walter, C. C. F. e Nunes, L. R. O. P. (2011). Formação continuada em serviço de professores para uso da tecnologia assistiva e comunicação alternativa em sala de aula. In L. R. O. P. Nunes et al. (org.), *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*, pp. 161-173. Marília: ABPEE.
- Silva, E. L., Marcondes, M. E. R. (2010). Visões de contextualização de professores de Química na elaboração de seus próprios materiais didáticos. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 12(1), 101-117.
- Solino, A. P. e Sasserón, L. H. (2019). A significação do problema didático a partir de Potenciais Problemas Significadores: análise de uma aula investigativa. *Ciência & Educação*, 25(3), 569-587. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190030015>
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1987). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

- Williams, C. e Wright, B. (2008). *Convivendo com o Autismo e Síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Wingate, M., Kirby, R. S., Pettygrove, S., Cunniff, C., Schulz, E., Ghosh, T. e Yeargin Allsopp, M. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. *MMWR Surveillance Summaries*, 63(2), 1-21.
- Zanon, D. V. e Freitas, D. (2007) A aula de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 10, 93-103. <http://www.cienciasecognicao.org>
- Zanon, R. B. (2012). *Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no Transtorno do Espectro do Autismo*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Recepción: 02/10/2021

Aceptación: 03/03/2022



Marcelo Menahem Weksler*

Resiliencia pedagógica

El caso de los niños refugiados de origen africano en Israel

RESUMEN

El artículo toma el tema de los niños refugiados africanos en Israel y el trabajo pedagógico con ellos para crear resiliencia que pueda sobreponerse a la opresión y al racismo contra ellos, y crear una posibilidad de resistencia y lucha contra esta opresión. Sabiendo que la resiliencia pedagógica, como forma de lucha educativa, tiene como meta crear posibilidades para el futuro, sin necesariamente modificar todo el contexto que ha creado esta forma de opresión y sus secuelas.

PALABRAS CLAVE

Resiliencia • racismo • marginalización • agentes de resiliencia • sobrevivientes
• solidaridad • lucha pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Israel es una democracia estatal centrada en la idea de una identidad judía común. Esta posición convierte a parte de los ciudadanos no judíos (musulmanes, cristianos, drusos, etc.) en ciudadanos de segunda clase. Estas minorías son aproximadamente el 25% de toda la población israelí. Aunque poseen la ciudadanía israelí, parte de sus derechos son denegados. Por ejemplo, el derecho a ser propietarios de tierras; el

* Doctor (Universidad de la Sorbona-París XIII). Profesor del Seminario de Docentes de los Kibbutz en Israel, con temas sobre riesgo, marginalidad y resiliencia en niños, jóvenes y adultos de comunidades marginadas. Asesor pedagógico (Asociación por los Derechos Civiles de Israel, Departamento de Educación). Asesor académico de traducciones y publicaciones contra el racismo y la marginalización. Asesor de comunidades palestinas y de refugiados en Israel.

derecho a organizarse como comunidad minoritaria; el derecho de estudiar libremente, sin censuras políticas, su historia y orígenes, etc. Estas formas de discriminación y opresión que existen desde la creación del Estado de Israel tiene sus formas más crueles en la negación de una identidad palestina, que se convierte en una forma constante de represión, censura y seguimiento por parte de los aparatos de seguridad.

El efecto más importante de la negación de aquellos ciudadanos ha convertido a Israel (más allá de los territorios ocupados en 1967 –Cisjordania, la Franja de Gaza y Jerusalén Oriental–) en un hervidero racista no solo contra los “otros” dentro de Israel sino que se ha volcado también en contra de comunidades judío-israelíes, especialmente contra los judíos etíopes y aquellos que llegaron en los noventa de la ex URSS, y cuya identidad judía (de acuerdo a la leyes religiosas judías) estaba en cuestión. Este “Efecto Dominó” es un proceso conocido en todo el Mundo y hoy lleva a procesos de inclinación hacia la ultraderecha fascista y racista, el odio y la marginalización hacia los “otros”, y a ideologías que vuelven a hablar de “razas”, “mentalidad”, etc. Trágicamente, también dentro del pueblo judío, a pesar de la hecatombe del Holocausto, estas formas de racismo han encontrado una tierra fértil.

En ese sentido, no existen diferencias entre la nacionalidad judía-israelí y otras nacionalidades en el Medio Oriente o en el mundo. La globalización de las ideas racistas como alternativa político-cultural, son parte de la ideología global. Más aún, en un mundo herido por guerras, crisis ecológicas, antiguos conflictos territoriales y mistificaciones fundamentalistas, la pedagogía debe afrontarse con la salvaguarda de los oprimidos y los débiles, de aquellos que se han convertido en refugiados, de esas decenas de millones de niños y jóvenes esparcidos en el globo que buscan formas de sobrevivir, de resiliencia.

Es en este contexto que debemos comprender la llegada, a principio del siglo XXI, de los refugiados de África a Israel. Estos refugiados, escapados de las guerras civiles, las persecuciones, y las masacres, hicieron su camino a Israel desde Egipto, a través de la península del Sinaí hacia la frontera sur de Israel, luego de deambular meses, e incluso años. En su mayoría jóvenes, y también niños. Sudaneses de Darfur, eritreos, nigerianos, ghaneses y otras naciones africanas. Al llegar a la frontera, perseguidos y acibillados por soldados egipcios, fueron recibidos por soldados israelíes que confundidos por el espectáculo, permitieron su entrada al país. Parte de los jóvenes y niños fueron conducidos a cárceles y se los envió a la estación central de autobuses de Tel Aviv. Lentamente, estos jóvenes comenzaron a organizarse, alquilar casas y a trabajar. Todo esto ilegalmente, pues en la práctica, el derecho a ser refugiado no es reconocido por el Estado israelí hasta el momento. Por tanto, estos refugiados no poseen ninguna clase de estatus. Legalmente les está prohibido trabajar, alquilar casas, casarse, recibir tratamientos médicos, etc. Viven en un limbo en donde la burocracia israelí ha decidido no poner en práctica ninguna forma de integración legal.¹ Luego de unos años,

1. El que escribe estas líneas, era en esa época director pedagógico nacional de un proyecto educativo para niños y jóvenes que no estaban inscriptos en colegios,



algunos de estos jóvenes formaron familias. Hoy, de acuerdo a cálculos no formales, hay aproximadamente 45.000 refugiados africanos en Israel, y unos 4.000 niños y jóvenes en edades de 0 a 18 años. La mayoría vive en el sur de Tel Aviv, en barrios pobres poblados antes de su llegada por judíos israelíes marginados, especialmente judíos de origen norafricano y del Medio Oriente.

La tensión entre estas dos comunidades fue utilizada por los políticos de la derecha y la ultraderecha para avivar el odio racial, acusando a los refugiados africanos de ser los responsables de robos, enfermedades, violación, etc., típico de toda propaganda racista y antisemita. Una de las consecuencias de esta propaganda racista fue la organización de padres para que los niños refugiados africanos no fueran recibidos en los colegios primarios de sus zonas de residencia. Como resultado de esta tensión, la municipalidad de Tel Aviv, la ciudad más rica del país y con una mayoría de población de clase media-alta, decidió construir dos colegios en esos barrios solo para estos niños. El pretexto fue que los colegios estaban cercanos a sus lugares de residencia, y por tanto era más “fácil” para las familias llevar a los niños allí. Pero, en los hechos, en estos colegios no hay niños judíos israelíes de la zona. De esta manera, se convirtieron en guetos de niños de origen africano.

Absurdamente, todas las maestras de estos colegios son judías israelíes. Y ellas representan, a los ojos de los niños, a los israelíes, para bien y para mal² el prisma cultural e ideológico del país. Más aún, se debe tener en cuenta que la mayoría absoluta de estos niños han estado desde la edad temprana en jardines de infantes no reconocidos por el Estado, que en Israel llamamos “Almacenes de niños”, en condiciones físicas y psicológicas extremas, llegando a la educación primaria con un déficit lingüístico, con competencias sociales bajísimas,

detenidos, etc. Como parte de mi mandato, me dediqué a enviar a los niños y jóvenes refugiados hasta los 17 años a familias de adopción. La mayoría absoluta de ellos fueron reubicados. Este proceso, demuestra las contradicciones de la conciencia israelí. Por un lado, un aparato burocrático discriminatorio; por el otro, una parte de la opinión pública que comparaba entre la situación de estos niños y los niños judíos en el Holocausto. Hay que tener en cuenta que, por un lado, la conciencia colectiva en Israel está marcada por el Holocausto. Por el otro, ser parte de un Estado multicultural en la práctica, y nacionalista en los hechos. Esta contradicción existe desde la creación del Estado de Israel y fue ganando terreno con la ocupación luego de la Guerra llamada “De los Seis Días”, en 1967 que anexó territorios palestinos (Cisjordania, Gaza y Jerusalén Oriental). Estos palestinos no poseen derechos civiles y muchos pensadores consideran esto como una nueva forma de Apartheid.

2. Una de las tantas contradicciones del Ministerio de Educación es tratar de eliminar la problemática que, por un lado, existan colegios primarios solo para niños refugiados y, por el otro, enviar a maestras israelíes que no han tenido ninguna clase de preparación para el trabajo docente en esas circunstancias. El Seminario de Maestros, en el que soy profesor, me envió por dos años a uno de estos colegios para guiar a estas maestras. La problemática no era solo crear más conciencia respecto a la situación real de esta comunidad marginada, sino también comprender que, quieran o no, las habían puesto en un frente de trabajo pedagógico extremo, sin herramientas mínimas para conseguir minimizar las brechas lingüísticas, culturales y existenciales de estos niños y de sus padres.

y con déficit de desarrollo cognitivo enorme. O sea, la brecha, ya en el primer grado del colegio primario, es enorme. A ello debe agregarse la marginalización respecto a la sociedad israelí en general, al no poder tomar contacto con niños israelíes de su edad.

EL CENTRO COMUNITARIO - BIBLIOTECA DEL PARQUE LEVINSKY Y EL CEC

Dos proyectos comunitarios fueron levantados a mediados del decenio anterior por parte de activistas israelíes en esta zona de Tel Aviv. El Centro Comunitario es un organismo que da a los niños de origen refugiado-africano la posibilidad de recrearse, ser parte de círculos de estudios y tener a su disposición líderes de educación no formal en las tardes. A este parque llegan alrededor de cien niños en forma semanal. El Centro de Educación Comunitario (CEC) es un proyecto especializado en educación de mayores donde los refugiados reciben clases de hebreo, inglés, computación y costura. Anualmente pasan por sus cursos unas trescientas personas. Hoy está dirigido por israelíes y refugiados. Como voluntario soy el consejero pedagógico de las dos entidades.

En este artículo me centraré en el trabajo pedagógico en el Centro Comunitario-Biblioteca del Parque Levinsky, que fue levantado en el único parque que existe en esta zona de Tel Aviv. Durante las últimas dos décadas se ha convertido en el lugar de encuentro de drogadictos, prostitutas y vagabundos. Los niños que participan en las actividades del Centro Comunitario-Biblioteca se encuentran expuestos, más allá de su propia marginalización, con los “representantes” de la marginalidad de Tel Aviv.

Como parte de una de una agenda pedagógica que dé una concepción clara de lo que se debe hacer con los niños en el Centro, relataré aquí el proceso de construcción de una pedagogía de la resiliencia, adaptada a las necesidades de los niños y los voluntarios de lugar.

QUÉ ES LA RESILIENCIA PEDAGÓGICA Y CÓMO SE GENERA EN UN MARCO DE OPRESIÓN, RACISMO Y MARGINALIZACIÓN

La resiliencia es una colección de herramientas que ayudan a los seres humanos a hacer frente a situaciones traumáticas y crisis, para permitirles superarlas. Pero este proceso no necesariamente podrá hacer desaparecer las razones de la crisis, sino crear un estado social, psicológico y político que permita hacer frente en forma más positiva a los nuevos traumas y crisis que aparezcan en el presente o el futuro. Por tanto, la Resiliencia, no es una forma “milagrosa” que impida la repetición del trauma sino una forma de confrontarlo permitiendo curar las heridas que se han producido para reponerse y crear alternativas.



Generalmente se confunde entre resiliencia y fortaleza individualista. Pero, como señala Cirulnyk,³ la resiliencia es la hermana gemela de la empatía. Sin empatía no hay resiliencia. Y sin esta no existe la empatía. Hay que ser resiliente para poder crear un ambiente empático respecto de otros seres humanos a quienes tratamos de comprender y ayudar. Y hay que ser empático para tener fuerzas de resiliencia que vayan más allá de nosotros mismos.

En este sentido, la resiliencia no es solo un don personal y hay que verla más como un producto social grupal, que se da en el entorno, que permite recrear un estado resiliente de mayor o menor intensidad a nivel personal y, a la vez, crear las condiciones de solidaridad y apoyo entre los miembros del grupo.⁴

La resiliencia se genera ante la opresión de toda clase (étnica, genérica, social, ideológica u otra) en forma intuitiva y organizada por parte de los oprimidos que han llegado a un extremo insostenible de existencia, en el cual el mismo hecho de ser diferente de la mayoría los convierte en víctimas. En este caso, es el racismo institucional avivado a través de la extrema derecha racista.

