

Espacios en Blanco

Revista de Educación

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 de Argentina).

Serie Indagaciones

Nº 23 ~ Junio 2013

**NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA
ISSN 1515-9485**

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones N° 1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires – Argentina

N° 23, Junio 2013
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485



REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



INDEXACIONES:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)

CATÁLOGOS:

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.
CAPTEL, Educación a Distancia, Argentina. Catálogo virtual: www.captel.com.ar
CENDIE, Dirección Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
Cátedra Iberoamericana de la Universidad de Islas Baleares www.uib.es/catedra_iberamericana/revistas/img/blanco.pdf
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação. Brasil www.inep.gov.br/
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey,
México www.sitios.ruv.itesm.mx/portales/.../imagenes/.../RevistasEducacion.pdf
SciELO, Scientific Electronic Library Online, www.scielo.org
CLASE, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, www.dgb.unam.mx

DISEÑO DE INTERIOR Y DE TAPA: Natalia Cuchan, Jorgelina Méndez y Juan Suasnábar.

SUSCRIPCIÓN:

Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES).
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina.

CANJE/PERMUTA/EXCHANGE/ÉCHANGE

“Espacios en Blanco” desea establecer el canje de su revista con revistas similares.
“Espacios en Blanco” tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.
“Espacios en Blanco” wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.
“Espacios en Blanco” désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.
“Espacios en Blanco” desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL
Tandil – Argentina

Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista. Contacto: e-mail a espacios@fch.unicen.edu.ar o revistaespaciosenblanco@gmail.com Teléfonos (54-249) 4439751/4439752/4439753. Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Web: www.revistaespaciosenblanco.webs.com

Facebook: www.facebook.com/espaciosenb



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Rector

Cr. Roberto Tassara

Vicerrector

Ing. Agr. Omar Losardo

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decana

Prof. Alicia Spinello

Vicedecana

Mgter. María Cecilia Di Marco

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES

Directora

Dra. Lucía Beatriz García

Vice-directora

Dra. María Ana Manzione

Espacios en Blanco

CO-DIRECTORA (a/c)

Dra. Renata Giovine

SECRETARIA DE REDACCION

Prof. Mercedes Baldoni

NEES/FCH/UNCBPA

COMITE EDITORIAL

Gabriel Huarte

Hugo Russo

Juan Carlos Pugliese

Lucía Beatriz García

Lydia Albarello

Tomás Landivar

EQUIPO EDITORIAL

Ana Montenegro

Ivana Fernández

Jorgelina Méndez

Juan Suasnábar

María Laura Bianchini

Natalia Correa

Natalia Cuchan

Rosana Corrado

CONSEJO ASESOR

Adriana Puiggrós (UBA Argentina)

Agueda Bernardete Bittencourt (UNICAMP Brasil)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Ana María Corti (UNSL Argentina)

Antonio Bolívar (Universidad de Granada España)

Emilio Tenti (UBA Argentina)

Estela Miranda (UNCórdoba Argentina)

Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València España)

François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen
Bordeaux 2 Francia)

Frank Simon (Universiteit Gent Bélgica)

Gabriela Ossenbach (UNED Madrid España)

Gerardo Bianchetti (UNSA Argentina)

Helen Cowie (Universidad de Surrey Gran Bretaña)

Inés Dussel (FLACSO Argentina)

José Antonio Castorina (UBA Argentina)

María Alejandra Corbalán (UNCPBA)

Mariano Narodowski (UTDT Argentina)

Mario Carretero (FLACSO Argentina)

Ricardo Baquero (UNQ Argentina)

Revisión y traducción al portugués

Margarita Sgró

Revisión y traducción en inglés

Mercedes Leaden

Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

Summary

Editorial	7
Dossier N°22 (continuation)	
<i>From selection to the universalization. The challenges of compulsory high school level education</i>	
Estela Miranda.....	9
Dossier N°23	
<i>Academic Profession and Teaching work at the Latinoamerican University. Presentation by Lucía García.....</i>	33
<i>Work at the University. A brief introduction to a text for a fighting chance</i>	
Deolidia Martínez.....	45
<i>Gender boundaries and territories at the National University of Cordoba</i>	
Maite Rodigou, Paola Blanes, Alejandra Domínguez.....	73
<i>The academic profession in Latin America. Current trends from a comparative study</i>	
Norberto Fernández Lamarra y Mónica Marquina.....	99
<i>Brazilian Public University in the XXI Century. Higher education market oriented and intensification of teachers' work</i>	
João dos Reis Silva Júnior y Valdemar Sguissardi.....	119
<i>The monetization of the academic profession in Mexico: 25 years of conditioned monetary transfers</i>	
Manuel Gil Antón.....	157
Articles	
<i>An education for the Argentinian desert. Indigenous people in the educational plans and in the current school textbooks</i>	
Mariano Nagy.....	187
<i>Social policies as symbolic systems: regulations in the social disputes field</i>	
Idalice Ribeiro Silva Lima , Maria Vieira Silva y Úrsula Adelaide de Lélis.....	225
<i>Politics and education in the province of Buenos Aires during the first Peronism: institutional restructuring and incorporation of new actors (1946-1952)</i>	
Eva Mara Petitti.....	241
Reviews	275
NEES	314

Índice

Editorial	7
------------------------	---

Dossier N°22 (continuación)

De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria

Estela Miranda.....	9
---------------------	---

Dossier N°23

Profesión Académica y Trabajo Docente en la Universidad Latinoamericana

<i>Presentación por</i> Lucía García.....	33
---	----

El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla...

Deolidia Martínez.....	45
------------------------	----

Territorios y fronteras de género en la Universidad Nacional de Córdoba

Maite Rodigou, Paola Blanes, Alejandra Domínguez.....	73
---	----

La profesión académica en América Latina: tendencias actuales a partir de un estudio comparado

Norberto Fernández Lamarra y Mónica Marquina.....	99
---	----

Universidade Pública Brasileira no Século XXI Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente

João dos Reis Silva Júnior y Valdemar Sguissardi.....	119
---	-----

La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas

Manuel Gil Antón.....	157
-----------------------	-----

Artículos

Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales

Mariano Nagy.....	187
-------------------	-----

Políticas sociais como sistemas simbólicos: regulações no campo das disputas sociais

Idalice Ribeiro Silva Lima , Maria Vieira Silva y Úrsula Adelaide de Lélis.....	225
---	-----

Política y educación en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo: reestructuración institucional e incorporación de nuevos actores (1946-1952)

Eva Mara Petitti.....	241
-----------------------	-----

Reseñas de libros

<i>Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia</i> de Sandra Ziegler y Victoria Gessaghi por Maria Emilia Di Piero.....	275
<i>El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas</i> de Renata Giovine por Mariana Guzmán Del Valle.....	280
<i>El futuro de la profesión académica. desafíos para los países emergentes</i> de Norberto Fernández Lamarra y Mónica Marquina por Andrea Pacheco.....	283
<i>Construir una buena escuela: herramientas para el director</i> de Silvina Gvirtz, Ivana Zacarías y Victoria Abregú por Lorena Plesnicar.....	287
<i>Desarrollo cognitivo y educación [1] Los inicios del conocimiento y [2] Procesos del conocimiento y contenidos específicos</i> de José Antonio Castorina y Mario Carretero (Comps.) por María Alejandra Ballester y María Pía Barrón.....	290

Reseña de jornadas

<i>Segunda Jornada: Diversas miradas sobre la infancia</i> por Rosana Corrado y Nora Ros	301
<i>VII Encuentro Internacional de Investigadores de la Red Educación, Cultura y Política en América Latina</i> por María Laura Bianchini y Natalia Cuchán.....	304
<i>IX Encuentro de Cátedras de Política, Planeamiento, Administración y Financiamiento de la Educación</i> por Nora Lamfri, Alejandra Castro y Juan Suasnábar.....	309

NEES: Fichas Técnicas	314
Publicaciones anteriores	317
Normas para la presentación de trabajos	318

EDITORIAL

Veinte años de la creación del NEES

Los aniversarios de las instituciones tienen una trascendencia particular: si su número aumenta de manera sostenida, ello indicaría que el propósito para el cual fueron fundadas sigue siendo válido, que se han adaptado a los cambios del devenir histórico, que quienes las sustentan mantienen su implicación y quienes año a año se suman a ellas, reconocen sus trayectorias. El número de aniversarios que logran cumplir las instituciones depende no sólo de aquellas personas que las llevan adelante sino, fundamentalmente, de aquellos que se comprometen con su renovación.

Este año conmemoramos un acontecimiento especial: 20 años de la fundación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Es una oportunidad para recordar y celebrar aquellos momentos fundacionales, en el año 1993, cuando los docentes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación decidimos nuclearnos en un espacio común. Espacio que fue pensado para posibilitar tanto el intercambio académico e integración entre los docentes de la carrera, en torno a los avances de sus proyectos de investigación, como así también con otros colegas que desarrollaran investigación educativa en nuestra Facultad, con el reconocimiento de la entonces Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCPBA. Fue así como unos años después se integró al Núcleo un grupo de docentes del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas.

En la Resolución del Consejo Académico N° 216 del 17 de noviembre de 1993 quedaron plasmados esos propósitos avalándose la conformación del NEES, integrado por investigadores formados (profesores titulares, asociados y adjuntos) y en formación (jefes de trabajos prácticos y ayudantes diplomados).

Las décadas de 1980-1990 significaron un especial momento de ampliación y pluralización de agencias y agentes productores de conocimiento en educación. En particular, las políticas de reforma de la educación superior de los años noventa incidieron sobre el comportamiento del campo intelectual de la educación.

A través de las sucesivas gestiones del NEES se promovieron políticas académicas de inclusión, tanto de colegas de diferentes filiaciones disciplinares como de jóvenes graduados cuyos proyectos de investigación sean dirigidos por investigadores del Núcleo. En la actualidad es uno de los agrupamientos científico-tecnológicos de mayor dimensión en la UNCPBA, reuniendo una planta académica de 41 investigadores formados y en formación con un amplio número de colaboradores, auxiliares en proyectos de investigación, tesis de postgrado y de grado.

Esta celebración adquiere un matiz especial en una época en que existe consenso en considerar al conocimiento y su poder de transformación social como uno de los mayores y más preciados bienes con los que puede contar una sociedad. En el mundo actual, se hace cada vez más evidente la relación sinérgica entre el desarrollo social de un país y el nivel de conocimientos científico-tecnológicos aplicados en la resolución de sus problemas prioritarios.

De allí que sostener el crecimiento de núcleos de estudios que incentiven investigaciones orientadas a las problemáticas educacionales y sociales constituye hoy un esfuerzo por contribuir a mejorar significativamente la capacidad de afrontar la complejidad de las circunstancias y las dificultades a las que se enfrenta la producción y circulación de conocimientos en educación con impacto social.

Dirección NEES

DOSSIER N° 22

(continuación)

De la selección a la universalización

Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria

From selection to the universalization. The challenges of compulsory high school level education

*Estela Miranda**

Resumen

Este trabajo se propone analizar las políticas recientes de la educación en Argentina y las estrategias implementadas para dar respuestas a la obligatoriedad de la educación secundaria planteada en la Ley de Educación Nacional. En un primer momento, se caracterizan algunos trazos de la trama socio-histórica de la educación secundaria para delinear continuidades y rupturas que nos ayuden, en un segundo momento, a comprender los viejos y nuevos problemas y las reconfiguraciones recientes de este nivel del sistema educativo. En un tercer momento se discuten las estrategias que ponen en juego las políticas educativas nacionales, que traducidas en planes, programas y proyectos socio-educativos, buscan generar (o mejorar) las condiciones y posibilidades para efectivizar el acceso, la permanencia y el egreso de adolescentes y jóvenes tradicionalmente excluidos de este nivel del sistema educativo.

Palabras claves: Educación secundaria; inclusión social y educativa; escolarización obligatoria; estrategias políticas.

Abstract:

This paper examines recent educational policies and strategies of inclusion in order to respond to compulsory high school level education, raised in the National Education Law, in Argentina. At first, are characterized some features of the socio-historical frame of high school level education to delineate continuities and ruptures that can help us, in a second time, to understand the old and new problems and the recent reconfiguration. At a third step, we focus on ways that bring into play national education policies, which translated into plans, programs and socio-educational projects, seek to create (or improve) the conditions and possibilities for the access, retention and graduation of adolescents and young people traditionally excluded from this level of educational system.

Keywords: High school level education; social and educational inclusion; compulsory schooling; political strategies

*Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora Titular Ordinaria de Política Educacional y Legislación Escolar. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
E-mail: estelamiranda@arnet.com.ar

Introducción

La educación secundaria es uno de los temas prioritarios en las actuales agendas de los gobiernos, de la investigación académica y, de alguna manera, en los medios masivos de comunicación¹, tanto en los países latinoamericanos como en los europeos, aunque con matices bien diferenciados.

En Argentina, este nivel del sistema educativo ha sido motivo de largos debates, controversias, diagnósticos de crisis e intentos de reformas, prácticamente, desde el mismo momento de su institucionalización, en la segunda mitad del Siglo XIX. Más cercano en el tiempo, con el retorno a la democracia (fines de 1983) y en el marco de las discusiones sobre la crisis de la educación, un conjunto de estudios e investigaciones dieron cuenta de la complejidad de la educación secundaria por acumulación de problemas estructurales y la emergencia de otros que tomaron mayor visibilidad en el nuevo contexto (Braslavsky, 1985; Braslavsky y Filmus, 1988; Filmus, 1993; Tedesco, 1987; Paviglianitti, 1988).

En algunos casos dando continuidad a los debates y resultados de aquellas investigaciones pioneras, en otros casos abriendo a nuevas perspectivas analíticas, diferentes estudios se ocuparon de las "mutaciones recientes en la escuela media" para situarlas en las nuevas configuraciones del campo socio-cultural por las que atraviesa la sociedad mundial y en la singularidad que asumen esos procesos en la Argentina de fin de siglo (Braslavsky, 2001; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002; Duschatzky y Corea, 2002; Tiramonti y Ziegler, 2008).

Sancionada la Ley de Educación Nacional (2006) el debate sobre la educación secundaria se reinstala a partir de la convocatoria nacional para analizar y discutir líneas de acción destinadas a garantizar a todos los adolescentes y jóvenes el acceso, la permanencia y la finalización del nivel, en el marco de las políticas de inclusión educativa y democratización de la educación que llevan adelante los gobiernos a partir de 2003 (Ministerio de Educación, 2008).

Este trabajo se propone analizar las políticas recientes de la educación en Argentina y las estrategias para dar respuestas a la universalización de la educación secundaria en complejos escenarios de transformaciones sociales, culturales

e institucionales; que multiplicaron legítimas demandas sociales a niveles que exceden las capacidades (materiales y simbólicas) de los gobiernos nacional y provinciales.

El escrito está organizado en tres apartados. En un primer momento, se caracterizan algunos rasgos de la trama socio-histórica de la educación secundaria para delinear continuidades y rupturas que nos ayuden, en un segundo momento, a comprender los viejos y nuevos problemas y las reconfiguraciones recientes de este nivel del sistema educativo: fragmentación y desigualdad educativa.

En un tercer momento se discuten las estrategias que ponen en juego las políticas educativas nacionales (con alguna referencia a las provincias), que traducidas en planes, programas y proyectos socio-educativos, buscan generar (o mejorar) las condiciones y posibilidades para efectivizar el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizajes relevantes y significativos de adolescentes y jóvenes que nunca accedieron a la educación secundaria, de los que accedieron y abandonaron en algún momento y de los que estuvieron en condiciones de escolarización de "baja intensidad" (Terigi, 2010).

De la selección a la universalización de la educación secundaria.

"Venimos de una escuela selectiva y ahora vamos hacia una escuela inclusiva"

Leonor Quevedo. Secretaria Gremial de Escuelas Secundarias de SUTEBA

Para recuperar algunos hilos de la configuración socio-histórica de la educación media argentina y las funciones asignadas desde su institucionalización en el Siglo XIX diferenciamos, a grandes rasgos, dos momentos:

- *La educación secundaria restringida*: En su etapa fundacional en la segunda mitad del Siglo XIX, representada por el Colegio Nacional (1863) y la Escuela Normal Nacional (1870), era una escuela para pocos, con una función selectiva legitimada socialmente. Se trataba de un espacio de formación intermedio, entre el nivel primario (sancionado por Ley Nº 1420/1884 y leyes provinciales) y los estudios universitarios (Ley Nº 1597/1885 Ley Avellaneda) destinado a preparar a

las élites dirigentes urbanas para desempeñarse en la administración pública del Estado-Nación en construcción o como antesala para los estudios universitarios.

Desde una concepción eminentemente meritocrática, la formación del ciudadano y la homogeneización social y cultural de los grupos que accedían a este nivel se apoyaba en un modelo de formación de carácter enciclopedista, con planes de estudios compartimentalizados en un número amplio y diverso de materias (11/12 materias), un sistema de exámenes y promoción acorde a esa segmentación curricular y rígidas normas de asistencia, horarios de clase y disciplina que exigían un alto acatamiento para transitar con éxito por esa escuela o de lo contrario ser excluido o autoexcluirse, si el rendimiento académico no era el esperado.

En esta etapa de conformación del Estado Nacional, con un modelo de acumulación agro-exportador, la actividad económica basada principalmente en la explotación intensiva de grandes superficies no demandó formación de mano de obra calificada y la inmigración europea satisfizo la demanda de oficios.

La otra modalidad, representada por la Escuela Normal Nacional, atendía la formación de maestros requerida por las políticas de expansión de la escuela primaria. Bajo la inspiración del normalismo, movimiento liberal, progresista, democrático y laico, influido por el espíritu del positivismo y el cientificismo de la época, se fueron estableciendo escuelas normales nacionales en las capitales de las provincias, consolidando su carácter laico, centralista y femenino².

Los primeros intentos de la política educativa nacional por diversificar los estudios de nivel medio se pueden rastrear desde las últimas décadas del Siglo XIX y comienzo del siguiente con la creación de los anexos a los colegios nacionales, escuelas de comercio, las primeras escuelas técnicas y de artes y oficios (que no articulaban con la educación secundaria) con las que se pretendió alcanzar una formación de "orientación más práctica y acorde a la etapa de "progreso" que vivía el país". La Escuela Nacional de Comercio (1870) buscó atender la carencia de formación para la actividad comercial y la administración pública, y la Escuela Industrial de la Nación (1890), resolver los requerimientos de la industria en incipiente desarrollo. Ambas, fueron las principales creaciones del período en

un intento por incorporar los progresos científicos y técnicos provenientes de Estados Unidos y Europa (Miranda, 1993; Giovine y Martignoni, 2011).

Sin embargo, la carencia de una normativa precisa que regulara el nivel, las sucesivas crisis en la estructura institucional, los continuos cambios curriculares tornaron dificultoso, durante el período, el logro tanto de los objetivos propedéuticos como los de articulación con el mundo del trabajo y el desarrollo del país.

La función propedéutica de la enseñanza secundaria predomina, hasta nuestros días, sobre diferentes e innumerables intentos de otorgar a este nivel una mayor articulación con la formación para el trabajo. Al respecto Adriana Puiggrós sostiene:

“En la Argentina, la relación entre educación formal y trabajo fue materia de polémica desde la conformación del sistema educativo nacional. En gran medida, la irresolución de esa polémica se debe a la primacía de una economía agrario exportadora con fuertes tendencias a la monoproducción y dificultades para la sustentabilidad del sector industrial, así como a una mentalidad de tipo especulativo que no valoró suficientemente la cultura del trabajo” (Puiggrós y Gagliano, 2004: 19).

- *Expansión cuantitativa, diversificación y masificación:* En el marco de las políticas educativas del Estado de Bienestar y de un modelo de economía de sustitución de importaciones, la expansión y diversificación del nivel medio o secundario fue el resultado de los esfuerzos del Estado Nacional dirigidos, por una parte a la incorporación de nuevos sectores sociales a la participación social y política y, por otra, a la capacitación de mano de obra calificada para la creciente demanda de la industria sustitutiva.

Entre los años cuarenta y cincuenta se produjo una profunda reestructuración de la educación técnica que permitió la ampliación de la matrícula y la incorporación de amplios sectores sociales (trabajadores) a la escuela media y a la universidad. Las instituciones que se crearon en ese período: escuelas industriales, escuelas-fábricas, escuelas de comercio, Universidad Obrera Nacional, entre otras, vincularon la educación formal y el trabajo en un intento por romper la clásica estructura formativa generalista del colegio nacional. La literatura espe-

cializada interpreta que esos esfuerzos no fueron permanentes ni suficientes para formar la mano de obra necesaria para un desarrollo industrial sustentable y diversificado del país (Garcés, 2007; Puiggrós y Gagliano, 2004; Miranda, 1993).

Mientras se sucedieron varios intentos de reformas de ese nivel, sobre todo en las provincias, en los años siguientes continuó una expansión inercial, a la par que se profundizaron los problemas. En otro trabajo planteábamos como cuestiones críticas:

- Un formato de escuela secundaria que surgió hace cien años.
- Diagnósticos de altas tasas de repitencia, deserción (abandonos temporarios o ausencias prolongadas) y aprendizajes que no alcanzaban para transitar con éxito por el nivel superior o conseguir una inserción laboral exspectable.
- Desconocimiento por parte de los sectores empresariales de la escuela media y de la universidad como instituciones formadoras de cualidades apreciadas en los trabajadores.
- Insuficiente formación inicial y en actividad de los profesores que atienden ese nivel.
- Déficits en las administraciones educativas provinciales para gestionar ese nivel, situación que se agudizó a partir de 1992 con la transferencia de los servicios educativos de nivel medio y superior no universitario del ámbito nacional a las jurisdicciones (Miranda y Otras, 2004).

Además de esas cuestiones críticas, la falta de una legislación integral que diera organicidad a la educación media planteaba un cuadro de situación caracterizado por una amplia diversidad de estructuras, modalidades, planes de estudio, propuestas pedagógicas, resultados en los aprendizajes y diferentes tradiciones institucionales, entre las escuelas de educación media a cargo de las provincias, las gestionadas por el Estado Nacional y los colegios privados, muchos de estos últimos de carácter confesional y con una larga tradición de formación en ese nivel.

Reconfiguraciones recientes en la educación secundaria. Viejos y nuevos problemas

Es posible señalar, entonces, que la situación por la que transita la educación secundaria en nuestro país es la resultante de una acumulación histórica de problemas a los que se agregaron otros nuevos a partir de la transferencia del nivel medio a las provincias, la implementación de la nueva estructura académica establecida por la Ley Federal de Educación (1993) y los derivados de las condiciones contextuales de nuestro país en las últimas décadas. Todos ellos solapados con otros emergentes de las transformaciones socioculturales a escala global y sus especificidades en el contexto nacional. Este complejo entramado pone en el centro de los debates sobre la escuela media algunas cuestiones:

1) Una de esas cuestiones gira en torno a la "*crisis de sentido*": ¿Para qué sirve la escuela media? ¿Prepara para el mercado laboral y/o para continuar estudios universitarios? ¿Haber finalizado la educación media es garantía de conseguir un mejor empleo? ¿Aporta a la construcción de sujetos ciudadanos? ¿Es un ámbito de socialización de nuevas adolescencias y juventudes?

Las instancias preparatorias a la sanción de la Ley de Educación Nacional y las jornadas de reflexión en las escuelas para debatir el Documento Preliminar desataron el debate, las críticas, demandas y expectativas sociales expresadas por diferentes sectores sociales (padres, autoridades, alumnos, profesores, el mundo del trabajo, universidad o instituciones de educación superior y sociedad en general) que tradujeron el "malestar" sobre el sentido de la escuela media (Ministerio de Educación de la Nación, 2008).

La escuela media es cuestionada por su desvinculación con la formación en las capacidades que demanda el trabajo y porque ya no garantiza la inserción en el mercado laboral en condiciones más ventajosas. La política económica neoliberal a la par que destruyó la industria nacional y desarmó la cadena productiva, elevando a niveles escandalosos los índices de desocupación y subocupación, desmanteló las escuelas técnicas generando "la dispersión de aquellos sujetos e

instituciones que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de los saberes del trabajo”³ (Puiggrós y Gagliano 2004).

También se cuestiona la capacidad de la escuela media para formar en valores propios de la ciudadanía, en estos tiempos de globalización y de consumo que ponen en cuestión el concepto de ciudadanía moderna del Estado-Nación. En los países latinoamericanos, signados por la exclusión, desafiliación y marginación de los consumos materiales y simbólicos, la formación para la ciudadanía precisa ser pensada como ciudadanía cultural y antropológica, recuperando conceptos y valores de ciudadanía política como participación, solidaridad, tolerancia y respeto por los derechos humanos.

Diferentes autores coinciden en cuestionar a la escuela como dispositivo para la socialización de adolescentes y jóvenes, a través de la normalización de las conductas para el acceso a la cultura. Otros dispositivos han tomado el lugar de la escuela para la trasmisión cultural y la conformación de subjetividades. El poder de la escuela media para formar personas sociales, dice Tenti Fanfani (2000) hoy es más relativo y relacional que nunca. Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y con otras instancias que producen e imponen significados, en especial los medios masivos de comunicación y consumo cultural (Quevedo, 2003; Duschatzky y Corea, 2002; Dubet, 2006).

Finalmente, se cuestiona la capacidad de la escuela media para formar en los conocimientos básicos que demandan los estudios universitarios. Sobre el tema numerosos estudios e investigaciones dan cuenta de las dificultades que se hacen visibles cuando la Universidad exige conocimientos que debería traer de la escuela o la naturalidad con que se asume “prepararse en las academias privadas” como garantía (no siempre) para superar los cursos de ingresos o los exámenes de las asignaturas de los primeros años del cursado de la carrera⁴.

2) Un segundo grupo de cuestiones hacen referencia al *impacto de la transferencia de los servicios educativos de nivel medio* administrados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a las provincias, en 1992: “Este proceso significó la incorporación en los sistemas educativos provinciales de un conjunto muy

grande de instituciones con tradiciones e historias diferenciadas que debieron integrarse a las que ya existían en las jurisdicciones” (DINIECE, 2007). Esta situación se fue agudizando con *la implementación de la llamada “transformación educativa”* (Ley Federal de Educación) que modificó la estructura académica del sistema educativo, con una mayor afectación en el nivel medio. Las “piedras del escándalo” fue la unificación en un tercer ciclo (EGB 3) del último nivel de la anterior primaria y los dos primeros años de estudio de la secundaria (alumnos de 12, 13 y 14 años). La obligatoriedad se extendió hasta la finalización del tercer ciclo de la EGB (diez años de escolaridad obligatoria).

Aunque desde los lineamientos de la Ley Federal se explicó que la Educación General Básica (tres ciclos) debía ser entendida como una unidad pedagógica en sí misma, las modalidades adoptadas por las provincias para la implementación (ubicación física en las instituciones y organización académica) del Tercer Ciclo de la EGB (alumnos de 12 a 14 años) y de la Educación Polimodal (o Ciclo de Especialización en Córdoba) fueron diversas, constituyéndose en la mayor fuente de problemas⁵. En la práctica se dieron una multiplicidad de situaciones que podemos resumirla en dos:

➤ En algunas provincias (y con variaciones al interior de las mismas) el Tercer Ciclo de la EGB se implementó en las mismas instituciones escolares que atendían al nivel primario o los dos primeros ciclos (EGB1 y EGB 2), es decir toda la educación básica obligatoria se dictaba en una misma institución y, socialmente se interpretó como continuación de la educación primaria. En estos casos, la inclusión del Tercer Ciclo afectó el contexto organizacional y el trabajo de los docentes. Por una parte, se ampliaba la población escolar y se diversificaba (ahora los alumnos permanecían en la escuela dos años más, hasta los 14/15 años) y, por otra, ingresaba un nuevo cuerpo de profesores con formación especializada disciplinar en una institución acostumbrada a atender a niños de 6-12 años.

➤ En otras jurisdicciones el Tercer Ciclo de la EGB fue ubicado en instituciones de nivel medio, lo que se interpretó como una etapa de la educación secundaria. En esta situación los colegios e institutos (nombre con que se suele denominar a las instituciones de nivel medio) se vieron impactadas por una ex-

pansión creciente de la matrícula en los primeros años de la educación secundaria. La masificación, por aumento de la demanda social y la obligatoriedad legal, estuvo acompañada por “cambios en la morfología demográfica y socio-cultural de los ‘nuevos usuarios’, no sólo los adolescentes y jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes. Ahora ingresan los que tradicionalmente estaban excluidos, a los ‘herederos y becarios’ se agrega el grueso de la población, los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas primero y de las rurales después” (Tenti Fanfani, 2000).

Esto conduciría a situaciones de alta conflictividad en las instituciones acostumbradas a recibir una población escolar (procedentes de sectores medios y altos) que encajaba en la “gramática de la escuela” (Viñao Frago, 2001). Los profesores de secundaria trabajaban con una población escolar “seleccionada” del anterior nivel educativo y que había “elegido” estudiar. Ahora se encuentran con un alumno distinto, “obligado” legalmente, que ingresa al nivel medio con menor edad (11/12 años), entonces, los profesores frente a esas y otras nuevas problemáticas adolescentes (pedagógicas y sociales) dicen no sentirse preparados.

También es importante señalar que la extensión de la obligatoriedad, del primer ciclo de la educación secundaria, se plantea en “un contexto de aumento de la desigualdad social, de debilitamiento de los mecanismos de planificación del desarrollo y de significativa incertidumbre acerca de los requerimientos futuros de recursos humanos” (Tedesco y López, 2002).

Numerosos estudios dan cuenta de una implementación extremadamente heterogénea que dio como resultado una mayor desarticulación y fragmentación del sistema educativo con altísimos costos organizativos, pedagógicos, administrativos, laborales, de adecuación de la infraestructura disponible, etc.⁶ Aunque ese no sea el único factor que explique el fenómeno, como veremos a continuación, funcionó como detonante de situaciones de pérdida de referencia y desarticulaciones múltiples que se venían produciendo en el sistema educativo y alcanzan el punto más crítico en la enseñanza secundaria.

3) ¿Dónde está el sistema educativo? *De la segmentación a la fragmentación educativa*. Parece haber coincidencia entre los investigadores que el sistema

educativo como conjunto articulado de instituciones se ha transformado en un agregado de escuelas, sin articulación o relación y cuyos fragmentos no se reconocen (Tiramonti, 2004; Viñao Frago, 2001).

En una investigación sobre las experiencias escolares de adolescentes y profesores de Tercer Ciclo de la EGB y Polimodal de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, Gabriel Kessler (2002) analiza la acentuación de la segmentación educativa y el debilitamiento institucional de la oferta educativa. En las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y para los sectores más altos se expresa en una creciente diferenciación de la oferta educativa caracterizada, señala el autor, por una oferta cada vez más particularizada y selectiva de los consumidores de niveles altos. Para los estratos medios se reitera "una imagen de secesión" de sectores medios a las escuelas privadas y "la escuela pública no aparece como elección, sino como la única opción que les queda a los que no pueden afrontar una institución privada". En el conurbano bonaerense la experiencia escolar está marcada por la sensación de desorden y alta permisividad en el contexto de la implementación de la reforma educativa (Ley Federal). En los colegios que atienden sectores populares y grupos de alumnos que antes no continúan en el nivel medio una vez finalizado el tercer ciclo de la EGB, la investigación encuentra dos percepciones diferentes, por una parte, "la conciencia del carácter periférico y carente de recursos de sus instituciones que, en muchos casos se redobra por el estigma de colegio peligroso o indeseable al que enviaban a los docentes que no podían elegir otra". Por otra parte, se reconoce que estaban incluidos en un nivel educativo al que sus mayores no habían tenido oportunidad de acceso. Como resultado de ello, la visión que sobre el sistema tienen los entrevistados es de una creciente jerarquización y naturalización en la conciencia sobre el lugar que les corresponde en tal jerarquía.

También la segmentación aparece al interior de cada estrato social, como "indicador de una pérdida de regulación por parte del Estado": En los sectores altos la heterogeneidad de la oferta (colegios privados) aparece como un espacio autorregulado con pautas de formación y convivencia disímiles entre sí. En los colegios del conurbano es recurrente la imagen de escuela "buena" y del "desas-

tre" y, más aún, la segmentación educativa puede verse entre turnos y al interior del aula, por "las diferencias internas en cuanto a interés y nivel de los alumnos, compromisos de los padres, apoyo de los directivos, formas de convivencia, peligrosidad para el docente, entre otras dimensiones que hacen a la experiencia escolar.

Entre los profesores las experiencias escolares dan cuenta de la segmentación en varios sentidos: En los sectores altos los alumnos cuestionan sus conocimientos aunque sin llegar a deslegitimarlos. En los sectores medios la situación es más conflictiva, sobre todo en los colegios medios-bajos donde el cuestionamiento al conocimiento es muy fuerte sobre todo cuando no está relacionado a una utilización práctica. Sobre la posición social del docente, en el nivel medio habría una mayor "identificación de clase" entre alumnos y docentes por ser parte de la clase media empobrecida, mientras que en los sectores bajos los profesores son vistos como un estrato superior. Los circuitos laborales de los profesores dan cuenta de diferenciaciones notables: los colegios de estratos altos tienen un régimen de profesores de tiempo completo y poseen mayores niveles de formación y mejores condiciones laborales.

Tiramonti (2004) analiza la "nueva cartografía escolar", en escuelas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense, aludiendo al concepto de fragmentación educativa para mostrar la configuración actual del sistema educativo. Para explicar la diversidad de espacios de sentidos, estrategias familiares e institucionales que se construyen sobre las escuelas, identifica cuatro perfiles institucionales: 1) las escuelas como espacio para la conservación de las posiciones adquiridas; 2) la apuesta al conocimiento y la excelencia; 3) una escuela para anclar en un mundo desorganizado; 3) una escuela para resistir al derrumbe.

El primer tipo de escuelas, atienden a sectores medios altos o altos de la sociedad y tienen como meta "fijar a los alumnos en la posición de privilegio que gozan sus familias". Algunas de esas escuelas responden a un perfil de "guardián de tradiciones" religiosas o de la distinción de clase. Dentro de ese perfil otras

escuelas responden a las estrategias de las familias pertenecientes al "empresariado exitoso, cosmopolita y victorioso en un mundo competitivo"⁷.

El segundo tipo de escuelas responde a un perfil institucional buscado por sectores de profesiones liberales, de los ámbitos académicos y operadores simbólicos que "apelan a la tradición intelectual de orientación humanista característica de las elites progresistas de nuestro país".

"La escuela para anclar en un mundo desorganizado" responde a una diversidad de sentidos otorgados por las familias de una diversa clase media cuyos miembros han sido víctimas del descenso social o profesionales liberales, comerciantes y empleados, amenazados por la incertidumbre del mercado laboral. Estos sectores reclaman a la escuela: "ceranía geográfica, contención afectiva, socialización en los valores de la convivencia, solidaridad e instrucción entendida esta última como conocimientos útiles para la inserción laboral o para proseguir estudios universitarios".

El cuarto perfil de las instituciones para resistir al derrumbe, son las llamadas escuelas de "contención", donde "mandar a los hijos a la escuela es una apuesta desesperada por incluirlos en la vida digna" o "sólo un anclaje transitorio y el espacio que permite la construcción de la identidad juvenil en el diálogo con los pares".

En un tercer grupo de estudios, que interesa traer aquí para ilustrar el proceso de reconfiguración del sistema educativo y su expresión en otras formalizaciones de la educación secundaria, ubicamos el análisis de Ingrid Sverdlick (2010) sobre experiencias "alternativas" que se realizan en el marco de acción de las OSC (organizaciones de la Sociedad Civil). La autora analiza el surgimiento de los bachilleratos populares como una reacción frente a la exclusión y las desigualdades de las políticas neoliberales. Estas experiencias alternativas interpelan el formato escolar tradicional, resignifican el derecho a la educación y buscan ampliar el espacio de lo público. Esos bachilleratos surgen y se desarrollan en asentamientos, villas, fábricas recuperadas; adoptan la forma de una "gestión social" y la propuesta pedagógica se nutre de los principios de la pedagogía de la liberación. Diferenciándose de la escolarización propuesta por el sistema educati-

vo formal, se le reclama al Estado la legalidad de los estudios y el financiamiento como elementos para la formalización de la educación de gestión social, como explica la autora:

“El reclamo por contar con los elementos legales que permitan una institucionalización que dé marco a las certificaciones legales, a los salarios docentes, y sobretodo que implique un reconocimiento en términos económicos, diversifica y amplía las estrategias de lucha y negociación con los gobiernos, a la vez que promueve debates internos y externos sobre el sentido de lo público y el derecho a la educación” (Sverdlick, 2010).

En nuestras investigaciones sobre los procesos de descentralización del sistema educativo y la implementación de las reformas, lo que se pone en evidencia es una multiplicidad de regulaciones originadas en una diversidad de fuentes: el Estado Nacional, los estados provinciales, los poderes locales y la influencia de los padres a través de mecanismos de opción de mercado.

La multiplicidad de regulaciones habrían afectado, por una parte, la gobernabilidad del sistema educativo y de las escuelas, como resultado de un debilitamiento de la regulación central del Estado para mantener un mínimo de unidad y coherencia en un sistema nacional de educación y, por otra, contribuyó a la profundización de la fragmentación, diferenciación y jerarquización institucional y a una expansión del circuito privado de educación secundaria. En las jurisdicciones y al interior de las mismas se fue configurando una oferta educativa heterogénea o proceso de “hibridación” de tradiciones y culturas institucionales, diferenciada de la tradicional educación secundaria (Miranda y Otras, 2004; Miranda, 2011).

Finalmente, se podría inferir que las continuidades y rupturas fueron conformando un “patchwork” institucional, construido sobre retazos de culturas institucionales y mitos del pasado glorioso del colegio secundario, altamente segmentado y diferenciado entre las provincias (y al interior de ellas), con una débil regulación del Estado y con una fuerte expansión de la oferta privada, en lo que podría interpretarse como un cuasi-mercado educativo. A lo que habría que agregar la mayor visibilidad que adquieren las experiencias alternativas de formación

de jóvenes y adultos que reclaman el reconocimiento de "otra escuela" para los "expulsados" del sistema, en el marco del derecho a la educación que les asiste.

Planes, programas y proyectos para la inclusión social y educativa

A partir de 2003 el nuevo discurso de las políticas educativas se plantea desde un reposicionamiento del Estado en el direccionamiento de las acciones tendientes a alcanzar una educación que incluya a los sectores vulnerables de la sociedad. Ese discurso se proyecta en nuevos textos legales: La Ley de Financiamiento Educativo (2005) y la Ley de Formación Técnico-Profesional (2005) constituyen las primeras señales del giro ideológico-político enfocado en dos cuestiones ampliamente resistidas de la etapa anterior: el financiamiento y la escuela técnica. Un año después, la Ley de Educación Nacional (2006) significó el giro definitivo al derogar la polémica ley sancionada bajo los parámetros neoliberales. Esos textos legales y el discurso de la inclusión social y educativa se tradujeron en acciones y estrategias materializadas en planes, programas y proyectos.

En los destinatarios de esas acciones y estrategias es posible identificar tres situaciones:

- 1) Adolescentes y jóvenes que nunca ingresaron a la educación secundaria.
- 2) Adolescentes y jóvenes que estuvieron en la escuela y se fueron (abandonaron la escuela en algún momento o adeudan materias del último año)
- 3) Los adolescentes con "escolaridad baja intensidad" o "con aprendizajes de baja relevancia" (Terigi, 2010).

Teniendo en cuenta a estos tres grupos y a los fines de la presentación focalizaremos en algunos dispositivos que por diferentes vías confluyen y complementan las estrategias de intervención política para la inclusión social y educativa⁸.

Para atender a la extensión de la obligatoriedad escolar, el gobierno nacional a través de los gobiernos provinciales implementó el *Programa de Mejora-*

miento del Sistema Educativo (PROMSE/2004) con el propósito de generar las condiciones institucionales y de infraestructura para atender la población escolar que se encuentra en mayor riesgo social y educativo. Como parte del mismo, el *Programa Nacional de Becas Estudiantiles* (PNBE) dio cuenta de un impacto positivo en términos de mejoramiento de la asistencia y promoción de los beneficiarios de las becas, respecto de los que no eran beneficiarios y estaban en condiciones de obtenerla. Basado en el modelo de ejecución del PROMSE y para dar continuidad y profundizar esas acciones, el *Programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa* (PROMEDU/2008), también con financiamiento internacional, tiene como propósito contribuir a cerrar la brecha existente en las oportunidades educativas de niñas y niños, y jóvenes pertenecientes a distintos estratos de ingreso. Dicho programa dio continuidad al *Programa Nacional de Becas Estudiantiles* (PNBE) para atender los problemas de retención y promoción en el nivel secundario, estimulando la permanencia, promoción y egreso de las alumnas y alumnos de 13 a 19 años que asisten a escuelas estatales de educación secundaria, que estén en riesgo de abandonar el sistema educativo y pertenezcan a familias que se encuentran en situación de indigencia y/o pobreza. Además, se distribuyeron textos escolares para los alumnos y las bibliotecas escolares, así como recursos didácticos y material de consulta para los docentes de escuelas secundarias; y se financiaron obras de infraestructura para la adecuación, reparación y ampliación de las escuelas de jornada escolar extendida que atiendan a alumnas y alumnos en condiciones de pobreza (DGFI, 2011).

El *Plan Nacional de Educación Obligatoria* (2009), aprobado por el Consejo Federal de Educación, plantea una "construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales"⁹. Se proponen tres estrategias: 1) Incrementar la cobertura del nivel y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos, en correspondencia con las políticas de igualdad y equidad social; 2) Mejorar la calidad de la oferta educativa y 3) Fortalecer la gestión institucional.

Asimismo, y para efectivizar la culminación de la enseñanza obligatoria, el Consejo Federal de Educación aprobó en 2010 las "*Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria*", donde se establecen "las condiciones para el pasaje entre escuelas de distintas modalidades, orientaciones y jurisdicciones, eximiendo al alumno de la necesidad de rendir equivalencias al momento del traspaso". Esta medida de política educativa "procura resguardar los derechos de los alumnos y la cohesión del sistema educativo nacional", a través de mecanismos que faciliten la movilidad de los estudiantes dentro del territorio nacional, promoviendo la inclusión y la finalización de la enseñanza secundaria.

El *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios* (FinEs), diseñado por el Ministerio de Educación Nacional, es ofrecido a jóvenes y adultos mayores de 18 años con estudios de los niveles primario y secundario inconclusos. Con la participación de diferentes entidades gubernamentales nacionales, provinciales o municipales, de la sociedad civil (sindicatos; fundaciones; asociaciones civiles; asociaciones de fomento, etc.) y empresas privadas, que colaboran en la implementación del Programa, los adolescentes y jóvenes (que adeudan materia o abandonaron la educación secundaria) pueden completarla en escuelas secundarias comunes (escuelas técnicas, de bachillerato, comerciales, polimodal, etc.) y escuelas secundarias de adultos.¹⁰

El Programa Conectar Igualdad, creado por Decreto Presidencial (Nº 459/10) es una política de inclusión digital de alcance federal para reducir las brechas digitales, educativas y sociales. Prevé distribuir 3 millones de netbooks en escuelas públicas de todo el país en el período 2010-2012. Estas acciones se acompañan con el desarrollo de contenidos digitales, propuestas didácticas y acciones de formación docente con el objeto de transformar paradigmas, modelos y procesos de aprendizaje y enseñanza.

Otro conjunto de planes y proyectos se orientan al *mejoramiento de los resultados de los aprendizajes de las disciplinas*, como el Plan de Mejoramiento de la lectura, creado en 2008, que dio continuidad al Plan Nacional de Lectura y Campaña Nacional de Lectura (2003) y el Proyecto de Mejora de la Enseñanza de las Ciencias Naturales con acciones de formación docente, equipamiento de labo-

ratorios, libros y materiales para la enseñanza y estrategias de difusión y divulgación (Programa Nacional de Olimpíadas y Feria de Ciencia y Tecnología), para mencionar otras intervenciones en los aspectos curriculares de la educación media.

Como acompañamiento de esas políticas educativas, se diseñaron políticas socioeducativas con el propósito de contribuir al fortalecimiento de las trayectorias escolares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. *El Programa Nacional de "Asignación Universal por hijo para protección social (AUH)"* (Decreto nº 1602/09) atiende a las familias con hijos menores de 18 años en condiciones de vulnerabilidad social (desocupados, familias con hijos discapacitados, trabajadores informales que perciban bajos ingresos, servicio doméstico, embarazadas y monotributistas sociales), con el propósito de reinsertar a las alumnas y alumnos que habían abandonado la escuela (primaria y secundaria) e incorporar nuevas poblaciones que no habían llegado todavía a la escuela secundaria.

En el contexto de un sistema educativo descentralizado el gobierno nacional asume "el pilotaje estratégico" de la educación haciendo uso de planes y programas como mecanismos de intervención política, a la vez que orienta el financiamiento y la asistencia a las provincias para alcanzar las metas de escolarización diseñadas en los textos legales. A diferencia de los noventa, la política educativa sustituye la lógica tecnocrática y economicista de la focalización y la priorización como metodología para compensar las diferencias por la universalización de las acciones desde una concepción de garantía de derechos y de igualdad de oportunidades socio-educativas.