Por tanto, la resiliencia no tiene que ver –y nunca lo tuvo– con una cuestión genética, sino con un proceso situacional del que deviene la opresión y las formas en que se representan. La cuestión que nos interesa aquí es comprender si la resiliencia aparece en individuo “especiales” o es un proceso social grupal. En este punto, difiero de la mayoría de los y las pensadores. No es lo individual lo que difiere a los individuos sino los grupos. Sean de niños, jóvenes, adultos, la resiliencia se propaga y se enraíza a través de lo que llamaremos agentes de resiliencia. Estos agentes son padres y madres, líderes comunitarios o políticos, maestros y líderes educativos, etc. Son aquellos que en una primera instancia toman responsabilidad del sufrimiento y la vuelven en una herramienta de cambio para el presente o el futuro. En este sentido, los voluntarios que trabajan como maestros o líderes son quienes poseen las intuiciones necesarias para motivar al grupo hacia la resiliencia. Sin ese liderazgo, interno o externo al grupo, es difícil imaginarse un cambio positivo. Si bien es posible que eso suceda, el camino será más largo y abrupto.

Variadas son las formas que la resiliencia toma y la lista siguiente no es necesariamente jerárquica:

- a) La teleología:⁵ la esperanza de un cambio de la realidad, aunque sea lejana e incluso utópica, nos ayuda a percibir el cambio y su camino. No necesariamente porque se llegue allí en forma rápida, sino porque ese futuro imaginado por el grupo es una meta a la que hay que someter parte de nuestra vida y luchar por ella. Sin teleología, nos sumergimos en un presente

3 Sanchez, A. y Gutiérrez, L. (2016), *Criterios de resiliencia, Entrevista con Boris Cyrulnik*. Barcelona: Gedisa.

4 Cyrulnik, B. (2015). *Las almas heridas*. Barcelona: Gedisa.

5 Cyrulnik, B. (2018). *Psicoterapia de Dios*. Barcelona: Gedisa.

paralizante. Como lo señala Paulo Freire,⁶ hacer historia, convertirse en seres que hacemos nuestro propio camino, a pesar de la opresión, es un camino de liberación de la opresión.

- b) La solidaridad: la necesidad de la solidaridad deviene de la comprensión de que solos no podemos cambiar la realidad. Más aún, en la soledad estamos en peligro de perder fuerzas y disminuir nuestra resiliencia. En todo grupo social de oprimidos, existen aquellos que serán más o menos débiles, a los que les será más difícil salir de los golpes de la opresión. Para eso necesitamos la fortaleza del grupo. Para que los más débiles puedan pasar la crisis con la ayuda de otros. La solidaridad no es un don, sino una necesidad para mantenerse ante los golpes de la realidad. En este sentido es importante comprender que la resiliencia individual tiene una garantía limitada. Más aún, aquellos que pueden ser resilientes en forma individual poseen una conciencia colectiva, en donde los otros siguen existiendo y dándonos fuerzas. Cuando hablamos de resiliencia pedagógica nos referimos siempre a grupos sociales, que juntos son resilientes contra la opresión.
- c) Complejidad y conductas de supervivencia:⁷ la supervivencia es una conducta inmanente entre los marginados. Es una de las formas más conocidas de sobrevivir a las condiciones de vida oprimentes. Las tres formas en que se da esta conducta son luchar, paralizarse o escapar, o bien las combinaciones de estas. Las condiciones existenciales no permiten otra forma de actuar para los oprimidos, porque significa ante sus ojos una forma de perder lo poco que tiene. Por eso vemos en estas poblaciones actitudes y conductas muchas veces extremas, en donde la duda, la complejidad, el pensamiento profundo de las posibilidades existentes se reducen a la supervivencia. Lo vemos en mayores de edad y más aún en niños y jóvenes. Parte del proceso de modificación de actitudes ante la realidad oprimente pasa por la comprensión de los maestros y líderes, a los que llamamos agentes de resiliencia de que el cambio de actitud ante la vida, pasa por comprender qué es lo que hace al grupo de sobrevivientes actuar de esta forma. Es lo que llamaremos aquí el “síndrome del sobreviviente”. Lo más importante es no ahogarse como los demás, o sea, no buscar la solidaridad porque eso puede significar convertirse en un mártir para salvar a los otros. Esta actitud lleva a un individualismo egoísta que no permite comprender en forma más profunda la situación de los oprimidos como colectivo, ante los golpes de la opresión. Desde el punto de vista pedagógico, la significación de estas conductas es que no responden a un parámetro intrínseco de los oprimidos, sino a una situación de desgaste que no los representa, que fue internalizada en el proceso de opresión, incluso desde una temprana edad. Generalmente vemos en conductas violentas (por ejemplo, entre niños) una actitud que debemos

6. Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México DC: Siglo XXI.

7. Weksler, M. (2022). *Resiliencia en la educación contra el racismo*. Tel Aviv: AIC.



frenar y extinguir. Pero, ¿qué es lo que los hace violentos? ¿La supuesta cultura de los refugiados o la opresión en que viven? ¿Cómo podemos diferenciar “objetivamente” entre la cultura y las actitudes? Tal situación no existe en ningún lugar del mundo. Los seres humanos, sean mayores o niños, son producto del contexto en donde han crecido y se han desarrollado. Si actúan como sobrevivientes es porque han sabido, por experiencia personal y grupal, que esas formas los pueden ayudar. Por tanto, los agentes de resiliencia no tienen que buscar formas de represión de actitudes que no se solidarizan con otros, sino demostrar con los hechos pedagógicos que la concientización es un proceso de conocimiento complejo de la realidad.

Tomemos algunos ejemplos de casos concretos. En el Parque Levinsky, los niños y el equipo de voluntarios sufren constantemente de violencia verbal y física por parte de drogadictos y prostitutas. Una forma de los niños de enfrentarse a esa violencia es apedrearlos, insultarlos y reírse de ellos cuando caen al suelo. Esta situación crea un dilema entre los voluntarios, pues los niños no comprenden que también los drogadictos y las prostitutas son otra forma de marginalización social. Pero también deben proteger a los niños sin jugar el juego de la opresión. En esta situación compleja, más allá de la explicación verbal, se debe dar un ejemplo concreto: cómo tratar de otra forma a aquellos marginados, cómo hacer que no sean violentos contra nosotros, sin devolver la misma actitud.

El segundo ejemplo son los juegos entre los niños. Ellos saben que todo juego tiene sus leyes y que supuestamente se debe actuar de acuerdo a ellas. Pero los niños aprenden límites y formas de diálogo a través del “juego dentro del juego”. Cuánto podré jugar mintiendo, qué me harán mis compañeros, cuánto seguirán jugando a pesar de mis mentiras. Para los voluntarios, estas formas de conducta parecen ser la de los sobrevivientes. Pero, en la realidad, todos los niños del mundo aprender ciertas actitudes a través de la experiencia, y poseen la sabiduría de aprender con el tiempo que los juegos son más interesantes cuando las reglas se mantienen. Es cierto que entre los niños oprimidos y marginados muchas veces, por su propia experiencia existencial, la ley solo existe para los fuertes. Pero aquí somos todos oprimidos y marginados. La pregunta es si sabemos distinguir. La única forma de aprender la diferencia es cuando el agente de resiliencia, explica las leyes del juego y cómo todos se beneficiarán, pero les da la autonomía a los niños de aprender a través de su propia experiencia. Se equivocarán muchas veces, pero aprenderán.

- d) Herramientas cognitivas y sociales: uno de los errores de muchos maestros que trabajan con poblaciones marginadas es poner sus mayores esfuerzos en la educación de herramientas cognitivas, cerrar las brechas educativas y empujar a los niños hacia un éxito más formal. Esto no es un problema en sí mismo, pero se convierte en una única estrategia. La relación pedagógica entre lo cognitivo y lo social es muy alta y si no se trabaja sobre las herramientas sociales, puede crearse el peligro de dependencia del maestro para llegar a

los éxitos educativos. Esta situación puede crear en el niño una posición de la que no podrá superar él solo las brechas (por lo menos a largo plazo). Por tanto, parte del trabajo de crear resiliencia es producir las condiciones grupales hacia la autonomía. Los niños, jóvenes y adultos deben prepararse para que en cierto tiempo, el agente de resiliencia ya no esté entre ellos para ayudarlos, para mostrarles hacia dónde ir. Para ello, el trabajo pedagógico debe realizarse constantemente con la meta de crear la posibilidad de que el grupo pueda crear sus fuerzas internas para afrontarse al futuro, y a las crisis que aparecerán. Por tanto, estos agentes deben ser concientes de que trabajan en dos momentos a la vez: empujar, por un lado, al grupo a tomar responsabilidad y, por el otro, prepararlos para ser autónomos en sus decisiones.

- e) Los agentes de resiliencia: uno de los dilemas que existen en un proceso de resiliencia pedagógica es comprender el grado de resiliencia que debe tener un agente de resiliencia para dirigir este proceso. La experiencia anterior es importante, pero más aún la teleología. Si podemos comprender cómo ve el futuro ese maestro o líder, el futuro de estos niños y jóvenes podrá empujar hacia una mejor resiliencia, a pesar de sus propios temores. Un ejemplo claro de esta problemática se da cuando los niños y jóvenes no se conducen de acuerdo a ciertas normas de conducta supuestamente universales. Por ejemplo, la solidaridad. Pero la solidaridad puede crearse a través de la lucha que a veces tiene éxito y otras, no. Saber ser solidario es un aprendizaje constante. Seremos solidarios cuando comprendemos que esta actitud nos puede ayudar en lo individual, pero también nos puede a dar un sentido a la vida, más allá de nuestra individualidad. Estas actitudes son empáticas más allá del yo, pues incluyen a otros. Pero es también un comportamiento que puede decirnos que los otros (en ciertas condiciones) pueden, incluso, ser más importantes que nosotros mismos. Este proceso nunca es lineal, sino que se va construyendo a través del proceso pedagógico. Para ello, el agente de resiliencia debe tener una posición que pueda ir más allá de lo existente “Hoy y Ahora”. La idea de teleología es, en este sentido, más que una idea, es una herramienta de trabajo que enraiza la esperanza de cambio. Por todo esto, el agente de resiliencia es el que representa, influye y modifica la realidad del grupo. No es que no puede equivocarse, es el que justamente puede comprender la profundidad de sus errores, para convertirlos en herramientas del futuro.

En su obra maestra *El Poema Pedagógico*, Anton Makarenko⁸ describe un gran error que cometió con uno de sus alumnos al pegarle después de perder sus estribos. El alumno responde con una sonrisa y comienza a actuar debidamente respetándolo como nunca lo había hecho. Makarenko conversa sobre el hecho con una de sus compañeras de trabajo. Mientras la maestra dice que eso demuestra una actitud de siervo ante la autoridad,

8. Makarenko, A. (1946). *El poema pedagógico*, 1ª ed. en hebreo. Tel Aviv: Hapoalim.



él responde que lo que modificó el comportamiento del alumno fue que él, ante todo, era un hombre agredido, que no supo cómo aguantar el comportamiento de otro hombre. Y esta actitud lo hacía más cercano, “más humano” que los recitales de pedagogía que supuestamente lo dirigían. O sea, este error del pedagogo lo acercó más aún al alumno. El error ya se había hecho, lo importante eran las conclusiones.

UN FUTURO INCIERTO, UN PRESENTE CONVULSIVO, UNA LUCHA CONSTANTE

Una lucha pedagógica para el cambio, no puede tener un límite. Se sigue luchando, no porque sabemos que vamos a ganar, sino porque sabemos que estamos modificando la conciencia de una colectividad oprimida. Hasta dónde llegue el cambio depende de muchos parámetros, más allá de nuestro alcance. Pero esto es cierto no solo respecto a niños, jóvenes y adultos refugiados de África, sino respecto de todos los oprimidos en Israel. Una de las preguntas que vuelve constantemente en mis charlas con jóvenes que quieren ser educadores es si hay cambios a largo plazo en el sistema educativo israelí. Y debo decirles que el cambio será parte de un cambio mucho más profundo en la ideología y las formas sociales de opresión en este país. La problemática es qué hacemos mientras tanto. ¿Esperamos que todo cambie o comenzamos a cambiar en el terreno pedagógico con más o menos éxito? ¿Será que no podemos cambiar todo y esperamos cruzados de brazos o modificamos nuestra conciencia y la de los oprimidos para que puedan comprender mejor la opresión de la que sufren y los lleve a crear una atmósfera mejor para ellos y sus hijos? El dilema es, en realidad, una contradicción entre lo que el futuro deviene y el “Hoy y Ahora”, donde la opresión existe y produce heridas profundas en estos seres humanos que no han hecho nada para merecer esta violencia estructural. Más aún, cuando somos indiferentes ante la violencia contra seres humanos específicos, seremos indiferentes ante todos. Ser indiferente es mantenerse neutral ante las injusticias del mundo. Si podemos hacer algo que modifique las relaciones de fuerza, lo debemos hacer ahora. El presente seguirá siendo convulsivo, indiferente a nuestra lucha pedagógica. La ideología racista seguirá en la cúpula. Pero al resistirse, creamos olas de concientización en toda la población que no puede seguir viviendo en un vacío.⁹ Cuando luchamos en contra del racismo dirigido,

9. Hace unos cuatro años hubo un intento gubernamental de expulsar a niños refugiados. Muchos ciudadanos se manifestaron y la amenaza se derogó. Entre los manifestantes, uno de los grupos más importantes fueron los ancianos sobrevivientes del Holocausto. Este hecho llevó a un debate público sobre cuál es la conciencia colectiva de los judíos ante hechos inhumanos que se producen en el mundo y especialmente dentro de la sociedad israelí. La respuesta es conflictiva, pero aún concentra en sí misma las contradicciones de la conciencia colectiva. ¿Podemos ser los judíos racistas? La respuesta depende de nuestras posiciones ideológicas y de la elaboración de nuestro recuerdo colectivo. Lo importante es comprender que estamos en todo momento escribiendo nuestra historia, en base a nuestras interpretaciones del pasado.

en este caso, contra los refugiados de África, producimos una posibilidad, entre otras, de negarse a aceptar la conciencia existente en nuestra sociedad. No es que esperamos que exista una caída mágica de la opresión, sino que comprendemos que cuando más voces pedagógicas no están dispuestas a colaborar con la opresión, abrimos brechas de oposición contra el consenso ideológico. Y allí es donde el cambio se produce. Este cambio es una lucha constante, no se acaba en un proyecto, ni con una salida para una comunidad oprimida.

Esa es la resiliencia pedagógica. Saber que la lucha pedagógica es la lucha por un niño, por una familia, por una comunidad, por una escuela, por un barrio.

En un poema anónimo se dice que la idea de lucha pedagógica se basa en el hecho de ir hacia el pueblo, sacar lo mejor de ellos y fortalecerlos. Al concluir el trabajo, el educador se irá y el pueblo se dirá a sí mismo: “Todo esto lo hemos hecho nosotros mismos, con nuestras propias manos”. Y ese será el premio que recibirá el educador.

BIBLIOGRAFÍA

- Cyrulnik, B. (2015). *Las almas heridas*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2018). *Psicoterapia de Dios*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México DC: Siglo XXI.
- Makarenko, A. (1946). *El poema pedagógico*, 1ª ed. en hebreo. Tel Aviv: Hapoalim.
- Sanchez, A. y Gutiérrez, L. (2016), *Criterios de resiliencia, Entrevista con Boris Cyrulnik*. Barcelona: Gedisa.
- Weksler, M. (2022). *Resiliencia en la educación contra el racismo*. Tel Aviv: AIC.



LEY DE CONTRATO DE TRABAJO. PROHIBICIÓN DEL TRABAJO INFANTIL Y PROTECCIÓN DEL TRABAJO ADOLESCENTE

El trabajo de las personas menores de 18 años está regido por la Ley N° 26.390 dictada en 2008. La norma eleva la edad mínima de empleo a los 16 años y habilita el desempeño laboral entre los 14 y 16 años en empresas cuyo titular sea el padre, madre o tutor del menor, limitando la jornada de trabajo a 3 horas diarias y 15 semanales; asimismo, con las mismas condiciones, entre los 16 y 18 años, los jóvenes podrán trabajar 6 horas diarias y 36 semanales. En todos los casos se prohíbe el trabajo nocturno. La ley avanza en varios aspectos que afectan los derechos de los menores. Entre ellos se destacan la prohibición de abonar a niños y adolescentes salarios inferiores a otros trabajadores de su misma categoría, y normas referidas a la controvertida figura del aprendiz. En este último aspecto, se establece claramente la finalidad formativa teórico práctica del contrato de aprendizaje. Por otra parte, desde los 16 años, las personas quedan facultadas para presentar juicios laborales en relación al contrato o la relación de trabajo, con las garantías otorgadas por el sistema de protección integral de niños, niñas y adolescentes (Ley N° 26.061).

https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley_26390.pdf

LEY DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

En septiembre de 2005 se promulgó la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional. Con sus 57 artículos, fue parte del entramado legal sancionado en el proceso de reformas educativas del período de gobierno inaugurado en el año 2003 en la Argentina.

Esta Ley se propuso volver a jerarquizar a la educación técnica y profesional, una modalidad degradada luego de las reformas neoliberales de la década de noventa, pero que había sido un eje de una importancia central en el sistema educativo argentino, durante los gobiernos peronistas y

con el impulso de la industria nacional en una economía de sustitución de importaciones.

Según esta Ley, “La Educación Técnico Profesional, es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina, que se hace efectivo a través de procesos educativos, sistemáticos y permanentes. Como servicio educativo profesionalizante comprende la formación ética, ciudadana, humanístico general, científica, técnica y tecnológica” (Art. 3). Para alcanzar este objetivo, regula a las instituciones de educación técnico profesional de los niveles medio y superior no universitario, y a las instituciones de formación profesional. Además, un capítulo importante es el de la vinculación de estas instituciones con el sector productivo empresarial.

El organismo encargado de desarrollar las ofertas educativas, según esta Ley, es el Instituto Nacional de Educación Técnica, mientras que el Consejo Federal de Educación es el que aprueba las carreras técnicas de los niveles medio y superior. Se crea, además, en el ámbito del INET, el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, con el objetivo de avanzar en procesos de Homologación.

<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>



Rita Elena Polo*



Sobre esquinas y puentes: juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias

Milena Maia Arancibia et al. (comps.). Con Prólogo de Juan Pablo Pérez Sáinz

Buenos Aires
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
ISBN 978-950-9379-82-4

1ª edición especial

Formato 21 x 15 cm; 119 p.

Escriben: M. Alfredo, M. Arancibia, F. Carcar, M. C. Corrochano, L. Cruz, C. Feinstein, A. Miranda, K. Medeiros, M. Neves, M. E. Raymund Nogueira, A. J. M. Salas Roldán, N. Scopinaro, L. Vieira

En el libro *Sobre esquinas y puentes: juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias* se aborda desde una perspectiva macro y micro social la realidad de jóvenes de zonas marginadas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA, Argentina), las oportunidades a las que acceden y las experiencias colectivas de las que participan para enfrentar dificultades en común. El documento reconstruye el proceso de investigación-acción realizado por integrantes del equipo del Programa Juventud de Flacso-Argentina entre los años 2019-2021 en conjunto con la Familia Grande Hogar de Cristo (FGHC).

Al realizar la lectura, según el orden de presentación de los capítulos, se avanza en una aproximación sucesiva. Se inicia desde el enfoque teórico de la juventud, luego avanza por el contexto macro y cuantitativo de la inserción laboral, hasta llegar a la realidad muy concreta y situada de jóvenes de barrios marginados, segregados de la ciudad, sujetos de estigmatizaciones, con trayectorias de consumo problemático, con escasa escolaridad formal, que encuentran cobijo en los centros barriales pertenecientes a la Familia Grande Hogar de Cristo. En paralelo, y para finalizar el recorrido, un equipo de investigadores de San Pablo, Brasil, presenta “las iniciativas que llevaba adelante un grupo de jóvenes y colectivas juveniles de los suburbios de la ciudad frente a un contexto

* Profesora, investigadora, tutora del Programa Juventud-Educación a Distancia Flacso, Argentina.

de disminución de las políticas públicas, alza de las tasas de desempleo, precariedad laboral y renuncia a la búsqueda de un lugar en el mercado” (Corrochano et al., 2021, p. 202).

El foco de atención está puesto en jóvenes con derechos vulnerados, que viven en las zonas marginadas de las ciudades, que cuentan con bajos niveles de educación, que a muy temprana edad inician sus trayectorias laborales y reproductivas, a quienes la experiencia del consumo problemático de sustancias, la violencia y las actividades delictivas no les son ajenas. Como mencionan Arancibia y Miranda, donde el narcotráfico es un elemento que se suma a la estructura de oportunidades.

Allí están los jóvenes, en esquinas y puentes... pero también... en los centros barriales pertenecientes a la FGHC, donde se insiste en darle centralidad al trabajo, como actividad esencial del ser humano. No se trata de cualquier trabajo sino aquel que involucre a la persona integralmente, el que pueda conformarse como sostén de identidad, sobre el cual construir proyectos de vida. Poner el trabajo en el centro, reconociendo que “continúa siendo la base material del proceso de autonomización juvenil” (Alfredo y Miranda, 2021, p. 57).

Otra dimensión de análisis que recorre el libro es la territorialidad, otro eje relevante donde anclar la construcción de identidad. “Las personas jóvenes que viven en barrios populares enfrentan serias condiciones de vulnerabilidad a las que se suma la estigmatización que pesa sobre ellas, tanto por los significados negativos relacionados con las juventudes como por los asociados a su pertenencia territorial, lo que restringe fuertemente sus oportunidades laborales. Frente a las dificultades para ingresar y sostenerse en el mercado laboral, algunas personas jóvenes encontraron una forma de generar ingresos y a la vez un sostén emocional a través de la participación en actividades comunitarias gestionadas por organizaciones sociales que cuentan con fuerte presencia en sus barrios, como es el caso de la Federación Familia Grande Hogar de Cristo (FGHC)” (Arancibia, Carcar, Fainstein y Miranda, 2021, p. 84).

Una de las ideas que decanta de la lectura es la persistencia de la pobreza, estructural podría agregarse, más allá de las coyunturas político-económicas diferentes que pueden reconocerse a lo largo del período. La pandemia no solo dejó expuesta con toda crudeza las desigualdades, sino que también contribuyó a profundizarlas. En el segundo capítulo, Alfredo y Miranda comienzan reconociendo la dificultad de postular temporalidades generacionales homogéneas, que es necesario abordar las brechas, las identidades contradictorias y las vivencias inequitativas (Miranda y Arancibia, 2019; Pérez Sainz, 2021).

Se presentan datos cuantitativos sobre las personas jóvenes que habitan en hogares cuyo ingreso per cápita se encuentra en los primeros cuatro deciles de la estructura de ingresos. Los resultados del procesamiento “muestran altos porcentajes de inactividad, desocupación y empleos precarios, así como una amplia presencia de trabajos informales, sobre los cuales la pandemia impactó de forma significativa y agregó a los ciclos económicos recesivos una estructura de oportunidades muy acotada y frágil” (Alfredo y Miranda, 2021, p. 56) Las personas jóvenes se ocupan en gran medida en actividades de autoempleo y changas.



En otro capítulo, se presenta una investigación cualitativa con jóvenes mujeres y varones de entre 15 y 35 años que habitan en barrios populares de la periferia de Buenos Aires y participan de las actividades de organizaciones sociales, principalmente la FGHC. Es de destacar el empleo de una metodología de investigación entre pares, lo que permitió acortar las distancias entre investigadores e investigados.

“Se relevaron 80 iniciativas y emprendimientos comunitarios en 15 provincias, en los que participaban 1107 personas (63% varones, 35% mujeres, 2% personas trans). Es factible agrupar estas iniciativas en cuatro grandes rubros: alimentos, construcción, artesanías y, por último, textiles –de sublimación y serigrafía–. Según el relevamiento que hicimos con los referentes de los CB, los objetivos principales de los emprendimientos son enseñar un oficio y pautas de trabajo, generar un espacio de contención para las personas del CB y producir ganancias que posibiliten un ingreso económico. De este modo, los objetivos terapéuticos y vinculados con la generación de ingresos se encuentran estrechamente articulados” (Arancibia, Carcar, Fainstein y Miranda, 2021, p. 94).

La construcción de género se va consolidando conforme avanza la edad, y se presenta diferente según el origen social. En barrios marginados, la división de roles y actividades expone a los varones a la violencia y a las mujeres a las tareas de cuidado. Se destaca que “la persistencia de patrones tradicionales de género que naturalizan la asociación entre mujer, maternidad y cuidado, junto con la insuficiencia de la provisión pública de servicios de cuidado (Faur, 2012), provoca una menor participación de las mujeres jóvenes en la actividad laboral, lo que tiene amplias consecuencias en sus trayectorias vitales tanto en términos de ingresos como de autoestima. Esta situación restringe el acceso de las jóvenes más vulnerables al empleo formal, lo que atenta contra sus posibilidades de autonomía y desarrollo de proyectos de vida independientes” (Arancibia, Carcar, Fainstein y Miranda, 2021, p. 100).

En el cuarto capítulo se analizan “los efectos que la pandemia y las principales políticas públicas para afrontarla –en torno al control de los contagios masivos, la movilidad y las políticas de asistencia monetaria– tuvieron sobre algunas dimensiones centrales de la vida cotidiana de las personas jóvenes que habitan en barrios populares del AMBA, en particular en un grupo de jóvenes que participaban de actividades en Centros Barriales de la organización Familia Grande Hogar de Cristo (FGHC)” (Fainstein, Arancibia y Scopinaro, 2021, p. 121). Pudo constatarse un acceso deficiente o inexistente a la conectividad lo que afectó la continuidad de la escolaridad en forma virtual y la realización de teletrabajos.