Algunas reflexiones para problematizar los desafíos de la extensión de la escolaridad

Para ir cerrando este artículo esbozamos algunas reflexiones, recuperando algunas lecciones del pasado, que a modo de pistas nos ayuden a problematizar los

desafíos y las múltiples implicancias que supone una política de extensión de la obligatoriedad con inclusión social y educativa.

En términos generales, se puede identificar una concepción de la política educativa que incorpora una mirada en "colectivos reales" atendiendo a la diferencia y a la diversidad social, o en otros términos, se trata de una política educativa comprometida con la justicia social, dirigida a incorporar a los sectores de extrema pobreza, tradicionalmente excluidos y marginados. A diferencia del pasado en el que las políticas se planteaban para colectivos sociales abstractos o ideales, o, peor aún, bajo la retórica de la equidad social lo que subyacía era la búsqueda de la eficiencia de los servicios educativos desde una concepción economicista de la educación.

Al mismo tiempo, y en lo relativo a la implementación de esas políticas para que efectivamente lleguen a los sectores a los que van dirigidas, es legítimo preguntarse cómo se construye hoy la relación nación-provincia, en este nuevo escenario: Si bien es el Estado nacional quien tiene la iniciativa política (nivel macropolítico) se estaría perfilando un escenario colaborativo, al menos desde el discurso¹¹, con acuerdos conjuntos entre nación y provincias para atender los problemas y desafíos que plantea el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con aprendizajes efectivos y significativos. El Estado nacional y las provincias establecieron acuerdos de colaboración y las provincias refrendaron esos acuerdos con resoluciones ministeriales firmadas por los ministros del área. Aunque estos acuerdos son necesarios resultan insuficientes para dar cuenta de los múltiples obstáculos (conflictos, lucha de intereses, etc.), en las instancias intermedias de las burocracias provinciales, que se disparan en los procesos de implementación de los planes y programas.

También sabemos por lo vivido en el pasado reciente (y por la vasta investigación al respecto) que las políticas en el papel no se traducen necesariamente en la práctica en los cambios esperados o, como señala Stephen Ball (Ball y Marroy, 2009) es el contexto de la práctica (nivel micropolítico) el lugar de las "múltiples políticas", en el que las contradicciones deben ser manejadas porque las

políticas se acumulan, solapan y “sedimentan” en capas, de modo que las nuevas deben administrarse con las viejas (Miranda, 2011).

Parecería haber acuerdo desde diferentes sectores respecto de que los cambios necesarios para el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad del nivel necesitan tiempo para modificar las culturas de las instituciones y de los actores. Así, el ex Ministro de Educación de la Nación y actual Senador de la Nación Daniel Filmus sostenía, recientemente:

“El cambio de la secundaria se va a lograr con mucha paciencia y mucho tiempo, puedes cambiar rápidamente los papeles, los documentos, los contenidos, pero la práctica tiene que ver con culturas institucionales y de formación docente, y eso es mucho más complicado de modificar. Quien cree que porque está en el gobierno puede cambiar las cosas de un día para otro, esta equivocado. Yo puedo cambiar el plan de estudio, pero el docente enseña lo que sabe. Si cambio el plan y no los saberes de los docentes, va a cambiar lo que escribe en el libro de temas, pero no lo que enseña en el aula” (Filmus, 2012).

Desde los gremios se plantea que para hacer realidad la obligatoriedad del secundario hace falta un profundo cambio cultural de los actores, siendo los profesores los que más rápido deban adaptarse. Leonor Quevedo, Secretaria Gremial de Escuelas Secundarias de SUTEBA, indica tres condiciones para ello: “que el Estado cumpla su rol de capacitador, que los docentes puedan concentrar sus clases en pocas escuelas y que se les reconozcan las horas de trabajo realizadas fuera del aula” (Quevedo, 2012).

Finalmente, y reconociendo los esfuerzos que realizan los gobiernos en términos de abrir nuevas oportunidades y posibilidades para incluir al conjunto de adolescentes y jóvenes, es la escuela como institución el lugar donde se procesan los cambios de un contexto que se ha modificado sustancialmente en las últimas tres décadas, en nuestro país.

Entonces, habrá que pensar una escuela media diferente al modelo meritocrático y selectivo, que atienda las distintas realidades de los jóvenes y adolescentes que traen otros conocimientos, intereses, demandas y expectativas. El desafío está en articular la cultura de los nuevos jóvenes con formas institucionales más flexibles y “capaces de adaptarse a contextos sociales turbulentos y bo-

rrosos" (Bolívar, 2009), que otorgue un nuevo sentido a la formación para un mundo laboral incierto, una ciudadanía activa y comprometida y para la continuidad de estudios de nivel superior. El "tiempo de espera" para lograr el cambio de las culturas institucionales y de los docentes necesita el acompañamiento de un trabajo sostenido en varios aspectos y en las estrategias y acciones desde el Estado, porque los que no pueden esperar son los adolescentes y jóvenes para ser incluidos en la escuela. ¡Demasiado tiempo han esperado!

Recibido: 03/04/2012

Aceptado: 11/04/2012

Notas

¹ En los medios masivos de comunicación la referencia a este nivel se hace presente por casos de violencia escolar, de conflicto gremial, de toma de escuelas por padres o alumnos, problemas de infraestructura, los resultados de las evaluaciones, las pruebas de ingreso a la universidad, entre otras situaciones, lo que excepcionalmente es recuperado para estimular el debate serio, responsable y fundado que la sociedad espera sobre un tema de la relevancia social en los nuevos contextos políticos y culturales.

² La formación de maestros permaneció en el nivel medio hasta el año 1969, cuando se dispuso su traspaso al nivel terciario unificando así la formación docente (de maestros de nivel primario y de profesores de nivel medio) en el nivel superior no-universitario.

³ La Ley de Educación Técnico Profesional (2005) apunta a la recuperación de la relación educación formal-trabajo, como eje estructurador de la educación técnica de nivel medio y profesional. La visión conocimiento-trabajo basada en la formación por competencias que impregnó los diseños curriculares en la década anterior es sustituida por otra que interpreta que la "Vinculación con el mundo del trabajo supone el desarrollo de capacidades que son parte de la formación integral del ciudadano y que, a la vez, son actualmente demandadas por el mundo del trabajo" (INET, 2005).

⁴ La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y las universidades nacionales desarrollan programas de articulación Educación Media y Universidad. La Universidad Nacional de Córdoba está implementando el Proyecto de Articulación con la Escuela Media (PRODEAR) para trabajar con docentes y alumnos de las escuelas secundarias sobre cuatro ejes temáticos: 1) El discurso oral y su vinculación con diferentes campos del conocimiento y con otros modos de representación; 2) Correlación de Lenguajes y Resolución de Problemas; 3) Promoción de la salud y desarrollo de habilidades para la vida como estrategias para la formación de ciudadanos; 4) Derechos sociales y ciudadanía. Desafíos para la inclusión. En la misma línea el Programa de Ingreso y Permanencia se propone: 1) Promover acciones destinadas a compensar las inequidades generadas por el sistema educativo en su conjunto, a fin de favorecer la incorporación de estudiantes de sectores sociales desfavorecidos en las mejores condiciones posibles; 2) Generar proyectos académico-extensionistas para acompañar a los estudiantes en el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, entre otros objetivos. El Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI) está dirigido a fortalecer las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas para el mejoramiento de la inserción y la promoción de los estudiantes ingresantes.

⁵ Los estudios elaborados por la DINIECE (2011) dan cuenta de procesos heterogéneos y complejos que persisten, en la organización de la oferta educativa de la educación secundaria, a varios años de implementación de la Ley de Educación Nacional (2006). A nivel nacional, conviven 7 tipos de establecimientos con oferta de nivel secundario, resultantes de la combinación entre los ciclos (EGB) y los años de estudio que cada institución ofrece. En términos de desigualdades educativas en la distribución de la oferta, el 53,1% de los establecimientos sólo ofrecen Ciclo Básico Independiente (7º, 8º y 9º) se encuentran emplazados en los sectores de mayores NBI (quintil 4 y 5). En las provincias se observa una

diversidad de situaciones: 10 jurisdicciones registran un alto porcentaje (más del 40%) de establecimientos que mantienen la estructura anterior con las combinaciones resultantes (LFE), mientras que las 14 restantes han ajustado su oferta de nivel secundario de acuerdo a la LEN.

⁶ Ver, por ejemplo, los trabajos de investigación sobre la implementación de la Ley Federal de Educación presentados al Coloquio Nacional "A diez años de la implementación de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?" realizado en la UNC, Córdoba en junio de 2003.

⁷ Estos perfiles institucionales corresponden a escuelas privadas confesionales o laicas que no dependen del subsidio del Estado y, generalmente, se sitúan dentro o en cercanías de los country o barrios cerrados que habitan familias de alto poder adquisitivo. Escuelas con este perfil han tenido una importante expansión, en número de alumnos y en la oferta educativa, en algunas capitales de las provincias o centros urbanos de regiones económicamente prósperas. El "declive" de prestigiosas instituciones educativas públicas está dando lugar a la aparición de colegios privados para las "elites" locales. Para profundizar en el tema de la elección de escuelas y la educación de las elites, ver Tiramonti, G y Ziegler, S. (2008).

⁸ En el sitio del Ministerio Nacional (<http://portal.educacion.gov.ar/>) es posible consultar el amplio y diverso número de planes, programas y proyectos impulsados, especialmente, desde el 2007.

⁹ La Ley de Educación Nacional reconoce a las organizaciones sociales como oferentes de educación al incorporar la figura de la "gestión cooperativa y gestión social" de servicios educativos para todos los niveles y modalidades, diferenciándola de la gestión privada como se la considera hasta la sanción de esa ley (Sverdlick, 2010).

¹⁰ Si bien este Programa fue en sus inicios pensado para los jóvenes y adultos que no habían finalizado la educación secundaria porque adeudaban asignaturas del último año, posteriormente se hizo extensivo a los jóvenes y adultos que hubiesen abandonado tempranamente la escolarización y a aquéllos que nunca iniciaron estudios de nivel primario o secundario.

¹¹ Las investigaciones que analizaron la implementación de la Ley Federal de Educación identificaron las diversas articulaciones Nación- provincias y, en particular, la intervención de otros actores sociales (ver Rivas, 2004).

Bibliografía

- BALL, S. and MAROY, Ch. (2009) "School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures". En: *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 39(1), Taylor & Francis, London.
- BRASLAVSKY, C. (Org.) (2001) *La Educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?* Ediciones Santillana, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. (1988) *Respuesta a la crisis*. Cántaro/FLACSO, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- COLOQUIO NACIONAL (2003) *A diez años de la Ley Federal de Educación ¿mejor educación para todos?* Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 26 al 28 de Junio, Córdoba.
- DINIECE (2011) *Diversidad de la Oferta del Nivel Secundario y Desigualdad Educativa*. Serie Informes de Investigación (4 y 5). Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

- DINIECE (2007) *Obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie la Educación en Debate. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- DUBET, F. (2006) *Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa Editorial, Barcelona.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002) *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.
- FILMUS, D. (2012) "Suplemento: La Educación en Debate". En: *Le Monde Diplomatique* (153), Marzo, Buenos Aires.
- FILMUS, D. (Comp.) (1993) *Para qué sirve la escuela*. Tesis Norma, Buenos Aires.
- GARCÉS, L. (Comp.) (2007) *¿De la escuela al trabajo?: La educación y el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización*. Ediciones del Signo, Buenos Aires.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2011) "La Escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad". En: *Cuadernos del CEDES* Vol. 31 (84), UNICAMP, Brasil. <http://www.cedes.unicamp.br>
- KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE/UNESCO, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008) *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina*, Diciembre, Buenos Aires.
- MIRANDA, E. (2011) "Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa", en Miranda, E. y Bryan, N. *(Re)Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- MIRANDA, E. y OTRAS. (2004) *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba*. Editorial Brujas, Córdoba.
- MIRANDA, E. (1993) *La formación del Sistema Universitario Nacional. Desarrollo y crisis. 1880-1946*. Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- PAVIGLIANITTI, N. (1988) *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. y GAGLIANO, R. (Dir.) (2004) *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- RIVAS, A. (2004) *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Granica, Buenos Aires.

- QUEVEDO, L. (2003) "La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI". En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación Media para Todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. IIPPE/Altamira/Fundación OSDE, Buenos Aires.
- _____ (2012) "Darle tiempo a los cambios". En: *Le Monde Diplomatique*, Marzo, Buenos Aires.
- SVERDLICK, I. (2010) "Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas". En: *Rizoma Freiriano* (8). Instituto Paulo Freire de España. <http://www.rizomafreireano.org/index.php/n-8-sumario-index>
- TEDESCO J. y LÓPEZ N. (2002) "Desafíos a la educación secundaria en América Latina". En *Revista de la CEPAL* (76), Abril. Santiago de Chile.
- TEDESCO, J. (1987) *El desafío educativo. Calidad y Democracia*. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2000) "Culturas juveniles y cultura escolar". Documento presentado al *Seminario: Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio*. Organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio, Junio, Brasília.
- _____ (Comp.) (2003) *Educación Media para Todos. Los Desafíos de la Democratización del Acceso*. IPPE/Altamira/OSDE, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2010) "Cuestiones para pensar los desafíos de una educación secundaria obligatoria". En: *Revista Secundaria en el Bicentenario*, Marzo, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- TIRAMONTI; G. Y ZIEGLER, S. (2008) *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (Comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001) "La cultura de las reformas escolares". En: *Perspectivas docentes* (26), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

Profesión Académica y Trabajo Docente en la Universidad Latinoamericana

Academic Profession and Teaching work
at the Latinoamerican University

Presentación

*Lucía García**

Con el propósito de aportar avances de investigación, reflexiones, problemas y nuevos sentidos a la construcción del conocimiento en los estudios sobre la universidad en la región latinoamericana, esta edición de *Espacios en Blanco* tiene como foco central un tema no abordado en anteriores *dossier* de la Revista: la *profesión académica y el trabajo docente en la universidad*.

Los profesores universitarios son actores nodales en el progreso del conocimiento (investigación) y su transmisión (docencia), componentes del trabajo académico cuyas modalidades de articulación han ido variando a través de la historia de los sistemas de educación superior, según las áreas del conocimiento, el tipo de institución y las políticas de gobierno.

Sabemos que a partir de la modernidad las instituciones universitarias asumieron un rol protagónico en la producción de certificados educacionales, a tal punto que el uso social que cobraron significó para aquéllas su propia revalorización en relación con el Estado y con el mercado. De allí que en las sociedades capitalistas, con el desarrollo del Estado moderno y los sistemas de dominación

* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Política y Gestión e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
E-mail: lgarcia@fch.unicen.edu.ar; luciadicosimo@hotmail.com

burocrática, se construyó un mercado para las profesiones y una nueva demanda para las universidades: la formación de funcionarios y de profesionales.

Pero tanto el origen como la modernización de la universidad y la ciencia, así como su integración al sistema científico-tecnológico, en países del capitalismo periférico manifiesta disímiles parámetros respecto al mundo desarrollado. En aquéllos se trató de un desarrollo científico tardío, aunque en el caso argentino, y en varios países latinoamericanos, la transferencia de modelos organizativos europeos occidentales se realizó bajo el patrocinio estatal, ya fuera que las actividades científicas se desarrollaran en el ámbito universitario, en otros espacios del Estado o en instituciones no estatales.

Cuando examinamos el estado de situación de la profesión académica no podemos dejar de considerar las condiciones de producción y reproducción del conocimiento en sus diferentes contextos. Tanto los procesos de configuración de la profesión académica como su ejercicio actual y la proyección al futuro deben ser comprendidos, a nuestro entender, no sólo a la luz de las políticas de educación superior y de desarrollo científico-tecnológico, sino en relación al proyecto educativo y cultural de una sociedad en un tiempo histórico (García, 2005 y 2007).

Reconocidos investigadores en el estudio de las dinámicas del campo universitario en América Latina, como Pacheco Méndez (1997) y Krotsch (2001), al destacar el alto nivel de abstracción que involucra la noción de profesión señalaban que el mito del profesionalismo encubre un abordaje ahistórico del tema, a la par que la profesión académica resume diferentes grados de profesionalización dependiendo de la disciplina.

En la literatura especializada de la educación superior latinoamericana el quehacer de los profesores universitarios, en sus diferentes denominaciones -*catedráticos, académicos, intelectuales, trabajadores docentes*, en tiempos más recientes- ha sido indagado desde distintas disciplinas y perspectivas de análisis.

En nuestro país Chiroleu (2001) se propuso avanzar en la delimitación de los académicos como categoría analítica desde un triple abordaje histórico, semántico y sociológico, recorriendo las contribuciones de diferentes autores de

la perspectiva sociológica que caracterizan a los académicos como segmento incluido en el grupo de los intelectuales. Y en términos semánticos concluía que pese a los esfuerzos realizados respecto a la delimitación y clarificación de los conceptos mencionados, no existían acuerdos teóricos plenos en el uso de los términos.

Para iluminar algunas situaciones del presente puede ayudarnos a pensar un magistral texto de 1957 del historiador Le Goff (1965) en el cual relataba los orígenes del oficio académico en la Edad Media, cuando en el siglo XIII maestros y estudiantes comenzaron a organizarse en un movimiento corporativo o *universitas* en estricto sentido del término universidad. Así, designa con el término intelectuales a quienes ejercen el oficio de pensar y de enseñar lo que piensan, procurando una alianza entre la reflexión personal y la difusión. Estos "artesanos del espíritu", que surgieron ligados al crecimiento de las ciudades, se constituyeron en figuras precursoras del intelectual moderno; fue en la modernidad cuando el término intelectual designó una categoría de persona. Pero entre los siglos XIII y XIV su trabajo adquirió rasgos propios de la nobleza: una tendencia a reclutarse hereditariamente, acompañada de un descenso en el nivel intelectual y la dotación de una variedad de símbolos propios de una casta. Luego, con la Reforma protestante se concebirá al trabajo como creación del mundo terrenal, valorándose el significado social del trabajo y la noción de progreso, un ideal moderno.

Según Brunner (1985 y 1990) la transformación más importante experimentada por la universidad moderna, y momento constitutivo de su propia modernidad, es la conformación de un mercado académico, con una nueva división del trabajo de producción y transmisión del conocimiento. Cabe tener presente que en la historia de la universidad la labor de investigación constituye un mandato tardío en comparación con el de transmisión del conocimiento; la articulación de ambas actividades se configura con el modelo humboldtiano de la universidad alemana en los comienzos del siglo XIX. Pero durante el siglo XX se quebró aquel ideal -presente en el anterior siglo- de una cultura universitaria común y la idea de una profesión académica unificada, sucediendo así su progresiva fragmentación (García, 2002).

Los cambios ocurridos en el trabajo docente universitario, la emergencia y reconfiguración de la profesión académica así como las mutaciones acaecidas en las identidades de los profesores universitarios en América Latina no podrían comprenderse en forma cabal, en nuestra visión, sin considerar los diferentes momentos en la historia de las relaciones entre universidad, estado y sociedad.

En el contexto del desarrollo y consolidación de los estados latinoamericanos de fines del siglo XIX y principios del XX, y de una concepción universitaria elitista, emergió la figura del catedrático profesor típico de la universidad liberal, en la cual la actividad académica constituía una labor desinteresada desvinculada "de las prosaicas exigencias de una actividad remunerada", según caracterizó Aguirre Lora (1988) siguiendo a Ben-David y Zloczower.¹

Aproximadamente en los últimos veinte años la investigación sobre los procesos de configuración de los académicos y el ejercicio de la profesión académica ha tenido un mayor desarrollo en el campo de estudios de la educación superior latinoamericana, en gran parte debido a la gran transformación de las universidades como consecuencia del proceso expansivo iniciado en los años 1960 y el modelo de acceso masivo de los ochenta (Europa lo había alcanzado en los '70 y América del Norte en los '60). De modo que un conjunto de investigadores comenzó y profundizó la indagación de los períodos histórico-políticos que configuraron la propia noción de "académico" y el desarrollo de su profesión en diferentes momentos de las políticas públicas nacionales.

Para nuestra región algunos científicos sociales, reconocidos especialistas en este campo de estudios, postularon la tesis de la profesión académica como fenómeno implantado y tardío en los países capitalistas periféricos, a diferencia del contexto europeo y norteamericano en los cuales se la consideró un producto autóctono. Esta tesis de la profesionalización tardía en Latinoamérica se vincula con la ideología desarrollista y el impulso al desarrollo científico-tecnológico autónomo (Flisfisch, 1982; Brunner y Flisfisch, 1983). Estudiando casos nacionales Brunner (1985) sostuvo que la profesionalización académica nació por una combinación de presiones originadas por la expansión de la matrícula, los jóvenes docentes o investigadores, la lógica de los programas de cooperación internacio-

nal e inclusive la habilidad de universidades y administradores para obtener recursos públicos, esto es, no fue un diseño planificado.

En síntesis, esa fase de modernización universitaria desplegada en los países latinoamericanos con sistemas más desarrollados (Argentina, Brasil, Chile, México) implicó, principalmente, una alteración en los patrones de legitimación de la propia institución: la función de docencia y titulación ya no bastó como único justificativo social; la investigación, baluarte para el desarrollo del conocimiento y la cultura de la nación, pasó a ser una parte sustancial de los nuevos patrones de legitimidad. Luego, en el marco de la sociedad global, el trabajo académico de investigación adquirió una progresiva internacionalización a la par que resultó atravesado por la creciente presión de criterios de eficiencia y productividad (García, 2007).

Los cinco trabajos reunidos en este dossier escudriñan procesos configuradores de la profesión académica, así como rasgos, problemas y desafíos del oficio académico en Latinoamérica, con una pluralidad de perspectivas y filiaciones disciplinares. Sus autores son colegas de universidades públicas de Argentina, Brasil y México, con trayectorias reconocidas en la investigación del tema. Los escritos revelan distintas aproximaciones teóricas y empíricas para abordar un objeto de estudio complejo en el campo de la investigación sobre las universidades, que aún requiere un mayor desarrollo en nuestros contextos.

Conocer, reflexionar, debatir las principales dinámicas emergentes de la profesionalización de la actividad académica en universidades de América Latina durante las últimas décadas, así como otorgar visibilidad a los rasgos configuradores de los procesos de trabajo académico en la actualidad, constituyeron dos de los principales ejes contemplados en esta convocatoria. La finalidad es aportar a la construcción de nuevos sentidos al quehacer universitario en Latinoamérica, en una época en que la universidad ha visto menguada su posición de antaño, como ámbito privilegiado de producción de conocimientos.

Deolidia Martínez, Psicóloga del Trabajo e investigadora en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en su artículo "*El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla...*" abre el dossier con un ensayo sobre

un tema que considera escasamente analizado y reflexionado en la vida académica: el trabajo en la universidad, cuya vía de entrada para visibilizarlo suele ser el "sufrimiento". En este sentido continúa su línea de investigación (iniciada hace más de dos décadas) sobre el trabajo docente en la educación básica. La autora postula que las investigaciones sobre el trabajo docente son de estilo tardío -retomando el concepto acuñado por Adorno que sigue Said² en sus análisis culturales de música y literatura- pues llegan después de un siglo del análisis fordista y post-fordista de industria y manufactura, y los servicios que vienen luego, con el Estado de Bienestar europeo, "que nunca llega claramente a nuestra América sumergida". En sus análisis del proceso de trabajo en la universidad retoma los aportes del grupo QUIT (Universidad Autónoma de Barcelona) -señalando también algunos límites de la propuesta- introduciendo la noción de *trabajador colectivo* -procesos reales habitualmente no visibles- al cual considera una *cuasi* hazaña en medio del individualismo y la competencia feroz por/en espacios de poder. Advierte una progresiva pérdida del control del proceso de trabajo por parte de la docencia básica y ahora también en la universitaria, destacando asimismo que cada proceso de trabajo es una realidad material, social y simbólica inédita, diferente a otras, con implicaciones prácticas en la vida social cotidiana, abriendo así nuevos caminos para la investigación. Desde su posición teórica, es posible rediseñar los procesos de trabajo mediante una mirada colectiva, para la transformación organizativa del trabajo cooperativo entre docentes, estudiantes, no-docentes.

Maite Rodigou, Paola Blanes, Alejandra Domínguez, en "*Territorios y fronteras de género en la Universidad Nacional de Córdoba*", centran el análisis en la universidad como campo laboral y las construcciones de género, adoptando una perspectiva teórica feminista. Los hallazgos de investigación de este grupo de docentes-investigadoras de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) concluyen acerca de la persistencia de *territorios* generizados, con una situación laboral desventajosa para las mujeres docentes, más allá de su incesante ingreso a la estructura ocupacional en la universidad objeto de estudio; redescubriendo así marcas de género en las trayectorias laborales y académicas. El trabajo reflexiona

sobre algunos de los resultados de la investigación cuanti-cualitativa desarrollada entre 2008/10 desde el Programa de Género de la Secretaría de Extensión (creado en 2007) de la citada universidad y con la colaboración de otras unidades académicas, que además en su primera etapa tuvo aval y apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Mujer. El diseño metodológico contempló el análisis de datos estadísticos generados por la UNC, la implementación de una encuesta *online* a una muestra representativa de docentes y la posterior conformación de grupos de discusión para profundizar en las experiencias de las y los docentes, mediante tres guiones temáticos -trabajo universitario, interacción trabajo universitario-trabajo de cuidados y violencia de género- con la finalidad propositiva de avanzar en lineamientos estratégicos y acciones que aborden las desigualdades de género identificadas.

En síntesis, se trata de un aporte relevante para el conocimiento de las situaciones de desigualdad e inequidad de las mujeres en las instituciones de educación superior, temática aún incipiente en las investigaciones latinoamericanas.

El artículo de **Norberto Fernández Lamarra** y **Mónica Marquina**, profesores e investigadores de las universidades nacionales de Tres de Febrero y General Sarmiento, respectivamente, "*La profesión académica en América Latina. Situación, características y percepciones a partir de un estudio comparado*", aborda desde una perspectiva comparativa la situación de la profesión académica en Argentina, Brasil y México en el marco de los contextos y problemas actuales de la educación superior en la región. Con importante trayectoria en la investigación del tema, los autores presentan aquí los resultados, para los tres países, del Proyecto "*Changing Academic Profession*" (2008), estudio que examinó -mediante una encuesta internacional aplicada a docentes e investigadores universitarios en 21 países del mundo- la naturaleza y extensión de los cambios experimentados por la profesión académica en los últimos años. En tal sentido constituye un aporte de interés para el campo temático pues cubre también un vacío de información sobre la profesión académica en universidades públicas de nuestro país -cuestión que habíamos señalado unos años atrás (García, 2007)- ya que por primera vez se relevan datos en el marco de la encuesta internacional apoyada por la Funda-

ción Carnegie para el Avance de la Enseñanza (1991-93), estudio publicado en 1994 por Boyer, Altbach y Whitelaw. Fernández Lamarra y Marquina analizan aspectos centrales de la profesión académica en los tres países mencionados: formación académica, dedicación y estabilidad, docencia e investigación, satisfacción respecto de la profesión académica, trayectorias académicas. Entre los hallazgos de investigación cabe resaltar que la profesión académica en la región puede caracterizarse como una "profesión pauperizada y rígida" en comparación a otras regiones del mundo. Si bien los autores señalan que los diferentes países latinoamericanos enfrentan desafíos comunes, atravesados por la "internacionalización, la regionalización, la armonización y la convergencia de sus sistemas", reconocen que difieren las condiciones objetivas y subjetivas de partida. Asimismo advierten la escasa evaluación de la docencia, como una preocupante y fuerte limitación en la evaluación y acreditación de la calidad.

João dos Reis Silva Júnior y **Valdemar Sguissardi**, profesores-investigadores de la Universidade Federal de São Carlos (Brasil), en el artículo "*Universidade Pública Brasileira no Século XXI: Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente*", difunden los resultados de sus investigaciones sobre la educación superior en su país, línea que desarrollan desde hace dos décadas, focalizada durante los últimos años en estudiar la práctica universitaria (principalmente relaciones de enseñanza, investigación, extensión, administración) en el contexto de la mundialización económica del capital financiero y la reconversión de la educación superior. Entienden a la práctica como parte constitutiva esencial de la identidad de la institución universitaria, que observada en su cotidianeidad y especificidad histórica permite conocer las múltiples mediaciones en que se materializan las intenciones de los formuladores de políticas públicas. En este texto analizan en forma minuciosa y documentada las mutaciones en la identidad institucional de las universidades públicas brasileras en términos del proceso de mercantilización, desde comienzos de los años noventa y sus continuidades hasta la actualidad. A juicio de estos autores la racionalidad mercantil se encuentra en el corazón de las políticas públicas; entre sus efectos más visibles resaltan la intensificación del trabajo académico y la precari-

zación de las relaciones de trabajo, si bien identifican también espacios de resistencia, como las huelgas de 2012 en universidades estatales y federales. Con sustento en datos oficiales del período 1995-2011/12 sostienen que la educación superior pública y privada se encuentra en transición hacia un estatuto más económico que de formación humana en cuanto a sus funciones de formación y producción de conocimientos, en cuyo marco profesores y alumnos tienden a considerarla un medio con un fin pragmático profesional, tendencia que resultó acelerada por la mundialización de la educación superior de las últimas décadas. Postulan que en sintonía con el nuevo paradigma de producción del conocimiento, orientado a la innovación tecnológica y las ciencias aplicadas, se reorganizaron los marcos regulatorios estatales de evaluación de la ciencia y la tecnología en Brasil. La posgraduación *stricto sensu* registró fuerte crecimiento de inscripción y titulación pero intensificó el trabajo de su cuerpo docente. Asimismo, mediante una educación superior masiva en grado y posgrado *-lato sensu-* se forma al "nuevo trabajador", acentuando así la desigualdad entre las clases sociales.

Manuel Gil Antón, profesor-investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, en su artículo "*La monetarización de la profesión académica en México. Un cuarto de siglo de Transferencias Monetarias Condicionadas*", focaliza el estudio de los cambios en la profesión académica en su país de pertenencia, identificando tres períodos (La expansión no regulada: 1960/82; La crisis de 1983/89: el Estado Indolente; La des-homologación de los ingresos: 1990/2010 con el Estado Evaluador) y postulando que a partir de 1985 se produjo una suerte de partaguas en el oficio académico, al instaurarse el sistema nacional de investigadores (SIN), componente de política pública que surgió en el marco de un período de crisis económica, de abandono del Estado Benefactor e inauguró una verdadera mutación en las relaciones Estado-Universidades, cuyos principales indicadores respecto a la profesión académica nacional radican en el sistema de ingreso, promoción, permanencia, retribuciones y diferenciación. Este reconocido investigador, con extensa trayectoria en la temática, sostiene -como hipótesis de trabajo- que la reconfiguración de la profesión académica en México, con sus actuales rasgos, así como los límites y logros de la estrategia, obedece al

predominio de las Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC). Con esta noción interpreta a la estrategia de la nueva política focalizada en el individuo (luego también en las instituciones académicas), que materializa la deshomologación de los ingresos y ha resultado en una alta segmentación de la profesión académica nacional. Este proceso de individualización del trabajo y pago por mérito exacerbado con el paso del tiempo, minuciosamente analizado por el autor, interpela no sólo a la política y administración de la educación superior mexicana y sus instituciones sino también a sus académicos y nos ayuda a pensar nuestros propios contextos académicos.

Retomo una de sus reflexiones finales para cerrar esta presentación: “Lo que no tiene asidero hacia el futuro es, a mi juicio, continuar siendo espectadores o rehenes de la definición del oficio académico y la forma de conducir -el gobierno y las condiciones financieras de las Instituciones de Educación Superior- a los espacios sociales donde desarrollamos las funciones propias de una profesión moderna. El *quid* es conformar socios alternos a la lógica dominante”.

Por último deseo agradecer a los colegas que con generosidad han aceptado participar de esta apuesta académica escribiendo para el presente dossier, así como a los responsables de la edición de la Revista *Espacios en Blanco* por toda la colaboración prestada.

Notas

¹ Ver Ben-David y Zloczower (1966).

² Edward Said, murió en setiembre de 2003. El libro *Sobre el estilo tardío: Música y literatura a contracorriente*, compila un conjunto de ensayos que el autor no había concluido, reunidos por su amigo y colaborador Michael Wood; fue editado en forma póstuma y publicado en español por Debate, Barcelona, 2009. En ese volumen Said se refiere al período tardío en las obras de algunos artistas y escritores. Said toma el concepto de estilo tardío que fuera acuñado por Theodor Adorno (Escuela de Frankfurt) en sus escritos sobre las últimas composiciones de Beethoven, al “tratar de entender cómo ese anciano y sordo al final de sus días fue capaz de componer obras abstrusas e inclasificables” (Patricio Lennard, “Retrato del artista envejecido” en Radar Libros, Página 12 del 15/11/09, acceso web: 31/05/13). Para Said el propio Adorno fue el mejor ejemplo de figura tardía, pues gran parte de sus actos se caracterizaron por una militancia feroz contra su propia época. Aunque para Said “ir en contra de la propia época significa, al menos a partir del siglo XX, enfrentarse a los grandes códigos totalizadores de la difusión cultural, y la cultura occidental del siglo XX” (Manuel Arranz “E. W. Said y el estilo tardío”, en www.ub.edu/las_nubes/autores/Arranz_Said.pdf, acceso web el 31/05/13).

Bibliografía

- AGUIRRE LORA, M.E. (1988) "Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios en México", en *Revista de Educación Superior*, XVII (Nº 2-66).
- BEN-DAVID, J. y ZLOCZOWER, A. (1966) "Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas", en AA.VV *La universidad en transformación*. Seix Barral, Barcelona.
- BRUNNER, J.J. (1990) *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. FCE, Santiago de Chile.
- (1985) *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. CRESALC/UNESCO, Caracas.
- BRUNNER, J.J. y FLISFISCH, A. (1983) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. FLACSO, Santiago de Chile.
- CHIROLEU, A. (2001) "La paradoja de la profesionalización académica: de maestros ambulantes a profesionales devaluados", en Chiroleu, A. (org.) *Repensando la Educación Superior*. UNR, Rosario.
- FLISFISCH, A. (1982) *La profesionalización académica tardía: conceptos para el estudio de casos*. Documento de trabajo Nº 170. FLACSO-Santiago de Chile.
- GARCÍA, L. B. (2007) "Universidad y profesión académica en América Latina. Aportes desde el caso argentino", en Herrera, M. C. (ed.) *Encrucijadas e Indicios sobre América Latina. Educación, Cultura y Política*. UPN, Bogotá.
- (2005) "La construcción del oficio académico. Ambigüedades y tensiones de la profesión intelectual", en Corbalán, M. A. (coord.) *En-redados por la Educación, la Cultura y la Política*. Biblos, Buenos Aires.
- (2002) "La profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico", en Castro López, M.I. (coord.) *Visiones Latinoamericanas. Educación, política y cultura*. CESU-UNAM, Plaza y Valdés, México D.F.
- KROTSCH, P. (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones, Bernal.
- LE GOFF, J. (1965) *Los intelectuales en la Edad Media*. EUDEBA, Buenos Aires.
- PACHECO MÉNDEZ, T. (1997) "La institucionalización del mundo profesional", en Pacheco Méndez y Díaz Barriga (coord.) *La profesión. Su condición social e institucional*. CESU-Porrúa, México D.F.

El trabajo en la Universidad

Pequeña introducción a un texto para *dar batalla...*

Work at the University.

A brief introduction to a text for a fighting chance

*Deolidia Martínez Funes**

Resumen

De lo *no-pensado* a lo *no-dicho* al término de la era del salario y la pre-visibilidad, acercamos un pensamiento sin pesimismo filosófico, en una búsqueda de nuevos sentidos al mundo del trabajo universitario, en el que nos incluimos, no hablamos desde fuera del sujeto que constituimos, abrimos debate, vamos a dar batalla...

Sobrevivientes del fin de siglo XX y de la *caída civilizatoria del capital, dentro del monstruo del capitalismo tardío*. Construimos una pequeña historia de 40 años de estudios sobre el trabajo docente en educación básica y ahora nos animamos a seguir la brecha con el trabajo en las universidades, del docente y del *otro...* llamado de muchas formas: de los funcionarios, de los técnicos, de los administrativos o de los "*no-docentes*" como se ha impuesto en Argentina (sin interpretar la negación).

En un paralelo cada vez más visible, la misma hipótesis que sostenemos en estudios del trabajo docente (desde mitad del siglo XX), la puerta de entrada a visibilizarlo es un estallido de sufrimiento, la salud laboral da cuenta de ello. Hoy algunos registros estadísticos nos revelan enfermedades cardiológicas y vasculares (acv) en docentes jóvenes de universidades de nuestro continente. Son cuadros clínicos silenciosos que estallan sin aviso y clausuran al sujeto en sus tiempos y movimientos. Más de 20 años hace que describimos el "malestar docente", una forma de expresar desamparo en el sistema educativo... hoy el tema tiene una forma más grave y como siempre... el cuerpo habla.... hay que saber escucharlo.

Palabras clave: Universidad; trabajo precario invisible; inmaterial-afectivo; procesos de trabajo; trabajador colectivo.

Abstract

From the *un-thought* to the *un-said* at the end of the salary and foreseeability era, we pose a non-pessimistic philosophical thinking, in a search of new senses for the world of university's work. It includes ourselves, speaking from within the subject that we are constituting, opening a debate, willing to fight.

As survivors of the end of the Twentieth Century and *the fall of the Capital civilization purposes, from within the monster of the delayed Capitalism*. We constructed a 40-year brief history of studies on teacher's work at primary schools. Now we dare to follow this breach researching about the work of professors at the universities, and also that of the "*other*" who is named in many ways: the public clerk, the technicians, the administrative workers, or just the "non-teachers" (*no-docentes*) as the term that has prevailed in Argentina –without interpreting of the negative prefix.

In a more and more visible parallel, the hypothesis sustained for those studies on teacher's work (since the second half of 20th century) is kept, that is, the access is the suffering outbreak, for labor health accounts for it. At present, some statistics reveal cardiological and vascular (CVA) diseases in young professors at the universities of our continent. They are silent clinical pictures that blow up without warning and finish with the time and the movements of the subject. For more than 20 years we have described the "teacher's malaise" (*malestar docente*) as a form to express neglect in the educative system; today the issue presents a more serious form and, as always, the body speaks... It is necessary to get it listened to.

Key words: University; precarious, invisible, immaterial-affective work; work processes; collective worker.

* Psicóloga del Trabajo. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. Secretaría de Trabajo. Asesora. E-mail: deolidia@gmail.com

Pequeña introducción a un texto para *dar batalla...*

"La discrepancia entre las izquierdas europeas y las izquierdas latinoamericanas reside en el hecho de que sólo las primeras suscribieron incondicionalmente el 'pacto colonial' según el cual los avances del capitalismo valen por sí mismos, aunque hayan sido (y continúen siendo) obtenidos a costa de la opresión colonial de los pueblos extra europeos. Así, nada nuevo se presenta en el frente occidental en tanto sea posible externalizar la miseria humana y la destrucción de la naturaleza."

Boaventura de Souza Santos, 2011

"Lo que no pudo ser procesado psíquicamente en una generación se transmite en cualidad de vacío a la siguiente."

Gomel, 2009

De lo *no-pensado* a lo *no-dicho* al término de la era del salario y la pre-visibilidad. Acercamos un pensamiento sin pesimismo filosófico, en una búsqueda de nuevos sentidos al mundo del trabajo universitario, en el que nos incluimos, no hablamos desde fuera del sujeto que constituimos, abrimos debate, vamos a dar batalla...

Sobrevivientes del fin de siglo XX y de la *caída civilizatoria del capital, dentro del monstruo del capitalismo tardío* (Frigotto, 1999). Construimos una pequeña historia de 40 años de estudios sobre el trabajo docente en educación básica y ahora nos animamos a seguir la brecha con el trabajo en las universidades, del docente y del *otro*... llamado de muchas formas: de los funcionarios, de los técnicos, de los administrativos o de los "*no-docentes*" como se ha impuesto en Argentina (sin interpretar la negación).

En un paralelo cada vez más visible, la misma hipótesis que sostenemos en estudios del trabajo docente (desde mitad del siglo XX), la puerta de entrada a visibilizarlo es un estallido de sufrimiento, la salud laboral da cuenta de ello. Hoy algunos registros estadísticos nos revelan enfermedades cardiológicas y vasculares (ACV) en docentes jóvenes¹ de universidades de nuestro continente. Son cuadros clínicos silenciosos que estallan sin aviso y clausuran al sujeto en sus tiempos y movimientos. Más de 20 años hace que describimos el "malestar docente", una forma de expresar desamparo en el sistema educativo... hoy el tema tiene una forma más grave y como siempre... el cuerpo habla... hay que saber escucharlo.

Caminando la universidad

Una observación introductoria, respecto del *estilo* del texto. He optado por el *ensayo* como forma. Es un compromiso con lo fragmentario, tal vez ocasional o para el caso... evito obras terminadas. Tampoco es un proyecto de investigación, aunque tenga problemas, interrogantes e hipótesis.

Es una memoria del sentir y del pensar personal, singular y colectivo, luego de más de una década de transitar con el tema, en el intercambio y difusión de tareas y resultados de investigaciones del trabajo docente en la Red ESTRADO de Estudios del Trabajo Docente, que agrupa investigadores del tema en Latinoamérica y por cursos de capacitación y postgrados organizados por sindicatos universitarios argentinos. En los últimos años (2011-2013) colaborando en el proyecto de la Corriente "Por una nueva universidad" y Colectivo de Conducción de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina).

En el texto circularán voces diversas, algunos relatos colectivos inéditos... inventándonos desde adentro de cada uno y con todos adentro. Una construcción vivencial y conceptual del *trabajador colectivo* que entre todos componemos/con-formamos.

Tomo un comentario de un profesor interino:

"...entramar ideas, estrategias pensando en políticas, proyectos que posibiliten cambiar las condiciones de malestar, de precarización, de vulnerabilidad del trabajo docente en la Universidad [...] la carrera docente, aunque la nuestra sea unas de las pocas experiencias que existe en las universidades nacionales, lo cierto que dista mucho de lo que uno pretende que sea: problemáticas en el ingreso, meritocracia por delante, clientelismo académico, mano de obra barata, o gratis, caminos que se constituyen en parte obligatoria de la trayectoria a seguir para ser parte del cuerpo docente universitario. También las problemáticas en la promoción, años con el mismo cargo sin posibilidad de promocionar a otros superiores, por relaciones y posicionamientos políticos, por des-financiamiento, por clientelismo académico, que termina disciplinando a un sujeto, despolitizado y con miedo silencioso que espera en el letargo un tiempo de promoción" (profesor interino contratado de UNRC).

El trabajo, trabajar en la universidad, pensarnos como trabajadores... se constituye en un difícil acceso al tema y a la reflexión singular y grupal. Las relaciones

intra o inter-grupos fueron y son objeto de análisis en contextos docente-estudiantes y docente-docentes. En ocasiones, docentes-administración y/o autoridades: Rectorado o Consejos. En forma directa con sindicatos en las asambleas y las agendas de propuestas paritarias... El trabajo como tal ha sido y aún es, escaso tema de análisis y reflexión en la vida universitaria.

Una práctica muy interesante que abrió problemas y debates fueron los seminarios – postgrados gratuitos de CONADU. Acercó de este seminario construido y realizado al interior del sindicalismo universitario, textos con los que tratamos de abrir el conocimiento del tema (Martínez, 2008: 10).

“Momento político propicio para abrir este debate ya que nuevas regulaciones están en un horizonte próximo (Ley de Educación Superior-Convenio Colectivo Universitario). La urgencia del tiempo histórico nos estimula en el compromiso de constituir un nuevo sujeto y buscar formas que “desde adentro” y a contracorriente, nos afirme en una tarea diferente de la que ha tomado a la Universidad como “objeto de estudio”. El trabajo docente es *desconocido* en la Universidad. Como *desconoce* un Juez una causa o un tema que no es de su fuero. No le pertenece, es de otro lugar, otra responsabilidad, otras definiciones...”

“Acceder a ese núcleo temático fue difícil y la decisión de hacerlo desde la subjetividad, abrió un campo de conocimiento ya transitado con otros grupos de docentes del sistema educativo en educación básica. Personalmente me llevó a un tema conocido, que no imaginaba tenía tantos puntos en común con los desarrollos del trabajo docente en los niveles primarios y secundarios. Pude re-visitarse un texto escrito para esa línea de reflexión y estudio. Pensarlo para y con ustedes, ya que es pertinente y los accesos - nudos problemáticos- similares”

A partir de la lectura de *Sobre el estilo tardío* de Edward W. Said (2009) he pensado que los estudios sobre el trabajo docente son de estilo tardío, en particular los que son a *contracorriente*, como los define Said. Llegamos cuando ya todo está casi hecho y el problema principal es deshacerlo y pensar de nuevo. El análisis tardío de la actividad docente como trabajo asalariado, uno más en el mundo del trabajo, revela una realidad oculta. Regulaciones y definiciones laborales sancionadas fuera del proceso real, persisten en un tiempo a-histórico. Desocultar *el trabajo real*, como dice Dejours (1998) es una tarea difícil, llena de obstáculos. Hay razones históricas que encubren construcciones sociales de diverso orden y lógicas distintas: la relación entre lo público, la escuela (o la Uni-

versidad) y el trabajo es compleja y se resiste a los análisis ligeros y simples. Cada palabra-concepto expresa una forma de lo moderno (o de la modernidad) en tránsito hacia nuevas definiciones que aún no tienen nombre (post-moderno es transitorio).