“Como resultado de la crisis generada por el COVID-19 –y a pesar de los esfuerzos realizados a nivel barrial–, la desigualdad se ha incrementado, generando un deterioro en las condiciones de vida, el acceso al trabajo y la continuidad educativa de las personas jóvenes que habitan en barrios populares. Como todas las crisis, esta también dejará marcas en las trayectorias juveniles. Las trayectorias laborales y educativas previas, ya inestables e interrumpidas, se ven fuertemente afectadas principalmente por el tipo de empleos en los que suele insertarse este sector social y por las escasas posibilidades de sumarse a la escolaridad en

formato remoto. La información relevada muestra que el tránsito a la virtualidad –tanto laboral como escolar– es casi imposible, lo que resulta en una grave profundización de las desigualdades en el contexto del aislamiento social” (Fainstein, Arancibia y Scopinaro, 2021, p. 151).

Finalmente, en el capítulo cinco, se presta atención a las políticas activas de empleo y formación profesional implementadas desde el Estado para llegar a las juventudes de sectores vulnerables. Con el objetivo de ofrecer propuestas para mejorar las políticas públicas destinadas a generar trabajo e ingresos para las personas jóvenes, “se elaboró en el año 2019 el Documento de Trabajo N° 2 (Carcar et al., 2019) en el que se describieron las acciones estatales existentes orientadas al empleo y la formación profesional, llevadas a cabo tanto por diferentes organismos –ministerios, secretarías, etc.– como por el Gobierno Nacional y los gobiernos provinciales y locales” (Carcar, Fainstein y Scopinaro, 2021, p. 158).

“En diciembre de 2021 se cumplen treinta años de la sanción de un marco normativo que abrió las puertas a la aparición de las políticas activas de empleo y formación profesional. La hiperinflación de 1989 y la aparición de tasas de desempleo desconocidas hasta ese momento en Argentina llevaron a que la Ley Nacional de Empleo N° 24.013, sancionada en diciembre de 1991, habilitara la creación de programas de empleo para “grupos especiales de trabajadores”, inspirados en la experiencia española de mediados de los ochenta” (Carcar, Fainstein y Scopinaro, 2021, p. 162).

En el capítulo se resume la experiencia de 30 años, en los que se implementaron más de 120 programas y planes de transferencia de ingresos. Luego, las autoras concluyen que “es tiempo de hilar más fino y de ser creativos/as, a fin de dotar a las políticas de empleo de herramientas y de miradas que permitan superar la lógica de la ayuda económica no remunerativa con el objetivo de recuperar la noción de trabajo y de empleo en un contexto donde tanto el trabajo comunitario como el trabajo autogestionado con el acompañamiento de actores locales –tanto gubernamentales como no gubernamentales– sea valorado e integrado en el marco de las relaciones y derechos laborales y de la seguridad social” (Carcar, Fainstein y Scopinaro, 2021, p. 186).

Los espacios de acción colectiva cumplen un rol fundamental en los caminos de vida de las juventudes en contextos de vulnerabilidad; durante la pandemia de Covid-19 no quedaron dudas sobre su importancia. El sustento cotidiano, las actividades de reproducción, el trabajo conforman gramáticas juveniles articuladas con la comunidad y redes afectivas. En este contexto, las políticas de educación y trabajo para las juventudes en contextos de alta vulnerabilidad que sigan pensando a los individuos en forma aislada enfrentarán serias limitaciones en su implementación y éxito.

BIBLIOGRAFÍA

Alfredo, M. y Miranda, A. (2021). Temporalidades, coyunturas y evolución de la inserción ocupacional entre las juventudes populares. En Milena Maia Arancibia et al.



- (comps.), *Sobre esquinas y puentes: juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias* (pp. 53-82), 1ª ed. Especial, cap. 2. Buenos Aires: Flacso.
- Arancibia, M., Carcar, F., Fainstein, C. y Miranda, A. (2021). Desigualdad espacial, trabajo y tareas de cuidado: exclusión laboral y soluciones comunitarias para jóvenes en barrios populares del AMBA. En Milena Maia Arancibia et al. (comps.), *Sobre esquinas y puentes: juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias* (pp. 83-118), 1ª ed. Especial, cap. 3. Buenos Aires: Flacso.
- Carcar, F., Fainstein, C. y Scopinaro, N. (2021). Políticas activas de empleo y formación profesional: las juventudes de sectores vulnerables desde el accionar estatal. En Milena Maia Arancibia et al. (comps.), *Sobre esquinas y puentes: juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias* (pp. 157-200), 1ª ed. Especial, cap. 5. Buenos Aires: Flacso.
- Corrochano, M. C. et al. (2021). Colectiva de jóvenes en Brasil: sobre investigación, acción y aliento en tiempos pandémicos. En Milena Maia Arancibia et al. (comps.), *Sobre esquinas y puentes: juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias* (pp. 201-230), 1ª ed. Especial, cap. 6. Buenos Aires: Flacso.
- Fainstein, C., Arancibia, M. y Scopinaro, N. (2021). Juventudes, territorios en tiempos de pandemia: organización comunitaria frente a la crisis. En Milena Maia Arancibia et al. (comps.), *Sobre esquinas y puentes: juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias* (pp. 119-156), 1ª ed. Especial, cap. 4. Buenos Aires: Flacso.
- Miranda, A. y Arancibia, M. (2017). Repensar el vínculo entre la Educación y el Mundo del Trabajo desde la Perspectiva de Género: Reflexiones a Partir de un Estudio Longitudinal en el Gran Buenos Aires. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-18.
- Pérez Sáinz, J. (2021). Marginación social y nudos de desigualdad en tiempos de pandemia. *Nueva Sociedad*, 293, 63-76.



Cinthia Wanschelbaum*



Memorias pedagógicas del futuro: educación, lucha de clases desde Nuestra América

Pablo Imén. Prólogo de Cinthia Wanschelbaum

Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras UBA
ISBN: 978-987-813-018-7c
1ª edición, 2021
Formato: libro digital en PDF para descarga y online

En una edición conjunta, CLACSO, IUCOOP, CTERA y la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA recientemente han publicado –en formato digital y de descarga libre– el libro *Memorias pedagógicas del futuro: educación, lucha de clases desde Nuestra América* cuyo autor es el docente, pedagogo y militante, Pablo Imen.

El libro de “tan solo” 750 páginas invita a recorrer, de un modo particular y general, dialécticamente a la vez, la historia de la pedagogía argentina y latinoamericana del siglo XX, ubicando como punto de partida a la primera ola de la pedagogía crítica latinoamericana de finales del siglo XIX. Son quince capítulos que nacen con Simón Rodríguez y su pedagogía radicalmente democrática; se desarrollan con la fundación de los sistemas educativos modernos y sus batallas; viajan entre las guerras y revoluciones de principios de siglo para indagar en la experiencia de educación comunista de Makarenko; vuelven a Nuestra América y se sumergen en la obra de Jesualdo para luego indagar en la segunda ola de la pedagogía crítica con los aportes de Gramsci y su pedagogía como hegemonía, y en Freinet y su pedagogía del pueblo; después se introduce en los años sesenta y va de Althusser a Freire, pasando por Apple o Ferrer i Guardia, hasta llegar al neoliberalismo como forma de recomposición del capitalismo y su proyecto civilizador hegemónico.

En efecto, más allá de un poco más de la mitad del libro, Imen se ocupa y preocupa por comprender la historia reciente cuyo presente es la devastadora

* CONICET-IICE. Universidad Nacional de Luján.

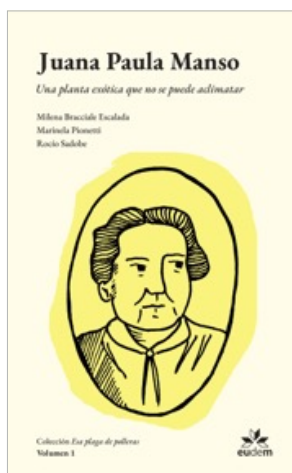
pandemia, uno de los momentos más complejos de la humanidad. ¿Por qué? ¿Cómo llegamos a esta situación límite? Es el interrogante que atraviesa urgentemente el contenido de las páginas. Pero frente a esta pregunta no hay ni una sola respuesta, ni tampoco un análisis unilateral y simple. Leal a su enfoque epistemológico, metodológico y ético, a lo largo del texto Imen analiza la educación en tanto campo en disputa, un espacio de lucha entre proyectos político-pedagógicos antagónicos, y nos invita a pensar a nuestra América inmersa en un nuevo ciclo de luchas entre procesos de restauración neoliberal y neocolonial –que buscan hacer de la educación un servicio del capital– y resurrecciones insurgentes que pugnan por lograr una educación para nuestra liberación.

Como su título lo dibuja, el puente entre el pasado y el porvenir es la clave de lectura de esta obra que, con su insistencia en interpretar a la educación como una práctica política y como parte de los “debates y combates” entre quienes se proponen perpetuar la dominación y quienes pretendemos la transformación, se inscribe en la historia de la pedagogía marxista argentina.

Vale contar que el libro se gestó, creció y desarrolló en el marco de la propuesta formación de la asignatura Teorías de la Educación II del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Los documentos de trabajo producidos por el autor para el intercambio y debate del equipo docente fueron tomando forma y cuerpo hasta convertirse en la obra que aquí intentamos reseñar. Y este origen profundamente pedagógico es el que rodea todo el texto.

El libro invita a estudiantes, maestros, militantes a un viaje por la pedagogía de la pregunta y del hacer. En un momento en el que –al decir de Gramsci– el viejo mundo parece morir y el nuevo está tardando en nacer, en este claroscuro donde surgen los monstruos, Imen toma posición –¡una vez más!– y recupera la memoria de las luchas políticas y educativas del pasado, como experiencias y herramientas históricas que existen en el presente y que tienden un puente para arar un porvenir soñado, donde la educación deje de ser un privilegio para transformarse en un derecho humano y de los pueblos.

Paula Labeur



Juana Paula Manso. Una planta exótica que no se puede aclimatar

Milena Bracciale Escalada, Marinela Pionetti y Rocío Sadobe. Ilustrado por Carolina Bergese

Mar del Plata
EUDEM
ISBN: 978-987-8410-60-9
1ª edición, 2021
Formato: libro digital en PDF para descarga y online

JUANA MANSO ESTÁ EN TWITTER

¿Alguien se acuerda del Simulcop? Hace unas cuantas décadas, ese cuadernillo anillado de dibujos de contenidos escolares en páginas de papel de calcar que se apoyaba en la hoja del cuaderno y que, por cuidadosa fricción, lograba que el dibujo se reprodujera y resolviera el desafío de ilustrar la tarea tenía una importante presencia en la escena del aula. Después quedaba retocar las líneas que no siempre salían nítidas y colorear. Numerosas efemérides y muchos próceres quedaron estampados en los cuadernos de la primaria con resoluciones un tanto diferentes al modelo según cuan exitoso hubiera resultado el proceso de fricción y la invención implicada en el completamiento de las líneas dudosas.

La ilustración de tapa de *Juana Paula Manso. Una planta exótica que no se puede aclimatar* puede recordarnos a quienes pasamos por la experiencia Simulcop a aquellos laboriosos ejercicios de copiado que no incluyeron la de esa imagen que ahora nos trae el primer volumen de “Esa plaga de polleras” de la EUDEM.

La colección, coordinada por Milena Bracciale Escalada, Marinela Pionetti y Rocío Sadobe que firman este primer volumen con ilustraciones de Carolina Bergese, se propone hacer visibles y poner a disposición de profesorxs y estudiantes de la escuela secundaria la voz de una serie de seis escritoras pioneras de la reivindicación de los derechos de las mujeres entre finales del siglo XVIII y principios del XX. A Juana Manso (2021) seguirán Mary Peabody Mann, Rosa Guerra (autora de *Clemencia*, 1862, la primera

obra teatral publicada en Argentina por una mujer donde se encuentra la frase que da nombre a la colección), Mary Wollstonecraft, Alfonsina Storni y Emily Dickinson. La publicación bimodal –en papel para las escuelas secundarias de Mar del Plata y en digital para el público general– resulta del financiamiento obtenido en el concurso de Proyectos de Comunicación Pública del Conocimiento Científico de la Secretaría de Políticas Universitarias de la UNMP.

El recuerdo de la experiencia escolar no se agota en el Simulcop. El volumen de 38 páginas está organizado en una estructura que retoma, por un lado, un paradigma tradicional de enseñanza de la literatura. Primero, la biografía de la autora. Leemos entonces en “Conociendo a Juana” los avatares de su vida desde su nacimiento en 1819 hasta su muerte en 1875, que se organizan en una línea de tiempo, “Juana en el tiempo”, que destaca los hechos en relación con el exilio en Brasil, la fundación de revistas, su vuelta al país, los cargos públicos que ocupó, sus lecturas públicas. Esta sección biográfica se completa con un último apartado que también nos envía a un formato textual típico de los materiales propuestos para la escuela, sean los manuales, sean las revistas infantiles pensadas en relación con el aula: el ¿sabías que...? desde donde alguien informa algo a sabiendas de que su lectorx no lo sabía.