El estilo tardío de su estudio debe superar obstáculos epistemológicos para acceder a un conocimiento obturado por anacronismos y linealidades que dificultan un análisis dialéctico. El investigador de estilo tardío actúa con una serenidad que ha zanjado toda disputa con el tiempo, actúa fuera del tiempo, a veces es inexpresable, incomunicable casi inimputable... nada lo apura.

Es interesante retomar el concepto que Adorno señala en el estilo tardío, citado por Saíd sobre el modo *refractado*.

Refracción: un haz de luz que se propaga en un medio e ingresa a otro distinto, una parte se refleja y la otra sufre una refracción. Variación de dirección al pasar de un medio a otro.

Un paisaje fracturado como objeto de estilo sería, siguiendo a Adorno en el comentario de Saíd, el paso del análisis tardío del trabajo docente en general al universitario. Expresión -muy ajustada como es el estilo de Adorno- que va más allá de las palabras y de la situación. Ausente de presiones y preocupaciones diarias. No requiere una conciliación con el statu-quo o el régimen dominante.

El tono es *i-irreconciliado* por encima de todo. Es una aproximación a una deconstrucción del yo del autor de estilo tardío. Accede a temas y situaciones sobre las que en su contexto, hay imposibilidad de pensar sobre la dificultad y la diferencia (por ejemplo Oriente próximo, Israel-Palestina, para Saíd... para nosotros la docencia y la administración en la Universidad... dos mundos, intereses y rutinas i-irreconciliables). En este sentido nos aventuramos a sostener que el trabajo docente, dentro del mundo del trabajo, está fracturado como paisaje refractado. Hay que hacer un esfuerzo o forzar los instrumentos de análisis disponibles para describirlo como trabajo (hay investigadores que descartan ese modo). Es una dificultad encontrar las diferencias del trabajo docente con otros trabajos, tanto del sector servicios como del área industrial. La variación de dirección al pasar de un medio a otro es difícil de observar. La diferencia del medio es

determinante para describir proceso y asignar valor. Los sujetos ofrecen resistencia: “*El haz de luz se opaca al tomar otra dirección*”.

Hasta aquí siento que debo anticipar que estoy hablando del acceso al tema con un estilo tardío, de autores jóvenes y maduros, sin que estén al final de sus vidas (como Said) ni que sean obras póstumas como Beethoven ya sordo con la novena sinfonía...

Eisenman arquitecto al que identifico de estilo tardío, dice que no tiene ideas nuevas cada día: “repetimos algo que ya hayamos hecho antes. Mi proceso de trabajo actual consiste en revisar ideas antiguas y *re-visitarlas*. Yo soy contrario a la idea de *lo nuevo*. No considero por eso a La Ciudad de la Cultura (en Santiago de Compostela) un nuevo proyecto, ya que para cuando esté construido (2010), representará una idea antigua, pero no será viejo, sino que mantendrá una cierta cualidad más allá del tiempo” (Eisenman, 2010).

La conversión del tiempo en espacio, es una cuestión de estilo para Saíd. Es la capacidad del autor de hacer visible lo invisible-ocultado. Algunas/os investigadores/as de diferentes edades, que conozco en estos 40 años dedicados al tema, desarrollan estas capacidades –aún sin saberlo– y luchan con los mismos obstáculos epistémicos para re-visitarse el trabajo docente desde un ángulo de mira, que apunta con una dirección diferente un espacio concreto.

Trabajos y convivencia

Las rutinas y regularidades en el trabajo en la universidad tienen ritmos desiguales, fracturas y escisiones. Observaciones y prácticas por horas del día y de la tarde o noche, en el campus, jardines, patios, edificios de aulas, gimnasios, instalaciones de cocinas y comedores, talleres de mantenimiento y automotores, tienen un particular modo de vida interna que caracteriza su estar: ruidos, olores, personas, instrumentos y una forma de mirar y recibir o no-ver al observador o visitante externo que se acerca (hay recurrencias en diferentes sedes que he recorrido, con más frecuencia en provincias).

La escisión más visible es la de docentes y "*no-docentes*" forma coloquial que ha tomado en Argentina la auto-denominación de los trabajadores de la administración central, de las tareas de comunicación, técnicas y profesionales, mantenimiento, transporte, etc. Una forma irónica de revelar esta situación es decir: "*en la universidad los que trabajan son los no-docentes.*"

Fluir con/en este pensamiento de hacer visible el trabajo que en forma colectiva -aunque parezca y se estimule lo individual- realizamos cotidianamente, nos lleva a la ruptura de viejos equilibrios, a representaciones internas e imágenes des-estabilizadoras, a tropezar con alternativas a una lograda estabilidad, cómoda e inalienable. El diálogo *inter-claustros* es/será una nueva arquitectura de saberes. Abrir los procesos de trabajo colectivos (desconocidos pero reales) al interior de la estructura de los departamentos, cátedras, laboratorios, administración, etc. revelará un mundo de intercambios, algunos visibles y otros totalmente ocultados/as por sus protagonistas.

En este plano, la participación estudiantil es clara y explícita. Su organización y representación interna e institucional ha legitimado su opinión y sus propuestas son parte integrante de las decisiones de gobierno de la Universidad, esta situación tiene historia y es objeto de análisis desde un lugar por el que -por ahora- no transitaremos.

Conocimiento crítico

El obstáculo epistemológico pasa por la relación laboral constitutiva de la identidad como trabajador en la Universidad y por acceder a la escisión o punto ciego del carácter colectivo de los procesos de trabajo, en especial la relación de colaboración -visible o in-visible- entre docentes y "no-docentes". La clara participación de los estudiantes en la producción de conocimientos en las cátedras y laboratorios (u otras formas de organización del trabajo académico), no está totalmente legitimada por el conjunto de la docencia universitaria, pero no se discute (aunque es soslayada con frecuencia). El acceso al conocimiento del trabajo y a la producción de conocimientos en la universidad plantea problemas epistemoló-

gicos. Abordarlos es una tarea compleja, tanto por sus protagonistas necesarios como por la índole del campo y sus especificidades técnicas y metodológicas.

La etapa histórica que transitamos lleva en su mochila tanto el mayo francés, como la Reforma Universitaria de Córdoba. En ambas, no es el trabajo y sus condiciones de realización lo central, sino la legitimidad y pertinencia del estudiante en las decisiones, como sujeto de derecho. La universidad es cuestionada e interpelada en lo específico docente, en su carácter autoritario de ejercicio del poder en la "cátedra" y de ahí en toda la institución.

Pensemos en "Homo Academicus" de Bourdieu (2009) lo considero uno de los textos centrales para el tema. Luego de escribirlo en pleno "mayo del 68" tardó muchos años en publicarlo.... tal vez temía el enojo de sus colegas...

Bourdieu relaciona los acontecimientos que conmocionaron París en aquellas semanas, con las condiciones estructurales del mundo académico: crecimiento acelerado de la población estudiantil, devaluación correlativa de la enseñanza y de los diplomas, cambios morfológicos y sociales del público escolar. La crisis explica, tuvo su intensidad mayor en los lugares y categorías sociales donde se agudizaba el desajuste entre las aspiraciones y las oportunidades. Al correlacionar la extracción social de los movimientos estudiantiles y los líderes con las facultades y disciplinas, encuentra que una de las bases de esos movimientos fue "la afinidad estructural entre los estudiantes y los docentes subalternos de las disciplinas nuevas". Pero, además encuentra que la crisis tuvo la amplitud conocida porque no fue sólo una crisis del campo universitario, sino "sincronizada" con las de otros campos sociales. Esta convergencia y su aceleración recíproca es lo que generó un *acontecimiento* histórico (Bourdieu, 1984).

La lectura de múltiples textos sobre "la universidad como objeto de estudio" nos muestra una epistemología muchas veces trabada, que paraliza otros análisis al interior de lo que *se realiza realmente* en "inter-claustros", lo que sucede en el cotidiano de la vida universitaria. *El trabajo no es objeto de análisis*. El interés está en lo histórico institucional y el rol social de la universidad en la etapa. Predomina una mirada desde afuera, con alguna distancia al objeto de estudio y por ello la construcción de conocimiento está obstruida. *No hay un sujeto*

involucrado en el discurso. En otras oportunidades, trabajos empíricos estadísticos con análisis de flujos poblacionales universitarios de la relación docentes-alumnos-carreras en análisis de oferta y demanda hay juegos de escalas complejos *¿construir lo macro por lo micro? ¿con qué contenido? son algunas de las formas de adentrarse a la investigación.* Hay problemas de escala entre lo local y lo global, entre lo micro y lo macro. Cuando no está articulado, el conocimiento nuevo no aparece. Lo descriptivo impersonal prevalece y sólo cuestiona políticas y resultados ajenos al sujeto protagonista.

Generalmente interesan docentes precarizados y aumento de matrícula sin control, no incluyen otros trabajadores del sector universitario sujetos activos del fenómeno descripto... icómo si no existieran! Los alumnos están registrados, controlada su salud, atendidos con becas... los salarios están facturados, ordenados en escalas y registros, las aulas están aseadas, reparadas, controladas por seguridad y distribución horaria... etc.... Cada laboratorio tiene sus operadores de instrumental y reactivos, animales de prueba y materiales de trabajo... etc. Archivos, centros de cómputos, automotores, campos y jardines... están atendidos por trabajadores que están más cerca o más lejos espacialmente de los docentes y los estudiantes... pero están a la vista y generalmente trabajan para ellos o con ellos... es muy revelador que hayan transcurrido tantos años de estudios e investigaciones sobre la universidad como objeto, sin que *se hayan visibilizado* a la mirada de analistas investigadores, sociólogos, pedagogos, economistas, psicólogos, historiadores.

Los puntos ciegos pasan como "ideología dominante" y no hay –muchas veces- fuerza para abrir un curso crítico en el pensar y un cuestionar individual y colectivo; cuando sucede y lo dejamos fluir, se supera la constante forma acrítica que nos deja ciegos a lo más visible, lo que tenemos muy cerca y hacemos cotidiano... mecánica y repetitivamente sin pensar ni pensarlo.

Esto hace ver o reconocer que el *intelectual orgánico* que somos y fue constituyéndose sostén del sistema universitario en varios siglos (400 años, la Universidad de Córdoba-Argentina), ha decaído en su carácter de soporte social (piso ideológico); en este cambio de época, la universidad pública ya está poco a

poco reemplazada corporativamente, por la empresa privada y el mercado en esa función de piso poblacional calificado u horizonte de vida cotidiana necesaria en la conservación y refuerzo hegemónico. Es fácil ver esta situación en la competitividad creciente para mantener el nivel logrado y crecer en *créditos*, valor académico, tanto en estudiantes como en profesores e investigadores. Exigencias del mercado de trabajo que espera a la salida, al egresado y al docente que desea ampliar o variar sus dedicaciones y especialidad ¡qué desafío poder ver y tolerar esta realidad! Sin embargo hay movimientos sociales en un horizonte próximo. Es muy estimulante pensar que podemos abrir –construir– una fuerza social que vaya constituyendo *un nuevo intelectual, orgánico a otra hegemonía...* esto lo digo en forma muy fácil y rápida... pero el desafío es realizarlo. Un sujeto colectivo en el que ya nos vamos encontrando...

Trabajando hace ya muchos años con docentes de la educación básica (primaria y secundaria) esta situación de pérdida de credibilidad por el sistema, dejaba al descubierto que el poder hegemónico había “soltado al maestro/profesor a su suerte”... descalificándolo y devaluando su trabajo... ya no lo necesitaba para una construcción social hegemónica. Esta situación histórica fue extendiéndose y hoy la universidad pública también la padece aunque sin un abandono similar.

Hace unos años en la Red Estrado hablamos del destino de las universidades públicas de convertirse en una pobre empresa o dejar que las empresas (en serio, poderosas y privadas) hagan sus negocios con la mano de obra barata de estudiantes, docentes e investigadores. Ya no intelectuales orgánicos al sistema (Martínez, 2008).

El cambio de época es abismal. Rápido y controversial nos deja en el borde de nuestro límite frente a la ruptura de equilibrios que sostenían prácticas y posicionamientos acerca de la vida, el trabajo y una forma de subsistencia que puede tambalear, que necesita como soporte otros valores y otras alternativas a futuro. El presente manda, es un presente continuo... para imaginar futuro hay que sentirse uno de los *últimos modernos...* y pensar que la fuerza social que podemos constituir tiene futuro porque lo construye.

La sensación desestabilizadora está alimentada en una falta de alianzas y articulaciones al interior de las universidades, en la cotidianeidad de un reducido intercambio personal-grupal y con las organizaciones sindicales de docentes y "no-docentes". En la distancia con los estudiantes y sus Centros, como masa crítica indispensable y con otras bases orgánicas socio-comunitarias, locales y nacionales, todavía lejanas a las universidades. La escena es: profesor, aula-clase, oficina-laboratorio, computadora, "cañon-power-point" o tiza- pizarrón... estudiantes...

Aquí Boaventura de Souza Santos tiene mucho para aportar. En su análisis identifica tres crisis –de la última década del siglo XX al presente- la primera es una *crisis de hegemonía* relacionada con la incapacidad para cumplir por sí sola funciones en sí mismas contradictorias: la formación de las élites culturales y científicas al tiempo que la formación de mano de obra cualificada exigida por el capitalismo industrial. La segunda es una *crisis de legitimidad* en la que la universidad deja de ser una institución consensual tanto en la selección y ordenamiento jerárquico del saber producido, de su reconocimiento y certificación, además de la creciente reivindicación social de democratización e igualdad de oportunidades. La tercera es una *crisis institucional*, como consecuencia de la contradicción entre la tradicional autonomía en la definición del sentido, valores y objetivos de la universidad y la presión y demanda creciente de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial. Las tres crisis se precipitan en la historia reciente, una con otra van a concentrarse en falsas resoluciones, por vía negativa. La creciente des-caracterización intelectual de las universidades, la segmentación del sistema universitario y la desvalorización de los diplomas, abren una brecha por la que penetra la mercantilización de oferta y demanda extendida a nivel mundial, expresión de ello son los títulos-certificados *online*, grandes competidores de los campus y las aulas virtuales y en especial del vínculo real entre sujetos que construyen y conviven (Boaventura de Souza Santos, 2011; 2012).

Parte de esa encrucijada está dada por la permanente tensión entre las universidades europeas, desde hace varios siglos y en la actualidad a través del llamado "modelo Bolonia" y su influencia en Latinoamérica (Buenos Aires tiene

una sede de la Universidad de Bolonia). Desde la Universidad de Coímbra (Portugal), Boaventura es muy crítico del modelo y nos alienta descolonizar como única puerta para abrirnos a lo propio, nuevo.

“Para superar este contraste y avanzar en la construcción de alianzas transcontinentales son necesarias dos condiciones. Por una parte, las izquierdas europeas deberían objetar el consenso del crecimiento que, o es falso, o significa la complicidad repugnante con una larguísima injusticia histórica. Asimismo, deberían discutir la cuestión de la insostenibilidad y poner en causa tanto el mito del crecimiento infinito como la idea de la inagotable disponibilidad de la naturaleza en que se asienta, asumiendo que los crecientes costes socio ambientales del capitalismo no son superables con imaginarias economías verdes. Por último, deberían defender que la prosperidad y la felicidad de la sociedad dependen menos del crecimiento que de la justicia social y de la racionalidad ambiental y tener el coraje de afirmar que: *la lucha por la reducción de la pobreza es una burla para disfrazar una lucha, que no se quiere entablar, contra la concentración de la riqueza*” (Boaventura de Souza Santos, 2012).

Trabajo: Inmaterial, invisible y precario. También afectivo

El tema lleva a abrir una indagación más profunda -más no exhaustiva- desde el desarrollo de *trabajo* como categoría central. En los últimos años, fin de siglo y primera década del actual, las definiciones de *trabajo inmaterial*, *invisible* y en *especial precario*, se acercan a calificar lo laboral en la universidad y a la docencia en todo el sistema educativo. Es uno de los desarrollos nodales para comprender este cambio de época. La larga crisis del capitalismo central y su impacto en la subjetividad de trabajadores de todos los sectores, es tan importante como el valor del trabajo y de los productos que se realizan.

Como *invisibles*, pueden ser caracterizadas tareas que se realizan dentro de procesos de trabajos colectivos y complejos. Señalarlo es hacer visible el trabajo realmente existente. Volver a Ch. Dejours (1998) para distinguir entre lo real y lo prescrito en el trabajo, es siempre necesario. Lo real como concepto y *como sustantivo* “...es lo que, en el mundo del trabajo, se hace conocer por su resistencia al dominio técnico y al conocimiento científico (...) es lo que se nos escapa y se convierte a su vez en un enigma a descifrar” (p.41).

Lo real del trabajo es lo que se realiza más allá de lo prescripto o a pesar de él. Habitualmente visible en el error. Se resiste a la descripción y a la simbolización.

Entre lo prescripto y lo real hay mucho de invisible

Visibilizar lo no-remunerado (o invisible) dentro del trabajo asalariado en cualquier puesto, en especial los menos pautados de la administración y/o mantenimiento, es tarea de re-conocimiento necesario. También en la docencia cuando se ocupan -con o sin alumnos- más horas que las reglamentarias sin reclamo de pago. Hay tiempos extra, voluntarios, individuales y grupales, en horas y días laborables o feriados: informes de investigación, revisiones de tesis de grado o trabajos para publicar, consultas pre-examen, no siempre obligatorios (tanto para estudiantes como docentes). Son de tipo invisible en la Universidad algunos trabajos voluntarios políticos, sociales o culturales (aunque sus protagonistas no los consideren como tal, según cargo o jerarquía).

El calificativo de invisible esta señalando con frecuencia para el trabajo de la mujer, lo doméstico y la crianza de hijos, aunque esas tareas ya están más vinculados a la pareja, como socio-reproductivas. También es invisible muchas veces, el trabajo *emocional* de carga específica en atención al público o en trabajos de apoyo a otras oficinas o cátedras, en épocas del año con sobrecarga de demanda y sin remuneración extra, se hacen por afecto/compromiso con el grupo de convivencia laboral o por quien lo solicita.

Lo más pertinente para definir invisibles son las tareas que pasan desapercibidas o no reconocidas por implícitas, de naturaleza difusa o situada en zonas de incertidumbre entre lo formal prescripto y lo que surge por el margen. Es trabajo real. La autonomía e innovación grupal o individual en la creación de una técnica, una prueba de materiales, etc. tiene algo o mucho de carga invisible... ¡Pero es feliz!

Trabajo precario

Precario es un atributo más amplio que el significado que se asigna como caracterización común a formas del trabajo asalariado, con restricción de derechos.

Informalidad, flexibilización, precarización se sucedieron temporalmente en el "mundo del trabajo" en general. Variados análisis lo signaron como modos del fin del salariado (Castel, 1997) y otros describieron sucesivamente las crisis del aumento de la demanda y/o del aumento de la oferta de trabajo en la etapa post-fordista, como explicaciones a los cambios rápidos causales del deterioro de la condición de trabajador. En especial en la industria, luego en los servicios, de allí al sistema educativo y más recientemente al nivel superior, en especial los postgrados (Sguisardi y Silva Junior, 2009).

En el post-fordismo el deterioro de las condiciones de vida y de trabajo, sesgaron y/o redujeron seguridades y garantías en el mundo del trabajo asalariado. Las formas de la crisis difieren en el trabajo de servicios (sector terciario) en especial las formas en que Europa trasladó su crisis al "tercer mundo" y las diferencias Norte-Sur o post-colonialismo. Podemos enumerarlas en un orden aleatorio, ninguna es más crítica que otra como cualidad de trabajo precario en docencia universitaria:

1. Inseguridad sobre la continuidad de la relación laboral. Contrato por horas/cátedra. La indefinible "obra terminada" y los interinatos.
2. Degradación y vulnerabilidad de la situación de trabajo, falta de control sobre las condiciones de trabajo y/o de partes del proceso (riesgos, tareas asignadas y tiempos reales, sistema de seguridad y salud, aporte jubilatorio y obra social, ART para titulares, etc.).
3. Incertidumbre por bajos ingresos o insuficientes razones del valor del trabajo. Falta de anticipación de tiempos y montos reales.
4. Reducción de la protección social por jubilación, contratos parciales o cambio de locación del servicio.
5. Crisis de la norma de empleo, nuevas regulaciones sin participación ni consulta.

En general el sujeto no existe, la ocupación del puesto de trabajo es casi anónima. En lo real muchas veces no hay forma institucional estable prescripta. Género y sexo como variables transversales es un factor de riesgo para este análisis. Hay más riesgo en mujeres, la informalidad e inestabilidad tiene consecuencias no previsibles. La vieja división sexual del trabajo se mantiene con alguna diferencia pero subsiste. En los cargos con responsabilidad en la docencia, la masculinización del ejercicio de la función directiva es corriente... También es frecuente la responsabilización de las mujeres por parte de varones con poder, al tener que justificar errores y responsabilidades del cargo (reglamentarias) sobre riesgos de trabajo en caso de siniestros o conflictos laborales.

Finalmente también es precario o precariza sujetos del trabajo, el criterio acerca del voto en las elecciones universitarias. Solo pueden ser candidatos y votar los docentes titulares en la mayoría de las universidades. Hay *reducción de ciudadanía* en la norma. La mayoría queda al margen de la política universitaria y la participación concreta. Abrir el concepto precario/precariedad en todas sus formas y significados nos lleva a temas más allá de la falta de derechos laborales o del incumplimiento de éstos. Cuando nos referimos a precarización/precarizar, lo inmediato es preguntarse por los sujetos: *¿quién precariza? ¿Qué o quién es objeto de precarización?*

La acción desde afuera de los procesos de trabajo reales es lo más significativo. Es frecuente no identificarlo. No siempre son personas concretas con poder real, más bien son políticas financiero-contables del sistema educativo, ejecutadas anónimamente desde el ejercicio de un poder burocrático estatal; aunque algunas veces tienen nombre. Así, sin identidad, parece que se habla de un fenómeno *natural* (tan *natural* como el cambio climático). Esta naturalización, como tantas formas del deterioro creciente de las relaciones laborales, efecto de la sacudida histórica de la relación central: *capital-trabajo*, avanza en falso sin pena y pasa por sobre el sufrimiento y la subjetividad de los trabajadores, de todas las categorías y sectores (desde los servicios a la extracción minera).

Lo precario desde la subjetividad nos remite a buscar significados que tocan afectos, estimas y amor -odio con uno mismo y con *el otro* de la relación de

trabajo. En este salto al interior del sujeto, tratamos de mirar significados desde otro lugar para indagar en *lo- que -se-ha-naturalizado-precario*.

¿Qué es lo no-instalado, corto, escaso, transitorio, que puede prescindirse de él, sin historia, no estable y flexible?

Así se naturalizan en el mundo del trabajo, tanto las relaciones personales como la oferta y demanda de no ya puestos de trabajo, con frecuencia eliminados, destruidos, sino contratos por tiempos cortos de escaso valor o de alta cotización de mercado (todo según oferta-demanda de personas-objeto). Esto ocurre tanto para un peón albañil, como para un analista de bolsa de valores o un profesor de post-grado en una universidad.

Sandra Guimenez (2012), investigadora del Instituto Germani, hace un análisis exhaustivo del tema y elabora una definición acertada. El eje de la precariedad está en *la incertidumbre del vínculo laboral*, tanto en su continuidad como en las condiciones concretas de realización.

Fragilidad central de la época, modos de supervivencia para los que no todos estamos preparados, la edad y el sexo cuentan mucho en una resistencia posible. Los contratos y plazos de trabajo hablan de "obra terminada", objeto que no siempre es visible para el que la realiza como para el que la solicita y financia. ¿Pura ficción? Tanto cuando son horas/cátedra, como cuando es un proyecto a diseñar que realizaran otros y ocuparan los espacios/hombre generados por un plan de trabajo abstracto, impersonal, sin identidad y cuyas señales de obra original y autor –frecuentemente- desaparecen.

Un pasado reciente. Lo precario tiene otros rostros

En una rápida mirada a nuestra historia más cercana contemporánea de universidades, vamos desde una política nueva de los 70's, con creaciones según plan de regionalización y desarrollo de las Fuerzas Armadas (Plan Taquini), buena oferta de trabajo docente, contratos a tiempo completo la mayoría y salario aceptable... en un ambiente de control militar ideológico estricto, aunque poco visible hasta que llegó el golpe de estado (1976); y con él desapariciones, asesinatos, tortura y exilio (así nos mostraron el proyecto completo).

Hoy (última década), con la expansión que responde a una demanda creciente de educación superior en zonas con alta densidad de población: el Conurbano Bonaerense tiene 15 universidades nuevas... todos los contratos son en su mayoría "precarios". Aunque el contexto general del trabajo docente en la zona les da valor pese a su informalidad. Muchos docentes jóvenes lo prefieren como mejor opción a tareas más precarias o "ad-honorem" en las grandes universidades (UBA). Vemos que sorprende a muchos y es muy reciente, el análisis de mercado de oferta-demanda en la educación pública y privada. La democratización del ingreso –aumento de matrícula- lleva a cambios de planes y surgimiento de carreras "vedettes" que saturan y cambian las condiciones de enseñar y aprender: los cambios estructurales socio-pedagógicos van a la zaga.

El desborde lleva a improvisación constante, las construcciones edilicias sólo soportan el *tránsito pesado* y se deterioran; las ampliaciones de Planta son cada vez más precarias desde paredes, techos y cloacas, hasta contratos de obra terminada. Así, lo precario toma su forma material más contundente... los riesgos de trabajo están apoyados en factores materiales concretos y organizativos casi siempre transitorios... para la etapa... para la contingencia... ¡luego vendrán los definitivos!

Entonces, hay que acumular poder político para hacer algo de valor y seguro para los trabajadores docentes y "no-docentes", aunque no será definitivo.
Otra batalla.

Trabajo inmaterial

Un tema para el debate, no es este un espacio para desarrollarlo en amplitud pero es necesario abrirlo y analizarlo.

"Uno de los enfoques analíticos que intenta comprender las transformaciones en el mundo del trabajo actual es el estudio de los llamados procesos de trabajo inmaterial. Se trata de una corriente que surge en Italia en los años '70, en pleno proceso de transformación de los patrones de producción y acumulación y que justamente intenta dar cuenta de ellos (Negri & Hardt, 2000).

En este sentido Carlos Altamira (2011) nos lleva a afirmar que hay un cambio en la naturaleza del trabajo que tiende a convertirse en "inmaterial", intelectual o tecno-científico. "Hay mutaciones significativas, en formatos 'cyborg' como le llama A. Negri, o hacia un "intelecto general" según Marx. Está referido a tecnologías para la producción de un nuevo tipo de red de cooperación productiva, que tiene o influye en la reproducción social. Es inmaterial porque produce contenido informativo y cultural mercantil que circula en redes informáticas (*cyberespacio*). Produce transformaciones provocadas por el tratamiento de la información y la capacidad para realizarlo y recrearlo. Es la producción de contenidos culturales de la mercancía y su circulación en la opinión pública. En realidad genera opinión pública. Este tipo de trabajo es una tendencia en crecimiento sobre una plataforma imaginaria y real mundial. Sólo tendencia, ya que el taylorismo aún predomina en el mundo del trabajo asalariado e informal (tercerizado). En el sector servicios va ocupando un lugar preponderante en las comunicaciones de todo tipo, en un mundo globalizado e inter-dependiente.

Conociendo algunas experiencias, "la programación como arte" en la telefonía inteligente, las "tablets" y computadoras personales, en el mundo-Internet y el software libre a la vez, son redes y redes sin territorio fijo. Todo es *trabajo* colaborativo, puede ser no-comercial, aunque en otro rango las patentes son de alto precio en cotizaciones mundiales. Muestra que se puede producir de otra forma, el acceso está, en esencia es trabajo de conectividad tecnológica y humana.

Dado a la variada forma en que se presentan los procesos de trabajo en las universidades, el trabajo inmaterial aparece en algunos sectores de alta tecnología informática y convive con el mundo de la computación más simple en uso de profesores y estudiantes. Seguramente su avance dejará obsoleto el espacio fabril tanto como los grandes edificios universitarios, en la validación social y cultural de la relación capital-trabajo.

Comentando a Altamira (2011) podemos pensar que el capitalismo tardío, no sólo ha creado relaciones monstruosas de convivencia, sino que podemos ser testigos de cambios e incremento en la cooperación social-productiva. Una fuerza

de trabajo cada vez más abstracta, inmaterial e intelectual nos lleva a imaginar que la producción de riquezas depende cada vez más de la energía-salud, la formación y desarrollo de fuerzas psicosociales-afectivas y de la capacidad de comunicación de cada uno de los sujetos que participan en procesos de trabajo.

Y aquí la mirada desde un realismo poco optimista y desconfiado:

“en el circuito productivo del valor, el conocimiento constituye un mediador muy poco dócil, ya que la valorización de los conocimientos responde a leyes muy particulares y desconocidas. Por consiguiente, el capitalismo cognitivo funciona de manera distinta al capitalismo a secas [...] los procesos de virtualización separan el conocimiento de su soporte material [...] el *postfordismo*, que utiliza frecuentemente el conocimiento virtualizado, se vuelve completamente incomprensible a falta de una teoría del capitalismo cognitivo” (Rullani, 2004: 100,101).

El trabajo *postfordista* se transforma, cada vez más, en *trabajo de control*, de gestión de la información, de capacidades de decisión, no solamente para los trabajadores más calificados.

Este análisis nos remite a las evaluaciones para Carrera Docente en las universidades o a las asignaciones de subsidios para investigación, criterios de CONEAU (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) mediante. El tema del valor de la producción universitaria tanto en docencia como en investigación, su visualización, utilidad, aplicación y originalidad son muchas veces *inmateriales*, con frecuencia *invisibles* para el evaluador externo al proceso real. El producto de este tipo de trabajos, se vuelve “intangibles”, ya que no puede almacenarse o transportarse. Los objetos, a pesar de presentar un sustrato material, son productos más bien simbólicos encontrándose aquí su valor, de manera que estos objetos satisfacen necesidades humanas, pero cada vez con menor importancia de la naturaleza material de su realización (De la Garza, 2001).

Lo inmaterial afectivo. En el sentido que le da Paolo Virno (2003), la esencia del proceso de producción inmaterial afectiva es una compleja *red lingüística, comunicativa y vincular* difícil de mirar mientras está ocurriendo, lo vivimos y sentimos a través de nuestro cuerpo. Para ser visible a una mirada que le dé valor hay un obstáculo inmediato. El autor-productor está frecuentemente lejos de asignarle a su realización un *valor real*, ya que no hay mercado para cotizarlo.

DEOLIDIA MARTÍNEZ FUNES

La materialización del afecto y los sentimientos en las relaciones de trabajo, en términos de producto realizado, es un atributo de calidad pocas veces visible para el observador externo al proceso. El vínculo sólo es rescatado por sus protagonistas, el valor del trabajo en términos afectivos permanece en la historia y el recuerdo.

En procesos de trabajo docente –en toda la extensión del sistema educativo- se construye con frecuencia (aunque no siempre) un núcleo vincular central de trabajo afectivo, es lo humano como relación esencial. Contiene lo permanente e intransferible de la relación de trabajo entre un maestro y un alumno desde el artesanado del fin de la edad media hasta nuestros días. Este vínculo puede no ser conciente para los protagonistas y es errática su historicidad.

Historia social, trabajo y sujetos construyendo...

"La sociedad precede al sujeto"

F. Jameson (2010) comenta a Adorno en "Marxismo tardío"

Las categorías de pensamiento y análisis son colectivas y sociales, la identidad no es una opción sino una fatalidad, la razón y sus categorías son una con el ascenso de la civilización o del capitalismo y pueden apenas transformarse a menos que sea transformado este último. Su construcción es de tiempo histórico lento, atravesado por el vértigo situacional del presente continuo –abierto- sin alternativas históricas visibles, solo transitorias, precarias: para hoy. Mañana... ya veremos... ¿lo veremos?

Un sujeto se está constituyendo, avanza y supera in-certidumbres, certezas que caen ruidosamente o desaparecen casi sin darnos cuenta, no tienen reemplazo inmediato. En ese fluir hay que emplazar, trabajar, decidir, cambiar y no-repetir. Superar las contradicciones con nuevo pensamiento colectivo, intergeneracional e intersectorial. No hay de dónde copiar, como en siglos anteriores. Los vestigios coloniales, europeos, patriarcales, con privilegios naturalizados (tanto como la precarización que introdujeron) de género y sexo, clase y raza, no se repetirán. Hay que recordarlos y conocerlos en profundidad... para de-velarlos

y hallarlos en cada uno y en el otro hasta donde hayan penetrado. Los límites y fracasos de la razón occidental (no-dialéctica) caen de hecho sobre nosotros, sus efectos destructivos son bien conocidos (Jameson, 2010).

El tránsito de época no tiene equilibrio estático, es como el tirabuzón del tornado *iespiral sin fin...!* en ese vértigo sólo nos pueden sostener profundos afectos y tradiciones sumergidas en el inconciente.

La investigación del trabajo docente es de tipo *tardía* (como ya hemos afirmado). Llega luego de más de un siglo de análisis fordista y post-fordista de industria y manufactura, los servicios vienen detrás con el Estado de Bienestar europeo, que nunca llega claramente a nuestra América sumergida. Podemos afirmar que el trabajo en las universidades está aún lejos de ese análisis.

Volvamos a la pregunta: ¿hay trabajo? Cuando ya se creía saber todo en fábricas... cae la cadena de montaje y surge el grupo japonés toyotista buscando *calidad-total*, en relaciones humanas casi recién descubiertas para el control infaltable y estricto. El estilo tardío apoyado en Adorno, que califica y describe al capitalismo tardío, es una forma de análisis y acción a contracorriente del viejo orden pre-existente. A veces es un proceso de contra-poder para generar nueva hegemonía, con conciencia de constituir un nuevo sujeto entre y con *otros* iguales y diferentes.

La investigación de temas tardíos -como el trabajo docente- son objeto de tensión entre grupos y/o personas, para y en su apropiación. Tendencias opuestas que disputan autoría, muchas veces son precedidas de un despojo de saberes, caso de la investigación participativa cuando los participantes terminan siendo objeto y no autores: recordemos que se ha abusado del atributo "actores" cuando en realidad son "autores".

No siempre hay registro de la importancia de la apropiación del conocimiento en/del trabajo por los sujetos que lo realizan. Cuando sucede es como una centella que ilumina la memoria y el sentir del trabajador/a. El valor de lo realizado actualiza la vida cotidiana en el trabajo desde lo singular y lo colectivo de la ampliación de conciencia (conocimiento).

El sujeto ilumina de golpe su memoria, inundado de emoción registra un estallido interno: "¡sí, lo vi, ahora entiendo!" (Benjamin ya había encontrado la centella).

Proceso de Trabajo

Los procesos de trabajos colectivos, tan ocultos y tan visibles a la vez por su carácter múltiple de realización cotidiana o cercana en tiempo y espacio, son hallazgos de gran valor cuando abren su carácter colectivo, es decir toda su gama de lazos de acciones y realizaciones encadenadas, que de tan obvias están *invisibilizadas por la costumbre, el prejuicio y la sinrazón*. Tema central en toda investigación sobre trabajo. Para este estudio nos centraremos en los avances del grupo QUIT de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Los cambios en los procesos de trabajo, son de dos órdenes. El primero, afecta a sus características en tanto *actividad*, como son los niveles de interacción entre personas y de ellas con los instrumentos, las implicaciones cognitivas, la contextualización y la complejidad. El segundo cambio, como consecuencia del primero, influye sobre las características de connotación *mas social* como son la coordinación y organización espacio-temporal, la construcción social del proceso de trabajo, la cooperación y la comunidad de prácticas, las competencias y calificaciones y "*el trabajo invisible*" (con *trabajo inmaterial*, lo veremos más adelante).

En el mundo del trabajo actual:

"la producción de bienes y servicios se acerca cada vez más a una producción continuada de 24hs. al día, los siete días de la semana. Durand (2001) utiliza el concepto de *flujo tenso* a partir del cual pone de manifiesto que las tareas ejercidas por cada trabajador/a dependen mucho más del flujo y del conjunto del proceso que del puesto de trabajo específico que ocupa. Otro de los fenómenos que pone de relieve, dada su importancia, es el que Castillo y otros (2000) han definido como el *trabajador colectivo*, concepto a partir del cual se identifica una unidad de diversidad de procesos de producción, de modo que dicha unidad representa el conjunto de puestos de trabajo que llevan a cabo una tarea en común. Por un lado, de la diversidad resultan las necesidades de formación y calificación diferenciadas para tareas más específicas. Por otro lado, de la comunalidad de dicho *trabajador colectivo* surge la idea de homogeneidad como grupo que comparte la

misma experiencia laboral (Lozare, Verd, Moreno, Barranco y Massó, 2004: 67, 87).

Estos procesos de trabajo colectivos están ubicados, situados, en *espacios de poder*, producto de relaciones sociales, laborales, afectivas y *territoriales* (más preciso). El hallazgo o la llegada al *trabajador colectivo* es una *cuasi* hazaña en medio del individualismo y la competencia feroz por/en espacios de poder encriptados. El trabajo en la Universidad, realizado mediante procesos colectivos reales, habitualmente no visibles, pasan en forma virtual, se pueden informatizar las relaciones, no son visibles todas las personas, pero si sus productos. Muchos espacios y tiempos con personas, animales, máquinas, herramientas, instrumental quirúrgico, etc. Por otro lado, estudiantes, técnicos, peones, docentes, administrativos, trabajan juntos en una facultad de veterinaria para realizar inseminación artificial en vacunos. Puede ser una rutina o un hallazgo de procedimiento nuevo, más rápido y económico.

No siempre se tienen en cuenta los procesos de trabajo colectivos que realizaron sus protagonistas. Son factores tecnológicos, modelos culturales dominantes, políticas públicas universitarias, vínculos académicos y afectivos, mercados específicos según egresados "producto", oferta-demanda y fuerza contractual del profesional nuevo, etc. Todos ellos elementos aislados en la conciencia colectiva que *juegan juntos* en procesos de trabajo colectivos de una universidad.

Es una dinámica de juego de fuerzas importante en esta particular historia del trabajo, casi invisible. Todos estos factores que determinan la organización del trabajo en una universidad, se van visibilizando según carreras y sincronía interna de docentes y "no-docentes", técnicos y profesionales en el *terreno* concreto de la práctica.

Los cambios en los procesos productivos entre los '70 y el año 2000 han significado una avalancha tecnológica de marcha acelerada ¿cómo llegan estos cambios a la Universidad? Lentamente y por fragmentos más o menos sensibles o permeables a ellos. En el tiempo denso del trabajo real puede seguirse en forma fragmentaria dentro de cátedras, carreras y facultades.

En locales de trabajo de servicios, cocinas y comedores para estudiantes y personal pueden ser muy visibles los procesos colectivos y sus resultados cotidianos e inmediatos, simples y cerrados (se inician y terminan, rutinas que repiten). La tecnología suele ser atrasada y precaria (con alguna frecuencia). En algunas universidades permanece atendida por personal de planta y en otras está *tercerizado* por empresas de servicios. Es muy sensible como lugar social y de encuentro: trabajadores y estudiantes, los comedores universitarios son espacios político-culturales de larga tradición universitaria. Sus procesos de trabajo colectivos tienen historia, es un lugar de trabajo ligado a rituales. Su venta como servicio es una irrupción comercial que rompe con ellas (las tradiciones y sus procesos históricos constitutivos).

Otros lugares más complejos: laboratorios, departamentos, cátedras, docentes investigadores, estudiantes y becarios, técnicos y profesionales cumplen rutinas diarias y procesos complejos con programas pautados en tiempos y fases de evaluación por etapas. Productos reales, esperados y otros resultados de innovación científica, tienen un protagonismo colectivo no siempre visible al conjunto, tanto de los que lo realizan como de los que lo evalúan o sólo conocen como información de etapas o final.

Pasemos al proceso de trabajo y producto: *conocimiento socialmente distribuido*. Siguiendo a nuestros autores seleccionados (Carlos Lozarez y equipo UAB-QUIT), abordamos el tema del *control del proceso y del producto* a partir de una definición original (2004: 78) que toma en cuenta tanto las calificaciones y competencias de los sujetos, como los instrumentos y las interacciones concretas (acciones y conocimientos) que realizan, con explicitación de sus representaciones internas del sí mismo y de los grupos.

Podemos tener en cuenta que desde mediados del siglo XX (los años '50) afirmamos que la docencia ha perdido el control de su proceso de trabajo. Situación no siempre conciente en el sujeto que lo realiza. En forma más explícita en la educación básica (primaria-secundaria) ha ido extendiéndose a la universidad.

Este tema dio lugar a debates acerca de la "proletarización de la docencia", contemporánea a formas precarias de contratación cada vez más extendidas

a todo el sistema educativo. No entraremos –ahora- en ese debate, con referencia al trabajo en la universidad. El carácter precario del trabajo ya lo hemos tratado y asociamos “proletario” a clase social referida a una etapa histórica del capitalismo. El propietario del capital controla el proceso de trabajo y se apropia del producto total: tanto del conocimiento para su reproducción y como la venta en mercado.

Nos situamos entonces, en una perspectiva que, primero observa el trabajo como proceso de acción y cognitivo que modifica una realidad por la interacción de trabajadores/as e instrumentos, segundo, considera como parte inherente del proceso la manera en que se representa, organiza y reparte el trabajo, cómo se controla, qué tecnología se utiliza, cómo se distribuye el tiempo y el espacio de trabajo, cómo se coordinan las tareas y cómo todo ello repercute sobre (y/o intervienen) las cualificaciones y las *competencias*.

Algunos autores toman a las competencias como un conocimiento en acción (Mandon, 1990) de manera que *pasan a ser mucho más relevantes los procesos que los puestos de trabajo* (Castillo y otros, 2000).

Una consecuencia, podemos adelantar, es que la apropiación posible de ambos (producto y proceso) es conocimiento socialmente distribuido con *valor*. Al ser más relevante que los puestos de trabajo, se mezclan jerarquías y escalas salariales... y aquí la diferencia: es decir que el proceso no depende de una lógica estrictamente empresarial sino de una lógica interna del grupo de trabajo (Acción Situada) original, no siempre repetible en otras situaciones y localizaciones. *Es decir que cada proceso de trabajo es una realidad material, social y simbólica inédita, diferente a otras*. Esto supone, para la investigación, que de lo micro a lo macro social hay un tránsito no explorado, así como al trabajo *inmaterial e invisible*.

El primer orden diferencia cuatro componentes: 1. *Autonomía* de gestión e instrumentos. 2. *Información y conocimientos compartidos*. 3. *Contextos*, técnicos u organizativos-productivos o culturales o de mercado laboral. 4. *Complejidad*, resultado de los tres precedentes y de cómo se relacionan entre sí en el mismo proceso de trabajo.

En un segundo orden inseparable de los componentes primeros, están las características sociales, referidas a las regulaciones, negociaciones, acuerdos y normas sobre los tiempos (velocidad, pausas y cadencias) y el espacio de interacción social: construcción colectiva y vivencial de la organización y el *poder* institucional sobre las cualificaciones y la naturaleza del producto realizado.

Es decir, pensamos en una cultura creada históricamente en una comunidad de prácticas compartidas con acuerdos tácitos y/o explícitos, representaciones y justificaciones de la profesión y las competencias específicas para un proceso de trabajo realizado colectivamente.

Cada proceso está negociado en su práctica y en sus representaciones simbólicas, tanto del valor del producto como del trabajo realizado.

Para cerrar las referencias y los avances de este equipo de investigación, señalamos *algunos vacíos* de la propuesta teórica por los autores señalados: el carácter casi exclusivamente micro-social y cierta descontextualización de la organización económica del país en un momento histórico real (hoy 2012 en España-Cataluña) y la empresa concreta (o local de trabajo). Creemos que son factores económicos vinculados a la internacionalización de los mercados los que dan contexto real (Crisis financiera y *debacle* de mercados globalizados en la Unión Europea).

Es importante el señalamiento que relaciona el proceso de trabajo con la vida cotidiana de los sujetos. La centralidad del trabajo remunerado en la organización de la sociedad, provoca que las modificaciones en el orden productivo impliquen modificaciones para el resto de los ámbitos de la vida. El proceso de trabajo tiene una implicación práctica en la vida social cotidiana, por ello es necesario captar –antes o simultáneamente a plantear cambios laborales- los aspectos subjetivos, el sentido y el significado que los sujetos dan a su vida cotidiana y a la distribución del tiempo social-familiar en relación al trabajo.

Puedo dar fe de la necesidad señalada. Llevamos algo más de un año de gestión en la UNRC, el *colectivo de conducción* (rector, vice-rector y secretarías) tiene un tiempo extenso e intenso de trabajo diario/semanal. Excede largamente el histórico de las últimas conducciones, pero a la vez constituye lo que más

señalan –sus protagonistas- como causa de fatiga, falta de *tiempo social* para la vida cotidiana personal y familiar, o como invasión de la intimidad por los temas de trabajo.

Respecto a lo económico-financiero en la universidad pública, el gasto y/o inversión en instalaciones, instrumentos tecnológicos e insumos específicos, renovación edilicia (capital fijo en la empresa), seguridad y control de riesgos, es menor en general al pago de salarios. La justificación para buscar a la empresa privada como *apoyo o colaboración* para proyectos de rutina y/o con innovación tecnológica, está cuestionada. Parece imposible en esta etapa del capitalismo pensar en una relación tan desigual sin pérdida para el socio menor.

La mirada teórica expuesta es de interés para aplicar en el re-diseño de procesos de trabajo, en la mirada colectiva para la transformación organizativa del trabajo cooperativo: docentes/estudiantes/no-docentes.

Finalmente para salir al encuentro del trabajador colectivo en la universidad pública. Ese es el problema de investigación que *vale la pena* abrir en un futuro cercano...

Fecha de recepción: 18/11/12

Fecha de aceptación: 21/12/12

Notas

¹ "Docentes de pos-graduaÇao. Grupo de risco de doenÇas cardiovasculares.O. Antunes Santana. Universidad Federal de Pernambuco. Brasil 2011.

Bibliografía

- ALTAMIRA, C. (2011) "Trabajo inmaterial". En *La naturaleza del trabajo en el fin de siglo*. Lugar. Digital fordism links, papers and public. www.cddc.vt.edu (USA).
- BOURDIEU, P. (2009) *Homo Academicus*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- CASTEL, R. (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós. Buenos Aires.
- DEJOURS, C. (1998) *El factor humano*. Humanitas, Buenos Aires.
- DE LA GARZA, E. (2001) "Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo". En Neffa y otros *El futuro del trabajo-El trabajo del futuro*. CLACSO. Buenos Aires.
- DE SOUZA SANTOS, B. (2011) *A Universidade no seculo XXI*. Cortez, San Paulo,Brasil.
- _____ (2012) "Carta a las izquierdas" en sitio www.rebelión.com

- EISENMAN, P. (2010) "Dimensión conceptual a gran escala" en *Suplemento de Arquitectura Clarín*, 19-01-10.
- FRIGOTTO, G., (1999) *Educação e crise de trabalho*. Voces, Petropolis, Brasil.
- JAMESON, F. (2010) *Marxismo tardío, Adorno y la persistencia de la dialéctica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- LAZAROTTO, M Y NEGRI, A. (2001) *Trabajo inmaterial y producción de subjetividad*. Ed. DPA, Rio de Janeiro.
- LOZAREZ, C.; VERD, J.M.; MORENO, S.; BARRANCO, O. y MASSO, M. (2004), "El proceso de trabajo desde la perspectiva de la actividad situada (AS) y del conocimiento socialmente distribuido (CSB)". En *Cuadernos de Relaciones Laborales* T.22-1 pg.67-87 Madrid, España.
- MARTINEZ, D. (2000) "La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente". En Gentilli, P. y Frigotto, G. (comp.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en educación y trabajo*, CLACSO, Buenos Aires.
- _____ (2001) "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa. Treinta años de estudios del trabajo docente", LASA Latinoamerican Studies Association, XXIII Congreso Washington 2001.
- _____ (2008) "Trabajo docente en la Universidad" VIII Seminario Red Estrado, Buenos Aires. (DVD-mesa 10).
- _____ (2009/2010) "Subjetividad y trabajo docente. Hacia una nueva universidad" Publicación Seminario post-grado COAD. Sindicato docente universitario Rosario, Sta. Fe.
- RULLANI, F. (2004) "El capitalismo cognitivo ¿un *deja-vu*?". En *Capitalismo Cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficantes de sueños, Madrid España.
- SAID, E.W. (2009) *Sobre el estilo tardío*. Sudamericana DEBATE, Buenos Aires.
- SGUISSARDI, V. y SILVA JUNIOR, M. (2009) *Trabalho intensificado nas federaís. Postgraduação e produtivismo académico*. XAMA, Sao Paulo Brasil.
- VIRNO, P. (2003) *Virtuosismo y revolución*. Traficantes de sueños. Madrid, España.

Territorios y Fronteras de Género en la Universidad Nacional de Córdoba

Gender Bounderies and Territories
at the National University of Cordoba

Maite Rodigou^{*}

Paola Blanes^{**}

Alejandra Domínguez^{***}

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar la llamada segregación ocupacional por sexo en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, a partir de una investigación cuantitativa en la que se buscó recuperar la perspectiva de sus trabajadores y trabajadoras docentes. Identificamos *territorios* femeninos, masculinos y paritarios en la universidad, donde se desarrollan lógicas de trabajo que impactan diferencialmente en las trayectorias y condiciones laborales de docentes según adscripción de género.

Concluimos que más allá de la incorporación incesante de docentes-investigadoras en la estructura ocupacional de la UNC, que tiende a volver paritarios en su composición a distintas unidades académicas, hay una persistencia de *territorios* generizados, donde la situación laboral de las mujeres docentes se muestra desventajosa.

Palabras claves: Trabajo docente; universidad; género; segregación ocupacional de género.

Abstract

In this work we aim to analyze the so-called occupational segregation by sex in the National University of Córdoba (UNC), Argentina, from the findings of a Quanti-Qualitative research that sought to recover teachers' perspective as workers. We identify parity, male and female territories at the University, where working dynamics that impact differently on teachers' paths and labor conditions, according to gender assignments are developed.

We conclude that beyond the incessant incorporation of female teachers and researchers in the occupational structure of the UNC, which tends to return parity in its composition by sex to different academic units, engendered territories persists, showing disadvantageous employment situation for female teachers.

Key Words: Teaching work; university; gender; occupational gender segregation.

^{*}Licenciada en Psicología. Mgter en Estudios de las Mujeres. Investigadora del Programa Interdisciplinario de Estudios Mujer y Género (PIEMG), Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Email: maiterodigou@hotmail.com

^{**}Licenciada en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Email: paolablanes@hotmail.com

^{***}Licenciada en Trabajo social. Docente-investigadora de la Escuela de Trabajo Social. Coordinadora del Programa de Género de la Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba. Email: adominguez@ets.unc.edu.ar

Introducción

El presente trabajo reflexiona sobre algunos resultados de la investigación "Trayectorias laborales académicas en la UNC. Brechas de Género", desarrollada en la Universidad Nacional de Córdoba durante los años 2008-2010, desde el Programa de Género de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba. Específicamente se busca dar cuenta de la configuración, al interior de la universidad, de *territorios* académicos signados por la lógica del sistema de géneros.

La investigación contó con una primera etapa en la cual se analizaron datos generados por la propia UNC a través de su Programa de Estadísticas, y se implementó una encuesta *on line* a una muestra representativa de 711 docentes de las diferentes unidades académicas de la UNC. En la segunda etapa, se buscó profundizar en las experiencias de las y los docentes a través de siete grupos de discusión. La finalidad de este trabajo fue eminentemente propositiva, buscando construir propuestas que aborden las desigualdades de género identificadas¹.

Abordamos la Universidad como campo laboral, inscribiendo nuestra perspectiva en los marcos teóricos feministas que articulan las reflexiones sobre trabajo y construcciones de géneros. Conjeturamos que las trayectorias laborales de las y los docentes y el ambiente laboral de la Universidad, al igual que en otros sectores del mercado laboral, son impactadas por el sistema de géneros presente en nuestra sociedad, pudiéndose identificar inequidades en el acceso, la promoción y la permanencia en el trabajo académico.

La existencia de *territorios* masculinos y femeninos² evidencia la persistencia de segregación en el campo ocupacional de la docencia universitaria, a pesar del proceso general de *feminización* de la Universidad. Lógicas y normas de género que actúan informalmente marcan diferencias en las trayectorias vividas como docentes mujeres o varones que *incursionan* en *territorios* que socialmente se ajustan o no al género asignado³. De esta forma, obstáculos o apoyos brindados por sus pares, o la relación con las autoridades, son vividos –y significados– en forma diferente.

Territorios laborales y género en la educación superior

La inserción de las mujeres en el campo laboral se viene manifestando en el crecimiento cuantitativo de su participación en la Población Económicamente Activa, y en una mayor diversificación de las áreas laborales en las que se incorporan. Sin embargo, la segregación ocupacional por sexo sigue siendo un elemento estructural de nuestras sociedades (Ibañez Pascual, 2010), en tanto más del 60% de las ramas ocupacionales están desempeñadas mayoritariamente por varones o por mujeres⁴. Asimismo, los contenidos de dichas ocupaciones segregadas están relacionados a estereotipos de género (Anker, 2001; citado por Ibañez Pascual, 2010), y no, como se ha demostrado, en relación a los elementos técnicos u organizativos del trabajo (Todaro, Abramo y Godoy, 2001). Esta segregación ocupacional está asociada a la discriminación indirecta de las mujeres en el mercado laboral y se ha señalado que, en general, las ocupaciones que se feminizan suponen menores remuneraciones menos prestigio u otras condiciones laborales desventajosas (Abramo, 2003; Castillo, Novick, Rojo y Tumini, 2008).

La concentración de las trabajadoras y los trabajadores en determinados sectores y oficios considerados socialmente más adecuados a los estereotipos y roles de género dominantes se ha denominado también segregación horizontal. Las capacidades de las mujeres, en este sentido, se asocian a la extensión del rol doméstico. Aparecen como cuidadoras en el ámbito de la salud, la educación y la atención personal, incidiendo la socialización diferencial de género en sus decisiones y orientaciones laborales.

El orden de género se evidencia en los estereotipos y roles asignados a varones y mujeres por los cuales hay sectores y oficios considerados socialmente más adecuados para uno u otro género, pudiendo convertirse en un obstáculo o un facilitador de la inserción laboral de diferentes grupos de trabajadores.

Kalinsky (2006) aportará la noción de "marcas de género" para señalar los atributos masculinos o femeninos del ámbito laboral que se convierten en valores profesionales, incidiendo en el desempeño y la valoración del trabajo. Así, la sensibilidad, la empatía y la capacidad de cuidar a otros -asociadas con lo

femenino- se toman como características necesarias en profesiones de la salud y la educación. En cambio, son vistas como obstáculos en profesiones asignadas y ocupadas por varones, donde se valorizan características como la racionalidad, la precisión y la neutralidad, como es el caso de los y las trabajadoras del sistema judicial que estudia Kalinsky.

Esta segregación ocupacional, define para Todaro, Abramo y Godoy (2001), "verdaderos *territorios* masculinos y femeninos" en el mundo del trabajo, caracterizando y clasificando cierto tipo de ocupaciones, como más o menos adecuadas a las personas trabajadoras, según sean varones o mujeres⁵.

En nuestra investigación optamos por la expresión utilizada por las mencionadas autoras, ya que plantea más claramente la existencia de espacios diferenciados, que presentan configuraciones y lógicas diferentes y, por ende, distinguen *fronteras* entre sí. El término, como expresión metafórica, nos permite enfatizar que no se trata solamente de identificar trabajos o sectores ocupacionales donde predominan trabajadores de uno u otro sexo, sino reconocer las formas en las cuales ese espacio laboral se *generiza* en sus lógicas de funcionamiento y de relación. La idea de *frontera*, asociada a la de *territorio*, da cuenta de algunos límites que son traspasados por aquellos docentes que *incursionan* en ámbitos diferentes a los asignados a su sexo.

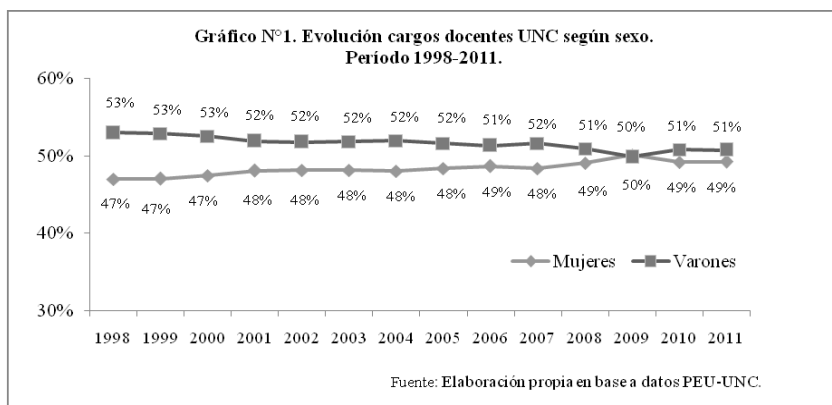
La persistencia de *territorios* masculinos y *territorios* femeninos en el ámbito laboral se ha analizado en la concurrencia sinérgica de dos factores: por un lado, la disposición de mujeres y varones para algunos trabajos "adecuados a su género", construida a través de los procesos de socialización; y por el otro, la demanda en el mercado laboral, en conjunto con el aliento o desaliento que encuentran mujeres y varones en el medio social para desarrollar su trabajo. Las instituciones sociales regulan prácticas y comportamientos a través de los procesos de socialización, a fin de que los sujetos se adecuen al orden de los géneros como un orden "natural". Sin embargo, West y Zimmerman (1999) señalan al género como emergente de las interacciones en situaciones sociales concretas que se ponen en juego en el marco de las instituciones sociales, recuperando así el carácter de agencia de los sujetos y escapando de una posible

interpretación determinista de la socialización de género. Desde esta perspectiva, entonces, atenderemos a las formas en las cuales, a pesar de que no se deja de *hacer género*, se puedan presentar algunas situaciones de innovación en las maneras en las que se desarrollan las trayectorias laborales.

¿Territorios de género en la Universidad Nacional de Córdoba?

La creciente feminización de la matrícula estudiantil en la educación superior universitaria es un fenómeno que se está dando en toda América Latina, al cual no escapa Argentina y por ende, la Universidad Nacional de Córdoba. En relación a la Universidad, se ha descrito la tendencia a la feminización que se ha dado especialmente en la matrícula estudiantil, a partir de mitad del siglo pasado, pero con mayor fuerza a partir de la década de los '80⁶.

Esta situación se ha traducido en una mayor cantidad de mujeres con títulos universitarios, lo que ha posibilitado, aunque en un ritmo más ralentizado, una modificación de la composición de la planta de docentes-investigadores. En la UNC podemos advertir una tendencia en los últimos catorce años en este sentido: mientras que en el año 1998, las mujeres ocupaban el 47,4% de los cargos docentes, y los varones el 52,6%, en el año 2011, la relación es 49,2% docentes mujeres a 50,8% docentes varones.



Inicialmente podríamos interpretar estos datos como signo de una mayor democratización de la sociedad, en términos de equidad de género en las oportu-

nidades de acceso de las mujeres a las instituciones educativas y al mercado del trabajo formal. Sin embargo, las investigaciones sobre este fenómeno muestran que cuando los sectores o áreas laborales se “feminizan”, no necesariamente significa que se hayan garantizado condiciones de equidad de género en las estructuras institucionales, o se hayan modificado patrones culturales; sino que estos sectores laborales han perdido prestigio social e importancia económica, por lo que los varones abandonan las mismas (Beck, citado por Marrero, 2006). Un claro ejemplo de este fenómeno es la carrera de Medicina, la cual se ha ido feminizando, al mismo tiempo que han disminuido notablemente, respecto de décadas anteriores, las expectativas de ascenso o garantía de status social y económico de profesionales de la medicina recién graduados/as (Barrancos, 2007).

En el caso de las universidades argentinas, el ascenso social ya no está vinculado en forma directa a los títulos otorgados por la institución universitaria. Prestigio y dinero son adquiridos por otras vías. Por otra parte, y en relación al trabajo docente y de investigación, es de destacar el deterioro que tuvo la remuneración de los y las docentes universitarios a partir de la década del '70, experimentando un profundo retroceso en los años '90, donde los docentes perdieron entre un 30 y un 40% del poder adquisitivo (Perona, Molina, Cuttica y Escudero, 2012). Dicho deterioro se estabiliza a finales de esa década, sufriendo otra disminución drástica entre 2001 y 2004, período a partir del cual se inicia un crecimiento paulatino del salario universitario, aunque de forma irregular según las categorías docentes (CIFRA – CTA, 2011).

Sin embargo, la feminización de la Universidad no puede ser interpretada exclusiva o predominantemente bajo la perspectiva del deterioro económico del trabajo docente universitario, sino que debemos reconocer en nuestro análisis el esfuerzo y la voluntad de las mujeres académicas por su reconocimiento social, tal como ha sido señalado en otras investigaciones (Marrero, 2006).

Más allá de estas tendencias hacia la feminización, también se sigue manteniendo lo que Mosconi (1998, citada por Marrero y Mallado, 2009) ha llamado la “división socio-sexuada del saber”, tanto en el campo de la educación

como del trabajo universitario. Dicha categoría da cuenta del atravesamiento del sistema de géneros en las instituciones sociales. De este modo, características y aptitudes atribuidas a uno u otro género explican la mayor representación de varones o de mujeres en ciertos ámbitos académicos y laborales⁷. Así lo expresa un docente de la Facultad de Ciencias Económicas:

“La investigación en economía está tornándose cada vez más matemática, modelos matemáticos aplicados a la economía que es una ciencia social. En ese sentido he visto que se prefiere que hayan más mentes masculinas pensando en matemática. De hecho, la mayoría de los ayudantes de sexo femenino están más con proyectos de investigación de la rama más social. En otros temas netamente matemáticos, todos los equipos de investigación tienen su equipo de trabajo predominantemente masculino”.

En relación a la matrícula estudiantil universitaria, numerosas investigaciones han señalado la existencia de esta división socio-sexuada del saber (Gorospe Ramos, 1999; Ibarra, 2001; Viscardi, Buti y Bielli, 2002; Garavito Masalias y Carrillo Calle; 2004; Antón Sevilla, 2005; Alemany Gómez y otras, 2006). Respecto a la Argentina, De Filippo, Estebanéz y Kreimer (2000) sostienen que a partir de la década del '90 se observa un cambio significativo en el perfil de las preferencias de las carreras universitarias elegidas por varones y mujeres. A las Ciencias Sociales, auxiliares de la Medicina y Filosofía y Letras como carreras más feminizadas, se le suma Psicología, Farmacia, Bioquímica, Odontología como carreras con alta participación de mujeres. Por otra parte, carreras que tradicionalmente tenían un perfil netamente masculino (Ciencias Naturales, Derecho y Medicina), cuentan actualmente con porcentajes similares para ambos sexos. Las carreras de Ingeniería, Ciencias Exactas, Tecnológicas y las Ciencias Agropecuarias siguen siendo carreras típicamente masculinas⁸.

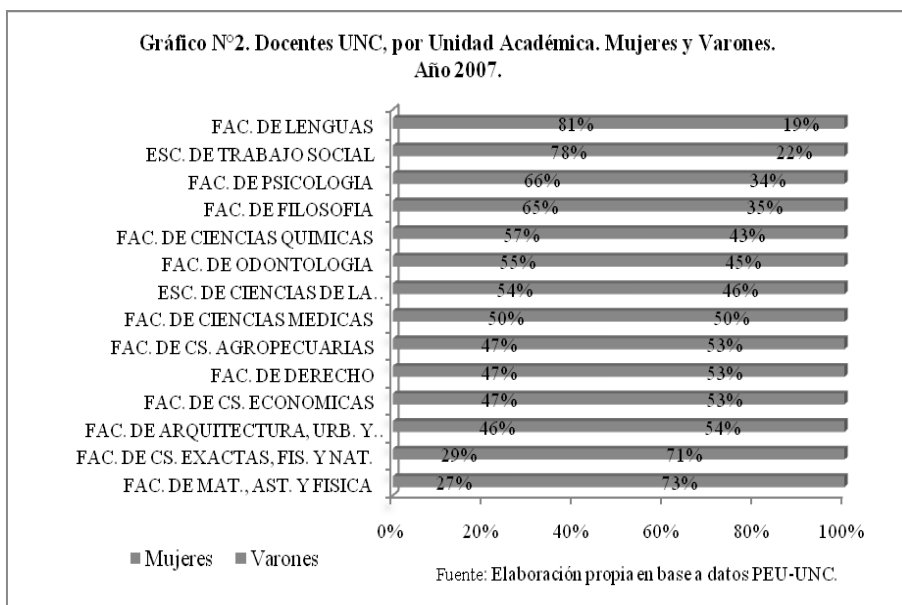
Esta diferenciación por género de las elecciones de carrera se reflejará posteriormente en la inserción de las mujeres en la actividad científica y académica en las universidades.

En nuestra investigación sobre la UNC adoptamos un criterio estadístico en relación a la composición por sexo, para determinar la existencia de *territorios* laborales de género. Una unidad académica se considera “masculina” si el 60% o

más de sus docentes son varones, "femenina" si el 60% de sus docentes son mujeres o "paritarios en su composición por sexo" si los porcentajes de varones y mujeres no presentan estas diferencias⁹.

Una primera aproximación a los datos estadísticos de la composición docente de la Universidad Nacional de Córdoba permite observar que, más allá de las transformaciones descritas anteriormente persisten espacios académicos-laborales generizados.

Lenguas, Trabajo Social, Psicología, Filosofía y Humanidades, se corresponden a los espacios más ocupados por docentes mujeres, mientras que las Ciencias Exactas, especialmente las Ingenierías, Física, Matemática y en general, el área científico/tecnológico son *territorios* masculinos.



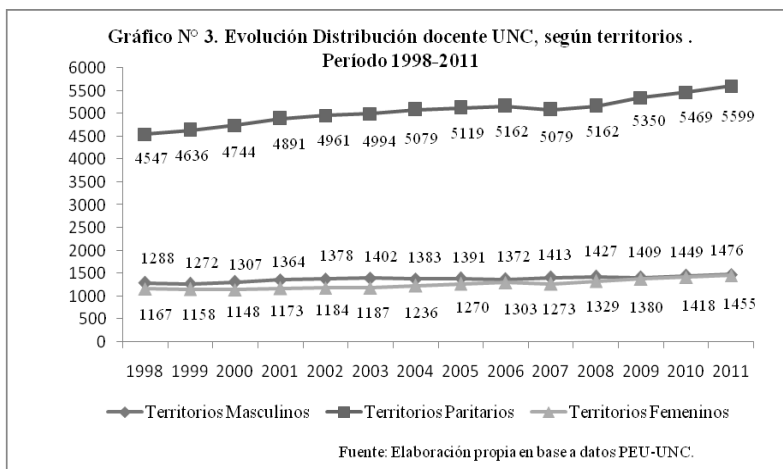
Sin embargo, una mirada más precisa a algunas de estas unidades académicas, puede distinguir *territorios* a su interior. En un territorio “masculino” como es la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, las docentes mujeres que sólo son el 29%, se ubican preferentemente en las carreras de Biología y Geología. Otro ejemplo es la Facultad de Ciencias Médicas, a primera vista un territorio paritario, pero compuesto por Escuelas como la de Nutrición, Enfermería, Fonoaudiología o Kinesiología y Fisioterapia, que se conforman como territorios feminizados, en consonancia con su historia de carreras “auxiliares” o “secundarias” de la Medicina.

Tabla Nº 1		
“Territorios” en la UNC.		
Territorios Femeninos	Territorios paritarios	Territorios Masculinos
Lenguas	Ciencias Médicas	Ciencias Exactas, Físicas y Naturales
Trabajo Social	Derecho	
Filosofía y Humanidades	Ciencias Económicas	Matemática, Astronomía y Física
Psicología	Ciencias Químicas	
	Arquitectura, Urbanismo y Diseño	
	Ciencias Agropecuarias	
	Odontología	
	Ciencias de la Información	

Fuente: Elaboración propia en base a datos PEU-UNC-Año 2007

Esto se corrobora en los relatos de docentes de la UNC, obtenidos en los grupos de discusión. Señalan que al interior de las unidades académicas se encuentran *territorios* masculinos o femeninos, ya sea en carreras, cátedras o unidades de investigación. La mayoría de docentes universitarios no se cuestiona ni pregunta por las causas de dicha territorialización, dando por sentado que ésta se debe a preferencias o intereses individuales.

Si observamos la evolución de la composición docente por sexo en la planta docente de la Universidad encontramos que los *territorios* generizados “resisten” en el período de los últimos diez años analizados, a pesar de la paulatina feminización de la planta docente. Es en los territorios paritarios, donde se está produciendo el ingreso de las mujeres a la docencia e investigación universitaria¹⁰.



A través de la encuesta *on line*, realizada en el año 2009, también distinguimos estos *territorios* académicos dentro de la UNC, observando una desproporción mayor en la composición de géneros en los *territorios* masculinos que en los femeninos. Es decir, hay menor cantidad de mujeres en *territorios* masculinos (4,6%) que varones en *territorios* femeninos (19,9%). Esto permite suponer que habría más dificultades para las mujeres para ingresar o permanecer en los *territorios* masculinos, que la situación inversa.

En este sentido, la experiencia de desarrollar el trabajo docente universitario en un territorio laboral femenino, masculino, o paritario en su composición, donde se confrontan lógicas de género imperantes con las expectativas para el género asignado a la persona trabajadora, presenta diferencias importantes de ser relevadas. Es por ello, que nos adentraremos en el análisis específico de los *territorios* laborales genéricos identificados en la UNC.

Territorios femeninos

En la Universidad Nacional de Córdoba identificamos como *territorios* femeninos a las siguientes facultades: Lenguas, Filosofía y Humanidades, Psicología y la Escuela de Trabajo Social. En los *territorios* femeninos, los docentes-investigadores varones conforman el 19% en Lenguas, el 22% en Trabajo Social, el 34% en Psicología y el 35% en Filosofía y Humanidades. Las mujeres superan el 65% en Filosofía y Humanidades, llegando al 81% en la Facultad de Lenguas.

Esta territorialización da cuenta de la persistencia de las mujeres en las áreas o espacios históricamente asignados a ellas: la docencia, la salud y el cuidado de otros, asumiendo así los roles, lugares y espacios que tradicionalmente se asignan a las mujeres.

Un dato significativo es que, a pesar de una composición mayoritaria de docentes mujeres, son los varones los que acceden en mayor proporción a ser titulares de una asignatura. Mientras que el 29,9% de las 867 docentes mujeres ocupan cargos de Profesoras titulares, un 34,2% de los 380 docentes varones tienen esos cargos. A pesar de constituir solamente el 30,5% de la población docente de los territorios femeninos, los varones claramente no son tratados como "minoría" (Datos PEU-UNC, 2007). Esto se condice con estudios realizados en otros contextos, como en el caso uruguayo (Viscardi y otras, 2002).

Asimismo, a pesar de ser mayoría en estos territorios, según los datos de la encuesta *on line* aplicada en el año 2009, el 22,3% de las mujeres señalan haber ocupado u ocupar cargos de gestión, mientras que la misma respuesta aumenta significativamente para los varones, ya que dicen haber conseguido ocupar estos cargos en un 40,5%.

Además de las unidades académicas, la Extensión Universitaria aparece también como un territorio femenino. Esto se observa tanto en las direcciones de los proyectos y becas extensionistas de la Secretaría de Extensión Universitaria, como en la conformación de las comisiones evaluadoras de los mismos. En el período 2008-2009, 40 docentes mujeres se desempeñaron como directoras de becas de extensión, y sólo 26 docentes varones. De los 16 subsidios de proyectos de Extensión otorgados en el año 2010, 11 estaban dirigidos por mujeres, siendo

provenientes -casi en su totalidad- de unidades académicas feminizadas (Datos propios SEU-UNC). Estos datos cobran sentido ante la propia opinión formulada por los docentes en nuestra investigación, acerca de que la función de extensión en las Universidades es una función devaluada, con escaso reconocimiento académico, en comparación con la investigación o docencia.

Feminización y condiciones laborales precarizadas

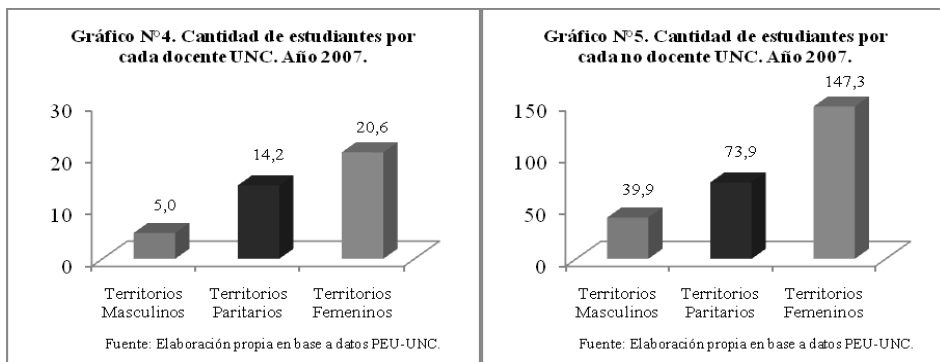
Como ya hemos mencionado, distintas investigaciones han señalado la relación existente entre feminización de un área ocupacional y condiciones laborales desventajosas. Al analizar las condiciones laborales de los *territorios* que identificamos en la UNC, corroboramos esta relación.

Son los *territorios* femeninos los que cuentan con menores recursos humanos para desarrollar las actividades estipuladas, en comparación con los otros *territorios* descriptos, lo que trae aparejado un empobrecimiento de las condiciones laborales académicas¹¹. Es en estas unidades académicas donde se presenta la menor cantidad de docentes y no docentes en relación a la matrícula estudiantil, como se evidencia en los gráficos N° 4 y 5. El contraste más notorio se plantea con las condiciones de trabajo de los *territorios* masculinos, aunque no deja de ser significativo respecto de las que presentan los *territorios* paritarios.

En el contexto de masividad de las universidades públicas argentinas, no es menor considerar estos datos, ya que informan sobre la sobrecarga que supone para los y las docentes y, especialmente para quienes trabajan en los *territorios* femeninos. El número mayor de estudiantes por cada docente trae como consecuencia la multiplicación de las tareas de docencia (dictado de clases, evaluaciones y exámenes finales, etc.), sumándose tareas administrativas y técnicas ante la falta de personal no docente que facilite su trabajo docente y/o de investigación.

Por otra parte, esta situación supone menores posibilidades de acompañamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y contribuye a

afianzar la percepción social de estas carreras como más “fáciles” o menos rigurosas.



El lugar privilegiado de los varones en los *territorios* femeninos

A pesar de las condiciones laborales descritas en los territorios femeninos, estos territorios se manifiestan más “amigables” con los varones docentes por su condición de género. El lugar de los varones aparece como un lugar de “reconocimiento”, “cuidado” y “protección”, como fue expresado por los y las docentes en los grupos de discusión. Las condiciones de trabajo y el desarrollo de sus tareas como investigadores y docentes, se verían facilitadas por sus colegas mujeres, en una línea de continuidad con lo que les sucede a los estudiantes varones.

“Como estudiante de Biología, que era una carrera netamente femenina, éramos favorecidos por las profesoras (risas). A mi me daba vergüenza ajena ya que nos trataban muy diferente que a las chicas. La verdugueaban más si era mujer a si era varón. A nosotros nos trataban como si fuéramos hijos, en realidad nos favorecían muchísimo, yo tenía muy altas consideraciones. Creo que fue por el solo hecho de haber nacido varón, nomás” (Docente varón Ciencias Biológicas).

En nuestro análisis, observamos algunos de los efectos por los que los varones parecen beneficiarse de su estatus de minoría que señala Simpson (2004) en su investigación sobre varones en ocupaciones femeninas. Así, los y las docentes de estos territorios señalaron situaciones que refieren básicamente al “efecto de consideración especial”, pues los docentes-investigadores consiguen

un trato diferencial; y al "efecto de zona de confort", por el que, al mismo tiempo, se sienten a gusto trabajando con mujeres.

Territorios Masculinos

Los *territorios* masculinos de la UNC están compuestos por la Facultad de Matemática, Astronomía y Física (FAMAF) y la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFYN). Al mismo tiempo, como veremos más adelante, la Facultad de Ciencias Agropecuarias, la carrera de Medicina y algunas cátedras dentro de la Facultad de Odontología son percibidas como *territorios* masculinos por sus docentes, como veremos más adelante, a pesar de contar con una composición paritaria por sexo.

En los *territorios* masculinos, las docentes-investigadoras no alcanzaban a constituir el 30% del cuerpo docente en el año 2007; el 29% en Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y el 27% en FAMAF.

En cuanto a la dedicación, es interesante destacar que en los *territorios* masculinos es importante el porcentaje de docentes con dedicación simple, 63% en Cs. Exactas y 49% en FAMAF. Esto se explicaría, en el primer caso, para desarrollar su trabajo profesional (básicamente nos referimos a las Ingenierías) y, en el segundo caso, porque se encuentran dentro del sistema de Ciencia y Técnica argentino (léase CONICET) con dedicación exclusiva, sólo compatible con un cargo docente de dedicación simple.

En cuanto a la situación de las docentes, en Ciencias Exactas sus cargos se distribuyen más uniformemente en las diferentes dedicaciones que en FAMAF, siendo ligeramente superior su representación en la dedicación exclusiva, de un 38%, en comparación al 27% y 30% que representan del total de docentes con dedicación simple y semiexclusiva respectivamente.

En estos *territorios* masculinos, la composición del cuerpo docente por sexo es similar al del alumnado, siendo ligeramente menor el porcentaje de docentes mujeres en relación a las estudiantes. Según datos del Programa de Estadísticas Universitarias de la UNC, no se han observado modificaciones en esta

composición durante el período 1998-2007. Sólo una cantidad minoritaria de mujeres se ha incorporado a estos *territorios*, persistiendo la hegemonía de los varones en los mismos.

Es por ello, a su vez, que cobra sentido el hecho que en los *territorios* eminentemente masculinos, las mujeres se encuentren más representadas en ciertas áreas de trabajo y/o investigación. En palabras de docentes de estos *territorios*: "casi todas las mujeres que han entrado a computación trabajan en el área de orientación que tiene que ver con lingüística" (docente de FAMAFA); "en biología estamos repartidos iguales entre hombres y mujeres, en ingeniería no" (docente de FCEFyN).

La presencia minoritaria de docentes mujeres en estos *territorios* también es algo que es marcado en su tránsito por estas unidades académicas. Según un docente joven, las docentes son identificadas por alguna característica personal, generalmente física.

"Es muy diferente si estás en biología o ingeniería, porque en biología estamos repartidos iguales entre hombres y mujeres, en ingeniería no, entonces es 'la doctora tal', 'la ingeniera tal' y como que está asociado a alguna característica personal, la ingeniera del pelo rubio, o que camina no se qué" (Docente varón Ciencias Exactas).

Las desventajas de ser mujer en territorios masculinos

En todos los *territorios* se produce una disparidad en los cargos de mayor jerarquía en desmedro de las mujeres. Sin embargo, esta diferencia se acrecienta en *territorios* masculinos, ya que mientras el 20% de los varones son titulares, las mujeres ocupan esos cargos en sólo un 10%.

Las docentes mujeres se encuentran concentradas en el estamento de profesoras asistentes¹², constituyendo el 34% de este estamento en ambas unidades académicas. Esta es una brecha de género que reconocen los y las docentes que trabajan en estos *territorios*.

"Docente 1: Dentro de Biología, la mayoría de titulares y asociados son varones a pesar de que, en los cargos más bajos, las mujeres somos inmensa mayoría.

Docente 2: En ese punto saltan las diferencias, decano y vicedecano son varones, estamos dentro de Ingeniería.

Docente 1: en el estamento de los asistentes somos la mayoría mujeres” (Grupo de profesores/as asistentes).

Este dato nos habla de los “techos de cristal” con los que se encuentran las mujeres al querer ascender en la estructura académica. Más contundentes aún son las percepciones negativas que tuvieron gran parte de las docentes de la UNC, en donde señalan obtener un menor reconocimiento por su trabajo (44%) que sus colegas varones (56%) y señalan que han tenido menor apoyo para ascender en cargos de docencia e investigación (27,6%) que los docentes varones (34,2%). La mayor diferencia en los apoyos recibidos en la trayectoria docente la marca el apoyo para acceder a cargos directivos, señalado por el 21,9% de los varones y sólo por el 11,7% de las mujeres (Datos Encuesta *on line* 2009).

Como hemos dicho anteriormente, el entorno familiar, el sistema educativo y las instituciones sociales promueven y refuerzan orientaciones laborales diferenciales por género. Estos procesos continúan a través del aliento o desaliento que encuentran las personas en el ámbito laboral y que puede incidir a su vez, en mayores dificultades para desarrollar su tarea en *territorios* laborales que no corresponden a las expectativas sociales sobre su género.

“Cuando yo era estudiante, sí, recuerdo un caso, un profesor que vivía diciéndoles a todos los alumnos, cuando corregía los parciales, en general a las mujeres les iba mal y les decía que había tantas otras carreras para mujeres” (Profesor varón FAMA).

Aquí vemos, como las mujeres que *incursionan* en *territorios* definidos como masculinos en la Universidad, “sufren procesos de desestímulo y disuasión por parte de padres, profesores y compañeros, mientras que son animadas a seguir carreras más tradicionalmente ‘femeninas’” (Mosconi 1998, citada por Marrero, 2006: 6).

Meritocracia y ceguera de género

En las docentes que trabajan en estos *territorios* masculinos se observa una marcada dificultad para reconocer las brechas de género y los obstáculos que se

presentan en sus carreras por el hecho de ser mujeres. Sostienen una lógica meritocrática por la que se le atribuye a cada quien, tanto la responsabilidad como el éxito por los logros alcanzados.

“Yo estoy cerca de los ingenieros, he tenido mucho contacto con ellos, y ahí es otro mundo. En ingeniería la mayoría son hombres, allí hay una dominancia que no ha cambiado. Pero no he visto de parte de las mujeres que haya quejas de falta de oportunidades (...), yo no las he oído quejarse o decir nada. Yo diría que no han tenido dificultades. Creo que más vale depende de uno” (Docente mujer FCEFYN)¹³.

Las docentes más jóvenes reconocen más fácilmente ciertas desigualdades, aunque no se las atribuyen exclusivamente a su condición de mujeres, sino al entrecruzamiento con otras situaciones. La necesidad de “pagar derecho de piso”, como condición para legitimar el lugar que se ocupa dentro de la institución, es un fenómeno que señalan como parte de la trayectoria de algunas docentes en la universidad.

Esta visión meritocrática también está presente en los varones. Se percibe como una “cuestión de tiempo” que las mujeres ocupen cargos de jerarquía en estas unidades académicas, ya que entienden que las mujeres cuentan con las capacidades necesarias. Así mismo, observan en las docentes capacidades para trabajar en grupo y establecer relaciones interpersonales, más frecuentes que en los varones. Asimismo, se reconoce en las docentes de estas unidades académicas una mayor productividad que los varones.

“En computación todas las mujeres que yo conozco arrasan con los hombres. He conocido mujeres que recién se doctoraron y tenían como cinco publicaciones en revistas, como veinte publicaciones en conferencias. En cambio un hombre que se doctora a lo mejor tiene una, dos o si es muy bueno, tal vez tres o cuatro. Y después el trabajo en equipo, que si no lo tienen en la facultad lo buscan donde sea, porque son mucho más interpersonales y se relacionan mucho más, el hombre por ahí tiene menos habilidad” (Docente varón de FAMAFA).

Territorios Paritarios

Es en los *territorios* paritarios donde se ha observado más marcadamente el fenómeno de la feminización del cuerpo docente. En el período 1998-2007 creció

cerca de dos puntos el porcentaje de mujeres; del 47,6% en 1998 pasa a constituir el 49,8% en 2007.

Estos *territorios* están compuestos por las Facultades de Arquitectura, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Económicas, Ciencias Químicas, Ciencias Médicas, Odontología, Derecho y la Escuela de Ciencias de la Información.

En los *territorios* paritarios, casi el 52% del cuerpo docente ocupa cargos de profesores asistentes. Esta cifra es mayor en un 10% respecto de los *territorios* femeninos y en un 20% más que en los *territorios* masculinos.

Las docentes están menos representadas en las categorías superiores. Mientras que son el 52,6% en las categorías iniciales, el 50,8% de profesores asistentes y el 51,2% de adjuntos, sólo alcanzan el 38,3% en asociados y el 39,1% en titulares, lo cual da cuenta de una marcada segregación vertical. La segregación más marcada se presenta en Ciencias Económicas, Derecho y Ciencias Agropecuarias. En esta última, las mujeres sólo alcanzan el 8% de los profesores titulares.

Si observamos al mismo tiempo los datos acerca de la distribución de varones y mujeres según dedicación nos permite elaborar algunas conjeturas sobre la situación de las y los docentes en estos *territorios*. Son las docentes mujeres quienes cuentan con mayor dedicación. En los *territorios* paritarios el 59% de los cargos con dedicación exclusiva son ocupados por mujeres y el 41% por varones. Esta diferencia es aún mayor en Odontología, donde las mujeres son el 81,2% de docentes con dedicación exclusiva y en Ciencias de la Información donde son el 78,5%.

¿Paritarios = equitativos?

En general, en los *territorios* paritarios, son las mujeres quienes más dedicación tienen en sus cargos docentes, pero de menor jerarquía en cuanto a categoría.

“Ustedes ven la foto de los decanos, y jamás hubo una mujer. Todos hombres y todos cirujanos la gran mayoría. Imagínense lo que es ver eso. A pesar de que hoy en día son mayoría absoluta las mujeres en Ciencias

Médicas, en los cargos de más arriba todavía no han llegado” (Docente varón Ciencias Médicas).

Los varones, por su parte, son quienes sostienen más cargos de titulares o asociados con menor dedicación horaria. En uno de los grupos de discusión, una docente reflexiona sobre esta situación:

“En la medida que el campo laboral comienza a ser más atractivo para los varones, se empiezan a dejar estos espacios en la universidad, también quizás en relación al sueldo, eso no lo tengo muy claro. He escuchado a muchos amigos varones que tienen su trabajo en una agencia de publicidad y mantienen su trabajo en la universidad porque es un plus en capital simbólico, Señor docente universitario” (Docente mujer, Ciencias de la Información).

Los *territorios* paritarios de la universidad se componen de carreras profesionalizadas, en las cuales, según relatan algunos docentes, el trabajo extrauniversitario es lo que brinda bienestar económico. En este sentido, el trabajo en la docencia universitaria pasó a ser un trabajo a tiempo parcial para algunos varones, que supone, como referencia la docente anteriormente citada, “un plus en capital simbólico”.

“Depende de la Facultad, por ejemplo en FAMAf, la mayoría son full time, su relación es muy diferente con el cargo. En Ciencias Médicas, la mayoría son part time, la mayoría varones. A pesar de que hoy en la Facultad en su mayoría son mujeres las que ingresan, va a depender de la facultad. En general, en Medicina el cargo es una chapa, es un sello cada vez más grande, básicamente eso. Yo tengo un compañero que al terminar la clase dice ‘me voy a trabajar’, ¿y que estuviste haciendo ahora? Porque él se va a la entidad privada, eso es un trabajo para él” (Docente varón Medicina).

Al interior de estos *territorios* que aparecen como paritarios en su composición por sexo, los y las docentes observan que hay mayor presencia de varones en las áreas y especialidades de mayor prestigio, valoración social y remuneración económica. Así, las cátedras de cirugía y las de mayor especialización son aquellas que poseen mayor representación de varones en Medicina y Odontología.

En Ciencias Agropecuarias, las mujeres se ubican mayormente en las materias básicas de los primeros años. Esta es una unidad académica particular en este punto, ya que es paritaria en la composición por sexo de su cuerpo

docente, pero es predominantemente masculina en su estudiantado. Dos situaciones contribuyen a este fenómeno. Por una parte, el hecho de que la planta docente femenina se compone de muchas docentes provenientes de otras carreras, especialmente de las ciencias biológicas. Por otra parte, algunos docentes sostienen que el trabajo en docencia universitaria sería más accesible para las mujeres que el trabajo en el sector profesional, en tanto este último presentaría dificultades para compatibilizar la vida familiar y las exigencias y características de la profesión, ya que requiere de viajes y estancias en el campo.

“Lo que pasa es que nosotros fuimos invadidos. La carrera tiene un gran porcentaje de las mujeres que son biólogas, no digo que sean muchas más que las agrónomas. Esa ha sido una carrera más femenina que masculina, y fue empezar a encontrar en algunas materias, sobre todo las básicas, un nicho como para ir a trabajar. Entonces ahí se fue cimentando el plantel femenino, después sí se completó con las agrónomas” (Docente varón Ciencias Agropecuarias).

En este punto, la Universidad aparece tanto como ámbito más equitativo en el cual varones y mujeres tienen formalmente las mismas posibilidades de ingreso; y a su vez, ofrecería un trabajo que permite compatibilizar las responsabilidades laborales y familiares.

“Desde el punto de vista de la universidad los criterios son iguales para hombres y mujeres, ahí no hay distinción, (...), para un jurado de concurso que se presente un titular, hombre o mujer, no creo que se diferencie en nada. En otros trabajos, ahí está la diferencia (...) el INTA o los semilleros. Los semilleros son multinacionales que ganan muchísimo dinero y no es lo mismo el egresado mujer que hombre. (...) implica tener que viajar, ir al campo, saben que algún día se va a casar, saben que algún día va a tener hijos, que va a ser una excusa para no hacerlo, la tienen que mandar a otro lado del centro (...), los cursos no se hacen cerca, generalmente en el exterior y en eso sí hay una discriminación encubierta” (Docente varón Ciencias Agropecuarias).