El “Sabías que...” de Juana Manso remarca dos hechos específicos mencionados ya en la biografía. En ambos, la importancia radica en que fue la primera mujer en el país en brindar conferencias públicas, un hecho insólito y provocativo, y la primera mujer en ocupar cargos públicos en el ámbito educativo, otro. Esta excepcionalidad que le aseguraría a Juana Manso un lugar en un Simulcop que visibilizara a aquellas mujeres silenciadas “por la preminencia de un canon ideológico y literario masculino” como se propone la colección “Una plaga de polleras”, resulta en una complejización del problema de la ausencia en el canon cuando lo excepcional (o exótico que aparece en el subtítulo de la publicación) se presenta entramado en la participación de Juana Manso en la vida político-intelectual de su época vista desde la biografía que nos proponen Bracciale Escalada, Pionetti y Sadobe.

Allí nos muestran a una Juana Manso como una activa participante de debates políticos, educativos y literarios al mostrarla en sus polémicas en contra de Juan Manuel de Rosas en relación con los emigrados de la Generación del 37 en Montevideo (donde funda el Ateneo de Señoritas) y en Brasil (donde edita y escribe *O Jornal das Senhoras, Modas, Litteratura, Bellas Artes, Theatros e Critica*), en su viaje de gira artística acompañando a su marido a Estados Unidos (donde se contacta con abolicionistas y feministas y conoce modernos métodos de enseñanza, distintos a aquellos de la escuela en la que se aburría como se señala en los párrafos destinados a contar su infancia de niña prodigio) y a Cuba. La vemos en su vuelta a Buenos Aires donde funda el semanario *Álbum de Señoritas* en el que publica su folletín,



La familia del Comendador y en su larga amistad con Domingo Faustino Sarmiento de la que deriva su nombramiento de directora de la primera Escuela Normal Mixta donde implementa importantes innovaciones pedagógicas cruciales al tiempo que publica el primer manual de historia para las escuelas, funda periódicos literarios y dirige hasta su muerte los *Anales de la Educación Común*, primer periódico educativo del país fundado por Sarmiento donde difunde los métodos de la escuela liberal.

La presencia de Juana Manso en el campo político intelectual e invisibilizada en el panteón escolar vuelve a presentarse desde otra perspectiva en el cuarto apartado del volumen, “Se dice de mí”, donde las autoras recortan y ponen en contexto las diatribas de Ricardo Rojas y el español de Santa Olalla, señalando lo burdo de los argumentos esgrimidos contra ella al tiempo que señalan los elogios recibidos por otros contemporáneos como el mismo Sarmiento, Manuela Gorriti y desde Estados Unidos, Mary Peabody Mann. La virulencia de unos y la excelsitud de los otros –en su hipérbole agresiva remarcada por lo fragmentario podrían estar hoy en Twitter– vuelve a esta zona inesperada contra lo previsible del formato escolar en el que se acomodaba el volumen y preparan al lector para lo que viene, “Te canto las cuarenta: Juana por sí misma” además de seguir poniendo en el centro la pregunta por la invisibilización.

La Juana por sí misma “a través de textos desconocidos pero no menos importantes de su producción”, como se señala en la introducción del volumen, es la Juana Manso que Bracciale, Pionetti y Sadobe nos presentan. Jocosos, irónicos, ácidos por momentos, combativos, polémicos: los textos seleccionados la muestran cantando las cuarenta y bajando línea; defendiéndose de ataques e instalando la polémica, metiendo el dedo en la llaga tanto desde textos periodísticos como poéticos y dramáticos, unos textos que invitan a pensar –en el contexto de las aulas a las que este material va especialmente dirigido– cómo se construye esa voz, qué reclama, qué denuncia, qué propone, que impone y –sobre todo– cómo nos interpela casi doscientos años después. No resultarán seguramente ajenas las descalificaciones por loca, desequilibrada o fea que resonarán en el aula (o más allá) en cuanto se lean estos breves fragmentos, ni la inclusión ficcional de las voces de las mujeres en la pieza breve sobre la Revolución de Mayo, queriendo saber de qué se trata y declarando a sus compañeros varones, precisamente de qué se trata en su condición de mujeres.

Una ilustración similar Simulcop vuelve para abrir la siguiente sección “Si Juana fuera twittera”: pero ahora vemos a Juana Manso recortada en el círculo de una cuenta de Twitter e intervenida con unos cancheros lentes negros apixelados. La sección en papel o digital recorta frases de Juana Manso y las lleva a Twitter con la propuesta de likear, retwitear, comentarlas o abrir hilos para repensar la actualidad de sus afirmaciones en el contexto que nos toca habitar desde la misma red social a la que las autoras suman a Juana Manso con un retrato de época. Juana Manso está en Twitter.

Y no solo en Twitter. Ir y venir de la publicación en papel o digital a otro lado es algo a lo que las autoras convocan a lo largo de todo el volumen. A la manera de “para saber más”, zona frecuente en los manuales escolares, las autoras proponen –además de textos lingüísticos que completan los fragmentos presentes en la edición– la lectura multimodal en variadas aplicaciones y plataformas. Recorrer un *Genially*, audiovisionar un documental, escuchar un *podcast*, colaboran a seguir reconstruyendo la obra y figura de Juana Manso y legitiman producciones distintas al libro para seguir aprendiendo en la escuela.

Como un comentario extendido a los tuits, “Pueden introducirse divertidos ejercicios que hagan olvidar a los niños que la escuela es muchas veces un lugar aburridor” y “Somos utopistas porque no aceptamos la escuela rutinera de los métodos empíricos y repentinos, ni la mente humana como una especie de buche de avestruz donde ván revolviendo á guisa de piscina probática, el Catecismo, la Gramática y la Aritmética” (en sus grafías originales que la edición destaca como un lugar más para pensar acerca de normas, en este caso las lingüísticas).

Bracciale Escalada, Pionetti y Sadobe convocan, en la última sección, a una serie de propuestas de actividades para “Reinventar a Juana en el siglo XXI: consignas para pensar y jugar”. Allí el pensar y jugar se traduce en la invitación a leer y escribir, a discutir, a reflexionar con la ESI, a producir textos en variados géneros discursivos que interpelan a los contenidos curriculares desde la invención y la imaginación de lxs estudiantes atravesada por la lectura de los textos de Juana Manso que es interpretarla y, a la vez, extrapolarla a nuestro tiempo para recrearla anacrónicamente sin miedo al anacronismo.

¿Qué efecto de lectura tendrán los fragmentos de Juana por sí misma en las aulas de nuestras escuelas secundarias hoy? ¿Cómo dialogarán nuestrxs alumnx con esa voz que viene del pasado para interpelarlx en su presente? ¿En qué argumentos se transformarán sus argumentos? ¿Cómo se aclimatará esa Juana Manso en la segunda década del siglo XXI en las clases de literatura o cómo se resistirá a aclimatarse cuando se trata de seguir peleando por los mismos derechos para todxs? Sea cual sea la respuesta a estos interrogantes podemos pensar que la escuela no será un lugar aburridor, ni lxs chicxs un buche de avestruz. Idear *hashtags*, llevar a cabo entrevistas imaginarias a Juana Manso en su tiempo o en nuestro presente, ponerse en los zapatos de la autora para comentar titulares de diarios, escribir cartas a sus contemporáneos, sean el presidente Sarmiento, sean sus admiradorxs y sus críticos, son las propuestas a recorrer en las aulas de la escuela secundaria. Presentadas como consignas de trabajo para las clases de literatura pueden ser entendidas como un recetario que se pone a disposición de lxs colegas. O como un trampolín para que cada profesorx se anime a retomarlas y reformularlas en la exploración de modos de leer y escribir con sus alumnx y con la ESI. O como una invitación a lxs estudiantes a proponer



nuevos recorridos quizás en nuevas redes sociales para seguir buscando los modos de decir su estar en la escuela y en el mundo.

La organización tradicional del conocimiento escolar (biografía-línea de tiempo-sabías que-los textos de la autora-para saber más-actividades) puede pensarse como la utilización del viejo truco de presentar el contenido nuevo en un formato conocido. En la esperable trama del texto escolar irrumpe una voz disruptiva para poner en cuestión la voz silenciada de las mujeres, su lugar en el contexto, su lugar en el canon al tiempo que –y lo hace desde un texto escolar por obra de las autoras de esta publicación– echa una mirada polémica –¿de antaño?– sobre la misma institución escolar a la que la publicación va dirigida.

Una última propuesta de trabajo nos lleva nuevamente al Simulcop, solo que ahora se trata del *Draw my life*. Lejos de dejar el ingenio y la creatividad para cuando el copiado salía mal, a lo que invitan las autoras es a animarse a subir desde la escuela a YouTube la visión y perspectiva de cada estudiante sobre Juana Manso para darla a conocer desde las apropiaciones que cada unx haga de lo que va aprendiendo mientras hace, mientras lee y escribe, mientras discute con la propia Juana Manso al tiempo que la suma en Internet como una voz entramada con la propia.



INTRODUCCIÓN

La sección *Recursos* tiene el objetivo de poner a disposición de las y los lectoras y lectores de nuestra *Revista Argentina de Investigación Educativa* diversas herramientas de relevancia académica para un público interesado en el mundo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. En este caso, ponemos a disposición un catálogo de revistas académicas nacionales e internacionales. Para el caso de las revistas argentinas, la fuente principal de la que se extrajo la información es el trabajo “Base de datos. Revistas argentinas de educación”, editado en Santa Fe, en febrero de 2018, por el Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temáticas de Interés Institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral” (Baraldi, 2018).

REVISTAS INTERNACIONALES

AULA. REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA)

AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca es una revista de educación fundada en 1985 y cuyo tema son los estudios sobre enseñanza e investigación educativa. Su primera etapa se cerró con el volumen 14 (2002) en el año 2007. En 2009 se inició una segunda etapa caracterizada por la inclusión en todos sus volúmenes de una monografía en torno a un tema de actualidad y de una sección de miscelánea bajo el título de Estudios. Su actual director es José María Hernández Díaz, profesor de la Universidad de Salamanca. Tiene

una periodicidad anual y publica los textos en castellano, inglés y portugués, aunque todos sus artículos llevan, además, el título, el resumen y las palabras clave también en inglés.

Los artículos de *Aula* están indexados en Dialnet, Education Source (EBS-CO), Family Studies Database (NISC), ISOC y REDIB. Además, la revista aparece evaluada en Latindex (Catálogo 2.0) y en CIRC (Grupo B) y figura también en los portales de información Sherpa/Romeo (blue), Dulcinea (blanco) y DOAJ.

<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402>

RIITE REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA (ESPAÑA)

La Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE) es una revista electrónica y de acceso abierto que surge en 2016 con la finalidad de promover y compartir los avances en investigación en el área de la tecnología educativa. Nuestro interés es la difusión de investigaciones en sus diversas fases del proceso y dar visibilidad a proyectos (financiados y no financiados), estudios, experiencias, ensayos y reseñas relacionadas con el área. Tiene un carácter semestral (junio y diciembre).

Este proyecto aparece vinculado al programa de “Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa” y al “Máster Interuniversitario en Tecnología Educativa: E-Learning y Gestión del Conocimiento”, programas en los que participan la Universidad Rovira i Virgili, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Lérida y Universidad de Murcia.

El equipo de edición es el GITE, Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia, responsable de ambos programas formativos de máster y doctorado en dicha Universidad.

<https://revistas.um.es/riite/index>

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA/UNESCO)

Los objetivos de la revista son colaborar en la difusión de la investigación educativa sobre Educación para la Justicia Social; favorecer la utilización de los resultados de la investigación para una mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas enfocada a la Justicia Social; fomentar la realización de investigaciones educativas de calidad sobre Educación para la Justicia Social y colaborar en el debate sobre problemas de investigación educativa actual y la justicia social en educación.

La *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* publica artículos originales e inéditos que versen sobre justicia social y sus implicaciones en



los distintos ámbitos educativos escritos en castellano, portugués o inglés. Dichos artículos podrán ser:

- Investigaciones de carácter empírico elaboradas desde cualquier enfoque metodológico y disciplina (educación, psicología, sociología, economía, historia, etc.) y enfocadas a la justicia social y la educación.
- Revisiones de literatura de calidad (especialmente meta-análisis).
- Descripciones de experiencias de educación para la justicia social.
- Artículos teóricos sobre educación para el cambio social.
- Recensiones de un libro, artículo u otro tipo de documento relacionado con los temas de la Revista.

<https://revistas.uam.es/riejs>

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL (BRASIL)

A *Revista Práxis Educacional* é um periódico em fluxo contínuo, eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Seu objetivo central é divulgar pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais do Brasil e do exterior. A revista não cobra nenhum tipo de taxa para a publicação dos textos.

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/index>

BORDÓN. REVISTA DE PEDAGOGÍA (ESPAÑA)

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista científica, del ámbito de la educación editada por la Sociedad Española de Pedagogía. Desde su fundación en 1949, pretende cubrir un ámbito multidisciplinar para el intercambio de ideas y experiencias y para la reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se produce la investigación, el pensamiento pedagógico y la acción educativa.