Conflictos de género y competencia académica

En general, en los *territorios* paritarios, las responsabilidades familiares aparecen para las docentes como un obstáculo para cumplir con las exigencias requeridas para avanzar en la carrera docente. El ambiente laboral en estos *territorios* parece estar marcado por la competencia. Algunos docentes reconocen que las

responsabilidades familiares de las mujeres son utilizadas, en cierto punto, para obstaculizar su desarrollo académico-profesional.

“Dentro de mi unidad académica somos absolutamente competitivos, y además absolutamente individualistas, entonces el hecho de saber que vos tenés tu hijo, que vos tenés esto o lo otro todo el mundo lo sabe y esto se usa también como, ‘bueno, salió tal cosa, hay que hacerlo para tal día, ¿quién va venir?’ Y si yo sé que vos tenés cuatro hijos y te lo organizo para tal día que sé que no vas poder venir, esto es lo que ocurre en mi ámbito de trabajo...las reuniones políticas se hacen a horarios si querés inoportunos para que puedan ir las mujeres” (Docente mujer Facultad de Odontología).

Asimismo, señalan que sus colegas varones en general, no comparten información (“*Se la guardan para ellos*”) y acostumbran delegar las tareas administrativas o rutinarias en ellas.

“Generalmente son los varones quienes van a los congresos, y ¿quiénes los cubrimos?; nosotras, las mujeres. No podemos ir porque tenemos hijos, el marido, familias, etc. Cuando se hace un concurso, no se valora que una se quedó con los alumnos del otro, cubriéndolo, dando las clases. Es cierto que se valoran ciertas actividades más que el trabajo diario, constante” (Docente mujer de Odontología).

Aquí, también al igual que en los *territorios* masculinos, se sostiene que las mujeres llegan a cargos de importancia, cuando los varones no compiten por los mismos, cuando abandonan estos espacios.

“Yo creo que cuando hay competencia masculina y se es mujer, tiene más oportunidades el varón. Cuando el varón no está en escena, es más fácil llegar. Se ha visto en concursos: cuando son todas mujeres o cuando los cargos son muy altos y los varones no quieren o no les conviene económicamente, la mujer llega. Porque es la que está, permanece, está presente cuando se la requiere. La mujer llega cuando el varón no está compitiendo alrededor, cuando deja un espacio” (Docente mujer de Odontología).

A diferencia de los *territorios* masculinos, donde observamos ceguera ante las desigualdades de género que atraviesan las instituciones educativas y laborales, en los *territorios* paritarios hay un mayor reconocimiento de las brechas de género y sus causas.

Conclusiones

La Universidad se presenta en el imaginario social como un espacio democrático, plural y equitativo entre sus distintos actores. Sin embargo,

“la Universidad está lejos de haber alcanzado la paridad entre mujeres y varones. Las desigualdades de género están presentes entre estudiantes y trabajadores, definen a la academia, a la burocracia y a los cuerpos directivos (...) Formas abiertas y sutiles de exclusión, marginación y discriminación pesan sobre las universitarias y a su vez, los universitarios se benefician de la supremacía de género” (Lagarde, 2000:1).

Más allá del ingreso constante de mujeres a la docencia e investigación universitaria, la existencia de *territorios* femeninos y masculinos evidencia la segregación ocupacional por género. A su vez, esta generización de los *territorios* está vinculada a diferentes prestigios académicos y distribución de recursos económicos. Los territorios que se feminizan se llevan la peor parte, manifestándose en las condiciones de trabajo.

Por otra parte, es importante destacar que las trayectorias laborales de los y las docentes son impactadas por la adecuación o inadecuación de su género al territorio académico. Es así como en las expresiones de los y las docentes se explicitan las formas en que transitan *territorios* laborales femeninos, paritarios y masculinos, atravesando en ocasiones *fronteras de género*: las mujeres aparecen como *invasoras* en los *territorios* masculinos o se las señala/identifica como *extranjeras*.

Es en los *territorios* paritarios, que han devenido en los últimos años por el paulatino ingreso de las mujeres a la docencia universitaria, donde hay mayor reconocimiento de los conflictos de género en el ámbito académico. Allí también se puede observar, al igual que en los *territorios* masculinos, que se vuelven a reconfigurar y reproducir *territorios* masculinos y femeninos. Estos últimos aparecen como pequeños espacios que las mujeres han logrado construir en carreras profesionales y académicas no tradicionales para ellas, tanto por sus esfuerzos individuales como por el retiro de docentes varones de las mismas.

Situaciones como las planteadas deben llevarnos a diseñar propuestas que permitan transformar las desigualdades existentes. Algunas medidas tales como desarrollar acciones de sensibilización en la escuela media, a los fines de disminuir la segregación horizontal en la elección de las carreras, así como desarrollar mecanismos de inclusión y ampliación del acceso de las mujeres a los territorios paritarios y masculinos, son ejemplos de acciones que podrían contribuir a la transformación de las inequidades que aún se encuentran ocultas, naturalizadas e invisibilizadas en el trabajo de los y las docentes universitarios.

Fecha de recepción: 21/11/12

Fecha de aceptación: 21/12/12

Notas

¹ Para el desarrollo de la investigación se contó con aportes de UNIFEM y del área central del Rectorado de la UNC, así como de la colaboración de investigadoras del Instituto de Formación en Administración Pública y del Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer y Género del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. La investigación culminó en la producción del libro *Trabajar en la Universidad. (Des)igualdades de género por transformar*, publicado por la Editorial Universidad Nacional de Córdoba en el año 2011 y cuyas autoras son Maite Rodigou Nocetti, Paola Blanes, Jacinta Burijovich y Alejandra Domínguez, integrantes del equipo de investigación.

² Los términos masculino y/o femenino son utilizados en nuestra investigación de una manera no esencialista, discutiendo la asignación de determinados trabajos como "masculinos" o "femeninos".

³ Los análisis remiten a "varones" y "mujeres", en tanto los datos secundarios estadísticos se encuentran desagregados por sexo, y en las encuestas aparecieron como las categorías de género casi exclusivas que las personas encuestadas se autoadjudicaron.

⁴ Para el año 2006 las áreas de construcción y transporte, industria, comercio y restaurante y servicios económicos estaban claramente masculinizadas, mientras que el área de servicios sociales y comunales claramente feminizada. La administración pública aparece como el área más paritaria aunque con una leve tendencia a la feminización (ELA, 2009).

⁵ Otros estudios han llamado a este fenómeno discriminación territorial (Estebanéz, De Filippo y Serial, 2003; Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, 2007).

⁶ En nuestro país, el acceso de las mujeres al sistema universitario fue el proceso más tardío y lento en relación a la inserción de las mujeres en el sistema educativo. Hacia 1940 sólo el 13% del alumnado de las universidades del país eran mujeres. Desde entonces, la participación femenina entre el alumnado universitario se amplió gradualmente: en el período 1941-1978 lo hizo a una tasa de crecimiento anual de casi el 10%, mientras que la tasa masculina fue del 5%. El crecimiento intensivo de la tasa de escolarización superior y universitaria se da entre 1980 y 1991. Desde entonces hasta la actualidad, ha continuado el crecimiento de la participación femenina en la educación universitaria (De Filippo, Estebanéz y Kreimer, 2000).

⁷ La socialización escolar construye imágenes de la capacidad intelectual diferencial de varones y mujeres. Estas imágenes interiorizadas contribuyen a la elección de carreras y al desarrollo de las trayectorias laborales. Mosconi sostiene así que la elección de carreras y de disciplinas universitarias tiene mayor relación con la construcción de la identidad personal y de confianza en sí mismo, que con las supuestas aptitudes y las competencias que se asignan a los géneros.

⁸ En la UNC se sigue esta tendencia, con la diferencia de que tanto Derecho como Medicina se encuentran actualmente feminizadas a nivel del estudiantado.

⁹ Otros estudios consultados (Castillo, Novick, Rojo y Tumini, 2008) utilizan la denominación de *territorio mixto o integrado*.

¹⁰ Entre los años 1998 y 2007, se acrecentó la cantidad de cargos docentes en los "territorios paritarios" de la UNC, 659 cargos docentes, de los cuales 420 fueron ocupados por mujeres y 239 por varones.

¹¹ Si bien se presentan situaciones de disparidad al interior de las unidades académicas que conforman este territorio.

¹² Desde el año 2008, y a partir de la Reforma del Estatuto Universitario de la UNC, la denominación Jefes de Trabajos Prácticos se sustituye por la de Profesores Asistentes en la Universidad Nacional de Córdoba.

¹³ "Llegar donde están les ha costado ya mucho y no desean pagar más por pertenecer a ese lugar, ya han ascendido en forma legítima (a veces mucho más que los hombres) por lo que intentan una homogeneización desfigurando su condición de mujeres tanto en el plano simbólico como narrativo" (Kalinsky, 2006: 239-240).

Bibliografía

- ABRAMO, L. (2003) *Notas sobre la incorporación de la dimensión de género a las políticas de empleo y erradicación de la pobreza en América Latina*. Documento presentado en la reunión de expertos CEPAL-OIT, Santiago de Chile. Disponible en:
<http://www.eclac.cl/mujer/noticias/noticias/5/27905/InformeReunExp.pdf>
- ALEMANY GÓMEZ, C.; DÍAZ MARTÍNEZ, C.; THONBERG, E. (2006) *Los últimos bastiones ¿Por qué las mujeres están ausentes de los puestos de mayor responsabilidad de la docencia y de la gestión de la enseñanza superior?* Centre d'Estudis Dona i Societat (CEDIS). Instituto de la Mujer, España.
- ANTÓN SEVILLA, S. (2005) "Informe: Académicas en la Universidad de Alicante". En *Cuadernos de Trabajos de Investigación Nº 12. Centro de Estudios sobre la Mujer*. Universidad de Alicante. Disponible en:
<http://www.igualdad.us.es/pdf/InformeAcademicasUA.pdf>
- BARRANCOS, D. (2007) *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Bs. As. Sudamericana, Buenos Aires.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES Y FORMACIÓN DE LA REPUBLICA ARGENTINA (CIFRA) - CTA (2011). *Evolución del salario de los docentes universitarios*. Disponible en:
<http://www.centrocifra.org.ar/publicacion.php?pid=31>
- CASTILLO, V.; NOVICK, M.; ROJO, S., y TUMINI, L. (2008) "Gestión productiva y diferencias en la inserción laboral de varones y mujeres. Estudio de cuatro ramas de actividad". En Novick, M; Rojo, S. y Castillo, V (Comp.): *El trabajo femenino en la posconvertibilidad. Argentina 2003-2007*. Comp. V., CEPAL, GTZ, y MTEySS, Santiago de Chile.
- DE FILIPPO, D.; ESTÉBANEZ, M.E. y KREIMER, P. (2000) *Participación de la mujer en el sistema de Investigación y Desarrollo de Argentina*. Programa GENTEC-UNESCO-OEI, Buenos Aires. Disponible en:
<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/227/228>
- EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO (ELA) (2009) *Informe de género y derechos humanos. Vigencia y respeto de los derechos humanos de las mujeres (2005-2008)*. Biblos, Buenos Aires.
- ESTÉBANEZ, M. E.; DE FILIPPO, D. y SERIAL, A. (2003) "La participación de la mujer en el sistema de ciencia y técnica argentina". Programa GENTEC-UNESCO-OEI, Buenos Aires, *Documento de trabajo Nº 8 Centro Redes*. Disponible en:
<http://www.centroredes.org.ar/documentos/files/Doc.Nro8.pdf>

- FUNDACIÓN ESPAÑOLA PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA (2007) *Informe Mujer y Ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Disponible en: <http://www.fecyt.es/fecyt/docs/tmp/1649797961.pdf>
- GARAVITO MASALIAS, C. y CARRILLO CALLE, M. (2004) *Feminización de la matrícula de la educación superior y mercado de trabajo en el Perú. 1978-2003*. Informe IESALC-UNESCO. Disponible en: <http://www2.iesalc.unesco.org.ve/programas/GENERO/Informe20Género20-Perú.pdf>
- GOROSPE RAMOS, E. (1999) "Desigualdad en el profesorado universitario: Las mujeres en los Departamentos de la Universidad de Extremadura". En *Revista electrónica Interuniversitaria de formación de Profesorado Nº 2 (1)*, AUFOP. Disponible en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224337184.pdf
- IBAÑEZ PASCUAL, M. (2010) "Al otro lado de la segregación ocupacional por sexo. Hombres en ocupaciones femeninas y mujeres en ocupaciones masculinas". En *Revista Internacional de Sociología* Vol.68, nº 1, Enero-Abril, 145-164. Disponible en: <http://www.revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/.../175>
- IBARRA SÁNCHEZ, F. (2001) "La cultura universitaria y la construcción de la identidad genérica". En *Revista de Estudios de Género La Ventana. Número 013*. Universidad de Guadalajara, México.
- LAGARDE, M. (2000) *Universidad y democracia genérica. Claves de género para una alternativa*. Disponible en: <http://www.ceeich.unam.mx/educacion/Lagarde.htm>
- KALINSKY, B. (2006) "Ser mujer en trabajos fronterizos: las marcas de género". En *Revista de estudios de género La Ventana 024*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México. 229-256.
- MARRERO, A. (2006) "El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género". En *Revista Argentina de Sociología, noviembre - diciembre. Año/Vol. 4 Nº 007*.
- MARRERO, A. y MALLADO, N. (2009) *La Universidad transformadora. Elementos para una teoría sobre educación y género*. FCS- Universidad de la República – CSIC, Montevideo.
- PERONA, E.; MOLINA, E.; CUTTICA, M.; ESCUDERO, C. (2012) "Equidad de género en la Ciencia y la Educación en Argentina. ¿Un signo de desarrollo?" En *Oikonomos Revista científica de Ciencias Económicas, marzo de 2012. Año 2 Vol.1.175-192*. Disponible en: <http://www.oikonomos.unlar.edu.ar/oikonomos/A2V1/PERONA.pdf>
- TODARO, R.; ABRAMO, L. y GODOY, L. (2001) "Desempeño laboral de hombres y mujeres: opinan los empresarios". En *Sociología del Trabajo Nº 42*. Madrid, España.
- VISCARDI, N.; BUTI, A. y BIELLI, A. (2002) *Mujeres investigadoras uruguayas: ¿participación real o incierta? Informe de investigación*. UNESCO/OEI, Montevideo.
- WEST, C. y ZIMMERMAN, D. (1999) "Haciendo género". En Navarro, M. y Stimpson, C. (Comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales*. Fondo de Cultura Económica, México:

La Profesión Académica en America Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado

The Academic Profession in Latin America. Current trends from a comparative study

*Norberto Fernández Lamarra**

*Mónica Marquina***

Resumen

El estudio de la profesión académica en América Latina requiere considerar los contextos, las políticas y los problemas actuales de la educación superior en la región, así como su evolución en las últimas décadas. En este marco, este trabajo se propone caracterizar la profesión académica de tres países latinoamericanos: Brasil, México y Argentina. Los tres países modificaron su normativa a partir de una agenda común de reformas acontecidas durante los años 90, que incluía la privatización, la diversificación, la evaluación y nuevas modalidades de financiamiento. A partir de los datos del estudio internacional CAP, se aborda el análisis de la profesión académica considerando tanto los aspectos objetivos (formación, condiciones de trabajo, utilización del tiempo, entre otros) como las percepciones de estos actores respecto de esas condiciones (preferencias, satisfacción, trayectorias). Se concluye que la profesión académica en la región refleja el impacto de las políticas recientes de educación superior y que, en ese marco, pese a que los académicos de los países estudiados sienten que sus condiciones han mejorado mostrando niveles aceptables de satisfacción por la tarea que realizan, surgen desafíos para los niveles institucional y nacional de toma de decisiones.

Palabras clave: Profesión académica; reformas universitarias; América Latina.

Abstract:

The study of the academic profession in Latin America requires consideration of the contexts, policies and current problems of higher education in the region and its evolution in the last decades. In this framework, the paper proposes to characterize the academic profession of three Latin American countries: Brazil, Mexico and Argentina. The three countries changed their rules from a common reform agenda that took place during the 90s, which included privatization, diversification, evaluation and new financing policies. Based on the data from the international CAP survey, the paper analyzes the academic profession considering both the objective aspects (training, working conditions, use of time, etc.) as perceptions of these actors on these conditions (preferences, satisfaction, trajectories). We conclude that the academic profession in the region reflects the impact of recent policies of higher education and, in that context, despite scholars of the countries surveyed feel that their conditions have improved showing acceptable levels of satisfaction with the work they do, challenges to the institutional and national decision - making levels appear.

Key words: Academic Profession; university reforms; Latin America.

* Consultor, investigador y profesor de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

E-mail: nflamarra@fibertel.com.ar

** Dra. en Educación Superior y Profesora del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. E-mail: momarquina@gmail.com

La investigación acerca de la profesión académica

La profesión académica ha sido estudiada desde hace casi un siglo desde una perspectiva sociológica, analizando cómo la actividad científica y/o académica se organizaba a partir de ciertos criterios epistemológicos, las relaciones entre lo académico y su gobierno, la configuración de una "carrera" o bien a partir de la constitución de campus específicos. Durante los últimos 30 años, la profesión académica como campo de estudio ha tenido un renovado y creciente desarrollo. Debido a la importancia que el sector académico empezaba a configurar para el desarrollo social y económico, se replantearon aspectos relacionados con la configuración de la profesión, tanto en relación a su acceso, su promoción, su estabilidad, como a su conexión con las demandas sociales (Clark, 1987). Es así como, desde la década del '90, se desarrollaron una serie de trabajos en la temática entre los que se destacan un estudio internacional acerca de las dimensiones de la profesión académica desarrollado por Boyer, Altbach y Whitelaw (1994), el trabajo sobre el "Estado Evaluador" de Neave y Van Vught (1991), el de las culturas académicas de Becher y Trowler (2001), el de las nuevas formas de creación del conocimiento de Gibbons et al. (1994) y el trabajo acerca de las identidades de los académicos en tiempos de cambio de Henkel (2000).

En 2008 se llevó a cabo el Proyecto "Changing Academic Profession" (CAP), que buscó examinar la naturaleza y la extensión de los cambios experimentados por la profesión académica en los últimos años en diversos países. Este trabajo dio continuidad al estudio de Boyer, Altbach y Whitelaw, que había realizado una encuesta similar con el apoyo de la Carnegie Foundation, pero en el trabajo de 2008 se incluyó un rango más amplio de países. El Proyecto CAP aplicó una encuesta internacional¹ de la profesión académica en 21 países -incluyendo en América Latina a Argentina², Brasil y México-. Los resultados de ese estudio constituyen la base a partir de la cual se desarrolla este artículo, en el que se presenta un estado de la profesión académica en América Latina, a partir de los hallazgos de dicha investigación en perspectiva comparada. Este análisis asume como marco los contextos y problemas actuales de la Educación Superior (ES) en

la región, así como su evolución en las últimas décadas, en el marco de las nuevas responsabilidades políticas, académicas y sociales, que las instituciones de educación superior (IES) están asumiendo o deberían asumir.

La Educación Superior y la profesión académica en América Latina

La tradicional configuración mayoritariamente estatal y con fuerte autonomía institucional de los sistemas universitarios latinoamericanos se modificó en las últimas décadas a partir de un amplio proceso de masificación³ que derivó en la aparición de gran variedad de instituciones, lo que ha llevado a una fuerte privatización de la ES caracterizada por la diversificación institucional y una gran heterogeneidad en los niveles de calidad. Estos procesos se vieron de manera más marcada en Brasil y México; en el primer caso mediante la ampliación del sector privado, en el segundo principalmente a través del desarrollo del sector de educación superior no universitario. Como consecuencia de esta expansión creciente, se establecieron procesos de regulación en casi todos los países de la región a través de diversos sistemas de acreditación y de aseguramiento de la calidad (Fernández Lamarra, 2007; Rama, 2009) que derivaron en una tensión -que posteriormente tendió a disiparse- entre evaluación y autonomía universitaria (Fernández Lamarra y Mora, 2005).

La proliferación de muy diversos tipos de instituciones universitarias - muchas de las cuales no lo son en realidad desde el punto de vista de la calidad de su oferta aunque reciban tal denominación-, estableció una configuración de perfiles de docentes e investigadores universitarios con características muy diferenciadas respecto de la concepción de profesión académica predominante en los países desarrollados⁴.

Otro problema que tiene que afrontar la ES en América Latina (AL) es la baja e insuficiente inversión⁵ en I + D, con muy escasa participación del sector privado. La limitada inversión en investigación y en ES ha mantenido una baja inversión en la formación de sus académicos, particularmente en el nivel de posgrado con su impacto en la calidad académica. La profesión académica en AL

puede caracterizarse como una profesión “pauperizada” y rígida, en comparación con el desarrollo que ha mostrado en otras regiones del mundo, debido al bajo nivel de inversión ya señalado y a deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo, promoción y régimen salarial del personal.

Por último, otra fuerte tendencia que afecta a la profesión académica son los procesos de internacionalización y regionalización de la ES que se desarrollaron conjuntamente con los procesos de globalización y de desarrollo y generalización de las NTICs. Al principio estos procesos de internacionalización fueron percibidos como una amenaza a la ES en AL⁶, pero la región respondió con la profundización de procesos de regionalización –entre otros, a través del MERCOSUR– con diversos alcances en cada uno de los niveles educativos.

En este marco, la profesión académica en América Latina adquiere características que le dan un sello propio. El cuerpo docente de la región tradicionalmente ha estado dominado por personal de tiempo parcial. El bajo nivel de los salarios es otra característica particular de los docentes universitarios latinoamericanos. La mayoría de los docentes ven a su profesión como una responsabilidad parcial, suplementada por otros trabajos (Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994). Además, la profesión académica latinoamericana está diferenciada por rango. Proveniente del modelo alemán, nuestra organización académica se basa en la existencia de disciplinas y cátedras, las cuales estimulan el desarrollo de las primeras, pero también introducen rigidez en el sistema y una fuerte diferenciación jerárquica del cuerpo docente.

Otra particularidad está dada por la propia dependencia respecto del centro. La profesión académica de nuestra región es una profesión en la periferia, ya que los patrones del trabajo académico son establecidos por las instituciones de los países industrializados para todo el mundo. Los académicos de los países periféricos se perciben como dependientes de los principales centros de conocimiento y de las redes científicas mundiales. El profesorado en todo el mundo es cada vez más parte de una comunidad académica global y, en este marco, los países en desarrollo se encuentran en la parte inferior de un sistema mundial de relaciones académicas desiguales (Altbach, 2004). No obstante las diferencias, las

tendencias internacionales de las dos últimas décadas también han impactado sobre la profesión académica de la región. Además de profundizarse la distancia entre los niveles salariales en relación a la evolución inflacionaria de los distintos países de la región (Schwartzman y Balbachevsky, 1996), existen estudios, sobre todo en la producción mexicana, acerca del impacto de los cambios en las prácticas, culturas y pautas de la tarea académica (Gil Antón 1994,1997 y 2000; Grediaga Kuri, 2001 y 2006; Galaz Fontes, 1999; García Salord, 2001; Heras, 2005; Parra Sandoval, 2004; Villa Lever, 2001; Aboites Aguilar, 1999).

Para el caso particular de los países que hemos comparado, señalamos que comparten un contexto de reformas durante los años '90 encuadradas en el pasaje de sociedades centradas en el Estado hacia sociedades de mercado, reformas que fueron diseñadas de manera externa. Estas tendencias se han combinado, para el caso de los sistemas universitarios, con fuertes tradiciones dadas por las propias historias locales, lo que para algunos autores ha constituido una combinación de cambio y permanencia (Arocena, 2004). Estos cambios se plasmaron para los tres países en nuevos marcos legales: en Brasil, la LDB de 1997, en Argentina la LES de 1995 y en México el Programa de Modernización Educativa 1989–1994.

El Proyecto CAP posibilita un abordaje comparado de la profesión académica a partir de los datos obtenidos en los tres países participantes de América Latina: Argentina, Brasil y México, aportando una perspectiva general de la situación de esta profesión, en clave comparada, y la posibilidad de conocer los perfiles académicos con que cuenta cada uno de los países para afrontar los retos de un sistema de ES cada vez más integrado, al menos regionalmente. Permite, asimismo, contrastar dicha configuración nacional con la propia perspectiva particular de los académicos, de cómo entienden su profesión y, por lo tanto, cómo la asumen y cómo pueden llevar adelante políticas de integración regional, pues son ellos y las instituciones en donde se desarrollan, los que podrán concretar cualquier proceso de cambio en el marco de la autonomía universitaria.

Aspectos centrales de la profesión académica en Argentina, Brasil y México

a) *La formación académica:* Una de las principales dimensiones para analizar cualquier sistema de ES es el nivel de formación que han alcanzado sus académicos, dando cuenta de cómo han ido más allá de su formación inicial hacia una formación académico-profesional, como la maestría, o en una más estrictamente de investigación, como el doctorado.

Tabla 1. Título obtenido, en % sobre el total

	Argentina	Brasil	México
Grado ⁷	100	100	95
Maestría	19,5	86	72
Doctorado	23,3	58	24

Fuente: Proyecto CAP; 2009.

En la Tabla 1 se destaca que no todos los académicos mexicanos tienen título de grado -un 5% de los respondientes no es graduado universitario- y que los académicos brasileños tienen, en promedio, mucha más formación de posgrado que los argentinos y mexicanos. Ambos países muestran un alto porcentaje de académicos con formación de maestría, mucho más que en Argentina (lo que es consistente con una menor tasa de inversión, su reciente desarrollo del nivel de posgrados y la crónica dificultad para mejorar su tasa de graduación en este nivel)⁸.

En esta primera aproximación se podría afirmar que los académicos brasileños tienen claramente un mayor nivel educativo de posgrado, en especial en doctorado, lo que implicaría una población con más formación -al menos formal- para la investigación, que en los otros sistemas. En México resalta el nivel de académicos con título de maestría, y en Argentina, el bajo nivel de titulados a nivel de posgrado.

En efecto, la explosión de la oferta de posgrado en Argentina es un fenómeno reciente, enmarcada en la agenda modernizadora de los '90. En nuestro estudio distinguimos momentos históricos recientes vinculados con los cambios políticos. Allí observamos que más del 80% de los académicos encuestados manifiesta haber obtenido su título de posgrado a partir de 1990, y más del 50% a

partir del 2000. Estos datos están íntimamente asociados con el impulso gubernamental dado en la dirección de obtener perfiles docentes de alto nivel de formación, traducido en políticas que se alinean con el "tipo" de académico ya enunciado en apartados anteriores.

Tabla 2: Argentina. Títulos de posgrado obtenidos por los encuestados según periodo en %

	Entre 1960 y 1975	Entre 1976 y 1983	Entre 1984 y 1989	Entre 1990 y 1999	Entre 2000 y 2007	Total fila	% respecto del total
Especialización	2,58%	10,40%	9,13%	34,99%	42,89%	100	19,6
Maestría	0,78%	7,36%	4,13%	24,70%	63,03%	100	19,5
Doctorado	3,55%	4,17%	6,90%	25,36%	60,01%	100	23,3
Posdoctorado	1,52%	0,51%	5,11%	21,44%	71,44%	100	5,0

Fuente: CAP 2008. Datos ponderados

Para el caso de la obtención de títulos de doctor, podemos comparar la tendencia argentina con la de los otros países considerados (tabla 3):

Tabla 3: Título de doctor obtenido según períodos. Argentina, Brasil y México

	Entre 1960 y 1975	Entre 1976 y 1983	Entre 1984 y 1990	Entre 1991 y 1999	Entre 2000 y 2007
Brasil	1.5	4.6	6.4	32.5	54.9
México	1.4	7.5	7.2	25.5	58.4
Argentina	5.4	3.9	11.2	29.1	50.4

Fuente: CAP 2008. Datos ponderados

En efecto, la tendencia que vimos para Argentina se extiende a los tres países considerados al menos para el título de doctor. En todos los casos, más del 80% de los doctores existentes han obtenido esa titulación en los últimos veinte años, lo cual puede asociarse al impulso de las políticas gubernamentales.

En otro orden, para llevar a cabo procesos de integración internacional en ES es importante contar con académicos que hayan sido formados en contextos internacionales, pero los académicos de los tres países estudiados obtuvieron sus títulos de grado en sus propios países -en el orden del 97/98% del total-. Si bien

Argentina y México presentan mayor nivel de formación de los doctores en el exterior que sus pares en Brasil, y quizás en esta dimensión se encuentren levemente más preparados que los brasileños para afrontar procesos de regionalización o internacionalización, en términos generales se observa un bajo nivel de internacionalización de la profesión académica latinoamericana en lo que respecta a formación de posgrado.

b) Dedicación académica y estabilidad: Un aspecto central para el estudio de la profesión académica es el tipo de dedicación, ya que impacta tanto en las condiciones de trabajo universitarias como en los efectos subjetivos que produce y en el que AL se diferencia sustantivamente de las tendencias internacionales. En efecto, no es difícil encontrar docentes que desarrollan su profesión en más de un centro universitario, ya que las plazas con “exclusividad” son escasas en la región (Tabla 4).

Tabla 4: Distribución porcentual de los académicos según tipo de dedicación

	Argentina ⁹	Brasil	México
Full-time	13	55	89
Part-time	85 ¹⁰	12	11
Part-time con contrato	2	33	0
Total	100	100	100

Fuente: Proyecto CAP; 2009. SPU, 2010

Como se observa, la profesión académica argentina presenta niveles de dedicación muy bajos. Esto implica que los académicos tienen -o pueden tener- más de un cargo, tanto en la misma institución como en otra. En contraste, México presenta niveles de dedicación muy altos. Brasil, por otro lado, muestra un nivel importante de dedicación parcial con pago según tareas (33%), quizás, debido a la gran diversidad institucional existente. Se verifica, entonces, que los académicos mexicanos presentan un mejor nivel de dedicación que los académicos argentinos y brasileños.

Dado que el tipo de dedicación incide en el tipo de trabajo académico que los profesores pueden desarrollar y el grado de pertenencia institucional que pueden construir, es importante considerar el grado de estabilidad que tienen en su trabajo. Además, en Argentina y en algunos otros países de AL esto es muy

importante por la impronta que dejó el movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 que impuso, como lucha contra la oligarquía económica y académica, la renovación periódica de los cargos académicos por concurso. Esta tradición, bastante extendida hasta la actualidad, junto con el histórico bajo nivel de inversión en ES, implicó que en muchos países, el *tenure*¹¹ no haya tenido desarrollo, como en el caso de Argentina (Tabla 5). Esto contrasta con una muy fuerte implantación de esta figura en México (82%) y un importante desarrollo en Brasil (56%). En Argentina prevalece el tipo de contratación con renovación -ya sea continua o con perspectivas- producto del sistema de concursos periódicos¹².

En este sentido, considerando la dedicación y la estabilidad, se aprecia que la profesión académica en México es más estable que en Argentina y en Brasil, en línea de lo afirmado por Díaz Barriga (2008)¹³.

Tabla 5: Tipo de contrato

	Argentina	Brasil	México
Permanente (<i>tenure</i>)	6	56	82
Renovación continua	22	38	9
Por tiempo definido con expectativas de renovación	69	2	6
Por tiempo definido sin expectativas de renovación	3	3	3

Fuente: Proyecto CAP; 2009

c) Docencia e investigación: Las características profesionales que acabamos de describir -tipo de formación, contratación y estabilidad-, podrían incidir en los intereses de los docentes universitarios y, por tanto, en la organización de su tarea. Por ejemplo, como los académicos brasileños presentan niveles más generalizados de formación doctoral y ésta se relaciona íntimamente con la investigación, podría generar un involucramiento mayor con las tareas de investigación que en el caso de los académicos argentinos y mexicanos. Sin embargo, no siempre las condiciones estructurales tienen su correlación en las identidades académicas, como veremos a continuación.

Los académicos de los tres países le dedican en promedio cerca de 30 horas semanales a la docencia y la investigación (Tabla 6). Sorprendentemente, los académicos argentinos, con menor formación de doctorado, dedican mayor

tiempo a la investigación que a la docencia, en contraposición con los brasileños y mexicanos que duplican su dedicación a la docencia en relación con la investigación. Incluso, en los períodos sin dictado de clase, la preponderancia de la investigación sobre la docencia de los académicos argentinos, se profundiza. En estos casos no disminuye tanto su actividad de docencia e investigación, superando las 20 horas, aumentando levemente su dedicación a la investigación, como en el caso de los brasileños. En México, en cambio, en los períodos sin clase la actividad en docencia e investigación disminuye sustantivamente, a menos de 10 horas por semana.

Tabla 6: Promedio de horas de dedicación semanal a la docencia e investigación

	En períodos con clases			En períodos sin clases		
	Argentina	Brasil	México	Argentina	Brasil	México
Docencia	13.9	19.8	22.0	5.4	8.4	4.6
Investigación	15.9	9.3	8.0	18.4	12.6	5.1
Total	29.8	29.1	30.0	23.8	21.0	9.7

Fuente: Proyecto CAP, 2009

Otra hipótesis explicativa podría sostener que la estructuración de las actividades de docencia/investigación se deriva, también, de los intereses o preferencias subjetivas que los académicos tienen al respecto, y que están vinculadas con los beneficios simbólicos que provee la actividad de investigación en relación al desarrollo de la carrera académica. Los resultados muestran que esta hipótesis es plausible ya que -si bien la mayoría de las tres poblaciones de académicos prefieren identificarse con ambas funciones- los argentinos se inclinan preferentemente por la investigación y los mexicanos una inclinación hacia la docencia; los académicos brasileños muestran paridad de preferencias.

Llama la atención que, para el caso de Argentina, mientras los docentes de generaciones consolidadas superan la media general respecto al interés por la docencia, los más jóvenes, quienes han obtenido su primer cargo a partir del 2000, se inclinan claramente por la investigación. Esto podría explicarse a partir del impacto de las políticas públicas de los '90, las cuales fueron asumidas por los más jóvenes de manera más significativa como forma de incorporación y promoción en la carrera académica.

d) Satisfacción respecto de la profesión académica: El estudio CAP consultó a los académicos en relación con su grado de satisfacción¹⁴ respecto con el desarrollo de su profesión. En su mayoría, los académicos latinoamericanos están satisfechos con su profesión, ya que se agrupan, principalmente, en niveles más altos o por encima del promedio. Pero se aprecia claramente que los académicos mexicanos están más satisfechos que el resto con su profesión: 87% se ubica en estos niveles, frente a un 65% de los brasileños y 64,8% de los argentinos. Para los tres países, las condiciones de trabajo han mejorado más que en promedio mundial, consideran que es un buen momento para que un joven inicie la carrera académica, de tener que correr el tiempo atrás, serían académicos de nuevo, y están menos presionados que el resto de los países (Marquina y Yuni, 2010).

Analizando más profundamente las diferentes variables que explican estos niveles de satisfacción, observamos que los académicos argentinos no perciben aspectos específicos de sus puestos de trabajo como una importante fuente de satisfacción (Marquina y Rebello, 2012; Marquina y Ferreiro, 2011). Las condiciones físicas, la prestación de servicios, la docencia, la investigación y el apoyo institucional son considerados como insatisfactorios. Sin embargo, al igual que sus colegas latinoamericanos, elegirían ser académicos de nuevo en un importante número. Esto puede indicar una visión de la profesión académica como negativa en términos de condiciones de trabajo, pero teniendo una recepción favorable de las políticas recientes, como por ejemplo por el incremento en los salarios y otros beneficios. Por otro lado, se ha analizado en otro trabajo el grado de dispersión de estos niveles promedio de satisfacción en Argentina, principalmente entre los académicos más "cosmopolitas" respecto de sus colegas "locales" (Marquina y Rebello, 2012).

e) Trayectorias académicas: El trabajo comparativo desarrollado por Pérez Centeno y Aiello (2010) acerca de la relación entre la profesión académica y la formación de posgrado permitió establecer en qué medida los académicos han accedido al nivel de posgrado, las condiciones laborales asociadas, su carrera, los aspectos relacionados con la gestión, la investigación y la docencia, así como otros nuevos aspectos emergentes y transversales como la internacionalización,

la evaluación de la actividad, la respuesta a las demandas sociales, etc. Esta dimensión se relaciona, asimismo, con diversos aspectos del sistema universitario como el acceso a la profesión y su formación permanente, y en cuanto a la investigación, la estructura y el perfil académico de los estudios o la contribución al sistema de ciencia y tecnología.

La investigación ha mostrado que la obtención de un título de posgrado impacta en los beneficios que puede obtener un académico en el sistema universitario respecto a la probabilidad de acceder a dedicaciones exclusivas (debido al interés de las IES por retener académicos de mayor titulación) y el grado de internacionalización del ejercicio académico (la enseñanza fuera del país y el dictado de cursos en idiomas diferentes al de la propia). En Argentina –que presenta un grado de internacionalización superior al de Brasil y México-, con cada nueva titulación un académico duplica la probabilidad de desarrollar enseñanza fuera del país o en otro idioma respecto de quienes no la poseen.

Sin embargo, en Argentina ser magister o doctor no asegura el acceso a mayores niveles jerárquicos en la carrera académica ni a la titularidad de las cátedras, o un mayor grado de satisfacción en relación con la propia situación profesional. Tampoco se prevén perspectivas futuras diferenciadas respecto de la carrera según se posea –o no- título de posgrado.

Esta construcción de trayectorias académicas a partir de la formación de posgrado y la orientación hacia la investigación permitió, además, distinguir para el caso de Argentina una diferencia llamativa y alarmante entre las carreras construidas por los grupos de académicos más maduros y los más jóvenes¹⁵. Podemos así reconocer que este aumento de la urgencia a lo largo de los años por la posesión de un título de posgrado, se manifiesta en mayor medida en las jóvenes generaciones de académicos. También observamos que en la generación novel acceder a un cargo luego de la primera titulación demora más tiempo que el que necesitaron las generaciones más antiguas, lo que corroboraría la existencia de mayores dificultades de los jóvenes para acceder a un cargo respecto de sus mayores (Marquina y Yuni, 2010).

Entre los académicos argentinos de la generación intermedia y consolidada casi un tercio no posee ningún título de posgrado. En el grupo de los docentes noveles, quienes en promedio hace poco más de 6 años que obtuvieron su título de licenciatura, se destaca que uno de cada cuatro ya están en posesión de un título de posgrado. Obtener una credencial de posgrado en las fases iniciales de la carrera académica resulta crucial para la joven generación, situación que contrasta con la de otros grupos en que la titulación se adquirió en fases más avanzadas de la trayectoria laboral. Lejos de la concepción tradicional en la que la culminación del doctorado era el ritual de consagración más importante y se lo representaba como la coronación de una carrera, los datos muestran que entre las restricciones que operan para el acceso y promoción en las fases iniciales de la profesión académica de los más jóvenes, emerge como demanda la posesión de esta titulación (Marquina y Yuni, 2010).

Conclusiones

Los distintos sistemas universitarios latinoamericanos y sus académicos enfrentan en esta etapa desafíos comunes. Estos son procesos interrelacionados atravesados por la internacionalización, la regionalización, la armonización y la convergencia de sus sistemas, la adopción de sistemas de créditos transferibles, la evaluación y el aseguramiento de la calidad, la innovación institucional y académica y la mejor articulación con los sectores sociales y productivos. Los académicos afrontan nuevas regulaciones, como la evaluación de las diversas dimensiones de su actividad -en especial la investigación y la docencia-, así como mayor presión por incrementar una productividad científica que contribuya al desarrollo económico de sus sociedades. Además, otras de las tendencias a nivel latinoamericano planteará la redefinición de las normas de autorregulación típicas de la profesión, como son el acceso y la promoción de la actividad, o el gobierno, considerando -por ejemplo- la incorporación de sectores no académicos (Fernández Lamarra y Marquina, 2009).

No obstante, aunque en el marco de la situación de la ES latinoamericana se plantea un escenario de necesidades compartido, las condiciones de partida,

como se ha señalado en este trabajo, no necesariamente son las mismas. Los académicos deberán afrontar estos desafíos desde diversas situaciones de base, tanto objetivas como subjetivas.

El caso mexicano muestra un gran nivel de estabilidad y satisfacción, pero una dedicación de horas y una caracterización demasiado identificada con la docencia. Esto implicaría condiciones a priori ideales para la promoción de la investigación, dimensión no suficientemente desarrollada en Latinoamérica. A su vez la masiva y burocrática actividad evaluadora, no sólo de las instituciones y programas sino también de la propia actividad personal, que denuncian autores como Porter (2003) y Díaz Barriga (2008) para México, iría en detrimento de su productividad.

La profesión brasileña muestra grados importantes de formación de posgrado que la hace más formada y mayormente asociada a procesos y actividades de investigación que las restantes, pero presenta bajo niveles de internacionalización. A esto se suma la diversidad de niveles calidad de IES, con dudas importantes en muchas nuevas instituciones privadas. Haciendo un planteo hacia el futuro, podría afirmarse que una parte de la población académica está en condiciones de afrontar los desafíos futuros, aquella que se desempeña en las universidades federales y en algunas estatales y privadas; el resto, sufrirá dificultades para poder adaptarse a las nuevas condiciones.

Por último, en Argentina -que viene haciendo un esfuerzo para mejorar las condiciones de su profesión después de la gran crisis del 2002- se cuenta con condiciones objetivas menos favorables que los otros países: menor dedicación y bajos niveles de posgraduación. Sin embargo, pareciera haber un alto interés por la dedicación a la investigación así como una fuerte identificación por esta área. Esto, sin que haya podido incorporarse en los procesos de evaluación la dimensión personal dentro de sus actividades, centrándose más en las instituciones, los programas y los proyectos de investigación. Así, por ejemplo, es casi nula la evaluación de la actividad docente de los académicos. Esta tendencia a adquirir un perfil académico más vinculado con las características del primer mundo, y que fuera fuertemente fomentado por las recientes políticas nacionales, parece

estar impactando en mayor medida en las jóvenes generaciones, con las implicancias que podría ocasionar esta preferencia a la investigación por sobre las actividades de docencia y de participación institucional, ambas tareas en general subestimadas por los más jóvenes. Este debería ser un alerta para los niveles de decisión institucional y nacional, para el diseño de políticas que contrarresten esta tendencia.

En este marco, cabe señalar que una fuerte limitación de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en AL lo constituye la muy escasa y adecuada evaluación de la docencia, lo que constituye un "vacío" preocupante en casi todos los países de América Latina, con algunas excepciones ya que, por ejemplo, en México se está considerando con diversos enfoques y metodología a través de una red de universidades, coordinada por la Universidad Nacional Autónoma de México. A partir de esta red mexicana se ha constituido una Red Iberoamericana (RIIED) que mantiene una importante producción académica en la temática (Fernández Lamarra y Coppola, 2010).

Finalmente, es importante subrayar que para afrontar escenarios comunes, tanto a nivel regional como internacional, sería importante como acciones posteriores al cúmulo de investigaciones que ya existen en la región sobre la profesión académica latinoamericana, empezar a acordar entre las instituciones universitarias condiciones previas que permitan a los académicos llevar adelante estos procesos de necesario cambio de manera cooperativa y para generar propuestas orientadas a mejorar nuestras profesiones en su diversidad, para que los sistemas de ES contribuyan a una mejor sociedad, tanto en la Argentina, como en AL y el resto del mundo.

Fecha de recepción: 24/12/12

Fecha de aceptación: 5/02/13

Notas

¹ El estudio integra la consulta efectiva a 24.874 académicos (docentes e investigadores universitarios) de 18 de los 21 países participantes: 825 de Argentina, 1.200 de Brasil y 1.818 de México; un total de 3.843 casos en Latinoamérica (15,4% de la muestra).

² El componente argentino consideró como población a todos los docentes de universidades públicas, con cualquier dedicación y cargo, que tienen relación de dependencia estable con universidades nacionales. Esto, debido al hecho de que el sector privado es marginal tanto en términos de estudiantes como de docentes, que no existe información disponible sobre los docentes universitarios del sector privado, y a que, en buena parte, éstos se desempeñan además en universidades públicas.

³ La tasa bruta de escolarización terciaria se multiplicó por 10 en alrededor de 40 años. En la última década, el incremento anual de la matrícula fue del 6% (8% para el sector privado y 2,5% para el público). La tasa es, sin embargo, baja en comparación con la de los países desarrollados (América del Norte y Europa) e incluso, con la de Asia y Oceanía (Fernández Lamarra, 2009).

⁴ No obstante, asumimos una perspectiva dialéctica que permite comprender diferentes profesiones académicas, entre ellas según sean del centro y de la periferia, formando el conjunto parte de una comunidad académica global con grandes disparidades (Altbach, 2004).

⁵ La inversión promedio en Latinoamérica para investigación es del orden 0,5% -o menos- del PBI, lo que es claramente insuficiente para satisfacer las necesidades de la sociedad del conocimiento y de la tecnología, y particularmente para atender las demandas nacionales en materia de investigación. La escasa participación de la sociedad –en especial en relación con los sectores productivos- tanto en el gasto como en la ejecución de la investigación, genera un bajo nivel de la misma y una escasa contribución al desarrollo económico. Brasil constituye una excepción destacable -invierte el 1% de su PBI-; Chile está en el orden del 0,7 % y Argentina y México se ubican en la media regional.