Es una de las revistas decanas de educación de España que ha mantenido su reconocimiento y prestigio ininterrumpidamente desde su origen, obteniendo tradicionalmente una buena valoración en la evaluación de méritos de investigación. Ha sabido adaptarse a la rápida evolución de las revistas, publica en formato electrónico (PDF, HTML y XML) e impreso, y se encuentra indizada en las dos bases de datos internacionales más importantes: WEB OF SCIENCE (ESCI) y SCOPUS (SJR).

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/index>

EDUCACIÓN EN CIENCIAS BIOLÓGICAS (URUGUAY)

La revista se edita desde 2016 por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de Uruguay. El propósito es comunicar trabajos originales e inéditos que propendan a actualizar, estimular y promover la mejora de la enseñanza en este campo del saber en diferentes niveles educativos, desde el primario al superior. La investigación sobre la educación científica y su comunicación académica son sustentos formativos claves en el desempeño profesional docente. En este sentido, ofrecer un espacio para establecer diálogos contextualizados, anclados en la realidad nacional y regional, se espera potencie una mirada integrada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos.

<http://ojs.cfe.edu.uy/>

LA REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA)

Es una publicación académica arbitrada y editada por la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid y el servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Su primer número apareció en octubre de 2012 ante la necesidad de contar con un cauce para la difusión de investigaciones de calidad que entienden la Educación como un motor de transformación social.

<https://revistas.uam.es/riejs>

LA REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH (RER) (ESTADOS UNIDOS)

Esta revista publica revisiones críticas e integradoras de la literatura de investigación relacionada con la educación, incluidas las conceptualizaciones, interpretaciones y síntesis de la literatura y el trabajo académico en un campo ampliamente relevante para la educación y la investigación educativa. Publicación de la American Educational Research Association, organización fundada en 1916.

<https://journals-sagepub-com>

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCACÃO (BRASIL)

Publicación de ANPEd (Asociación Nacional de Postgrado e Investigación), ofrece artículos académicos y científicos, y está orientada a la mejora de intercambio académico dentro un escenario nacional e internacional. Su público principal son profesores, tutores e investigadores de la educación, así como estudiantes de grado,



graduados y posgraduados de las ciencias sociales y humanas. Sus áreas de interés son la educación primaria y secundaria; la educación superior y las políticas educativas; los movimientos sociales y la educación. Es una publicación trimestral.

<http://www.redage.org/publicaciones/revista-brasileira-de-educacao>

REVISTA PERFILES EDUCATIVOS (MÉXICO)

Es una publicación especializada en el campo de la investigación educativa. Su finalidad es fomentar el intercambio y el debate académico en el campo de la educación en el ámbito iberoamericano. Se encuentra abierta a todos los desarrollos de las ciencias de la educación, impulsando la difusión de trabajos originales, resultados de procesos rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, especialistas, profesores y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo. *Perfiles Educativos* publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación educativa.

http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/index

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MÉXICO)

La *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* es una publicación electrónica cuatrimestral de libre acceso, coeditada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM y Universia. Es un espacio en el que convergen análisis e investigaciones originales acerca del acontecer de la educación superior en Iberoamérica. Cuenta con los parámetros de una revista científico académica de calidad, y tiene como meta ser referencia para investigadores, académicos, estudiantes, autoridades educativas y tomadores de decisiones de la región, respecto a los temas inherentes al campo de la educación superior.

La *RIES* está abierta a todos los planteamientos que sean resultados de investigación, documental o empírica, cuyo objeto sea estudiar desde cualquier enfoque, escuela de pensamiento, disciplina o multidisciplinaria algún aspecto de los sistemas, proyectos e instituciones de educación superior. Así, publicará trabajos referidos a políticas internacionales y nacionales, estudios comparativos, cobertura, formación profesional, vinculación, financiamiento, evaluación, acreditación, calidad, gobernanza y gobernabilidad, planeación y gestión, etcétera.

Su formato digital de libre acceso, y la plataforma de edición en línea Open Journal Sistem (OJS), la coloca a la vanguardia de las revistas especializadas en el tema, pues permite una difusión en gran escala. Las colaboraciones que se publican respaldan su rigor científico y académico en la evaluación de prestigiados investigadores iberoamericanos. La *RIES* cuenta con seis secciones: Territorios, Genealogías, Contornos, Resonancias, Visiones y Archivos.

<http://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries>

REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (MÉXICO)

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. Su objetivo principal es ser un espacio de comunicación y diálogo entre investigadores, estudiantes de grado y posgrado, así como de profesionales del área educativa.

La *RMIE* no cobra a los autores ningún tipo de costo por el procesamiento o el envío de artículos. Todo el contenido publicado pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones, que pueden ser presentadas dentro de los siguientes formatos: artículos de investigación y reseñas críticas. La edición se encuentra a cargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), y cuenta con una versión impresa (ISSN 1405-6666) que puede ser adquirida en la sede del COMIE (publicaciones@comie.org.mx), así como una versión electrónica (2594-2271) en acceso abierto disponible en: (<http://www.comie.org.mx/revista>).

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/index>

REVISTA CADERNOS DE PESQUISA (BRASIL)

Publicación de la Fundação Carlos Chagas

Es una revista de estudios e investigaciones educativas. Tiene como objetivo divulgar la producción académica sobre educación, género y raza, propiciando el intercambio de informaciones y el debate sobre las principales cuestiones y temas emergentes de esa área. Privilegia la diseminación de investigaciones realizadas en el país, aunque publique también estudios provenientes del exterior.

<https://www.scielo.br/j/cp/>

REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA (BRASIL)

É uma revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Aceita para publicação artigos inéditos na área educacional, resultantes de pesquisas de caráter teórico ou empírico, ou de revisões da literatura, caracterizadas por diálogo consistente com o campo educacional e a área de estudos a que se filiam, pelo detalhamento do trabalho conceitual e metodológico, pela explicitação dos processos analíticos, bem como pela relevância das contribuições para o desenvolvimento dos conhecimentos em Educação. Tem sido editada ininterruptamente desde 1975, originalmente como *Revista da Faculdade de Educação*, e com o título atual desde 1999. Passa a ser uma publicação apenas *on-line* em 2017. A partir de 2018, é editada de forma contínua em volume único anual. Seu volume se encontra organizado em seções, que reúnem, especificamente, artigos, entrevistas,



traduções, editorial, entre outros gêneros. Os artigos podem ainda ser reunidos em seções temáticas, em função das proximidades de tratamento de temas que se evidenciem como de especial interesse numa determinada conjuntura.

<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>

EDUCATIONIS MOMENTUM (PERÚ)

Es una revista (ISSN: 2414-1364) de carácter científico editada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Su objetivo es difundir trabajos de investigación en el ámbito educativo –especulativos o empíricos– que sirvan de fundamento para un debate basado en evidencia y como insumo para la toma de decisiones. Está dirigida a especialistas, académicos, delineadores de políticas, autoridades en educación pública y privada, miembros de organizaciones no gubernamentales, directores y docentes escolares, y estudiantes de Educación o ciencias afines. A la fecha se encuentra indexada en ROAD y Clase.

<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum>

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (REPÚBLICA DOMINICANA)

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)* es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), institución estatal responsable de la formación de los docentes requeridos por el sistema educativo dominicano. La publicación inició en 2016 bajo el nombre de Revista del Salomé. revista Dominicana de Educación (primera época). La *RECIE* publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa.

<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

MAMAKUNA. REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS (ECUADOR)

Es una publicación académica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a divulgar a nivel nacional e internacional experiencias pedagógicas de alta calidad, generados por docentes investigadores tanto nacionales como extranjeros, en los siguientes formatos:

- Experiencias pedagógicas que describen procesos, procedimientos, estrategias, metodologías, técnicas, talentos, roles y recursos empleados en el desarrollo de la experiencia que se presenta.
- Análisis de buenas prácticas pedagógicas.
- Análisis de casos de prácticas pedagógicas.
- Sistematizaciones de experiencias pedagógicas.

El objetivo principal de *Mamakuna* es la divulgación, en lenguaje totalmente accesible, de experiencias pedagógicas aplicada y selectas revisiones del estado del arte; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

Posee una periodicidad semestral y se edita en versión electrónica (e-ISSN: 2773-7551), en idioma español, inglés, quichua y shuar, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

Está dirigida a docentes nacionales y extranjeros de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas, cuyos intereses se encuentren relacionados a la mejora e innovación de sus prácticas pedagógicas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/about>

RUNAE. REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (ECUADOR)

La revista *RUNAE* es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana.
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado del arte; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.



La revista posee una periodicidad anual y se edita en versión electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma castellano, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/index>

REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN (COLOMBIA)

Es una publicación cuatrimestral a partir del 2020 (hasta el año 2019 semestral) de la Subdirección de Gestión de Proyectos –Centro de Investigaciones– de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), que data de 1978. Está orientada principalmente a la divulgación de trabajos inéditos de investigación educativa, revisiones sistemáticas de la literatura y estudios teóricos sobre el campo de la educación y la pedagogía. Trabaja cada cuatro meses bajo la modalidad de dossier con un editor invitado para su organización. Los artículos ocupan cerca del 50% del total de artículos contenidos en cada número. La revista trabaja bajo la característica de publicación incremental, lo que significa que algunos artículos podrán estar disponibles en plataforma en números futuros de forma anticipada. El público al que se dirige contempla a los especialistas en temáticas educativas y pedagógicas, al magisterio en general y a estudiantes universitarios de pregrado y posgrado en las áreas de educación, ciencias sociales y humanidades.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/index>

REVISTA DOCENCIA (CHILE)

Revista del Colegio de profesoras y profesores de Chile, hacia un movimiento pedagógico nacional. (no incluye descripción de la revista)

<http://revistadocencia.cl/web/>

REVISTA RECHERCHE & FORMATION (FRANCIA)

Destinée aux chercheurs, formateurs, enseignants, universitaires français et étrangers, la revue Recherche & formation permet de faire connaître des recherches, des expériences, des innovations, des publications et des manifestations récentes dans le domaine de la formation. Les articles publiés par la revue Recherche &

formation sont des articles scientifiques présentant des résultats de recherche; ils sont retenus selon les procédures en vigueur dans les revues scientifiques et validées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).

<https://journals.openedition.org/rechercheformation/>

REVISTA CUBANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CUBA)

La *Revista Cubana de Educación Superior (RCES)* tiene el objetivo de publicar los resultados de estudios e investigaciones sobre la Educación Superior y está dirigida al personal tanto docente como administrativo. Los artículos enviados para que se considere su posible publicación en ella deben abordar los siguientes campos temáticos: Políticas y estrategias de la Educación Superior, donde se tratan temas relacionados con el desarrollo, la descentralización, la privatización y la estructura de los sistemas universitarios, así como el acceso a estos; el empleo en instituciones de Educación Superior; las concepciones acerca de la formación profesional y los cambios en general llevados a cabo en la Educación Superior; Educación Superior, donde se abordan temas relacionados con la pedagogía, la psicología, los planes de estudio, la evaluación del rendimiento de los estudiantes, los libros de texto, la didáctica, los métodos de enseñanza, el estudio y el trabajo y las tecnologías.

https://redib.org/Record/oai_revista4208-revista-cubana-de-educaci%C3%B3n-superior

REVISTA DE PEDAGOGIE/JOURNAL OF PEDAGOGY (ROMANIA)

Journal of Pedagogy (Revista de Pedagogie) is an open access biannual peer reviewed international publication issued by the "National Center for Policy and Evaluation in Education" (Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație). Journal articles and book reviews are dedicated to topics from the field of education sciences: educational policy, philosophy of education, educational theory, curriculum, assessment in education, school management, continuing education, career counselling and guidance, cross-cutting issues.

<https://revped.ise.ro/en/>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ/ANKARA UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES) (TURQUÍA)

Ankara University Journal of Educational Sciences is a national scientific journal that has been listed in some international indexes in the field of educational



sciences. It is the first scientific journal in the field of educational sciences, and it has been regularly published for fifty years. The journal is published three issues, April, August and December, and the articles, which have been issued a decision to publish, are published as Online First.

Articles in the field of educational sciences and teacher education are published in the journal. Original and current research articles are published in each issue. Besides, two review articles at most are also published in each issue. The articles deemed appropriate in terms of form and spelling rules are subject to plagiarism control. Plagiarism control is conducted through iThenticate packaged software in *JFES*. Similarity rates of the articles must be less than 10% in iThenticate software (except for journal template, references; and citations from the same source –including own products– should be less than 3%). The official language of the journal is Turkish; English, French and German articles are also published. The journal accepts articles from Ankara University Faculty of Educational Sciences and researchers from home and abroad. The blind review process is maintained for articles that are not rejected in the first evaluation. The article applicants should include ORCID numbers of the authors and they should be written according to the guide for authors. Write the ORCID numbers of the authors and to upload the Minutes of Copyright Cycle to the system using the article writing guide. The authors should also load Copyright Notice Form to the website of the journal.

The journal is published both electronically (E-ISSN 2458-8342) and in print (ISSN 1301-3718), and everyone from all over the World can benefit from the journal through Open Access.

JFES is indexed in ULAKBİM TR Dizin, EBSCO Host, ProQuest.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd>

EĞİTİM VE BİLİM/EDUCATION AND SCIENCE (TURQUÍA)

As one of the prestigious journals on education since 1976, *Education and Science Journal* has been currently –as of the year 2014– being published under institutional structure of TEDMEM. *Education and Science Journal* is published quarterly. As subject to preannouncements, it has been scheduled that two special issues will be published, starting from 2014, per year on regular basis as well. Themes of special issues are determined, by taking into consideration of actual needs, problems and discussions on education, with a purpose of stimulating new researches that may provide guidance on the field of education.

Education and Science Journal has a vision of making contribution to build an education system through which all children/individuals, primarily in our country and in the world later, would become happy, and would be furnished with knowledge and skills that all individuals need. The journal strives for increasing number of academic studies that offer concrete solutions for various areas of

education that requires improvements, for all levels of education starting from pre-school up to university level, and that provide support for improvements in the field of education, and that could make contribution to professional improvement of teachers and academicians.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/index>

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (INTERNACIONAL)

La *Revista Iberoamericana de Educación* (RIE) es una publicación científica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Publica volúmenes cuatrimestrales con artículos originales en castellano o en portugués, en los que se recogen las opiniones actuales más destacadas sobre temas educativos y experiencias innovadoras de nuestra región. De esta forma, lleva desde el año 1993, difundiendo a nivel internacional los avances en investigación e innovación más relevantes.

Cada número monográfico de la revista, está conformado por una selección de artículos, recibidos a través de convocatorias públicas sobre una temática en concreto. La coordinación de los números monográficos corre a cargo de uno o varios especialistas de reconocido prestigio en esa área de la educación.

La *RIE* también edita números extraordinarios que complementan a los monográficos en otras áreas educativas. Estos números especiales, conformados por artículos recibidos en la redacción a través de convocatorias libres; son seleccionados, tras someterse, al igual que los monográficos, a una estricta política de evaluación científica de acuerdo a los estándares internacionales.

<https://rieoei.org/RIE>

PAEDAGOGICA HISTORICA (INTERNACIONAL)

A trilingual journal with European roots, *Paedagogica Historica* discusses global education issues from an historical perspective.

Topics include: Childhood and Youth; Comparative and International Education; Cultural and social policy; Curriculum; Education reform; Historiography; Schooling; Teachers; Textbooks; Theory and Methodology; The urban and rural school environment; Women and gender issues in Education.

The journal thrives on contributions from top class authors including specialists in Antiquity, the Middle Ages, and the Modern Period. It encourages social, cross-cultural and historical-comparative approaches and prides itself on content that displays meticulous attention to theoretical and methodological developments. Papers are published in English, French and German.

<https://www.tandfonline.com/toc/cpdh20/current>



REVISTAS NACIONALES

PUBLICACIONES DE LA COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA

Ministerio de Educación de la Nación, Argentina

Las acciones de la Coordinación son:

- Realización de estudios e investigaciones sobre temáticas relevantes para la gestión educativa.
- Estimulación del conocimiento, uso y reflexión sobre la información producida por las restantes áreas de la Dirección, a partir de su utilización en investigaciones y estudios puntuales.
- Profundización de los vínculos e intercambios entre actores que realizan investigación en los ministerios de educación de todo el país y en otros ámbitos.
- Difusión de estudios e investigaciones relacionados con la temática educativa.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/investigaciones>

REVISTA ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1858 y tiempo después fue dirigida por Juana Manso. Es una publicación emblemática que, con diferentes nombres, formatos y propuestas a lo largo de tres siglos, acompañó el devenir de la historia de la educación de la Provincia de Buenos Aires.

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales>

REVISTA ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Publicación semestral que tiene como propósito aportar al debate académico y profesional sobre los problemas educativos nacionales e internacionales. Publica artículos originales e inéditos derivados de investigaciones, ensayos y estados del conocimiento, así como también reseñas de libros o eventos académicos y producciones literarias o cinematográficas relacionados con el campo de la educación.

<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Academia Nacional de Educación (ANE) Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

(no incluye descripción de la revista en la página)

<http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/BaneH2.html>

REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA

Facultad Latinoamericana de Ciencias de la Educación (FLACSO). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

(no incluye descripción de la revista en la página)

<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/>

REVISTA CIENCIA, DOCENCIA Y TECNOLOGÍA

Rectorado de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos.

Desde sus orígenes, la revista *Ciencia, Docencia y Tecnología (CDyT)* es una publicación científica multidisciplinaria que acepta envíos de artículos de todos los campos, tanto de las humanidades y ciencias sociales como de ciencias exactas y naturales. Independientemente de ello, se han especializado en la publicación de artículos sobre investigación educativa, educación y TIC en nivel medio y superior, políticas de ciencia, tecnología e innovación; investigaciones sobre CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), sobre la enseñanza de las ciencias naturales, la innovación en tecnología alimentaria y sobre problemáticas medioambientales.

Se proponen difundir y validar a través de la evaluación por pares, los conocimientos científicos producidos en torno a nuestro país y América Latina. Publican artículos originales de investigación, comunicaciones científicas teóricamente sustentadas y reseñas bibliográficas en castellano o portugués.

<http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/index>

REVISTA IRICE

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Rosario (CONICET-UNR). Rosario, Santa Fe.

Publicación semestral editada por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo es brindar aportes al conocimiento dentro de los campos de la educación. Desde una perspectiva interdisciplinaria, su intención es promover el debate



teórico y difundir trabajos de investigación científica relevantes para el ámbito educativo.

<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/index>

REVISTA DEL IICE

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La *Revista del IICE* es una publicación semestral que se edita desde el año 1992 en la que se difunden conocimientos científicos y académicos sobre el campo educativo. La revista publica artículos de investigación y aportes originales que contribuyan al debate sobre temas y problemas de la educación referidos al ámbito local, nacional, regional e internacional. Está dirigida a investigadores, directivos, funcionarios, docentes y estudiantes. A partir del número 30 se publica en formato digital y puede consultarse en acceso abierto. Los números impresos entre los años 1992 y 2010 pueden consultarse en el repositorio institucional de la Facultad de Filosofía y Letras: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4898>

La revista integra el catálogo Latindex. La convocatoria a artículos se encuentra abierta durante todo el año.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/684>

REVISTA ESPACIOS EN BLANCO

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Tandil, Provincia de Buenos Aires.

Espacios en Blanco, Revista de Educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales y latinoamericanos reconocidos, habiendo sido evaluada desde el año 2002 como nivel superior de excelencia (nivel 1) por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET).

<http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/>

REVISTA PRAXIS EDUCATIVA

Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Santa Rosa, La Pampa.

Es una publicación semestral del ICEII que promueve la difusión de investigaciones interdisciplinarias con la finalidad de contextualizar la problemática educativa, destinada a especialistas, educadores y estudiantes. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, noticias científicas de interés y un espacio destinado al rescate bibliográfico de escritos del Prof. Ricardo Nervi. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/publicaciones/praxis.htm>

ANUARIO SAHE. REVISTA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El *Anuario de Historia de la Educación* es la revista científico-académica de la SAHE. Sirve como órgano de expresión de la actividad científica de dicha temática. Es una publicación académica con referato doble ciego que tiene como objetivo presentar y difundir la producción histórico-educativa más reciente. Acepta contribuciones de investigadores de otras latitudes que complementan y enriquecen la producción nacional. Su primer número data de 1996. Forma parte del Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET), conformado por las publicaciones científicas y tecnológicas argentinas de más alto nivel.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/index>

REVISTA AULA UNIVERSITARIA

Gabinete Pedagógico, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), Universidad Nacional del Litoral (UNL). Santa Fe, Santa Fe.

Aula Universitaria es una publicación editada anualmente por el Centro de Publicaciones de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral. Tiene como misión la publicación de trabajos científicos dentro de los campos disciplinares específicos. Publica artículos científicos originales, artículos de revisión y comunicaciones producidos en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral así como en otras instituciones del país y del exterior.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/issue/archive>



REVISTA EL CARDO

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos.

El Cardo es una publicación arbitrada de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. La revista puede ser leída y descargada de forma gratuita.

<http://pcient.uner.edu.ar/elcardo/index>

REVISTA CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Río Cuarto, Córdoba.

La *Revista Contextos de Educación* tiene como propósito difundir el conocimiento especializado vinculado a la diversa y compleja área de la educación. En el año 1998 se editó el primer volumen impreso. Desde entonces se intentó crear un ámbito abierto y multivocal de análisis, reflexiones y debates acerca de las variadas dimensiones involucradas en este campo, promoviendo el intercambio académico entre investigadores de instituciones tanto nacionales como extranjeras.

Los artículos enviados para su publicación son sometidos a un proceso de evaluación anónima de al menos dos especialistas, integrantes del Comité Científico o de otros expertos en la disciplina.

Periodicidad: Semestral

<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>

REVISTA PÁGINAS

Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, Córdoba.

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/index>

REVISTA CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, Córdoba.

Es una publicación con arbitraje del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, que privilegia artículos de producciones de equipos de investigación locales, nacionales y latinoamericanos presentados en

las Jornadas de Investigación en Educación, evento internacional bienal inaugurado en 1999. La revista ofrece el desafío de recuperar la multiplicidad de lecturas sobre la realidad educativa argentina y regional. Y se propone como un espacio que anhela colaborar para formar opinión en defensa de un discurso que defiende la educación pública como bien común. Pensamos que ello es posible porque por décadas lo venimos construyendo desde el trabajo cotidiano y porque es necesario desde el lugar del estado y de la sociedad civil.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/index>

REVISTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba (UCC). Córdoba, Córdoba.

Es una publicación científica semestral –editada en abril y octubre de cada año– sobre temáticas educativas destinada a estudiantes, docentes, investigadores y especialistas en educación de alcance nacional e internacional.

<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos>

REVISTA EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad,
Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). General Pico, La Pampa.

Publicación con periodicidad anual. Publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones.

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/index>

REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR).
Rosario, Santa Fe.

Es un medio de difusión de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo radica en la difusión y socialización de textos inéditos y originales sobre problemáticas educativas de carácter interdisciplinario con la participación de árbitros externos, tanto nacionales como extranjeros. Es una publicación de periodicidad semestral en su versión digital, en acceso abierto y con dos ediciones al año (enero a junio y julio a diciembre) con el fin de facilitar la difusión de investigaciones originales e inéditas, sin barreras económicas o geográficas, y difundir a nivel global las investigaciones de primera categoría.

<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/index>



REVISTA PILQUEN. SECCIÓN PSICOPEDAGOGÍA

Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Viedma, Río Negro.

Es una publicación semestral del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Da a conocer los resultados de investigaciones en el área de la educación y la psicopedagogía. La revista busca ser un canal de comunicación destinado a mantener una actualizada información sobre la investigación aplicada a estos campos y se dirige a un público lector no restringido a su propio ámbito. Los trabajos contenidos en *Pilquen. Sección Psicopedagogía* son resultados de investigaciones en curso o estado de avance de estas. Los autores son profesores, investigadores y becarios del Centro Regional, de universidades nacionales e internacionales y de entidades vinculadas con la temática del área.

<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/index>

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS (REIEC)

Núcleo de Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología (NIECyT),
Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Exactas,
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).
Tandil, Provincia de Buenos Aires.

Es una publicación electrónica semestral que tiene como objetivo principal difundir investigaciones educativas en Matemática, Física, Química y Biología asumiendo una perspectiva didáctica, cognitiva y epistemológica, en forma conjunta o enfatizando alguna de ellas.

La *REIEC* publica exclusivamente artículos de investigación inéditos y arbitrados que estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje y las condiciones para su realización en distintos campos del conocimiento científico –perspectiva didáctica y epistemológica– así como la génesis y construcción de conocimiento –perspectiva cognitiva– desde referenciales teóricos y metodológicos diversos. No publica artículos exclusivamente basados en cuestionarios o estrictamente encuadrados en un paradigma positivista. Publica Reseñas de Tesis de Doctorado. Recibe artículos en castellano, portugués, inglés y francés.

Además, busca constituirse en un lugar de encuentro entre profesionales de la educación en ciencias, propiciando la comunicación entre autores y lectores.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/reiec/index>

REVISTA IBEROAMERICANA DE TECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA (TE&ET)

Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática (RedUNCI). La Plata, Provincia de Buenos Aires.

La *TE&ET* es una revista científica semestral, de acceso abierto y revisada por pares que publica artículos originales, reseñas bibliográficas y resúmenes de tesis de posgrado, en el área de Tecnología y Educación con el objetivo de comunicar resultados específicos, analizar proyectos colaborativos en el área, discutir enfoques de I+D+I en el tema así como los mecanismos de transferencia de estos conocimientos a la comunidad. Es una publicación multidisciplinaria, destinada a investigadores, profesores y estudiantes de las múltiples disciplinas que trabajan la interrelación entre la tecnología y la educación.

Aborda especialmente dos grandes líneas de investigación:

- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas en Educación.
- Educación en TIC, particularmente en las carreras de Informática.

La RedUNCI, con la cooperación del Consorcio Iberoamericano para la Educación en Ciencia y Tecnología (ISTEC) ha impulsado esta iniciativa buscando crear un foro idóneo para la presentación de investigaciones y desarrollos que relacionen tecnología y educación.