⁶ Debido a las capacidades de las instituciones de los países desarrollados de implementar programas que sobrepasaran las regulaciones nacionales así como el establecimiento de sedes de instituciones extranjeras en América Latina. También debido a la presión ideológica que ejercen los países desarrollados -como Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia y otros usuales exportadores de educación transnacional- en las negociaciones en la ronda del GATT para incorporar a la ES como servicio comercial a escala global.

⁷ En algunos países, se denomina “pre-grado”, como diploma equivalente a la licenciatura o similar.

⁸ Asimismo, debido a que en el caso de la Argentina, la muestra obtenida tiene un fuerte sesgo -el 50% de quienes respondieron la encuesta poseen dedicación exclusiva (full-time), mientras que en el universo de los docentes de universidades nacionales sólo hay alrededor de un 14% con dedicación exclusiva-, se han ponderado los resultados de modo de representar la población real de magísteres y doctores.

⁹ Dado que en la muestra argentina la categoría de profesores de dedicación exclusiva incluidos en el estudio CAP está sobrerrepresentada, para el caso de Argentina se consideran los datos de la SPU, 2010. También, es importante aclarar que, en el caso de Argentina, sólo se ha considerado el sector público universitario y en el de Brasil, tanto el público como el privado. Esto último aporta una mayor diversidad institucional referida a tipos de dedicación y contratación.

¹⁰ Incluye dedicaciones semiexclusivas y simples.

¹¹ Nos referimos a la contratación permanente (vitalicia) a tiempo completo.

¹² En Argentina, en las universidades nacionales, la duración de las designaciones por concurso público es del orden de 5 a 7 años. En algunas universidades la designación con carácter permanente se establece luego de tres o más concursos ganados.

¹³ El autor señala que la evaluación de la ES en México tiene, sobretodo, consecuencias en el ingreso diferencial de los académicos, más que en su estabilidad.

¹⁴ Se utilizó una escala de 5 grados de satisfacción; siendo la categoría 1, la de mayor grado de satisfacción y la categoría 5, la de mayor insatisfacción.

¹⁵ El estudio de trayectorias académicas (García Salord, 2001), permite comprender estas tendencias en contexto. En el trabajo de Marquina y Yuni (2010) se consideraron tres grupos generacionales de académicos argentinos: los “consolidados”, es decir, quienes obtuvieron su cargo antes de 1984; la “generación intermedia” que accedieron a la carrera académica con la apertura democrática y transitaron las reformas neoliberales de los años ‘90; y los que obtuvieron su cargo a partir de 2000, en plena crisis pero asumiendo desde su ingreso las reglas del juego académico actuales.

Bibliografía

- ABOITES AGUILAR, H. (1999) "La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos". En: Rueda, Mario y Landesman, Monique, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Pensamiento Universitario. Tercera Época Nº 88. CESU.
- ALTBACH, P. (Coord.) (2004). *El Ocaso del Gurú. La Profesión Académica en el Tercer Mundo*. Cultura Universitaria / Serie Ensayo 77. UAM. México.
- AROCENA, R. (2004) "Las reformas de la Educación Superior y los problemas del Desarrollo en América Latina". En: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, 915-936.
- BECHER, T. & TROWLER, P. (2001) *Academic tribes and territories*. Second edition. The Society for Research into Higher Education & The Open University Press, Buckingham.
- BOYER, E.; ALTBACH, P. y WHITELAW, M.J. (1994) *The Academic Profession. An International Perspective. A Special report*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, NJ.
- CLARK, B. (1987). *The academic life: small words, different words*. Carnegie Foundation for Advanced of Teaching, Princenton.
- DIAZ BARRIGA, A. (2008) El impacto de la evaluación en la ES mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales. UNAM/IISUE/ANUIES/Plaza y Valdez, México.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Coord.) (2004) *La gestión universitaria frente a la crisis, la integración regional y el futuro*. EDUNTREF, Buenos Aires.
- _____ (2007) *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y Acreditación*. EDUNTREF-IESALC/UNESCO. Buenos Aires.
- _____ (Comp.) (2009) *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional*, EDUNTREF, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MORA, J. G. (2005) *Educación Superior. Convergencia América Latina-Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Comisión Europea-UNTREF. Buenos Aires.
- FERNANDEZ LAMARRA, N. y COPPOLA, N. (2010) "La evaluación de la docencia universitaria en América Latina: los casos de Argentina, Chile, Colombia y México". En: Rangel, Mary (Org), *Educação superior: avanços e práticas*, Intertexto Editora, Niteroi, Brasil.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (2009) "Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Nº 27, mayo, Buenos Aires.
- GALAZ FONTES, J.F. (1999) "University experience and the academic profession". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 1. No 1.
- GARCÍA SALORD, S. (2001) "Las trayectorias académicas: De la diversidad a la heterogeneidad". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero – abril, vol. 6, No. 11, pp. 15-31.
- GIL ANTÓN, M. (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM. México
- _____ (2000) "Los académicos en los noventas: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes?" En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2, Nº1.

- GREDIAGA KURI, R. (2001) "Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero – Abril. Vol 6, Núm 11. México.
-
- (2006) "Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimientos y recompensas de la profesión académica en México". En: *Revista de Investigación Educativa 2*. Enero – junio. IIE, Veracruz.
- HENKEL, M. (2000) *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. Jessica Kingsley Publishers, London & Philadelphia.
- HERAS, G. L. (2005) "La política de educación superior en México: Los programas de estímulos a profesores e investigadores". En: *Educere*, abril-junio año/vol. 9, Nº 29. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- MARQUINA, M. y FERREIRO, M. (2011). "La satisfacción profesional de dos grupos generacionales de académicos en el marco de las políticas universitarias recientes". En: *IX Jornadas de Sociología "Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones"*. Carrera de Sociología, UBA 8 al 12 de agosto, Buenos Aires.
- MARQUINA, M. y REBELLO, G. (2012) "The academic work in the periphery: why argentine faculty is satisfied despite all? ". En: L. Goedegebuure, V L. Meek, H. Coates and I. R. Dobson: *Job Satisfaction around the Academic World*. Springer: Netherlands.
- MARQUINA, M. y YUNI, J. (2010) "Trayectorias Profesionales de grupos generacionales de académicos y contexto político en Argentina: Hacia una tipología". En: *International Conference on Personal Characteristics, Career Trajectories, Sense of Identity and job Satisfaction del Proyecto Changing Academic Profession (CAP)*, octubre, Mexico D. F.
- NEAVE, G. y VAN VUGHT, F, (1991) *Prometeo Encadenado. Estado y ES en Europa*, Gedisa, Barcelona.
- PARRA SANDOVAL, M.C. (2004). "La percepción de los académicos sobre su participación en el gobierno universitario: Estudio de caso de cuatro universidades Venezolanas". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio – septiembre año/ Vol 9, no. 022. COMIE, México DF.
- PEREZ CENTENO, C. y AIELLO, M. (2010) "La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada". En: *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en ES*. San Luis: RAPES - Universidad Nacional de San Luis.
-
- (2010) "La identidad de los académicos argentinos. Perspectiva internacional y comparada". En: Seminario Internacional "*The Changing Academic Profession International Conference on Personal Characteristics, Career Trajectories, Sense of Identity/Commitment and Job Satisfaction of Academics*", octubre, México.
- PORTER, L. (2003) *La Universidad de Papel*. Editorial Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, D.F.
- RAMA, C. (2009) "La tendencia a la internacionalización de la ES". En Fernandez Lamarra, N. (coord.) *Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda*, EDUNTREF, Buenos Aires.

- SCHWARTZMAN, S. y BALBACHEVSKY, E. (1996) "The academic profession in Brazil". En: P.G. Altbach, Ed. *The international Academic Profession: Portraits from 14 countries*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, NJ.
- VILLA LEVER, L. (2001) "El mercado académico: La incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, 2001, Vol. 6, Nº 11, pp. 63-77.

Universidade Pública Brasileira no Século XXI

Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente

Brazilian Public University in the XXI Century. Higher education market oriented and intensification of teachers' work

*João dos Reis Silva Júnior**

*Valdemar Sguissardi***

Resumo

O objetivo deste texto é compreender o processo de mercantilização da universidade pública brasileira e de sua identidade institucional como parte orgânica da mundialização financeira do capital e do modelo de crescimento econômico adotado pelo país no início da década de 1990. Busca-se compreender este evento com origem no Estado reformado. Este processo deu origem a reformas das instituições republicanas brasileiras. A universidade pública transforma-se neste movimento sob a mesma matriz teórica, política e ideologia da reforma do Estado, sofrendo um deslocamento social e econômico. Torna-se uma agência executora de políticas de competências do Estado. A racionalidade mercantil tornou-se o núcleo da Política com consequências para o trabalho do professor universitário. O ciclo do capital financeiro comprime o de capital em funções que intensifica o ciclo produtor de valor real. O resultado consiste na intensificação do trabalho e a precarização de suas relações.

Palavras-chave: Reforma do Estado; universidade pública; trabalho docente; alienação.

Abstract

The objective of this text is to understand the process of commodification of the Brazilian public University and its institutional identity as organic part of financial globalisation of capital and economic growth model adopted by the country in the early 1990. We seek to understand this event with the reformed State. This process gave rise to reforms of the Republican institutions. The public University becomes in this movement under the same theoretical matrix, politics and ideology of State reform, suffering a social and economic displacement. The Brazilian Public University become an executing agency of the State powers. Market rationality became the core of the policy with consequences for the professor's work of University. The cycle of financial capital capital compresses the functions that intensifies the cycle producer of real value. The result is the intensification of the work and the precariousness of their relationships.

Keywords: State reform; public university; professor's work; alienation.

*Professor da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: joaodosreissilvajr@gmail.com

** Professor (aposentado) da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: vs@merconet.com.br

A economia mundial e a cultura da 'Academia', organicamente articuladas, vêm passando por uma mudança estrutural há décadas. A universidade, em especial a estatal pública, que antes se organizava como uma instituição que, além da formação de profissionais, se ocupava da produção de conhecimento, da extensão e prestação de serviços, transforma-se celeremente em organização que, nas últimas décadas, oferece produtos educacionais em resposta às demandas diretas ou indiretas da mundialização financeira do capital. Ao mesmo tempo em que a mundialização aponta, entre outros, para programas de empreendedorismo e inovação, seus processos econômicos tendem a desestabilizar a já bastante precária autonomia acadêmica e institucional. Esse processo também pode ser observado no Brasil, onde a economia dos anos recentes e em curso está mudando de forma estrutural a educação superior em geral do país, com ênfase no seu setor público federal.

As instituições de educação superior (IES) estariam passando a ocupar um novo lugar social e econômico e, conseqüentemente, mudando sua função social e econômica. No âmbito social, os dados oficiais, como adiante se verá, indicam uma tendência de essa instituição tornar-se mera executora de políticas compensatórias, enquanto, no plano econômico, apresenta-se como um novo modo de empresariar o saber produzido e nova forma de produzir ciência e tecnologia. Como parte essencial desse fenômeno verifica-se uma crescente intensificação do processo de trabalho do professor universitário –em especial do vinculado à pós-graduação e à pesquisa– associada a inegável processo de precarização das relações de trabalho e carreira docentes.

Da objetivação da predominância financeira

Ao longo das duas últimas décadas do século XX o sistema capitalista mundial foi marcado por uma série de mudanças nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e financeira que culminou na globalização da economia¹, levando à expansão do processo de internacionalização da produção, desregulamentação do sistema financeiro mundial, aumento do fluxo internacional de capitais, maior integração

dos sistemas financeiros mundiais e elevação da concorrência nos mercados produtivos e financeiros. Esta mudança exigiu reformas institucionais na República Federativa do Brasil. A matriz teórica, política e ideológica desse movimento estruturou-se no processo de reforma do aparelho de Estado iniciado em 1995 quando assume o poder o Presidente Fernando H. Cardoso (FHC). A expansão da economia no âmbito global está associada à incorporação de avanços tecnológicos que demandam conhecimentos cada vez mais especializados que resultam em maior complexificação do processo produtivo, o qual, por sua vez, passa a exigir nova qualificação da força de trabalho e diminuição de seu custo, ao mesmo tempo em que se modificam o processo de acumulação, de valorização do capital, bem como a reprodução social e a sociabilidade do trabalhador.

Essa nova configuração econômica – impulsionada pelos organismos multilaterais (Fundo Monetário Internacional - FMI e Banco Mundial - BM) orientados pelas diretrizes enfeixadas pelo Consenso de Washington² – marca o início de um novo regime econômico e político, e de uma ampla rede de intercâmbios comerciais, produtivos e financeiros. As políticas de liberalização da economia dos países emergentes, em especial o Brasil, resultaram na abertura de seus mercados ao investimento estrangeiro e, desta maneira, no aumento do fluxo de capital externo direto.

Salama (2007) mostra que o aumento do fluxo de investimento estrangeiro direto (IED) nesse período foi resultado de um modelo de desenvolvimento econômico, cada vez mais dependente da entrada de capitais, adotado por países como o Brasil em resposta às crises econômicas dos períodos anteriores. Esse modelo de desenvolvimento baseava-se na rápida abertura econômica que provocava, em alguns casos, a destruição ou a reestruturação do aparelho produtivo, como foi o caso do Brasil, bem como uma reforma das instituições republicanas, um novo pacto social e a mudança da sociabilidade do trabalhador. As reformas carregaram em si essa racionalidade.

²A abertura extremamente rápida das economias às trocas internacionais (comerciais e financeiras) e a rápida liberalização do conjunto dos mercados donde o *Estado se retirou* provocaram um choque difícil de controlar.

Os aparelhos produtivos evoluíram profundamente, mas as relações sociais degradaram-se muito (aumento do desemprego e forte precarização do emprego). A produção nacional recuou face às importações e assiste-se mesmo a uma substituição da produção nacional” (Salama, 2007, p.133, grifos nossos).

Destaca-se que o lugar deixado pelo Estado em razão de sua reforma foi prontamente ocupado pelo mercado, como se deu com a reforma da previdência. FHC iniciou essa reforma no setor privado, Lula continuou-a em 2003 e Dilma encerra-a no setor público em 2012. Essa reforma foi o momento em que o “Estado se retirou”, deixando espaço rapidamente ocupado pelos planos de previdência privada e, em seguida, incorporado aos fundos mútuos no âmbito mundial e na forma de capital financeiro. O Estado também se retirou da universidade pública e abriu espaço para a entrada do capital nessa instituição. As Parcerias Público-Privadas (PPP), os Fundos Setoriais (FS), a Lei de Inovação Tecnológica (LIT), a “Lei do Bem” etc. são a objetivação do novo ordenamento jurídico que deu guarida à retirada do Estado de sua condição de garantidor da natureza pública da universidade. Aí reside, com contradições mas de forma estrutural, o que se tem chamado de mercantilização da educação superior pública.

Segundo ainda Salama, o crescimento das importações e a reorganização do trabalho, resultantes do processo de reestruturação econômica na década de 1990, estimularam o aumento da produtividade, mas não de modo suficientemente rápido para incrementar no curto prazo as exportações e o aumento da rentabilidade do capital. Além disso, nesse mesmo período, havia uma forte apreciação das taxas de câmbio reais, o que favoreceu a entrada de capitais. Porém, seguiu-se um processo de contração de exportações e de expansão das importações, o que levou a desequilíbrios na balança comercial. Com o objetivo de atrair capitais estrangeiros, as taxas de juros foram mantidas em nível elevado, o que aumentou o custo dos empréstimos e, conseqüentemente, diminuição dos projetos de investimento. Dessa forma, passou a ser mais interessante colocar o capital em títulos do Tesouro do que investi-lo em projetos industriais ou comerciais.

Alguns economistas denominam a atual etapa de acumulação do capitalismo de “regime de acumulação com dominância de valorização financeira”

(Chesnais, 1996). O que caracteriza esse novo regime de acumulação é o fato de ele ser rentista, ou seja, apropriar-se da renda gerada no setor produtivo para obter, no curto prazo, a máxima rentabilidade e maior liquidez possível, revelando-se, desta maneira, avesso ao risco e reprodutor da especulação, enquanto redireciona os investimentos para o mercado financeiro. Essa nova racionalidade de reprodução do capital levou às mudanças de paradigmas tecnológicos, à flexibilização do trabalho, à reestruturação produtiva e à difusão das tecnologias de informação e comunicação.

É possível compreender-se o domínio do capital financeiro considerando-se os desdobramentos do capital³ apresentados ao longo do desenvolvimento do capitalismo. Segundo Serfati (2000), esta capacidade do capital de se apresentar sob a forma desdobrada é uma condição para o desenvolvimento das sociedades por ações e o progresso da Bolsa de Valores. Daí a mudança para um novo paradigma de acumulação. O valor desses títulos ou ações é determinado com base nos fluxos de rendimentos (dividendos) futuros esperados, assim como ocorre com os títulos da dívida emitidos pelo Estado, sendo, estes últimos, meros reconhecimento de dívidas a serem pagas. Estes ativos financeiros (ações, títulos) são o capital que Marx denominou de "fictício", pois este é constituído por antecipações de rendimentos (dividendos, juros) que constroem, desta maneira, a acumulação do capital industrial.

A mera propriedade desses ativos financeiros é o que confere a seus detentores o direito a rendimentos sem que participem da produção real de valor na sociedade, isto é, como rentistas. Portanto, o "fazer dinheiro", segundo Serfati, passou a ser o principal motor da produção capitalista, o que leva a uma relação de predominância do capital financeiro sobre a criação de valor. O processo de produção passou a ser apenas um intermediário necessário para se atingir o fim de "se fazer dinheiro". É essa capacidade de reprodução do capital que levaria as nações capitalistas ao que Serfati chamou de "vertigem" de querer fazer dinheiro sem a intermediação do processo produtivo, o que significa produzir capital portador de rendimentos financeiros, ou seja, capital financeiro.

Essa lógica de valorização do capital permitiu mudar o regime de acumulação produtiva para um regime de predominância financeira, após a generalizada liberalização e desregulamentação dos mercados financeiros, que resultaram em um novo modelo de desenvolvimento econômico dependente da entrada de capitais e que levaram, segundo Salama (2007), a um agravamento das desigualdades sociais, tanto sob o prisma dos rendimentos do trabalho (entre trabalhadores qualificados e não qualificados, ambos com nova sociabilidade), como do capital, e a uma taxa de desemprego elevada e empregos precários mais numerosos do que na década de 1980.

A predominância financeira, portanto, produz efeitos consideráveis sobre o conjunto da economia global, com o aumento da finança especulativa cuja rentabilidade beneficia exclusivamente os detentores do capital financeiro. Nesse novo regime de acumulação, os critérios de rentabilidade são impostos pela alta administração das grandes corporações, sob o domínio dos acionistas que, na sua maioria, são representados por fundos de investimento e fundos mútuos. Trata-se agora de uma nova etapa na inserção das economias no capitalismo financeiro mundial, com o papel crescente da lógica acionista e dos fundos de investimento estrangeiros, e com a financeirização da gestão das empresas. Como afirma Plihon (2002: 23), “esta tomada de poder pelos acionistas, representados pelos investidores institucionais, explica que o objetivo de rentabilidade da empresa se tenha sobreposto ao desenvolvimento da sua atividade ou do emprego”.

A busca por valorização financeira conduziu a cada vez maior pressão pela liberalização dos mercados financeiros, pela desregulamentação dos mercados de capitais, por regras de política monetária que favorecessem os proprietários do capital financeiro, como a elevação das taxas de juros, e políticas de valorização cambial, o que significava criar um ambiente institucional favorável aos negócios do capital financeiro. A criação desse ambiente institucional implicava, acima de tudo, no controle dos gastos do Estado, no fim da regulação estatal e na liberdade máxima para o capital (Paulani, 2008).

Para se inserir no capitalismo financeiro mundial, o Brasil experimentou, ao longo da década de 1990, uma série de transformações econômicas e políticas

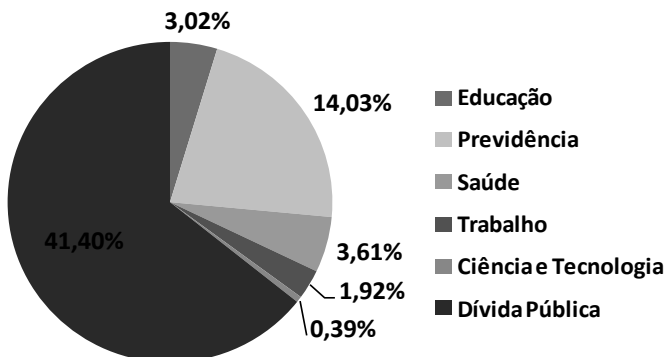
com conseqüências importantes para suas instituições republicanas, em especial a universitária. Destacam-se nesse movimento duas dimensões: a) a pesquisa passa a seguir nova diretriz orientada para o atendimento da demanda econômica crescente de valorização do capital; b) os diversos segmentos de trabalhadores são preparados técnica e socialmente por meio de programas como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). No país, esse período, foi marcado pelo cenário de estabilidade econômica e reformas que resultaram na abertura comercial e financeira, desregulamentação, internacionalização da estrutura produtiva, ajustes fiscais e privatizações. Em consequência, o pacto social que se vinha produzindo desde o início da década de 1990 experimenta significativa consolidação.

Essas mudanças tiveram por objetivo preparar o país para sua inserção no âmbito internacional de valorização financeira tendo como âncora o controle inflacionário, a valorização cambial e taxas de juros que foram mantidas em patamares elevados e que beneficiavam os interesses dos credores do Estado e os do capital financeiro. Essa equação permitiu maior remuneração dos títulos públicos e, em consequência, inflou as despesas do Estado com o serviço da dívida, comprometeu grande parcela do orçamento da União e diminuiu de modo substantivo os gastos estatais em setores estratégicos para a sociedade. Os gastos com o pagamento da dívida pública correspondem a 41,4% do orçamento da União para o presente exercício de 2012, como se pode verificar no gráfico abaixo.

O orçamento total para o ano de 2012 foi de R\$ 2,2 trilhões. As despesas com a dívida pública (interna e externa) totalizaram R\$ 910,0 bilhões, dos quais R\$ 653,9 bilhões corresponderam à rolagem da dívida ou a seu refinanciamento, o que representa a substituição de títulos anteriormente emitidos por títulos novos, com vencimento posterior. O pagamento da dívida somou juros no total de R\$ 129,6 bilhões e amortização (diminuição do principal da dívida) de R\$ 128 bilhões. Portanto, uma parte significativa dos impostos recolhidos pelo Estado com base na renda produzida pela sociedade vem sendo correntemente utilizada

no pagamento dos serviços da dívida, ou seja, os detentores desses ativos financeiros receberam e recebem anualmente uma grande parcela da renda real, mesmo sem terem participado do processo de produção.

Gráfico I - Orçamento da União – Exercício Financeiro 2012



Fonte: Ministério do Planejamento

A adoção dessa lógica que transformou o Brasil em plataforma de valorização financeira internacional só foi possível com a institucionalização de algumas medidas que outorgaram maior autonomia ao Banco Central, a fim de garantir uma política monetária que honrasse fiel e continuamente o pagamento dos serviços da dívida e que remunerasse, com juros elevados, os detentores dos títulos públicos, dando continuidade ao processo de liberalização financeira cujo objetivo foi gerar novas oportunidades de investimento e de entrada massiva de fluxos de capital estrangeiro. Dessa forma, com a autonomia do Banco Central, foi possível criar alguns mecanismos e incentivos para atrair os investidores estrangeiros sem a necessidade de, periodicamente, recorrer à autorização do Congresso. A autonomia do Banco Central está inserida em um contexto mais amplo de reformas realizadas com base no ideário neoliberal e que visaram a reestruturar o Estado brasileiro, modernizar a estrutura produtiva e a economia, sob o discurso da produtividade e competitividade, enquanto se subordinava o país aos imperativos

do capital financeiro. Essas reformas resultaram em mudanças significativas nas instituições republicanas com consequências para as universidades públicas federais como será apresentado a seguir.

A Reforma do Estado, IED e educação superior orientada para o mercado

No livro *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico* (Sguissardi; Silva Júnior, 2009), os autores reportam que, em seminário sobre a reforma constitucional sob o patrocínio da Presidência da República, Luiz Carlos Bresser Pereira –que posteriormente viria a ser o ministro titular do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare)– defendia a tese de um Estado moderno, socialdemocrata, que se constituiria a partir de 1995 com a Reforma do Estado, orientada pelo *Plano Diretor para a Reforma do Estado*. Isso permitiu compreender as mudanças ocorridas na educação superior que levariam à construção de uma nova cultura institucional da universidade pública, alterando de forma estrutural suas funções sociais e econômicas como mencionado anteriormente.

Deve-se destacar, no contexto da reforma do Estado, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9.394, em dezembro de 1996, segundo a qual as instituições federais de ensino superior (Ifes) deveriam contratar um terço de doutores ou mestres em regime de dedicação integral para realizar pesquisa, o que segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009) impulsionaria a pós-graduação no país, mais que dobrando o número de matrículas neste nível de formação em cerca de uma década. Para tanto, como demonstram esses autores, haveria a necessidade de formação de pesquisadores e da criação de um sistema de pós-graduação mais produtivo, regulado e flexível, para orientar e reorientar suas pesquisas, cuja responsabilidade de controlar e regular seria atribuída à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para a concretização dos novos objetivos da Capes, foi necessário realizar um reordenamento dessa agência com a finalidade de reorganizar todo o sistema de avaliação do ensino superior, submetendo o professor-pesquisador a uma série de novas exigências, destacando-se a redução do tempo de pesquisa, a obrigatoriedade de se produzir e publicar uma média anual de artigos científicos em periódicos de renome classificados por essa agência, bem como, dar aulas na pós-graduação e graduação, ter pesquisas financiadas por agências de fomento de prestígio acadêmico e prestar assessorias e consultorias científicas, consolidando desta maneira o que os autores denominaram de *produtivismo acadêmico*, fenômeno gestado pela burocracia estatal e que atualmente é um dos pilares centrais da nova cultura universitária, com mediação da Capes e do Centro Nacional de Pesquisas (CNPq).

Deve-se destacar que até o ano de 1999, no CNPq, os projetos de pesquisa eram encaminhados via "demanda livre", isto é, essa agência não estabelecia prioridades de pesquisa mediante editais como ocorre atualmente. A partir do ano de 2001 o financiamento de pesquisa passou a seguir novos critérios com base no estabelecimento de prioridades em áreas de conhecimento orientadas pela política econômica e industrial do país, sob a gerência monetária e financeira do Banco Central, agora gozando de autonomia para gerenciar o país em sua nova condição de excelente praça bursátil. Desta maneira, o CNPq passou a estabelecer convênios e editais indutores de pesquisa aplicada visando ao aumento da produtividade do capital e da competitividade econômica do país, enquanto o Ministério da Educação cuidava de massificar a certificação por meio de programas de alta capacidade de mudança institucional, como o REUNI e a UAB.

O reordenamento e a reorganização da Capes e do CNPq permitiram que ambas as agências orientassem a pesquisa e a produção do conhecimento para a valorização do capital, priorizando projetos de inovação para o desenvolvimento de novas tecnologias que agregassem valor aos produtos e processos e beneficiassem desta maneira os interesses econômicos privados. Por outro, lado por meio de processo de certificação em massa, na educação superior, procura-se formar o novo trabalhador.

Portanto, a partir da reforma do Estado, definiram-se novo marco regulatório e novo arcabouço jurídico que resultaram no estabelecimento de um novo paradigma de produção de conhecimento com ênfase em inovação tecnológica e ciências aplicadas, com destaque para a criação dos Fundos Setoriais (FS) em 1999 e da Lei 10.973 de 2 de dezembro de 2004, que estabelece incentivos à inovação e à pesquisa tecnológica no ambiente produtivo, com o objetivo de aumentar a competitividade industrial do país e alcançar sua autonomia tecnológica. De acordo com esta lei, inovar significa "introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços". Destacam-se ainda a Lei 11.196/2005, conhecida como a "Lei do Bem", que consolida incentivos fiscais para pessoas jurídicas, desde que desenvolvam pesquisa e inovação tecnológicas; a Lei 8.958/94 que dispõe sobre as relações entre instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológicas e a fundações de apoio; a Lei 11.487/2007 que altera a Lei 11.196, de 21 de novembro de 2005, para incluir novo incentivo à inovação tecnológica e modificar as regras relativas à amortização acelerada de investimentos vinculados à pesquisa e ao desenvolvimento; e Lei 11.079/2004 que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada (PPP) no âmbito da administração pública.

Pode-se verificar, portanto, que o fundo público foi investido como recurso para aumentar a produtividade e competitividade, transformar a economia do país e situá-lo como excelente plataforma de valorização do capital no contexto do regime de predominância financeira. A partir de meados da década de 1990 a economia brasileira aparece como um dos principais receptores de fluxos de IED, resultado de políticas macroeconômicas e da reforma do Estado acima referidas.

A maior parcela do IED foi direcionada ao setor de serviços, resultado do processo de privatizações e desregulamentação iniciado naquele período. Nesse processo é importante também mencionar o papel das fusões e aquisições transfronteiras que configuraram um novo perfil de fluxo de IED, caracterizado pela compra de ativos já existentes e sem uma contribuição significativa do ponto de vista de incremento da estrutura industrial. Em 1997, por exemplo, 64% do IED

absorvido pelo país o foram na modalidade de fusão e aquisição, ou seja, dos quase US\$ 19 bilhões que ingressaram no país na forma de IED, cerca de US\$ 12 bilhões foram destinados à capacidade produtiva já existente na economia. Os setores que receberam grandes influxos de IED mediante fusões e aquisições foram os setores de alimentos, financeiro, de telecomunicações, de tecnologia da informação, químico e petroquímico, siderúrgico, de seguros, automotivo e eletrônico.

Esse movimento de fusões e aquisições também tem se verificado na educação. Nos anos mais recentes do século XXI, há formação de grupos educacionais que detêm capital acionário com cotação na Bolsa de Valores e que atuam tanto no ensino médio como no superior, buscando através de suas atividades educacionais a valorização do seu capital financeiro. Em artigo, Sguissardi (2008: 1003), estudando a expansão do ensino superior no Brasil, afirma que:

“Os noticiários da imprensa corporativa ou comercial têm cada vez mais chamado à atenção para um fenômeno que antes era próprio do mercado financeiro, industrial e comercial: a presença de grandes fundos de investimento [capital portador de juros] no chamado mercado educacional do país, como já ocorre em alguns outros países do centro e da periferia global. Na edição 101 da revista *Ensino Superior*, do Semesp, 9 de fevereiro de 2007, anunciava-se em manchete “A consolidação do mercado”. Completava-se: “Até 2010, 60% das instituições de ensino superior brasileiras com menos de 500 alunos devem ser extintas, diz especialista” (Gorgulho, 2007). O número de matrículas dobraria nesse período, chegando-se a 8 milhões, mas com grandes mudanças. Das 1.100 IES com menos de 500 alunos, cerca de 60% fechariam suas portas e seus alunos migrariam para outras instituições. As demais cerca de 40% seriam absorvidas por outras mantenedoras ou por outros proprietários ou fundos de investimento. O setor vai se consolidar em uma economia de escala, em que grandes grupos oferecerão ensino superior barato, com uma qualidade razoável, prevê o consultor financeiro Renato de Souza Neto, ex-sócio da Paulo Renato Souza Consultores”.

Esse fenômeno tem-se intensificado mais recentemente. Em 2011, essas operações de fusões e aquisições no ensino privado bateram recorde: foram 20 operações realizadas por apenas quatro empresas de capital aberto, movimentando R\$ 2,4 bilhões. O valor recorde de transações é da Kroton Educacional, que comprou por R\$ 1,3 bilhão a Universidade do Norte do Paraná (Unopar), líder no segmento de ensino a distância. Essa foi a maior operação já fechada no setor de educação

no país. Outro grande negócio foi a compra da Uniban, de São Paulo, pela Anhanguera Educacional, por R\$ 510 milhões. Em 2011, a Anhanguera Educacional era o maior grupo de ensino superior do país, estando presente em todos os estados, com 78 instituições de ensino superior (IES) e cerca de 400 mil alunos. Em seguida destacam-se a Estácio Participações, presente em 17 estados, com 29 IES cerca de 240 mil alunos; a Kroton Educacional (em associação com o Grupo Pitágoras), presente em 10 estados, com 40 IES e cerca de 90 mil alunos na educação superior, além de 720 escolas de educação básica e cerca de 280 mil alunos; o Sistema Educacional Brasileiro e Colégio Oswaldo Cruz – ou SEB Participações S. A. de que fazem parte os Grupos COC, Pueri Domus e Dom Bosco, entre outros, presente em 20 estados, com cerca de 450.000 alunos nos diferentes níveis de ensino; e *Laureate International Universities*, que reúne 65 instituições universitárias em 20 países, sendo 29 na América Latina, e conta com mais de 500 mil alunos (no Brasil possui a universidade Anhembí-Morumbi e uma dezena de outras IES e cerca de 85 mil alunos) (Fávero; Sguissardi, 2012).

Em 2010, dos cerca de 5,5 milhões de alunos matriculados no ensino superior, 11% estudavam em IES privadas (sem fins lucrativos) e 62% em IES particulares (com fins lucrativos); apenas 27% estudavam em IES públicas federais, estaduais ou municipais.

Uma das características mais visíveis da economia brasileira foram os influxos de IED que apresentaram, ao longo da década de 1990, um aumento significativo durante todo o período, como resultado não somente de fatores exógenos relacionados à nova configuração da economia mundial, mas também das mudanças no regime de regulamentação referente ao capital estrangeiro no Brasil, destacando-se a Revisão da Constituição em 1993 e da Emenda Constitucional de 1994, quando algumas das restrições foram eliminadas, dentre as quais a extinção da diferença entre empresa de capital nacional e capital estrangeiro. A partir de então passou a ser permitido ao capital multinacional o acesso tanto aos setores de atividade, como ao crédito das agências oficiais de fomento, incentivos e subsídios governamentais. Nesse contexto, também foram modificados os con-

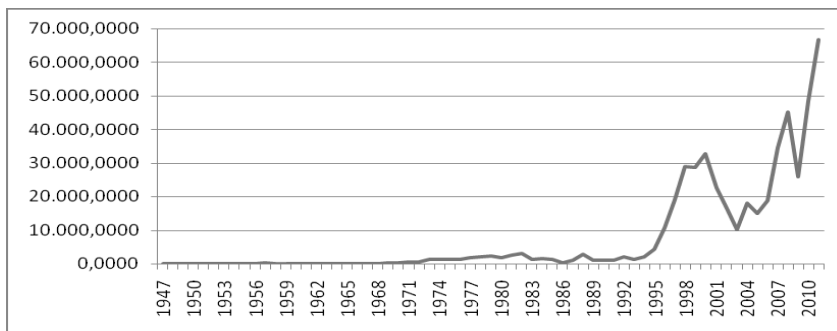
troles referentes à saída de capitais estrangeiros, como a isenção do imposto de renda⁴.

Conforme o gráfico abaixo, o volume de IED aumentou consideravelmente, passando de US\$ 2,4 bilhões entre 1991 e 1995 para US\$ 22,3 bilhões entre 1996 e 1999, elevando a participação do Brasil nos fluxos mundiais de investimentos, que chegou a representar 4,2% desses investimentos totais. Em 1999 ocorreu mudança nessa curva, iniciando-se uma trajetória de queda que se acentuou entre 2001 e 2004 devido, principalmente, ao baixo crescimento da economia mundial. Em 1998, o Brasil ocupava o 5º lugar na lista de países receptores de IED, caindo respectivamente em 2002 e 2003 para 11ª e 16ª posições. Neste mesmo período houve uma queda na valorização do mercado acionário, baixa lucratividade das grandes corporações e diminuição dos processos de privatizações. Em 2006 a participação do Brasil representou 1,2%, elevando novamente sua participação nos fluxos mundiais de investimentos quando, em 2008, o IED apresenta uma nova queda devido à crise econômica mundial.

O jornal *O Estado de São Paulo*, de 5/07/2012, publicou a nova posição do Brasil no ranking dos principais destinos de IED, conforme levantamento do *World Investment Report* de 2012 (WIR2012) da Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento (Unctad). Segundo esse documento, em 2009 o Brasil ocupava a 14ª posição entre os 20 maiores destinos de investimentos estrangeiros no mundo. Em 2011, o Brasil recebeu US\$ 66,7 bilhões. O valor é 37,4% maior do que os US\$ 48,5 bilhões recebidos em 2010, passando então do oitavo para o quinto lugar nesse ranking. Esse salto levou o Brasil a responder em 2011 por 4,4% do fluxo mundial de IED ante participação de 3,7% em 2010.

Na análise por região, a América Latina - onde o Brasil é o destaque - foi a que teve maior crescimento no ingresso de investimentos estrangeiros, com alta de 15,8%. No ano passado, a região recebeu US\$ 217 bilhões em IED.

Gráfico II - Investimentos Diretos Estrangeiros no Brasil



Fonte: IPEA (2012)

O destaque ficou por conta dos investimentos voltados a atender o mercado consumidor. Ainda de acordo com o levantamento, as economias que pertencem ao Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) receberam, no total, US\$ 280,9 bilhões em investimentos estrangeiros em 2011, com crescimento de 21,1% em relação a 2010. Estes países responderam, em 2011, por 18,4% de todo o fluxo de investimentos no mundo (Assis; Bulla, 2012).

Foi nesse contexto que a educação superior tornou-se um setor cada vez mais orientado ao mercado com o objetivo de atender às crescentes exigências de valorização do capital. A mercantilização institucional realizada nesse processo, resultado da mundialização do capital, induz as políticas para este nível educacional no setor público a participar na arena competitiva global da ciência aplicada e da inovação, bem como exige a mobilidade acadêmica de estudantes e professores, caracterizando dessa forma o processo de internacionalização da educação superior. A doutrina do livre comércio, assinalado por Altbach e Knight (2007), ganhou ênfase nas últimas décadas do século XX e contribuiu para intensificar a mobilidade acadêmica internacional, uma vez que a educação superior passou a ser considerada uma mercadoria a ser comercializada livremente. Dessa forma, o livre comércio passou a ser considerado o ator mais importante e proeminente na indução do desenvolvimento econômico com consequências para o setor da educação, como demonstra Varghese (2009).

Em 1995 o *GATS (Acordo Geral de Comércio e Serviço)* incluiu o setor de educação como uma categoria de serviço a ser comercializada no mercado global, composto pelos segmentos de educação básica, fundamental, educação superior e de adultos. No âmbito do *GATS*, os serviços de educação podem ser comercializados basicamente em quatro modalidades como prestação de serviços transfronteira: a primeira, que é o caso da educação a distância (*e-learning*), que não exige o deslocamento físico tanto do aluno como do prestador deste serviço (docente). A segunda diz respeito à mobilidade acadêmica que requer o deslocamento do aluno ou pesquisador para uma instituição de ensino fora de seu país de origem, como é o caso da mobilidade de estudantes para frequentarem os cursos de graduação e programas de pós-graduação, bem como pesquisadores que participam de intercâmbios para desenvolvimento de projetos de pesquisa. A terceira é a presença de uma instituição de ensino que estabelece em outro país uma nova unidade física ou um novo campus ou desenvolve parcerias e associações com instituições locais, através de fusões e aquisições. E, finalmente, a quarta refere-se à prestação de serviços educacionais como, por exemplo, consultorias acadêmicas através da mobilidade de professores e pesquisadores, que se deslocam temporariamente para outro país.

A natureza competitiva da mundialização pôde ser observada mais recentemente na conferência anual da *Associação de Educadores Internacionais* (NAFSA) realizada em Houston, Texas. A NAFSA⁵, maior conferência internacional de educadores realizada em todo o mundo, apresenta fortes evidências das mudanças que estão ocorrendo na educação, agora mundializada, incluindo a educação superior no Brasil. É senso comum nas *Nações Unidas*, no *Institute of International Education* (de 1919) e no *American Institute For Foreign Study* que a educação deva transformar-se em uma economia do setor terciário. Destaca-se que mais de nove mil educadores internacionais de todo o mundo reuniram-se em Houston para discutir estratégias que buscam tornar mais eficiente este novo mercado, reestruturado segundo a lógica da mundialização da educação superior. Deve-se, entretanto, chamar a atenção para a presença visível das agências de recrutamento internacional, o que incluía o recrutamento de estudantes e profes-

sores do Brasil. Muitas destas empresas com fins lucrativos aproveitaram a dinâmica criada pela ciência brasileira recente, com destaque para o *Programa Ciência Sem Fronteiras* (Brasil, 2011)⁶, com o objetivo de estabelecer um nicho de mercado no Brasil. As táticas dessas agências sugerem, ainda, outra tendência que é mais ampla: a expansão capitalista da economia mundial para os sistemas de educação superior dos países do BRIC e outros países recentemente industrializados e geridos de forma monetarista.

A mundialização do século XX caracterizou-se por um mundo bipolar, em que os Estados Unidos foi o principal país a influenciar a organização do mundo ocidental na condição de único país hegemônico. A fase atual da mundialização⁷ permanece fortemente influenciada pelos Estados Unidos, mas o crescimento econômico dos BRICS mudou o equilíbrio de poder. O declínio relativo de outras economias centrais tradicionais (Estados Unidos, União Europeia e Japão), exacerbado pela Grande Recessão de 2008, acentuou uma nova e longa tendência. Esse ano marcou uma reconfiguração planetária: um mundo multipolar que é muito diferente do de há vinte anos passados.

Duplo movimento na educação superior

Essa redistribuição da riqueza global e, proporcionalmente, de poder, tem incentivado um duplo movimento na educação superior. Por um lado, a mobilidade de estudantes e professores como estratégia econômica nacional, frente à necessidade brasileira de se tornar uma potência econômica em riqueza efetiva e manter o modelo de crescimento econômico assumido no início da década de 1990, como argumentou Salama. Por outro lado, o país organiza-se como um excelente mercado para a mercadoria “educação superior”. A mobilidade de estudantes e professores do Brasil para os Estados Unidos, a União Europeia, Canadá e Austrália reflete uma configuração mais complexa e interdependente da educação internacional do que o inicialmente imaginado. O ex-presidente brasileiro Fernando H. Cardoso (2001) elucida essa transformação planetária com base na qual ele induziu a reforma das instituições republicanas do Brasil, em 1995. Ele escreve:

"o mundo mudou, a natureza do capital mudou, a natureza do trabalho também mudou. Os instrumentos necessários para alcançar níveis crescentes de inclusão social foram igualmente transformados". (Cardoso, 2001: 258).

A mundialização provocou a contínua mudança do planeta e a entrada do Brasil no capitalismo, sob a predominância financeira do século XXI, gerou um ritmo econômico nacional adaptado aos fluxos e refluxos da economia política mundial. Esta adesão brasileira requer uma síntese científica de diferentes perspectivas e tradições acadêmicas, pois a competição econômica da mundialização impulsiona, ao mesmo tempo, o desenvolvimento industrial, a urbanização e as mudanças demográficas em cada país. Já em 1984, Neil Smith em seu *Uneven Development* reconheceu a capacidade mundial do capitalismo. Neste relevante livro, as novas formas de desindustrialização, industrialização, declínio regional, centralização de capital, a urbanização, a geopolítica, o nacionalismo e a nova divisão internacional do trabalho, que os processos de mundialização produzem, são analisados como acontecimentos que não são separados, "mas [são] os sintomas de uma transformação muito mais profunda na geografia do capitalismo" (Smith, 1984: 143).

A premissa de Smith sobre a economia mundializada continua a ser ainda mais evidente trinta anos depois. No caso aqui em questão, a perspectiva atual da internacionalização da educação superior proporciona uma compreensão de forma totalizante da maneira como o capitalismo organiza e usa este nível educacional e, conseqüentemente, a universidade como um modo de produção no âmbito local e mundial. Essa dialética é encontrada na educação superior, tanto nas instituições públicas como nas privadas, em todo o Brasil e outras partes dos hemisférios norte e sul.

Em particular, nosso ponto de partida consiste em que a educação superior (pública e privada) encontra-se em transição para um estatuto mais econômico do que de formação humana em suas funções de formação e produção de conhecimento, e na dimensão financeira da economia política mundializada. Instituições brasileiras de educação superior, seus alunos e professores passam, agora, a interagir em uma economia planetária com profundas implicações políticas.

As universidades da América do Norte e da União Europeia têm oferecido aos brasileiros programas de graduação, pós-graduação "sanduíche", bem como experiências e oportunidades de pesquisa prolongadas (por exemplo, pós-doutorados e parcerias de pesquisas entre pesquisadores seniores) como uma operação de exportação de serviços. O Estado brasileiro reconhece tanto o intercâmbio de seus alunos e professores e a reforma das universidades públicas como uma iniciativa estratégica necessária para posicionar o Brasil como uma potência na economia política mundializada. A consequência consiste em que os estudantes brasileiros e os professores tendem a considerar a educação superior como um meio para um fim pragmático profissional através de rankings universitários, ensino a distância, pós-graduação flexível e programas de atualização. Esta perspectiva impulsionada pelo mercado desafia a educação superior brasileira. Embora esta atitude pragmática e orientada para o mercado sempre tenha existido no Brasil, é a velocidade da mundialização do capital e a amplitude geográfica atingida pelo sistema universitário brasileiro que é mais notável em razão do processo de mundialização da educação superior.