<https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/index>

REVISTA ITINERARIOS EDUCATIVOS

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Itinerarios Educativos es una publicación anual académica que coloca en diálogo a diversos trabajos que aportan avances en el conocimiento de los tópicos propuestos para cada número, sobre temáticas educativas. Circula en formato impreso y electrónico. Tiene como objetivos fundamentales difundir las actividades del INDI y promover la socialización de innovaciones pedagógicas, informes de avances o resúmenes de tesis, resultados de investigaciones y otras acciones referidas a lo educativo. También pretende facilitar intercambios con otras facultades e instituciones vinculadas a la formación docente, siempre orientados a proporcionar un espacio de reflexión en torno a dichas problemáticas. Está destinada a docentes, investigadores, estudiantes y público interesado en temáticas educativas.

El objetivo principal de esta revista es difundir nuevos conocimientos relacionados al campo educativo en general. Acepta solamente trabajos originales, inéditos y que no hayan sido enviados simultáneamente a otra revista, escritos en castellano, portugués o inglés (ante la solicitud de publicación en otro idioma, lo evaluará el Consejo de Redacción). Los protocolos de escritura están detallados en la sección “envíos”.

Cada número comprende el período marzo-octubre, estos son publicados en diciembre de cada año en curso.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/index>



REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En junio de 2005 los responsables académicos de los Posgrados en Educación Superior de las universidades nacionales argentinas crearon la REDAPES.

Durante 2008 la Red decidió poner en marcha la *Revista Argentina de Educación Superior* para que se constituya en un espacio de intercambio y diseminación académica, de carácter riguroso y sistemático, de investigaciones y trabajos que se están desarrollando en el ámbito de la educación superior argentina y de otros países de la región y de fuera de ella, para lo que se conformó un Comité Editorial de la Revista y un Comité Académico Internacional. La publicación será de carácter seriada, periódica y especializada.

<http://www.revistaraes.net/index.php>

BOLETÍN DE ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Sección Antropología Social Programa de Antropología y Educación (PAE), Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El *Boletín de Antropología y Educación* es una publicación electrónica semestral del PAE perteneciente al Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Su propósito es publicar artículos breves, reflexiones y avances de investigación, reseñas de libros, entrevistas a investigadores/as y síntesis de congresos con el fin de divulgar producciones y reflexiones que se llevan adelante dentro del área de estudio en Antropología y Educación. Esperamos que a través de esta publicación podamos establecer una comunicación fluida con aquellos/as interesados/as en los aportes de la antropología y otras disciplinas afines para pensar los problemas educativos en la sociedad contemporánea, y poder así establecer vínculos entre la investigación, la docencia, la práctica profesional y el activismo social.

<http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/bolet%C3%ADn-de-antropolog%C3%ADa-y-educaci%C3%B3n>

REVISTA DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.

La *Revista de Educación* es una publicación cuatrimestral. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación.

Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* es una publicación que se inscribe en el marco de las actividades académicas de la SAECE y cuenta con la participación de las sociedades iberoamericanas de Educación Comparada que integran el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) y otros organismos internacionales con sede en la región.

Con esta revista se propone la apertura del debate y la circulación de la información, el conocimiento y la divulgación de los resultados de las investigaciones desarrolladas en el campo de la educación comparada. Asimismo se trata de promover la discusión y el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa a partir del análisis crítico de las acciones educativas llevadas a cabo en la región y contribuir a la generación de propuestas para el mejoramiento de la educación, la cual es percibida en situación crítica por los diferentes actores de las sociedades latinoamericanas.

<https://www.saece.com.ar/relec/index.php>

REVISTA VIRTUALIDAD, EDUCACIÓN Y CIENCIA

Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, Córdoba.

Publicación académica enfocada a trabajos que incluyan las tecnologías de la información y la comunicación integradas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en modalidad a distancia como presencial o semipresencial. Aspira a ocupar un espacio académico de manera innovadora, con reflexiones y aportes originales en esta especialidad evaluados por pares a doble ciego.

Su formato es digital con periodicidad semestral. No posee suscripción y los artículos se encuentran disponibles de manera libre e inmediata, de acuerdo a pautas de Open Access. Se publican artículos en castellano, y se aceptan escritos en inglés y portugués, si estos fueran la lengua materna del autor o los autores, que se editarán en idioma original con resumen en castellano.

<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/index>



REVISTA RUEDES

Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).
Mendoza, Mendoza.

Esta publicación convoca principalmente al diálogo, con la intencionalidad de intercambiar y dar a conocer construcciones compartidas entre –investigadores, formadores y profesionales de diferentes disciplinas– quienes contribuimos a mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad.

<https://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=3562>

REVISTA DEBATE UNIVERSITARIO

Secretaría de Investigaciones y Centro de Altos Estudios, Universidad Abierta Interamericana (UAI). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En las últimas décadas el sistema universitario argentino ha sufrido transformaciones relevantes. El importante crecimiento de las universidades estatales y privadas, en cantidad de establecimientos y distribución geográfica, así como en el número de alumnos y docentes, marcan un cambio cualitativo. Además, ha crecido no solamente la oferta de carreras de grado, sino que se ha consolidado un sistema de posgrados a través de especializaciones, maestrías y doctorados que abarcan a numerosas disciplinas y donde se forman hoy parte importante de los miembros del sistema académico y científico, además de profesionales de alta inserción en el desarrollo económico, social y cultural del país. La constitución de un espacio de reflexión sobre el rol de las universidades en la actual etapa y sobre los problemas centrales del sistema universitario está en la base de la iniciativa de esta revista. La misma pretende ser un ágil mecanismo de concentración de colaboraciones sobre temas relevantes del quehacer universitario argentino en el contexto internacional, así como un espacio académico de alto nivel que permita ser utilizado en la construcción de políticas universitarias en diferentes instancias del Estado Nacional, de las instituciones universitarias y de las asociaciones en que las mismas se organizan.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario>

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Luján, Provincia de Buenos Aires.

Hace ya varios años, el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján se propuso editar una revista científica que permitiera difundir los trabajos de investigación, informes de becas, tesis de posgrado y artículos relacionados con docencia, extensión e investigación que se realizan en el ámbito del Departamento

y que abriera sus páginas a contribuciones externas con el fin de enriquecer los intercambios y los debates.

La necesidad de la comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, la difusión de trabajos originales e inéditos del campo educativo, la constitución de un espacio de intercambio y de actualización académica, la visibilización de la producción académica del Departamento de Educación fueron algunos de los motores para la concreción de esta iniciativa.

Si bien la puesta en marcha demoró algún tiempo, en el año 2012 se logró la publicación del primer número de *Polifonías, Revista de Educación* (ISSN 2314-0088 - ISSN-e 2314-0496). El nombre de la revista intenta ser aglutinador de las diversas orientaciones teóricas y metodológicas del campo educativo, indicar la apertura de la misma a autores de otras instituciones, reflejar la diversidad de áreas representadas por los miembros del Comité Editorial y del Comité Académico. Es la diversidad teórica, metodológica e institucional que se ve reflejada en esa “pluralidad de voces” evocada por *Polifonías*.

Como todas las revistas científicas, *Polifonías* es una revista que tiene en cuenta las normas internacionales que rigen este tipo de publicaciones y brega por adecuarse a ellas (frecuencia de la publicación, referato a doble ciego, etc.). Así, ya está indexada en Latindex, el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET) y MIAR, lo cual le otorga mayor visibilidad y valor a escala latinoamericana y mundial y en proceso de indexación en otras bases de reconocido prestigio.

Financiada con fondos del presupuesto de la UNLu, es editada, a partir del número 14, por la Editorial de la Universidad Nacional de Luján (EdUNLu), con una periodicidad semestral, en dos formatos: papel y digital; las versiones digitales se pueden descargar desde este sitio:

<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/6>

REVISTA INTEGRACIÓN Y CONOCIMIENTO

Mercosur Educativo Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, Córdoba.

El primer número de esta revista fue editado en el año 2012 bajo la coordinación técnica del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias, con el acompañamiento del Consejo Editorial conformado por representantes de los países miembros del MERCOSUR.

A partir del año 2013 se acordó el nombre de *Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, anclando la versión digital en la plataforma Open Journal System (OJS) con el propósito de hacer más visible la publicación y, estimular así, la reflexión, el debate y la producción de conocimiento acerca del papel estratégico de las instituciones



de Educación Superior del MERCOSUR en la sociedad; contribuyendo del mismo modo al fortalecimiento del proceso de formulación de políticas públicas para orientar la toma de decisiones en Educación Superior del MERCOSUR.

La revista convoca a investigadores, docentes y estudiantes de maestría y doctorado, equipos técnicos y responsables de la gestión del área de educación superior de los países del MERCOSUR para la presentación de producciones vinculadas con la cooperación académica internacional, en un contexto de tiempos propicios para avanzar de manera conjunta aunando esfuerzos para compartir y diseminar ideas, propuestas y experiencias que aporten a fortalecer el ideario de integración regional latinoamericana.

Es una revista de periodicidad semestral. El proceso de recepción, evaluación y publicación NO tiene costo. Es de acceso abierto para el público interesado.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento>

REVISTA ENTRAMADOS

Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC),
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)
coeditado con la Universidad La Gran Colombia (UGC - Bogotá, Colombia).
Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.

La *Revista Entramados* es una publicación periódica dirigida a docentes e investigadores de América Latina. En ella se promueve la difusión de investigaciones en el campo de la educación y la sociedad. Publica trabajos de investigación originales e inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés en castellano y en portugués. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/index>

REVISTA LATINOAMERICANA DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN (RELAPAE)

Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).
Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La revista es editada por el NIFEDE de la Universidad Nacional de Tres de Febrero bajo la dirección de Norberto Fernández Lamarra. Propone un ámbito académico propicio para el análisis, el estudio, el debate y la difusión de la problemática de las políticas y la administración de la educación en la Argentina y en América Latina, tanto desde una perspectiva histórica y comparada como de alternativas deseables y posibles para su mejoramiento en relación con su calidad y pertinencia, su democratización y su integración y convergencia a nivel nacional y regional.

Esperamos que la edición de la *RELAPAE* contribuya al mejoramiento y a una mayor equidad, pertinencia y calidad de la educación tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, y se constituya en un ámbito plural para la reflexión, el análisis y el debate sobre la situación actual y futura de la educación.

A fin de asegurar la más amplia participación en estos debates necesarios y la mayor calidad académica de los mismos, *RELAPAE* es de carácter electrónico, de acceso libre y pleno, bilingüe (castellano y portugués) y arbitrada según estándares académicos internacionalmente aceptados.

La publicación será de carácter periódico, seriada, y especializada. Para ello, sus comités editoriales nacional e internacional están integrados por destacados académicos de la especialidad de universidades argentinas y de muchos otros países de América Latina, Europa y América del Norte.

Se encuentra indexada en el Catálogo Latindex con el Nivel 1 y en el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET).

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/issue/view/relapae13>

REVISTA EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Córdoba, Córdoba.

Es una publicación semestral de divulgación científica, académica y de producciones vinculadas a experiencias y prácticas de la formación docente y del desarrollo profesional. Está destinada a docentes, investigadores, especialistas en educación de todos los niveles del sistema educativo, y a estudiantes de nivel superior, del ámbito educativo provincial, nacional e internacional.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/index>

SABERES Y PRÁCTICAS. REVISTA DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Mendoza, Mendoza.

Saberes y prácticas publica trabajos originales e inéditos que desarrollen temas y problemas de filosofía y/o educación. Con especial interés en abordajes interdisciplinarios y enfoques críticos que habiliten el descentramiento hacia otros modos de conocer, aprender, enseñar, diseñar y promover políticas, ejercer posibilidades y ofrecer nuevas formas de comunidad.

Es una iniciativa del CIIFE de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, con el objetivo de crear un espacio de encuentro, entrecruzamiento, difusión y diálogo de saberes.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/index>



Revista Argentina de Investigación Educativa

Bases de la convocatoria

NÚMERO 4 EDUCACIÓN Y AMBIENTE

La RAIE convoca al conjunto de la comunidad educativa y académica a colaborar en la discusión sobre la relación entre el tema del medio ambiente y la educación. Interesa cómo afectó la pandemia a las instituciones educativas, los nuevos aportes conceptuales y experiencias que puedan haberse derivado; los posibles impactos de la difusión actual del tema ambiental tanto en la educación formal como las experiencias comunitarias. Asimismo, interesan las acciones gubernamentales referidas al cuidado y a la educación medioambientales.

Invitamos también a los investigadores y docentes de instituciones de educación superior para el abordaje desde distintas áreas del conocimiento, así como a la discusión sobre la posibilidad de una didáctica específica y/o cómo integrar un revisionismo de la didáctica de las ciencias y la construcción del pensamiento científico a una educación ambiental de cara a la crisis actual. Son relevantes los trabajos de comparación del estado de la educación ambiental en distintos países, en particular la polémica entre Educación Ambiental para el desarrollo sustentable (EADS) y Educación ambiental de raíz latinoamericana (EAL)

El formato de artículos deberá seguir las normas establecidas en la revista en su portal: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/>

RAE Revista Argentina de
Investigación Educativa



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

ARGENTINA