O Brasil como cenário específico dessas mudanças⁸

A tradução desse processo de transformação, lenta e profunda, das funções da educação superior no Brasil ou de sua cultura institucional é, como acima já delineado, resultado das opções político-econômicas deliberadamente assumidas, nas quase duas últimas décadas, pelos governos de FHC (1995-2002), Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014). É possível, após o acima exposto, propor uma série de hipóteses quanto às raízes e origens desse processo e demarcar-lhe, de forma nítida, alguns períodos ao longo desse tempo.

Subdividindo-se esse período em três fases, a primeira teria se constituído de uma série de reformas institucionais, com início e expressão máxima na Reforma do Estado de 1995 (Bresser-Pereira; Spink, 2006) levada a termo no governo FHC. Nesse período decidiu-se alinhar o país à transição em curso em nível mundial que, em sua economia, transitava de um regime de acumulação mono-

polista para um regime de acumulação de predominância financeira, isto é, de mundialização do capital. Produz-se em consequência significativa ruptura na história recente do país.

Tendo a reforma do aparelho do Estado por matriz, seguiram-se outras reformas para alcançar, de modo efetivo, embora não imediato, as mais diversas instâncias, órgãos estatais e instituições republicanas em geral e, em particular, a educação superior. A segunda fase desse período consiste, portanto, no aprofundar dos traços inaugurados ou sugeridos pela reforma do Estado, que se configura numa cultura institucional marcada pela pesquisa aplicada, por cursos aligeirados e modalidades de ensino apoiadas em novas tecnologias de informação e comunicação, por processos de regulação e controle externos, e pela gradativa perda da autonomia universitária, associada a heteronomia de gestão e nova relação entre a educação superior e o setor empresarial, esta sob indução e apoio do governo, tal como há tempos já se observava nos países de economia central e cuja acentuação ocorreu, no caso da União Europeia, em especial, a partir do *Processo de Bolonha*.

Esta segunda fase relaciona-se mais estreitamente ao governo LULA, embora dê pleno seguimento às reformas da primeira fase parcialmente realizadas pelo governo anterior. Entretanto, é nesse mesmo governo Lula que se pode apontar para um terceiro momento desse processo de mudanças. Caracteriza esta fase a emergência de programas com forte potência de mudança institucional e de expansão da educação superior como o REUNI (Brasil, 2007)⁹, o uso ampliado da EAD, particularmente com a UAB (Brasil, 2006) e o Programa Universidade para Todos – PROUNI (Brasil, 2005), que viabiliza o crescimento do setor privado, bem como a continuidade da expansão da pós-graduação –ainda que, neste caso, de forma atenuada em relação a momentos anteriores– e da respectiva indução da pesquisa ali desenvolvida.

Há apenas algumas décadas era possível pensar, ainda que com certo grau de idealização, que a cultura universitária era o espaço privilegiado da *clássica* contradição, institucional: contribuiria para o crescimento econômico do país e consolidação do pacto social de então, ao tempo em que se punha como balu-

arte da crítica de seu tempo histórico e de seus próprios objetivos. Tratava-se – de maneira distinta do que ocorre na igreja, que se fundamenta no dogma e diferentemente do partido político que exige a obediência partidária– de conceber a universidade como espaço saudável e necessário da dúvida, do debate e da crítica.

Desde então, verifica-se que o primeiro desses polos está sofrendo clara hipertrofia, ao mesmo tempo em que o segundo sofre de profunda e histórica atrofia. Obviamente que muitas resistências ocorreram nesse tempo, com especial destaque para as greves ocorridas em 2012, em universidades estaduais e em mais de 95% das Ifes. Todavia, em muitos casos, a crítica e o debate deram lugar ao silêncio e ao apoio aos planos, programas e atividades oficiais, sugerindo que a instituição universitária estatal pública tenha se convertido em agência executora bastante acrítica de políticas públicas de competência do Estado.

De forma mais precisa, além da produção de valor, direto, inerente às IES privadas, também as IES públicas tornaram-se instrumento, mesmo que indireto, de produção de lucro para certos segmentos da burguesia nacional e internacional. Em síntese, a educação superior alterou radicalmente sua cultura institucional ao passar por tais mudanças de perfil, quando o país se alinhou ao regime de predominância financeira. Isto explicaria, por hipótese, o essencial das mudanças ocorridas ao longo das duas últimas décadas (Silva Jr; Sguissardi, 2012).

Destaca-se nesta fase, como sua síntese marcante, uma expansão de matrículas na graduação, na rede privada (e particular) e pública, nesta mormente no subsetor das *federais*. Para evidenciá-lo destaquem-se os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2010.

Quanto à expansão de IES por categoria administrativa, no ano de 1999, do total de 1.097 IES, 905 eram instituições privadas e 192, públicas, isto é, 82,5% e 17,5% respectivamente. Em 2010, este quadro havia se alterado com expansão maior de IES privadas: para um total de 2.378 IES, 2.100 (88,3%) eram privadas e 278 (11,7), públicas (INEP, 2010). Entretanto, o que deve ser ressaltado, na ótica deste texto, é a enorme expansão das IES privadas com fins lucrativos (particulares) e a simétrica diminuição proporcional das IES privadas

sem fins lucrativos (confessionais/comunitárias) no período: se as primeiras eram 526 contra 379 das segundas em 1999, isto é, 48% e 34,5% do total respectivamente; em 2010 estes números assim se encontram alterados: 1.850 particulares contra 250 confessionais/comunitárias, isto é, 77,8% e 10,5% respectivamente.

Fenômeno semelhante verifica-se quanto à evolução das matrículas, por categoria administrativa, nesse mesmo período e se fazem as distinções necessárias entre as IES privadas sem fins lucrativos (comunitárias e confessionais) e com fins lucrativos (particulares ou privado/mercantis). Em 1999, do total de 2.369.945 matrículas, 1.537.923 eram privadas e 832.022, públicas, isto é, 64,9% e 35,1%, respectivamente. Em 2010 este quadro havia se alterado profundamente, com desproporcional aumento das matrículas privadas: para um total de 5.449.120, 3.987.424 (73,2%) eram privadas e 1.461.696 (26,8%), públicas. Entretanto, como em relação às instituições, o que deve ser sempre enfatizado são os números desproporcionais da expansão das matrículas das IES particulares (privado/mercantis) em relação à redução proporcional das matrículas privadas (comunitárias/confessionais) no período: se as matrículas daquelas eram 27,5% contra 37,4% das destas do total em 1999; em 2010 esses percentuais assim se apresentam: 62,1% de matrículas em IES particulares e apenas 11% em IES privadas (com./conf.).

Esse movimento desdobrar-se-ia em duas largas dimensões concomitantes: a continuidade do processo de mercantilização da produção do conhecimento e a certificação em massa dos estudantes de graduação nas redes privada e pública, e de pós-graduação, cada um desses níveis *qualificando* mão-de-obra destinada a diferentes patamares da economia.

Estas duas dimensões constituem-se em polos opostos e complementares: a certificação em massa no nível da graduação e da pós-graduação *lato sensu* está, em geral, direcionada às grandes parcelas da sociedade mais excluídas para atuarem nos espaços empresariais de maior exploração e menor exigência técnica. Isto fica mais evidente quando se analisa a ampliação da oferta da educação superior pública federal. Os dados relativos ao período do REUNI, que tem por referência o ano de 2007, mostram vigorosa expansão de vagas e cursos de

graduação presenciais. Apontam que entre os anos de 2007 e 2011 houve um incremento de 2.327 cursos e 311.544 novas matrículas ou 76,8% e 50,7%, respectivamente. A ampliação, nesse mesmo período, das funções docentes foi de 42,6%.

Com base na própria proposta do Programa, a expansão se caracterizou pelo aumento de vagas no período noturno, em cursos de licenciatura e nas novas modalidades de cursos (Tecnológicos) e novas modalidades de Ensino (EAD)

“No período do Reuni destaca-se a ampliação da oferta de vagas nos cursos noturnos, que foi de 79% e nas licenciaturas, que representou aproximadamente 34%. Somando o crescimento do programa de expansão de 2006 ao incremento advindo do Reuni até 2010, o aumento na oferta de vagas chega a 63%, o que representa 77.279 novos alunos nas universidades federais, sendo que no período noturno a oferta dobrou” (Andifes, 2011: 11).

Isto pode ser um importante indicador do que afirmamos acima: a certificação em massa em nível de graduação estaria, em geral, direcionada às grandes parcelas da sociedade mais excluídas com vista a sua atuação nos espaços empresariais de maior exploração e menor exigência técnica. No caso da certificação em massa no nível de pós-graduação *lato sensu* isto pode ser analisado pela expansão de vagas no Programa UAB.

Em estudo comparativo a partir dos dados do relatório da Andifes referente ao programa Reuni, observa-se a evolução percentual dos cursos de graduação pela oferta de vagas, no período 2006-2010, estabelecendo-se um ranking dos 30 cursos com maior expansão de vagas nas Instituições Federais de Educação Superior (Ifes).

A tabela 1 que apresenta o movimento de expansão das vagas por cursos no âmbito das IFES revela o perfil de expansão do Programa Reuni.

Note-se que entre os 30 cursos de maior expansão situam-se o curso de Tecnólogo¹⁰ (expansão de 756.08% pela novidade) para atuação em áreas profissionais específicas e de menor exigência acadêmica; os de Serviço Social (116.19%), Ciência da Computação (106.66%), Engenharia (98.1%), de carreiras carentes no mercado de trabalho e de grande demanda no setor produtivo. A

demanda é menor por cursos de licenciatura: Letras (58.80%), Matemática (68.84%), Pedagogia (35.87%), História (36.79%), Física (46.79%), Química (65.55%).

Tabela 1 – Brasil: Percentual de expansão de vagas do programa Reuni entre 2006-2010 (o ordenamento dos cursos é a expansão referente ao ano 2010)

Ordem	Curso	2006-2010 Δ%
1	Tecnólogo	756.08
2	Serviço Social	116.19
3	Ciência da Comp	106.66
4	Nutrição	102.34
5	Engenharia	98.91
6	Artes	75.85
7	Filosofia	75.16
8	Zootecnia	70.36
9	Matemática	68.84
10	Química	65.55
11	Psicologia	64.43
12	Administração	63.40
13	Biologia	60.20
14	Letras	58.80
15	Sociologia	58.47
16	Farmácia	56.73
17	Arquitetura	51.04
18	Física	46.79
19	Educação Física	44.70
20	Enfermagem	42.28
21	Veterinária	41.30
22	Geografia	38.24
23	História	36.79
24	Pedagogia	35.87
25	Comunicação Soc	35.79
26	Ciências Contábe	34.04
27	Direito	26.84
28	Economia	25.31
29	Agronomia	20.68
30	Medicina	19.07

Fonte: Relatório Andifes, 2011.

Cursos de maior prestígio social, de maior exigência técnica e, em geral, disponíveis em turnos integrais, que não permitem ao aluno conciliar o estudo com o trabalho, apresentaram baixa expansão de vagas, como o de Medicina que, no período estudado, apresentou expansão de apenas 19.07% de suas vagas.

Esta mudança de perfil dos alunos das Ifes consta do relatório da Andifes sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das Universidades Federais brasileiras publicado no ano de 2011. Os dados já apresentam mudança no perfil dos subsistemas federais, sobretudo, em decorrência da ampliação de políticas de caráter focal que permitiram a expansão e a inclusão de estudantes das classes C, D e E.

“Comparando-se a distribuição da população brasileira em classes econômicas com a distribuição dos estudantes nas federais verifica-se uma concentração de estudantes das classes A e B em detrimento das demais, especialmente as classes A e B1. Mesmo assim, a constatação de que 43,7% dos estudantes pertencem às classes C, D e E (cerca de 300 mil estudantes) revela que quase a metade dos estudantes das Universidades Federais pertence às classes populares, cuja renda média familiar, segundo a ABEP, é de R\$ 1.459,00 [...]”

As políticas de inclusão, em especial as várias modalidades de ações afirmativas e o programa de expansão das universidades, já começam a mudar a configuração da população universitária. O percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta aumentou em quase 50% em relação a 2004. Este aumento ocorreu em todas as regiões (...). O conjunto dos estudantes de raça/cor/etnia preta e parda aumentou quase 20%, com maior concentração nas classes C, D e E (22%). Entretanto, pode-se destacar que o percentual verificado para os estudantes que se declararam de cor parda e preta (40,8%), embora tenha apresentado expressivo crescimento entre os últimos levantamentos (2004 e 2010), é ainda inferior aos 50,7% apurados pelo Censo 2010 do IBGE” (Andifes, 2011: 43-44).

Para o que interessa em relação ao perfil desses estudantes fica claro o papel da universidade na certificação em massa, engendrada pelos dois principais programas implantados no governo Lula: Reuni e UAB. Estes Planos objetivam, de modo geral, pôr em prática uma política educacional que coloque em movimento a necessidade de criação de uma política científica e tecnológica eficiente e ao mesmo tempo um programa de certificação em massa e aparente qualificação profissional para o restante da população brasileira, tendo em vista a imposição nacional/internacional e a necessidade de aumento do exército de reserva de força de trabalho requerido pelo atual modelo de desenvolvimento econômico do país.

Isto fica patente tanto pelo aumento expressivo de vagas na graduação nas modalidades presencial e a distância, quanto pela natureza dos cursos expandidos e pelo perfil socioeconômico desses mesmos alunos.

“Mais da metade dos estudantes (57%) dependem do transporte coletivo para ir à universidade. (...) Mais de um terço dos estudantes trabalham. (...) Na distribuição por turnos, enquanto estudantes das classes C, D e E predominam no noturno (52,5%), no matutino prevalecem estudantes das classes A e B (57,9%) o que também ocorre no turno integral (65,3%). (Andifes, 2011, p.44)

Metade dos estudantes ou é oriunda de escola pública (44,8%) ou fez a maior parte do ensino médio em escola pública (5,6%), sendo os maiores percentuais para as regiões Norte (71,5% e 6,8%) e Sul (50,6% e 5,6%) e os menores para a região Sudeste (37,0% e 4,4%). (p.44) Nove em cada dez estudantes (87,4%) são oriundos do ensino médio padrão. Este percentual atinge 95,7% para a classe A. O percentual de estudantes oriundos de cursos técnicos, magistério e educação para jovens e adultos cresce quase linearmente da classe A para a Classe E” (Andifes, 2011: 44).

Dessa forma, os programas aqui analisados de forte expansão do acesso à educação superior e de potencial viés compensatório e focal não mudam em nada a lógica patrimonialista e discriminatória que sempre solapou o acesso à cultura e à riqueza socialmente produzida pelo povo brasileiro. Como aqui quisemos demonstrar, uma expansão da educação superior pública sem o devido comprometimento do fundo público com a expansão da qualidade e, sobretudo, com massivos investimentos em educação básica vão acentuar ainda mais a histórica desigualdade sociocultural no país.

Esta nova configuração da educação superior acentua o círculo criado de desigualdade entre as classes sociais. Este modelo de expansão demonstra o grau de descompromisso do modelo de desenvolvimento brasileiro com a educação pública, pois os próprios levantamentos oficiais realizados sobre o perfil desses estudantes, aqui já analisados, indicam que estes alunos, que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto e que são, em sua maioria, proveniente dos sistemas públicos de ensino, apresentaram nas diferentes avaliações um baixo grau de cultura sistematizada que os impedirá, em geral, de ascender social e culturalmente nas carreiras de ponta e nos programas de pós-graduação *strictu sensu*:

“Trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, (...) pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens” (Gatti et al, 2009).

O perfil da expansão via REUNI, caracterizado pela expansão de cursos com atendimento noturno, com baixíssimo acesso cultural, dificuldades no domínio da língua, da leitura e escrita, já é um condicionante impeditivo do acesso, sobretudo, aos níveis pós-graduados *stricto sensu*. No geral, o acesso a este nível de ensino impõe aos candidatos o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras, um currículo de natureza acadêmica com publicações, participação em eventos científicos, participação em projetos de pesquisa e/ou extensão universitária, um bom domínio da língua para a realização de provas de seleção e preparação de projetos de pesquisas, o que impossibilita tal acesso a alunos chegados via Reuni.

A UAB¹¹, como já dito, também representa forte potencial de expansão e mudança institucional. A certificação em massa aí se caracteriza pela forte expansão de vagas públicas para a graduação presencial e a distância e, ainda, pela expansão de cursos de pós-graduação *latu sensu*.

“São 52 Universidades Federais que ofertam a modalidade a distância, atuando em 519 polos implantados com cursos de graduação não presencial, especializações e ou aperfeiçoamento dos mais diversos. Em 2010 foram 43.959 vagas ofertadas nessa modalidade em 162 cursos, somente da graduação não presencial. O que representou o triplo da oferta em relação a 2006” (Andifes, 2011: 12).

O perfil dos alunos pode ser analisado por meio da própria proposta de criação da UAB: oferta de cursos e programas de educação superior pela modalidade a distância com o intuito de oferecer, prioritariamente, formação inicial ou continuada, capacitação a dirigentes, professores e gestores que atuam na educação básica.

Em relação à expansão de vagas e cursos de pós-graduação *latu sensu*, a EAD mostrou-se muito profícua. No ano de 2005, as vagas de EAD foram assim distribuídas: 14.669 (graduação), 14.389 (Licenciatura), 6.018 (Especialização),

4.094 (outros cursos). No ano de 2010 a oferta sofreu uma expansão vertiginosa: 43.959 (graduação), 37.829 (Licenciatura), 50.185 (Especialização), 61.834 (outros cursos).

A outra face da certificação pode ser observada especialmente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e pelo forte apelo à pesquisa, mormente aplicada, que tende a colocar-se a serviço do setor empresarial nacional e internacional, com menor grau de exploração e maior exigência técnica no caso da formação profissional, ao mesmo tempo em que, no caso da pesquisa, mostra-se o acúmulo de conhecimento que o país alcançou e busca ampliar de forma induzida. Esta dimensão da formação direciona-se aos melhores alunos das universidades mais bem avaliadas (ou reguladas) por órgãos governamentais com esta função e por critérios produzidos no âmbito do Estado.

Notadamente a expansão da pós-graduação *stricto sensu* encontra-se intimamente relacionada à política de expansão da educação superior em face da mundialização da economia. A exigência cada vez maior de solidez para um projeto Brasil assentado na expansão do financiamento público e privado em políticas para Ciência, Tecnologia e Inovação (C, T&I), com vistas à transformação do conhecimento em riquezas passíveis de comercialização nos mercados nacionais e internacionais, joga enorme peso nas universidades públicas e vem alterando, sobremaneira, a produção de conhecimento e a prática universitária que ali se desenvolve.

Logo após a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), em 1985, a tendência observada era de uma pesquisa de forte predominância acadêmica, que buscava expandir e consolidar a produção de conhecimento nas universidades públicas pela qualificação docente e pela expansão de cursos de pós-graduação em vários domínios do saber científico. Com a consolidação da Reforma do Estado e de um eficiente ordenamento jurídico baseado na mesma racionalidade, a economia passou a ser a grande indutora da produção de conhecimento e da formação acadêmica.

Os números da pós-graduação *stricto sensu* constantes da tabela 2 apresentam uma forte e oportuna expansão nos termos acima. Em 13 anos – de 1998

a 2011 - as matrículas de doutorado expandiram-se 167% e as de mestrado acadêmico, 110,9%. Revelando a intensificação do trabalho do corpo de professores/orientadores, expandiu-se ainda mais número de titulados do doutorado – 212% - e do mestrado acadêmico: 217,5%. Expansão mais vertiginosa, todavia, observa-se nas matrículas e titulações do mestrados profissional: em 9 anos, de 2002 a 2011, 180,3% nas matrículas e 265,7% nas titulações. Isto confirma que há outra face da certificação, de maior exigência técnica e teórica, mas que também irá dispor sua força de trabalho ao serviço do setor empresarial nacional e internacional.

Tabela 2 – Evolução do número de matrículas e de titulados na pós-graduação stricto sensu 1987-2009

Ano	Mestrado Acadêmico		Mestrado Profissional		Doutorado		Total	
	Matric.	Titulad.	Matric.	Titulad.	Matric.	Titulad.	Matric.	Titulad.
1998	49.387	12.351	-	-	26.697	3.915	76.084	16.266
1999	54.792	14.938	589	43	29.895	4.831	85.276	19.812
2002	63.990	23.497	4.350	987	37.728	6.894	106.068	31.338
2005	73.805	28.605	6.301	2.029	43.942	8.989	124.038	39.623
2007	84.356	30.559	7.638	2.331	49.667	9.915	141.661	42.805
2009	93.016	35.686	10.135	3.102	57.917	11.368	161.068	50.166
2011	104.178	39.220	12.195	3.610	71.387	12.217	187.760	55.047
1998/2011 Δ%	110,9	217,5	-	-	167,4	212,0	146,7	238,4
2002/2011 Δ%	62,8	66,9	180,3	265,7	89,2	77,2	77,0	75,6

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES/GEOCAPES, 2012

Para além da expansão de matrículas, há outros indicadores de investimentos que comprovam uma mudança institucional de expansão da pós-graduação asentada no trinômio C,T&I: aumento do dispêndio nacional público e privado com P&D, incremento no fomento a bolsas e pesquisas para alunos de pós-graduação e professores, pelo crescimento da produção científica tanto em revistas científicas nacionais quanto internacionais. Tudo isto induzido e mediado por duas grandes agências estatais: Capes e CNPq.

O estudo encomendado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) sobre a formação de mestres e doutores no sistema de inovação, publicado em 2007 (Velho, 2007), é bastante revelador das tendências de indução, pela economia, dos sistemas de pós-graduação na produção de conhecimento, do estímulo da interação entre academia e setor produtivo e na formação de recursos humanos a serem absorvidos pelos setores econômicos da sociedade. Esta mudança pode ser observada, sobretudo, pelo papel que o CNPq vem cumprido há quase uma década.

Este órgão criado em 1951 cumpriu importante papel por largo período na formação de quadros de profissionais, via assistência financeira, no exterior, auxiliando assim na construção de um amplo sistema universitário público e de pós-graduação. A partir de 1985, ao ser transferido para a competência de um recém-criado ministério (Ministério da Ciência e Tecnologia-MCT), o CNPq vai incorporando às suas atividades habituais (fomento a bolsas e financiamento de pesquisas) novas demandas acadêmico-institucionais -as demandas econômicas-, isto é, o fomento a pesquisas aplicadas via editais de apoio, com foco na inovação e amparados numa nova política industrial; fomento para bolsas de iniciação científica, tecnológica e empresarial para os mais diversos níveis de conhecimento; execução de programas que visem a geração de conhecimento e apropriação pública e privada.

Ou seja, este órgão passa a cumprir um importante papel na produção e apropriação do conhecimento do Brasil, diante de uma demanda não mais acadêmica, mas predominantemente econômica.

O que queremos aqui demonstrar por meio da análise dos editais do CNPq apresentados na tabela 3 é que este órgão, a partir dos anos 2000, mais especificamente nos anos de 2003 e 2004, altera o desenho da sua política de financiamento. Grande parte de sua dotação orçamentária para a subvenção de projetos, bolsas de estudos e de formação técnica e tecnológica, cursos e programas é destinada a políticas de demandas induzidas, ou seja, o CNPq, na condição de agência executiva, passa a induzir, via financiamento, políticas de demandas econômicas e focais orientadas pelo atual desenho produtivo brasileiro, condicio-

nando a produção do conhecimento e a autonomia científica do pesquisador. Neste sentido, a grande maioria dos editais oriundos de programas e políticas já consolidados no âmbito do CNPq aparenta levar a cabo o ciclo de reformas institucionais iniciadas no Brasil nos anos de 1990, sobretudo no âmbito do financiamento público (Kato, 2012). Esta evidência mostra, por outro lado, a existência de uma política de financiamento de pesquisas que prioriza as áreas de conhecimento em que se situam as carreiras que se constituem no destino de um setor social mais abastado da sociedade brasileira em movimento oposto ao do Programa REUNI.

Tabela 3 - Editais do CNPq publicados por categoria, BRASIL, 2004-2011.

Categorias de editais	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total por categoria
Cooperação Internacional e/ou educacional	10	9	9	5	13	7	15	13	81
Apoio à realização de eventos	1	1	1	2	1	2	1	1	10
Apoio à editoração e publicação de periódicos	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Apoio a Olimpíadas científicas	1	0	1	1	1	1	1	1	7
Bolsas de IC	1	0	0	1	0	0	1	4	7
Fundos Setoriais	15	21	27	16	24	22	16	0	141
Apoio a áreas induzidas	8	22	11	10	17	12	22	8	110
Bolsas de Fomento Técnico e Tecnológico	1	1	0	0	1	0	1	0	4
Prosul	2	1	0	1	1	0	1	0	6
Fortalecimento de linhas de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais	1	1	1	0	1	1	1	1	7
Programa Ciências sem fronteiras	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Edital Universal	1	0	1	1	1	1	1	1	7
Edital RHAE-inovação	1	1	1	1	1	1	1	0	7
Institutos do Milênio	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Proantar	0	2	1	0	0	1	0	0	4
PNPD- Programa Nacional de Pós-Doutorado.	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Casadinho/Procad	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Institutos Nacionais de C&T	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Capacitação de RH em áreas Estratégicas.	0	0	0	0	1	7	4	0	12
Pronex	0	0	0	0	0	2	0	0	2
Programa de Expansão da pós-graduação em áreas estratégicas	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Total por Ano	43	61	54	40	65	59	68	32	422

Fonte: KATO 2012, p.12

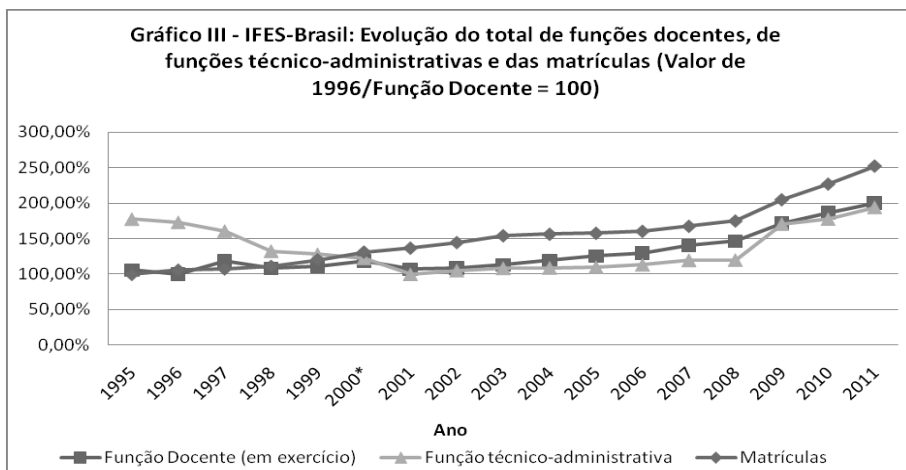
Intensificação do trabalho do professor

Quando da realização da pesquisa sobre intensificação e precarização do trabalho do professor nas IFES do Sudeste do Brasil, cobrindo o período 1995-2005, que deu origem ao livro *Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico* (Sguissardi; Silva Júnior, 2009), tendo como pano de fundo muitos dos elementos teóricos que embasam as análises deste texto, demonstrava-se, com grande volume de dados empíricos, esse processo de acelerada intensificação e precarização do trabalho do professor, especialmente dos vinculados ao ensino, pesquisa e orientação na pós-graduação. Mostrava-se como o modelo de desenvolvimento em curso, na passagem do século/milênio, nos termos acima expostos, impunha às IFES e por extensão às demais IES a adoção de formas organizacionais e gerenciais similares às que presidiram a Reforma do Estado. A organização e a eficiência empresariais impuseram-se cada vez mais e o professor/pesquisador tornou-se seu alvo preferencial.

De muitas formas se pôde demonstrar a intensificação e precarização do trabalho do professor nessa amostra de sete IFES do Sudeste nesse período. Entre outros, a título de exemplo: 1) pela redução do financiamento público às IFES (-30%); 2) pela redução salarial dos docentes (cerca de -20%); 3) pela redução do corpo técnico-administrativo (-41%); 4) pelo aumento do total de alunos de graduação e pós-graduação (45%) 5) pelo aumento da relação professor/alunos de graduação equivalentes (36%); 6) pelo aumento líquido da distribuição média *per capita* da produção intelectual publicada dos professores de pós-graduação (60%).

Diante desses dados de 2005 e das metas do REUNI de 2007, podiam-se, então, levantar diversas hipóteses sobre a provável continuidade desse processo de intensificação durante (e a partir da) a vigência desse Programa. Definida pelo REUNI a meta de aumento de cerca de 100% matrículas das IFES e de aumento da relação professor/alunos para 1/18, de 2007 a 2012, e considerando que, já em 2005, três das sete IFES estudadas nessa pesquisa tinham alcançado ou ultrapassado esse índice de relação professor/alunos, para demonstrar a hipótese dessa intensificação bastaria poder-se identificar a evolução do número de funções docentes, funcionários técnico-administrativos, cursos e matrículas, além de, complementarmente, verificar a evolução do custo/aluno *per capita*.

Os dados do gráfico III mostram a evolução de parte desses dados – funções docentes e técnico-administrativas e matrículas nas IFES do país – e confirmam, sob aspectos básicos, a hipótese acima: os índices de evolução das matrículas superam claramente os de evolução das funções docentes e mesmo técnico-administrativas. Se considerados esses dados e mais a redução do custo/aluno *per capita* – de -10,5% de 2007 a 2011, conforme dados compilados por Amaral (2012) – não restam muitas dúvidas de que o processo de intensificação do trabalho docente tem continuidade desde o início da implantação do REUNI e a intensificação e concomitante precarização das relações de trabalho tendem a agravar-se.



** No ano de 2000 os dados disponíveis sobre funções docentes e técnico-administrativos somam os em exercício e os afastados.*

Fonte: BRASIL. MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2011.

À guisa de conclusão

Do que se expôs pode-se afirmar, ainda que por hipótese, a existência de uma dualidade na educação superior pública. Esta dualidade reproduz as diferenças sociais, característica histórica do Brasil. Este movimento, atualmente estrutural, tem sua origem na escolha do modelo de crescimento econômico adotado no país no trânsito para a adesão ao capitalismo de predominância financeira que mercantilizou a esfera pública em geral e, em particular, a universidade pública, tal como se procurou mostrar no início e ao longo deste texto. Esse quadro conjuntural brasileiro mostra o quanto o Brasil tornou-se vulnerável e dependente, quase servil, às vicissitudes do capital financeiro na forma de IED. Neste momento mostra, também, como a internacionalização da educação superior, que sempre existiu –antes, por razões predominantemente acadêmicas– atinge, agora, seu ápice numa dimensão predominantemente econômica, no Brasil e nos países para onde se movem os estudantes e professores brasileiros. Isso sugere que a internacionalização da educação superior, articulada com mais afinco recentemente pelos mandatários dos países centrais e da semiperiferia, como o Brasil, é apenas mais um passo da trajetória que conduz da objetivação da predominância

financeira do atual estágio do capital mundializado, no caso aqui em estudo, à orientação da educação superior para o mercado e consequente intensificação do trabalho de seu trabalhador típico: o professor da educação superior.

Fecha de recepción: 13/12/12

Fecha de aceptación: 04/02/13

Notas

¹ Chesnais (1996), a globalização refere-se a uma nova etapa de internacionalização capitalista que determina um novo regime de acumulação e valorização do capital, caracterizado pela mundialização das operações do capital em sua forma industrial e financeira. Portanto, esse novo regime de acumulação compreende tanto o capital produtivo aplicado na indústria e nos serviços, quanto o capital concentrado que se valoriza na forma dinheiro no mercado financeiro, principalmente através de aplicações em fundos, no mercado de ações e negociações de dívidas públicas de muitos países, entre os quais o Brasil tendo como marco o *Plano Real*. Este plano, ao contrário dos outros produzidos na década de 1980 e de natureza anti-inflacionária, foi um plano de ajuste estrutural dos fundamentos econômicos do país e um excelente meio para a opção por um modelo de crescimento econômico em cujo centro encontra-se a atração de capitais estrangeiros. Capital financeiro e fictício na sua forma acionária.

² O Consenso de Washington é a denominação do encontro realizado em 1989 em Washington por representantes do governo norte-americano, FMI, BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e representantes de vários países, com o objetivo de sistematizar (e buscar acordo sobre) as principais diretrizes de política econômica com base no ideário neoliberal e que deveriam ser implementadas pelos países participantes do encontro. Essas diretrizes abrangiam as seguintes áreas: a) disciplina fiscal; b) priorização dos gastos públicos; c) reforma tributária; d) liberalização financeira; e) regime cambial; f) liberalização comercial; g) investimento direto; h) privatização; i) desregulação; j) propriedade intelectual.

³ O capital apresenta-se de maneira desdobrada, como mencionado por Serfati (2000), sendo de um lado o capital-propriedade, materializado nos ativos financeiros com diretos a rendimentos e, de outro, o capital-função, ou seja, aquele que é investido no processo de produção e que se apresenta na forma de meios de produção.

⁴ Com a Resolução 1.289/87, foram criados alguns canais específicos como os Anexos I, II e III que permitiram ao investidor externo a isenção do imposto de renda sobre os ganhos de capital. A aprovação do Anexo IV via Resolução 1.832 de 31 de maio de 1991 flexibilizou o mercado de capitais, permitindo a aquisição de ações por parte de investidores individuais e investidores institucionais estrangeiros, companhias de seguro, bancos comerciais e bancos de investimento e fundos mútuos de investimento constituídos no exterior. O Anexo IV foi o instrumento mais utilizado para a entrada de capital estrangeiro no mercado de ações e derivativos no Brasil.

⁵ Ver <<http://www.nafsa.org/annualconference/default.aspx?id=169>>.

⁶ Em 25 de janeiro de 2011, o presidente Barack Obama anunciou em discurso do Estado a importância da relação bilateral Brasil-EUA. Ele visitou Brasília e Rio de Janeiro em 19 e 20 março de 2011, quando se encontrou com a presidente Dilma Rousseff. Durante esta visita que o *Programa Ciência sem Fronteiras* foi tratado como uma área estratégica de desenvolvimento. (Depoimento de Willian L. Gertz, *American Institute For Foreign Study*, New York, 18.07.2012)

⁷ Prefere-se utilizar "hegemonias" ao invés do termo imperialismo, mais precisamente hegemonias e contra-hegemonias no cenário internacional. Assim considerando, pode-se dizer, por exemplo, que o Brasil tem uma posição hegemônica na América Latina. Os EUA e a China exercem hegemonia mundial, a Alemanha tem uma posição hegemônica na economia europeia. Estabelece-se um equilíbrio entre forças que se enfrentam, sem que, obrigatoriamente, exista um centro que domina todo o resto. Isso implica dizer que os países podem se reposicionar para não serem atingidos diretamente pela crise. Brasil e Argentina são exemplos de economias que se reposicionaram, associando-se mais intensamente à China do que antes (Harvey, 2012).

⁸ Nas próximas páginas deste item tomar-se-á como base de referência, eventualmente de modo literal, parte do que se escreveu em "Formas e razões da expansão da educação superior pública no Brasil". In: MANCENO, BITTAR y CHAVES, Vera (2012).

⁹ O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI está juridicamente apoiado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 que, de acordo com o Art. 1, objetiva criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. A meta global estabelecida pelo programa passa por duas variáveis: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18 ao final de 5 anos a contar o início de cada plano.

¹⁰ De acordo com a Portaria Normativa n. 40 de 12 de dezembro de 2007, Tecnologia é um curso superior de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que confere ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo.

¹¹ O Programa Universidade Aberta do Brasil é juridicamente amparado pelo Decreto n. 5.800 de junho de 2006 e busca a ampliação e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior pela modalidade educação a distância.

Bibliografia

- ALTBACH, P.G.; KNIGHT, J. (2007) "The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities". En: *Journal of Studies in International Education*, Los Angeles: CA, Volume 11, Number 3/4, Fall/Winter.
- AMARAL, N. (1995-2011) *Execução Orçamentária do Governo Federal*, www.camara.gov.br
- ANDIFES (2011) *Perfil Sócioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*, Brasília.
- ASSIS, F.; BULLA, B. (2012) Brasil avança para 5º lugar em IED em 2011, diz Unctad. In: *O Estado de S. Paulo*, S. Paulo, 05 de julho de 2012:
<http://economia.estadao.com.br/noticias/economia+geral,brasil-avanca-para-5-lugar-em-ied-em-2011-diz-unctad,118460,0.htm>
- BANCO CENTRAL DO BRASIL, Resolução Nº 1.289 de 20 de março de 1987. Estabelece normas e práticas referentes a constituição, o funcionamento e a administração de Sociedade de Investimento - Capital Estrangeiro, Fundo de Investimento - Capital Estrangeiro e Carteira de Títulos e Valores Mobiliários mantida no País por entidades estrangeiras. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/> Acesso em 4 out. 2012.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL, Resolução nº 1.832 de 31 de maio de 1991. Disciplina a constituição e a administração de carteira de valores mobiliários mantida no país por investidores institucionais, tais como fundos de pensão, carteiras próprias de instituições financeiras, companhias seguradoras e fundos mútuos de investimento constituídos no exterior. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/> Acesso em 4 out. 2012.
- BRASIL, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 1 dez. 2011.
- BRASIL, Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 2006. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em:

- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm
- BRASIL, Decreto Nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI). Disponível em: <http://www.mec.gov.br>
- BRASIL, Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência Sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/0/Decreto+n%C2%BA+7642-Ci%C3%Aancia-sem-Fronteiras.pdf>
- BRASIL, GEOCAPES. Disponível em <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>
- BRASIL, IPEA. *Investimentos Diretos Estrangeiros, 1947-2011*. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/>
- BRASIL, MEC/INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior, 2011*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>
- BRASIL, MEC/INEP. *Censo Escolar. 2010*. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/34290/RESULTADOS+FINAIS+CENSO+ESCOLAR+2010.html>
- BRASIL, MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. *Orçamento Federal ao alcance de todos*. Projeto de Lei Orçamentária – PLOA Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/sof/ploa2012/110831_orc_fed_alc_todos.pdf
- BRESSER-PEREIRA, L.; SPINK, P. (Org.) (2006) *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. 7 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV.
- CARDOSO, F. H. (2001) *Charting a new course – the politics of globalization and social transformation*, Rowman & Littlefields Publishers, Boston.
- CHESNAIS, F. (1996) *A mundialização do capital*. Xamã, São Paulo.
- FÁVERO, M.; SGUISSARDI, V. (2012) Quantidade/qualidade e educação superior. In: *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012.
- GATTI, B.A. et al. (2009) *A Atratividade da Carreira Docente*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo.
- HARVEY, D. (2012) “Até agora, o combate à crise resolveu a situação de uma minoria, que acumula”. *Desafios do desenvolvimento*, São Paulo, n. 71, 11 maio 2012. Entrevista concedida a Artur Araújo. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/mncrpa/message/1035>
- KATO, F. (2012) *Documento de Trabalho*, UFSCAR, GEPEFH, São Carlos.
- MANCIBO, D., BITTAR, M. y CHAVES, V.L.J. (2012) “Educação Superior—expansão e reformas educativas. Pr: Eduem. Maringá. E em sua versão castelhana na Revista de la educación superior. México, Mx, v. XLI (2), n. 162, abr./jun. de 2012, p. 67-86.
- PAULANI, L. (2008) *Brasil Delivery: Servidão financeira e estado de emergência econômico*, Boitempo, São Paulo.
- PLIHON, D. (2002) “A economia de fundos próprios: um novo regime de acumulação financeira”. In: Chesnais, F.; Plihon, D (Orgs.). *As armadilhas da finança mundial: diagnósticos e soluções*, Campo da Comunicação, Lisboa.

- SALAMA, P. (2007) "América Latina e Ásia: uma mesma lógica de crise mas responsabilidades nacionais específicas". In: Chesnais, F.; Plihon, D. (Orgs.). *As armadilhas da finança mundial: diagnósticos e soluções*, Campo da Comunicação, Lisboa.
- SERFATI, C. (2000) O domínio do capital financeiro: que conseqüências? In: Chesnais, F.; Plihon, D (Orgs.). *As armadilhas da finança mundial: diagnósticos e soluções*, Campo da Comunicação, Lisboa.
- SILVA JÚNIOR, J.R. et al. (2011) *Os significados do trabalho do professor na universidade mercantilizada*. FAPESP, Relatório Final de Pesquisa, São Paulo.
- SILVA JÚNIOR, J.R. e SGUISSARDI,V. (2012) *Trabalho intensificado nas federais. Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. Xamã, São Paulo.
- SGUISSARDI, V. e SILVA JÚNIOR, J. R. (2009) Formas e razões para a expansão da educação superior brasileira. In: Mancebo, D.; Silva JR, J. R. (Orgs). *Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira*, EdUERJ (no prelo), Rio de Janeiro.
- SGUISSARDI,V. (2008) Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, secr./dez.2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 16 out. 2012.
- SMITH, N. (1984) *Uneven development*, The University of Georgia Press, Atlanta.
- VARGHESE, N.V. (2009) "GATS and Transnational Mobility in Higher Education". In: Bhandari, R.; Laughlin, S. *Higher Education on the move: new developments in global mobility*, Institute of International Education, New York.
- VELHO, L. (2007) *Projeto Estudo Comparativo dos Sistemas de Inovação no Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul – BRICS. Formação de Mestres e Doutores e Sistema de Inovação*. CGEE, Rio de Janeiro.

La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas

The monetization of the academic profession in Mexico:
25 years of conditioned monetary transfers

*Manuel Gil Antón**

Resumen

Al instaurarse el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1985, inicia una época distinta en cuanto a la relación Estado-Universidades, a la que vivió la educación superior en México durante el periodo de la "masificación" de la educación superior en el país (1960-1980) y su crisis. El mejor indicador de esta inflexión es la modificación de los términos de ingreso, promoción, permanencia, retribuciones y diferenciación de la profesión académica nacional. En el artículo se da cuenta de los rasgos sobresalientes del periodo previo, su crisis y las modalidades de reorganización de la "profesión de profesiones" hasta nuestros días. Se muestran los impactos de esta mutación del contexto y las políticas públicas en torno al oficio académico, bajo una hipótesis de trabajo: el predominio de las Transferencias Monetarias Condicionadas, TMC, como guía en la reconfiguración de la profesión académica, sus rasgos actuales y los logros y límites de la estrategia seguida.

Palabras Clave: México; educación superior; estado-universidad; profesión académica; transferencias monetarias condicionadas.

Abstract

With the introduction of the National System of Researchers (SNI) in 1985, began a new era regarding relations between the State and universities, which differed from the period of 'massification' of higher education in the country (1960-1980) and its crisis. The best indicator for this shift is the modification of the terms for hiring, promotion, tenure, compensation and differentiation in the national academic profession. This paper gives an account of the salient features of the preceding period, its crisis, and the modalities of reorganization of the "profession of professions" up to the present. It shows the impacts of the changes in the context and in public policy regarding the academic profession, under a working hypothesis: the predominance of conditional cash transfers as a guide in the reconfiguration of the academic profession, its current characteristics and the achievements and limits of the strategy followed.

Key Words: Mexico; higher education; state-university; academic profession; conditioned monetary transfers

*Doctor en Ciencias, investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, México.
Email: mgil@colmex.mx - manuelgil55@yahoo.com

Para muestra, un botón basta

El profesor Dobarganes, luego de 30 años de trabajo en una universidad pública mexicana, contratado de manera estable como tiempo completo y con la máxima categoría recibe, por su trabajo, un ingreso mensual¹ neto (después de descontar los impuestos sobre el producto del trabajo y la contribución al régimen de seguridad social para los trabajadores del estado) que se compone de diversas fuentes: la vía del salario normal y la de los ingresos adicionales no contractuales.

Por contrato:

1. 1, 800 dólares por concepto de salario²
2. 500 dólares de compensación por antigüedad³
3. 150 dólares por diversas prestaciones pactadas en el Contrato Colectivo (CC)⁴

a. Total por la vía contractual: 2, 450 (equivale a 31 mil 850 pesos)

Por ingresos adicionales no contractuales *en* su Institución de adscripción:

4. 761 dólares como Beca a la Permanencia⁵
5. 761 dólares como Beca a la Docencia⁶
6. 761 dólares como Estímulo a los Grados Académicos⁷
7. 761 dólares como Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente⁸
8. 96 dólares si se consigue obtener el Estímulo Anual a la Docencia y la Investigación⁹

a. Total por la vía de ingresos adicionales: 3, 140 (equivale a 40 mil 820 pesos)

• INGRESO TOTAL EN LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) ESPECÍFICA:

5, 590 (equivale a 72 mil 670 pesos)

Cabe hacer notar que los montos de las Becas y Estímulos no generan impuestos a quien los recibe: en realidad sí tienen carga fiscal, pero la absorbe la institución.

Como el Dr. Dobarganes pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, (SNI) ya en el nivel III, que es el máximo, previo a los escasos Eméritos, obtiene como ingreso no salarial adicional, y externo a su institución:

Por ingresos adicionales no contractuales *externos* a su Institución:

9. 2, 076 dólares adicionales.

<ul style="list-style-type: none">• INGRESO TOTAL POR SUS ACTIVIDADES ACADEMICAS: 7 mil 666 dólares:

(equivale a 99 MIL 658 Pesos)¹⁰

No todos los académicos mexicanos tienen esa distribución y montos señalados. Presento el caso más cercano al máximo conocido, para mostrar el extremo de una lógica en la conducción de las trayectorias académicas en el país. Sí ocurre que la mayoría de los profesores contratados por tiempo completo, y que tienen la condición de definitividad, cuentan con alguna proporción de ingresos adicionales no contractuales. En el caso mostrado, nuestro hipotético colega Dobarganes ya percibe casi 70 centavos de cada peso por la vía no contractual.

La proporción de este tipo de recursos es variable por categoría y antigüedad, grado académico, tipo de institución, formar o no parte del SNI y otras variables, pero a la conformación del ingreso mensual de nuestro colega se aspira pues es el máximo posible no sólo de dinero sino de prestigio en la academia mexicana, y el hecho de no contar sólo con ingresos contractuales va siendo la norma entre los profesores de jornada completa en el país. Es esa la lógica que hay que desentrañar y comprender.

Antes de terminar esta introducción, es preciso dar cuenta de tres dimensiones. Las dos primeras refieren a nuevos cálculos para ahondar en la magnitud y orientación de este modo de proceder en la carrera académica en México, y la

tercera a la parte sustantiva del ensayo, que consiste en intentar responder la clásica pregunta de Weber: ¿Por qué ha sido así y no de otra manera?

1. Proporción entre ingreso contractual e ingreso no contractual: El ingreso estable para el académico que, como Dobarganes, pertenece a la elite de la academia nacional, es el contractual. Los demás ingresos (Becas y Estímulos) así como el SNI pueden variar e incluso desaparecer de acuerdo a las decisiones de política o por estrechez económica. Por ende, importa saber el porcentaje que realiza este tipo de académico como trabajo profesional, pagado por contrato, y a cuánto asciende el “trabajo a destajo”.

El ingreso contractual significa 43% de su ingreso en la institución en la que labora, y el 32% de sus ingresos académicos totales. La fragilidad laboral que de esto se deriva es grande (aunque el monto del ingreso total sea sorprendente e incomparable con la situación de los académicos en otros países) porque el 57% de los ingresos institucionales y el 68% de la bolsa que acumula cada mes, no tienen el estatuto de una contratación: son resultado de una manera de diferenciar los ingresos que, como veremos, procuró solventar una caída en el poder adquisitivo del salario en el pasado. Como se señaló, pueden variar en monto o ya no existir sin consecuencias legales, dado que no forman parte del salario que por mandato Constitucional no puede disminuir: esa fue la condición para otorgarlos a partir de la segunda mitad de los años 80 del siglo pasado: un cuarto de siglo ya se ha cumplido (Ver Tabla y Gráfica 1).

2. Por Ley, al llegar a la etapa del retiro o jubilación, se deja de tener un vínculo contractual con la institución de referencia, se pierde la posibilidad de contar con los ingresos contractuales internos y, entonces, se transita a la máxima tasa de pago por retiro que establece el régimen predominante en las instituciones¹¹: 10 salarios mínimos mensuales, equivalentes a 18 mil pesos, 1 mil 385 dólares. Adicionalmente, para conservar el SIN (los ingresos adicionales externos más frecuentes¹²) hasta la fecha en que estas cuartillas se redactan¹³ es necesario contar con un contrato de tiempo completo en una IES, de tal modo que al jubilarse el académico pierde su estatus de profesor de tiempo completo y no puede continuar en el SNI.

Tabla 1

Ingreso mensual de un académico en México (UAM)*

Categoría y nivel más alto en el tabulador contractual, y niveles máximos de ingresos no contractuales

Monto en Dólares Norteamericanos: 13 pesos mexicanos por Dólar (diciembre 2012)

Concepto	Monto	% por vía de ingresos	% del total
SALARIO	1,800.00		
ANTIGÜEDAD	500.00		
OTROS	150.00		
TOTAL CONTRACTUAL	2,450.00	44	32
B. DOCENCIA	761.00		
B. PERMANENCIA	761.00		
E. GRADOS ACADÉMICOS	761.00		
E. TRAYECTORIA ACADÉMICA	761.00		
E. DOCENCIA E INVESTIGACIÓN	96.00		
TOTAL I. ADICIONALES EN IES	3,140.00	56	41
INGRESO TOTAL EN IES DE ADSCRIPCIÓN	5,590.00	100	73
SNI (NIVEL III)	2,076.00		
TOTAL I. ADICIONALES EXTERNOS	2,076.00	100	27
TOTAL I. NO CONTRACTUALES	5,216.00		68
INGRESO TOTAL	7,666.00		100

Fuente: La Carrera Académica en la UAM: un largo y sinuoso camino. Gil Antón et alio, 2005. Datos actualizados, elaboración propia.

*Se toma el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), por ser la IES donde este tipo de modalidades de pago ha sido más intenso.

En consecuencia, nuestro buen amigo Dobarganes que ahora gana, libres de polvo y paja 7 mil 666 dólares, pasaría a cobrar 1mil 385: un desplome de 6mil 281 unidades, que en términos relativos significa una reducción del 82%, o bien ajustar sus gastos –ya, también, sin seguro de gastos médicos mayores (otra

prestación en las IES y en el SIN)– al 18% de lo que percibía antes del retiro: será todo, menos jubiloso este camino al retiro.

En síntesis, México ha llegado a proponer, como máxima aspiración de su personal académico, como el arribo al Nirvana de la profesión académica, la inestabilidad en el empleo por la vía de la supremacía de los ingresos no contractuales con base en el “trabajo a destajo”, y esto conduce, inevitablemente, a la carencia de incentivos para el retiro de sus profesores de tiempo completo, dado el desplome en sus ingresos que significa tomar esa decisión: perder 82 centavos de cada peso es una caída en picada, a una edad avanzada en que las cuestiones médicas suelen presentarse con mayor frecuencia. Literalmente -el escritor de este texto ha sido testigo de dos casos en su antigua universidad- los profesores están muriendo en las aulas o en los cubículos.

Esta situación ha envejecido a la planta académica, cuyo promedio de edad en nuestros días es de 50 años (Galaz Fontes, 2008), e impedido la generación inteligente y ordenada de un programa de reclutamiento del nuevo personal académico que, paradójicamente, como veremos, tiene credenciales y habilidades muy superiores por sus estudios previos a las que, en su momento, cuando sucedió la expansión de la matrícula universitaria, tenían los que hoy aún estamos laborando como profesores en la academia mexicana.

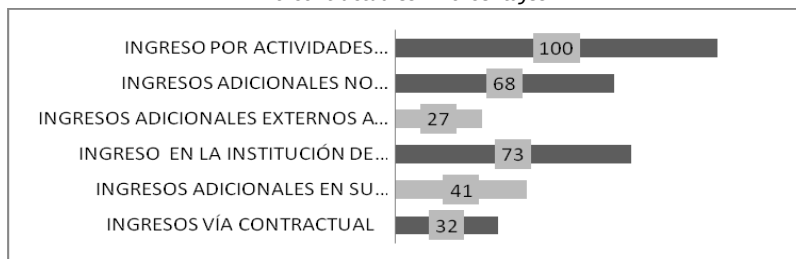
Quizá el lector haya encontrado un poco ardua la primera fase del artículo, pero era necesario presentar un caso imaginario –no irreal ni poco frecuente, aunque sí minoritario¹⁴– de un profesor universitario hoy en día en México.

Toca el turno a lo más interesante: ¿por qué se ha dado así, desde la mitad de los años 80, y sobre todo a partir de 1990 este tipo de modalidad en la retribución por el trabajo en la academia mexicana? ¿A qué puede responder este desmesurado impulso a la obtención de ingresos por fuera del contrato? ¿Qué consecuencias pudo tener y tiene ahora? ¿Por qué hay países en nuestra región que quieren imitarlo? ¿Habrán un hilo conductor que permita entender este enredo, como diría el Quijote? A eso dedicaremos la parte central del texto.

Gráfica 1

Ingreso mensual de un académico en México*

Categoría y nivel más alto en el tabulador contractual, y niveles máximos de ingresos no contractuales - Porcentajes



Fuente: Tabla 1. *También se trata del caso de la UAM

Una mirada general a la conformación del espacio para el trabajo académico moderno en México

Es posible distinguir tres grandes períodos en la conformación de la profesión académica moderna en el país, señalada como uno de los rasgos sobresalientes de la transición de la universidad de elite a la de masas en términos relativos (Brunner, 1987 y 1990). En medio siglo, de 1960 a 2010, se ha transitado de la respuesta reactiva a la expansión de la demanda tal y como se presentaba –un par de años adicionales a dos décadas- a una crisis económica y de conducción del sistema en un lapso cercano a 8 años, y al periodo que llega hasta nuestros días (22 años) en que ha sido crucial el proceso de diferenciación de los ingresos mediante la generación de una fuente compleja de ingresos no contractuales.

Una breve descripción de los principales rasgos de estos periodos contribuye a comprender los cambios ocurridos, dado que implica una lógica (y concepción estatal) con respecto a la universidad a lo largo del tiempo¹⁵:

1. La expansión no regulada: 1960 – 1982.

A partir de 1959/60, como resultado de varios programas estatales, (Martínez Rizo, 2001) a los que se añade la notable industrialización previa y sostenida en ese momento del país y el incremento de la población urbana, se produjo una demanda creciente para ingresar a la educación superior. Este impacto en la búsqueda de educación terciaria por miles de aspirantes da origen a

la propuesta de esta primera etapa en la que observamos a un Estado Benevolente, generoso en la lógica de beneficiar a sectores no susceptibles de incluir en organizaciones corporativas como las propias de los obreros, campesinos y otros sectores, producto no esperado pero lógico del desarrollo estabilizador del "milagro mexicano" y su causa de movilidad social.

De manera nítida en estas dos décadas, pero sobre todo entre 1970 a 1982, la expansión de los servicios de educación superior en México fue muy acelerada. La demanda certificada con estudios preuniversitarios se multiplicó de manera nunca antes vista. El Estado, bajo la estrategia del intercambio político (Fuentes Molinar, 1989) con los sectores medios fue, en efecto, incluso manirroto o descuidado, dado que abrió nuevos espacios sin cuidar la calidad de los mismos, sobre todo en la necesidad de académicos bien formados, en la multiplicación de instituciones más allá de los edificios y en la ampliación de las existentes, esto es, más bien su expansión sin pensar en los nuevos usuarios de este servicio: sectores antes excluidos del sistema. La demanda se atendió sin regulación académica, en los términos que Metzger llama Expansión Reactiva (Metzger, 1987) de tal manera que fueron reclutados para atender a la nueva demanda miles de recién egresados, o ni siquiera con estudios de licenciatura terminados: así, frente a cada grupo, una persona hizo las veces de profesor. Con fragilidad disciplinaria en la mayoría de los casos, contratos relativamente generosos dada la escasez de personas con estudios superiores, así fuesen incompletos, pero con entusiasmo y reduciendo la severidad de la relación maestro tradicional-alumno sin participación. Luz y sombra.

Esta mutación implicó el paso del antiguo "catedrático", aquél profesional que se ubicaba en el mercado de su profesión, y dedicaba algunas horas a la docencia (más que en búsqueda de ingresos, en la del prestigio redituable en su práctica) al incipiente grupo ocupacional de los académicos: ese sujeto que en palabras de Brunner, vive en, para y por la Universidad (Brunner, 1987 y 1990).

Benevolente, el Estado consideraba, por una parte, a la educación superior como una inversión social. Por otra, mantenía a las clases medias con una expectativa de movilidad social derivada de los estudios superiores y, a juicio de

estudiosos, sobre todo luego del conflicto de 1968, adicionalmente rehacía el pacto con sectores ilustrados, roto por la represión del movimiento estudiantil.

Al producirse la crisis de 1982 –al final del sexenio de José López Portillo– y las formas peculiares de resolución tomadas por el presidente De la Madrid, en sintonía con las modificaciones globales en torno a las funciones del Estado en la economía y la sociedad, que no son ajenas a transformaciones en el modelo de acumulación capitalista también a nivel mundial y, sobre todo, a la fuerte crítica al Estado de Bienestar y la consecuente reducción no sólo del apoyo a la inversión en bienes públicos, sino de su validez (Ordorika Sacrista, 2004), se restringen los apoyos antes generosos a la educación superior, dando lugar a:

2. *El período de la crisis (1983-1989): El Estado Indolente.*

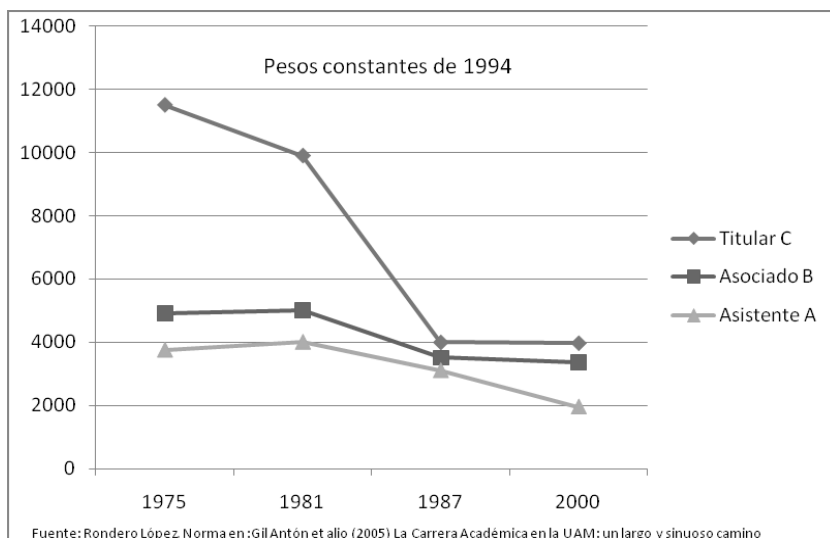
La crisis que inició en 1982, no sólo fue económica, sino que implicó el abandono del Estado Benefactor, productor –valga la expresión– de “beneficiarios” de los bienes de la autoridad: daba inicio a una profunda mutación en las relaciones del Estado con la sociedad, especialmente en lo que toca al sentido de la inversión en capacidades humanas: se concibió, desde entonces, como un gasto, redituable en la medida en que pudiese ser medido de manera muy estrecha y que su tasa de retorno político no fuera poca ni tardía. Los ingresos para los académicos se desplomaron.

Las líneas que representan la caída salarial en la Gráfica 2 resultan más esclarecedoras que una larga descripción. Se trata del comportamiento de los salarios de los académicos también en la UAM, una de las 4 IES públicas federales que incluye el período que estamos atendiendo. Siendo un caso peculiar, no es excepcional, sino similar o paralelo, con variaciones en la magnitud de los daños y futuros “beneficios”, a lo sucedido en todas las instituciones de educación terciaria públicas en el país.

Es preciso observar un par de cuestiones muy claras en la gráfica: una, que la caída en los ingresos de los académicos, en ese entonces exclusivamente contractual (salarios y prestaciones, menos deducciones fiscales y de seguridad social) fue muy pronunciada. En el caso de la máxima categoría, los profesores Titulares C, pasan de ingresos que se aproximan a los 12 mil pesos en 1975 (la

etapa de máxima expansión) a 4 mil –en pesos constantes- en el período de la crisis; y se mantiene su capacidad de compra sin modificaciones hasta el fin del siglo. Significa un desplome del 60%.

Gráfica 2
Evolución de los salarios en la UAM (1975 – 2000)



Por su parte, los profesores Asociados B, a la mitad de la escala de las categorías y niveles, la falla económica les produjo una merma cercana a un tercio de sus sueldos, mientras que a los que inician la trayectoria se les reducen sus emolumentos en un poco menos del 50%. Y dos, que las distancias entre las categorías, asociadas con responsabilidades diferentes avaladas por experiencias y trayectorias distintas, ya no corresponden con el diferencial de los ingresos: se “achatan” las separaciones. La diferencia en los ingresos de un Titular C y Asistente A era, en 1975, de 3.1 veces más a favor del primero; en 1987, cuando ocurrían los años más duros de la crisis, se reduce a 1.3. Y es la comparación entre el académico que llegó ya a la máxima categoría en el tabulador con el que inicia su carrera.

El desplome en los salarios de los académicos generó diversos problemas: por un lado, la precariedad de los ingresos no permitió seguir consolidando al académico centrado en las actividades propias de su oficio: docencia, investigación y difusión de la cultura, pues muchos tuvieron que recurrir a otras fuentes de ingresos para conseguir lo necesario en relación a sus gastos elementales, en un período de caída en los salarios combinada con inflación galopante. La posibilidad de destinar, en efecto, el tiempo correspondiente con un contrato de Tiempo Completo no fue sostenida (o sostenible afirman algunos) en muchos casos. Se ha considerado que tal situación produjo una fuerte discrepancia entre el trabajo realizado y el pago recibido entre académicos y grupos. Es en ese entonces, desde el punto de vista sociológico, se instala en el medio académico un malestar; daba lo mismo trabajar que “hacer de cuenta” a la hora de cobrar los magros salarios. Se erosiona algo más importante que la capacidad de compra: la ética en el cumplimiento del trabajo, por un lado, y la capacidad (o voluntad) de ejercer la autoridad por parte de los responsables de las instituciones: les era menos conflictivo mirar a otro lado ante el incumplimiento de las jornadas establecidas por un número considerable de académicos.

Por otro lado, a mediados de los años ochenta, en plena crisis, ocurre un fenómeno sin el cual poco puede entenderse lo que siguió como política pública central a partir de los años noventa: los científicos, sobre todo los pertenecientes a las (mal) llamadas ciencias duras, deciden proponer al Ejecutivo (Miguel de la Madrid), a través de ciertos líderes, la instauración de un programa que permita la retención de los investigadores más formados de las instituciones en la vida académica o, incluso se afirmó, en el país: se advirtió (quién sabe si con razón suficiente) que muchos tenían ofertas en el extranjero. El Presidente les deja la iniciativa y proponen un sistema de ingresos adicionales con base en la productividad en investigación. Tales recursos extra a los contractuales no serían parte del salario, sino un tipo de ingreso extraordinario no mediado por la relación realizada por el “representante del máximo interés profesional” en cada IES, en nombre del conjunto (los sindicatos) dejándolos fuera del proceso, y sujetos a evaluaciones individuales periódicas realizadas por comisiones dictaminadoras

externas a las IES de adscripción de los beneficiarios. Surge, en 1984 e inicia su operación en 1985, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹⁶.

No puede pasarse por alto: el desplome salarial y una nueva manera de obtener compensaciones económicas que no transitaban por la contratación colectiva, disminuyó de manera considerable el papel de las organizaciones gremiales y condujo al inicio de relaciones individuales en la relación laboral con una entidad externa a las IES.

El proceso de abandono paulatino, pero incesante, por parte de los académicos, de la vida sindical en las universidades (que en muchas de ellas había rebasado el carácter gremial para asociarse a la construcción de un proyecto universitario menos vertical y más participativo) fue notable: era preciso, dado el cambio de reglas para el sector académico, ubicar en términos de decisiones individuales, ya no grupales (y además complejas) su trayectoria: decisiones y dilemas no triviales ¿Mantenerse concentrado en las actividades académicas o no? ¿Intentar el ingreso al SNI o no hacerlo (o dudar en poder lograrlo)? ¿Dejar la academia, combinarla con otras actividades, reducir el esfuerzo interno...? En fin; al parecer, lo decisivo en la estructura y pautas de relación en las IES es la paulatina individualización de la manera de vivir y llevar adelante la vida académica. Sin este proceso de desmonte de las alternativas colectivas –no colegiadas¹⁷ necesariamente– hubiese tenido pocas oportunidades de éxito el ensayo de una nueva modalidad de regulación del trabajo académico que puede considerarse que fue el SNI, ni las políticas subsecuentes fincadas en la misma noción de base.

En síntesis, desahuciado el modelo de relaciones universitarias previas, en el contexto de cambios en las condiciones de contorno económicas y políticas más generales a nivel mundial y nacional, los académicos –y las instituciones mismas (Mendoza Rojas, 2009)– quedan aislados, buscando soluciones que ya no pasan por agrupaciones, sino, en el caso de los académicos, por la vía de la posibilidad de diferenciar los ingresos sin la lógica contractual y, en el nivel de las instituciones, por la vía de cabildeos particulares en ese entonces con la Secretaría de Hacienda exclusivamente. Se quiebra un modo de ser universidad en

México, y por tanto, se alteran, y de manera honda, las maneras de desempeñar los roles institucionales y personales. Esas son las condiciones que dan lugar al tercer periodo.

3. *El periodo de la deshomologación de los ingresos (1990-2010): El Estado Evaluador.*

Un hilo conductor para entender el pasaje al tercer período, que es en el que el caso de Dobarganes se comprende más allá de los montos y su complicada distribución, consiste en el análisis de la lógica de las llamadas Transferencias Monetarias Condicionadas, TMC, que se diseñaron para este sector, y para muchos más como cambio en la lógica de relación entre el Estado y los sectores sociales a los que financia ya no como bienes públicos sino, a partir de estos años, como producción de "capital social". Van dirigidas a los individuos, pues ya no se emplea, ni en su diseño ni ejecución como unidad de atención al grupo, sino a unidades sociales "focalizables" con precisión: en el caso del afamado Programa Oportunidades, dirigido a los sectores ubicados en pobreza extrema, el foco es la unidad familiar, sus integrantes y le elección de la mujer, sea o no jefa de familia, como contraparte.

La noción de las TMC y el hecho de focalizar a los susceptibles de la distribución del beneficio por la capacidad de cumplir las condiciones, arroja luz para entender lo sucedido en el campo universitario, como un común denominador para los 20 años del tercer período ¿Qué es, en el fondo, el SNI? A pesar del disgusto que suele causar entre los científicos en general, y sobre todo entre los fundadores del SNI que se conciben como salvadores de la ciencia en México, he propuesto que es un sistema de TMC. Les ofende que la estrategia diseñada para los pobres extremos en el país sea la misma que ellos propusieron, en confluencia con la instauración de medidas liberales de corte novedoso a mediados de los ochenta. Pero, a su pesar, y como elemento para analizar el proceso, este escritor considera que cumple con las características propias y necesarias de cualquier modalidad de TMC: está focalizado en el individuo que, a condición de permitir que se evalúen sus productos, de ser positivo el juicio, obtiene "monedas adicionales", no sujetas a control o contrapeso sindical ni de colectivo alguno.

Una clave para entender la nueva política, seguida en las décadas finales e iniciales de entre siglos, es la puesta en marcha y sofisticación hasta lo inaudito de la lógica de las TMC focalizadas en el individuo –para el trayecto en la carrera académica– o en las instituciones, cada una de ellas, como foco a atender con Bolsas Adicionales de recursos, no irreductibles¹⁸, para actividades específicas. Los ingresos que pretenden resolver la caída de los salarios y de los recursos de las instituciones pasarán por un par de palabras clave: evaluación y reglas para concurso (concurrir a los dineros extraordinarios), y una característica básica: no son permanentes; pueden ser renovados pero no son estables como el salario o los presupuestos aprobados por el congreso para los gastos fundamentales de funcionamiento de las IES.

Se genera, a nivel de los individuos, una condición inédita, y poderosa en sus impactos aunque, como en toda política pública, no controlables (aunque siempre se piensa lo contrario). Se pagará el trabajo, a través del salario, sin complicados procesos de evaluación –incluso en ocasiones, sin alguno– pero si se quiere ganar más, habrá ingresos adicionales, no contractuales ni consolidados como pago que impacta a prestaciones, si los productos de ese trabajo (es esa la condición que da sustento a la C de las TMC) se someten a evaluación o a su simple medición o contabilidad, en muchos casos. Se concibe a las TMC académicas (Becas, Estímulos, Primas al Desempeño...) como resultado de la evaluación (factor positivo ante la percepción de un sistema previo que no contaba con evaluaciones confiables) y susceptibles de generar “incentivos” para modificar la conducta y las características de la planta académica.

Como afirma con lucidez Eduardo Ibarra, lo que ha cambiado es la lógica de conducción de las relaciones universitarias, pues en las organizaciones las formas de regular pasan por los mecanismos específicos, por los procedimientos: una vez aceptados, generan orientaciones precisas y que aparecen como “naturales y adecuadas” (Ibarra Colado, 1997, 1998 y 2000).

Tanto en el caso de las instituciones como en cuanto a los individuos, las TMC se tornan vitales, esto es, necesarias para sobrevivir: significan, para el sector más beneficiado de los académicos, como Dobarganes, más de la mitad de

sus ingresos totales, y cuando se obtiene alguna, nunca es menor, o insignificante, como proporción del salario o inicio del ingreso a la academia con prestigio. En el caso de las instituciones, la cantidad pecuniaria de los fondos adicionales conseguidos por concurso puede no ser muy alta, como porcentaje, en comparación con el presupuesto ordinario; pero si se sabe que el presupuesto ordinario, irreductible, se agota casi todo en salarios y gastos elementales, los recursos extraordinarios son, simplemente, oxígeno para las IES¹⁹.

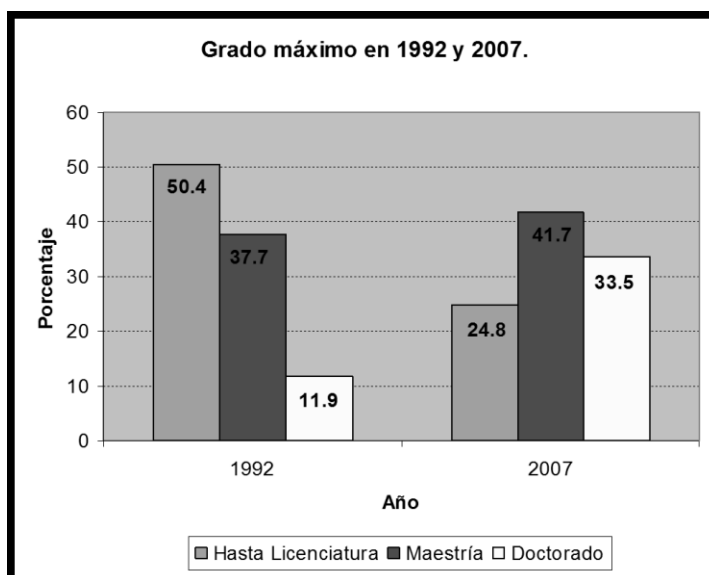
Y fueron de alto impacto. Veamos, como ejemplo, un par de fotografías: en este caso la modificación de los grados obtenidos por los académicos entre 1992 y 2007, 15 años sujeta la misma planta académica (salvo un 23% que son de nuevo ingreso en ese periodo) a estas políticas que pusieron, y de manera enfática, en el incremento en los grados y diplomas, el eje de la transformación de la academia universitaria nacional. Dado que las orientaciones de las TMC se dirigieron a los Tiempos Completos, compararemos a los profesores contratados en esa condición en los dos momentos.

Sobresale, en la Gráfica 3, que en tres lustros, los académicos mexicanos hayan modificado de manera tan aguda sus credenciales: en 1992, la mitad de la planta de carrera en el país contaba, a lo más, con licenciatura; en 2007, esa situación se ha reducido a la mitad de antaño, al pasar del 50 al 25% del total. Sumando los posgrados (maestría y doctorado) en 1992 son uno de cada dos, pero ya en 2007 son tres cuartas partes los profesores con estudios culminados adicionales a la licenciatura. La maestría crece 4 puntos porcentuales, pero como el lema ha sido "doctorarse o morir", o dicho de otra forma, "Por una Universidad de Doctores", esta credencial es propiedad, en 2007, del 34%, cuando al inicio de los 90 era sólo cercana al 12: casi se multiplica por 3 su proporción. Impecable y nítido el "éxito" de la política de incentivos, efecto claro de las TMC pues se logran, al máximo nivel, si se tiene el doctorado.

Hay, sin embargo, un dilema: los procedimientos que regulan la acción de los individuos en las instituciones, ¿se han diluido en buena medida en lo sustancial, para recalar en su apariencia? El asunto de fondo no es de guarismos, de simples indicadores, sino si en realidad, y en la mayoría de los casos, el cambio

en las credenciales significó una profunda transformación en los saberes y habilidades de los ahora doctores o maestros. En otras palabras, si estamos, por el impulso de las TMC, frente a un proceso de fortalecimiento de las habilidades académicas, o más bien ante una modificación, relativamente superficial, de los grados merced a la necesidad del dinero: cambio o simulación estructural²⁰; reforma en los saberes consolidados o credencialización superficial. Esas son las encrucijadas que, por supuesto, no son absolutas o dicotómicas. Hay grises en lo que podría concebirse como blanco o negro, dada la diversidad de disciplinas, instituciones y controles de comunidades académicas en que estos grados son parte de su ethos, o les eran ajenos y tuvieron que adaptarse²¹. Una consideración crítica, su respuesta por parte de las autoridades y la réplica desde la investigación se encuentra en la Revista de la Educación Superior (Gil Antón, 2000; Aguilar, 2006 y Gil Antón 2006).

Gráfica 3
Grado académico de los profesores de tiempo completo, 1992-2007



Fuentes: para 1992, MUESTRA DE LOS RASGOS (Gil Antón et alio, 1994); para 2007, MUESTRA DE RPAM (Galaz Fontes, 2006-2010)

Obviamente, este cambio es paulatino y, para mostrar que en efecto su principal impulso ocurre en el periodo de los pasados 20 años, veamos otro dato: el nivel de estudios con el que los académicos de Tiempo Completo que hoy trabajan en México ingresaron al trabajo universitario como parte de la planta docente o de investigación, distinguiendo periodos de incorporación. La Gráfica 4 lo muestra.

Los profesores que iniciaron su trabajo académico antes de 1982 –años previos a la crisis económica– cuya encomienda central fue atender la expansión acelerada de la matrícula, en altísima proporción, igual que en el lapso de la crisis, tenían a lo más licenciatura (cerca de tres cuartas partes en ambos periodos). Ya en la década final del siglo XX son dos tercios, y en la primera del XXI se reducen los licenciados a una tercera parte. La maestría crece en todos los periodos, pero el salto en los doctorados como credencial de inicio es notable.

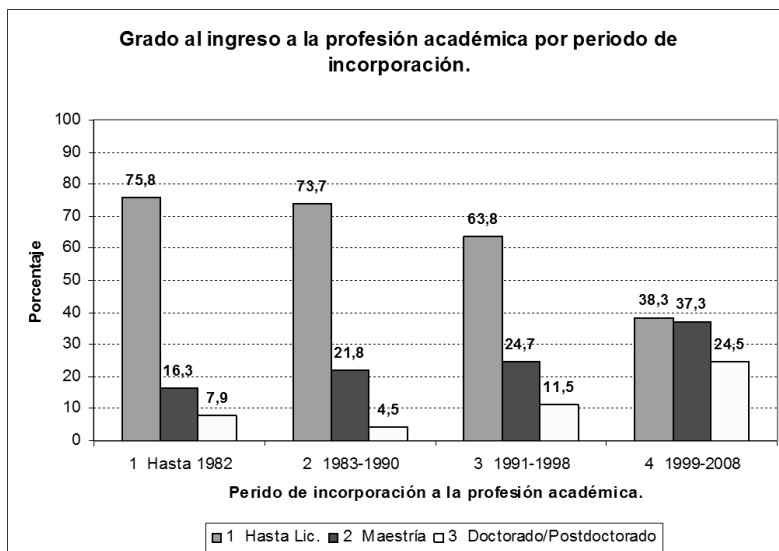
Los profesores que iniciaron su trabajo académico antes de 1982 –años previos a la crisis económica– cuya encomienda central fue atender la expansión acelerada de la matrícula, en altísima proporción, igual que en el lapso de la crisis, tenían a lo más licenciatura (cerca de tres cuartas partes en ambos periodos). Ya en la década final del siglo XX son dos tercios, y en la primera del XXI se reducen los licenciados a una tercera parte. La maestría crece en todos los periodos, pero el salto en los doctorados como credencial de inicio es notable.

Del 5% al 12, y luego del 12% al 25. La política de las TMC funciona tanto para la “reingeniería” de la planta académica que ingresó con grados menores, y también para las nuevas contrataciones.

Del 5% al 12, y luego del 12% al 25. La política de las TMC funciona tanto para la “reingeniería” de la planta académica que ingresó con grados menores, y también para las nuevas contrataciones. Sin esos rasgos, el ingreso a la academia, con sólo el salario, no sería atractivo como lo es con el doctorado: pronto se abre la puerta del SNI y de las TMC institucionales (Becas, Estímulos y Primas), con lo cual, como ya señalamos y veremos con detalle más adelante, muy pronto se duplican, o más, los ingresos totales.

Gráfica 4

Nivel de habilitación certificada de los profesores de Tiempo Completo, al iniciar sus trayectorias, por periodos



Fuente: MUESTRA DE RPAM (Galaz Fontes, 2006-2010).

Una vez advertido el fenómeno en su conjunto, es posible explorar otras aristas para advertir las variaciones que permiten hacerse cargo, más a fondo, de las implicaciones de los cambios aludidos. Por un lado, la importancia del cambio, entre los mismos años, controlando por el tipo de instituciones; y en segundo lugar, mostrando, a través de una tipología específica, el impacto de las TMC externas a las IES (el SIN y sus niveles), y las propias de cada establecimiento universitario.

¿Qué pasó en estos años en que las TMC fueron el procedimiento que guió a las actividades académicas, habida cuenta de la diversidad de tipos institucionales? Se pueden observar consecuencias y cambios en muchas dimensiones, pero sigamos, en esta exposición general, con las modificaciones a los grados académicos. La comparación se hace tomando en cuenta sólo a la proporción de doctores en el conjunto de los académicos de Tiempo Completo en cada tipo

institucional (Universidades Federales, Estatales, Tecnológicas públicas y privadas, así como en los Centros de Investigación, sin que pueda hacerse una comparación, en estos últimos, pues en el estudio de 1992 no se consideraron como parte de la muestra).

Destaca, de manera aguda, el crecimiento de la proporción de doctores en las universidades públicas estatales: del 3.6 en 1992, al 30.3% en 2007. Es inaudito que, en tan sólo 15 años, la proporción de doctores se haya casi multiplicado por 10. Frente a esta celeridad en el cambio del indicador ¿es esperable que, como regla general, se haya logrado un intenso proceso de transformación de las capacidades académicas, o haya predominado –es una conjetura que deriva de la velocidad de la transformación– un sentido “credencialista” dirigido a obtener, en el menor plazo posible, los rasgos que dan acceso a las TMC internas y externas, así como los indicadores que sirven para que las IES reciban más recursos, habida cuenta de la “excelencia” de sus plantas académicas, tanto en licenciatura como en posgrado? Al menos, ha lugar a dudas.

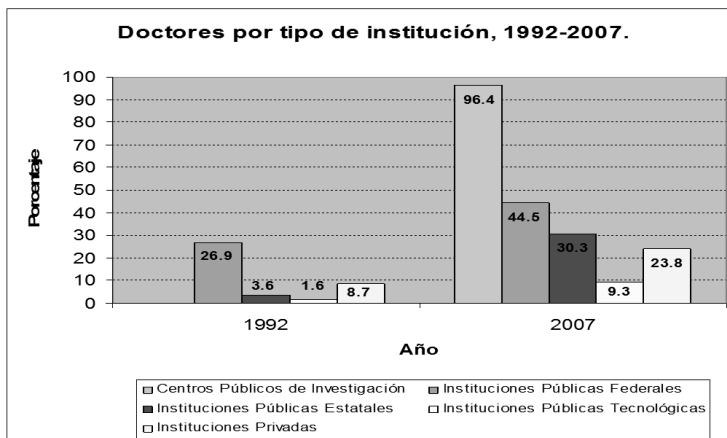
En las instituciones públicas federales (UNAM, IPN, UAM y UPN²²) el paso es del 27% al 45%, tampoco menor, e idéntico comentario merecen las mutaciones en los tecnológicos y en las instituciones privadas: es importante señalar que estas últimas, también arrastradas por el predominio de los indicadores con el fin de obtener certificaciones nacionales o internacionales, invierten en el nivel formativo de sus académicos. Por muy poco multiplicaron su porcentaje por 3. La casi totalidad de los académicos en los Centros Públicos de Investigación tienen ese grado, y resulta lógico por la vocación centrada en la indagación científica de estas entidades.

En realidad, vista la variación por sus números o proporciones, las políticas de deshomologación de los ingresos por la vía de TMC resultan de una eficacia notable. El asunto que resulta más relevante es si es tan poderoso caballero Don Dinero para haber, junto con estos cambios en los guarismos, generado las condiciones de una nueva tradición académica, o nada más, o en mayor proporción, la obtención del indicador como requisito relativamente hueco y muy útil no en la construcción de una sólida comunidad académica, sino de un conjunto amplio de

académicos con modificaciones en sus hábitos de consumo y referentes de prestigio.

Gráfica 5

Nivel de habilitación certificada de los profesores de Tiempo Completo



Fuentes: para 1992 MUESTRA DE LOS RASGOS (Gil Antón et alio, 1994); para 2007, MUESTRA DE RPAM (ídem ant.).

De la primera opción, se puede esperar una consolidación de la profesión académica; de la segunda, un grave riesgo: la simulación estructural de un cambio que, para colmo, reproduciría su poca solidez en las generaciones próximas.

Cerremos este acopio de evidencia sobre la reconfiguración de la profesión académica con una tabla en que podremos ver las diferencias en los ingresos según cuatro tipo de académicos de tiempo completo, combinando su grado máximo y la pertenencia o no al Sistema Nacional de Investigadores, para aproximarnos a su ingreso promedio mensual. En la investigación que coordina el Dr. Galaz, CAP/RPAM²³, a este agrupamiento, propuesto y desarrollado por él, se le conoce como la tipología *Grado Máximo-SIN*.

Los cuatro tipos son: Licenciados/no SNI; Maestros/no SNI; Doctores/no SNI y Doctores-SNI. Serán comparados con los montos que obtienen, en promedio, de las diversas fuentes de ingresos. De este modo puede observarse que el

sistema procedimental derivado de las TMC ha generado una alta segmentación en la profesión académica nacional (Ver Tabla 2).

Como puede verse, el pasaje de la licenciatura al doctorado tiene impacto en los ingresos contractuales, pero en medida mucho menor a lo que induce en relación con las TMC. Ahí su relevancia es similar hasta el tercer agrupamiento, pero de los doctores que no están en el SNI a los que sí son integrantes de esta modalidad de distribución de ingresos adicionales, externa a las instituciones, el salto es enorme, pasando de tener, como proporción del ingreso total a las TMC, del 21 al 50% y el incremento en los ingresos totales entre ambos grupos mayor a los previos (Gil Antón, 2005; 2007).

A manera de apretada síntesis, el tercer período (el más prolongado de los propuestos) basó su lógica en la diferenciación de los ingresos por la vía de las TMC que dieron a ciertas características –los grados, singularmente– y bolsas adicionales a los presupuestos ordinarios a las instituciones, otorgadas si, y sólo si, contaban con un conjunto de académicos con los “perfiles deseables” impuestos aparentemente “a la distancia” por el “Estrado Evaluador”, que, como profecía autocumplida contenían, centralmente... al doctorado.

Por ende, la individualización del trabajo se exacerbó con el paso del tiempo; se produjo un “pseudo mercado” académico, dado que no hay intercambio y valoración de los productos entre sí, sino a los ojos de las incontables instancias evaluadoras. Por ello, en lugar de mercado hay un sistema de intercambio de productos académicos por “subsidiados individualizados a las personas o instituciones”²⁴.

Se desarrolló una sustracción cada vez más radical de las capacidades de evaluación de las IES, pues el SNI se ha convertido en la valoración con carácter general (una especie de moneda de curso legal o reconocida en el país) mientras que las TMC internas se conciben como dudosas en su distribución y, como derivado de todo esto, la posible orientación del trabajo académico en los plazos y con las orientaciones de los criterios tanto de las comisiones internas a las IES como de la SEP –para los ingresos adicionales a las instituciones– y del SNI para los individuos que, por ese hecho, adquieren, además, un estatus diferente: ya

no se trata sólo de ser o no ser tiempo completo, ni del nivel alcanzado en esa categoría; tampoco se sacia con el quantum de recursos provenientes de las TMC internas, sino que se consolida en estar o no en el Sistema, y sobre todo en llegar al nivel III. Ahí está la cúspide de ingresos adicionales y de prestigio, hasta el punto de que sólo los que tienen ese nivel pueden ser integrantes de las Comisiones que otorgan, niegan o reducen el ingreso o los estratos a ocupar en el SNI.

Habría que cuidar un apresurado juicio al respecto de estas características como exclusivamente negativas, aunque en su lógica sean contradictorias con la construcción de un sistema nacional de educación superior. Hay casos, y no son infrecuentes, en que si se propone regresar a la evaluación interna, con los montos y niveles del SNI, los colegas de IES estatales solicitan que no se haga, dado el nivel de discrecionalidad en el interior de sus establecimientos. No es que no lo haya en el exterior, pero con menos arbitrariedad que la derivada de los grupos internos de poder: los rectores y su relación, no infrecuente, con los gobernadores y gobiernos locales.

Tabla 2

Tipología Grado Máximo-SIN - Ingreso mensual aproximado y su origen –fuentes de ingresos– para los académicos de tiempo completo.

Tipología Grado Máximo – SNI, pesos de 2007 (N=1775)

Fuentes de Ingresos					
	N	Ingreso Contractual¹	TMC* (Internas y Externas)²	Ingreso Total	% TMC sobre ingreso total
Licenciados/no SIN	318	\$20,917.00	\$1,547.00	\$22,464.00	7%
Maestros/no SNI	751	\$23,192.00	\$4,199.00	\$27,391.00	15%
Doctores/no SNI	237	\$28,921.00	\$7,878.00	\$36,790.00	21%
Doctores-SNI	330	\$26,546.00	\$26,260.00	\$52,806.00	50%
TOTAL	1636	\$24,258.00	\$9,139.00	\$36,582.00	25%

Fuente: Galaz Fontes, JF y Gil Antón, M (2009).

**Transferencias Monetarias Condicionadas.*

1 El ingreso contractual incluye salario, prima de antigüedad y otras prestaciones.

2 Las TMC consisten en las internas a las IES (Becas, Estímulos, Primas) más las que se obtienen de otras fuentes, a las que en el cuarto tipo, se asume que son las que provienen de la pertenencia al SNI.

Hacia ciertas alternativas: líneas de cambio y sus restricciones

Los resultados, como se anotó antes, son mixtos: en algunos casos, IES sin tradición de planeación estratégica lograron avanzar, atentas a su procesos aunque, quizá, menos que a los indicadores que las autoridades querían. El nivel de habilitación de la planta académica de tiempo completo, medida por grados obtenidos, es mucho mayor, pero con impactos innegables de una tendencia credencialista y orientada centralmente por el dinero, el estatus y la sobrevivencia. Sin embargo:

“Hay mucha investigación que realizar para dilucidar aspectos que sólo el detenido examen, la construcción de estrategias adecuadas a la recuperación del sentido que para los actores tuvieron estos cambios podrá iluminar. Lo que no parece tener vuelta de hoja es que el sistema de pago por mérito, al reconocer y premiar como extraordinario al trabajo ordinario (siempre y cuando se evaluara) dejó al trabajo ordinario como opcional. Y esto, más las lógicas heterónomas a las comunidades para obtener los recursos y prestigios ‘válidos’, genera una inercia considerable y condiciones de cambio precarias” (Gil Antón, 2012: 285).

Con frecuencia, al conversar sobre estos temas con colegas de otras IES mexicanas, suelo escuchar la siguiente frase: ¿Si ya aprendimos a sobrevivir con estas reglas, para qué cambiarlas? Los argumentos abstractos en torno a la necesidad de variar los ejes de las políticas, habida cuenta de problemas de fondo y de un rendimiento marginal decreciente y basado en la simulación estructural por subsistencia, se aceptan, pero su cambio o reforma, paradójicamente, no se emprende o diseña, por temor a que al hacerlo lo conseguido se pierda. Es el clásico, y difícil proceso –luego de 20 o 25 años de conformidad– de modificar las cosas si ya están establecidas como no muy correctas, sí, pero ya naturalizadas, amén que, para el cambio, hay una resistencia adecuada en el sentido que “sólo se destruye lo que se sustituye” y esa nueva estructura, mejor a la actual, no se atisba. No se trata nada más de cambiar las condiciones de contorno –las políticas– sino de modificar, cosa harto difícil, las maneras de organización y, sobre todo, de concepción del trabajo de los propios académicos y de las estructuras gerenciales en las IES que aprendieron a obtener recursos adicionales ajustándose a lo que solicitaba la autoridad. Esto conduce a la revisión a fondo de los procesos de gobierno y administración en las IES, dado que son instituciones políti-

cas y entidades en que se lleva a cabo gestión de recursos (Acosta, 2010; Ordorika, 1999 y 2006; López Zárate, 2001).

En cierto modo, ya importa más conservar lo bien atado, que modificar las reglas para consolidar IES autónomas, y generar sistemas regionales y, con base en ellos, uno nacional de acuerdo a las necesidades del país. Se puede, y se teme, desatar lo establecido, y “desatar” un periodo de turbulencia.

Las preguntas se multiplican: ¿habrá que dejar pasar a toda esta generación de académicos para que la inercia cese? ¿No valdría la pena modificar, de entrada, los mecanismos de carrera académica para los nuevos integrantes del oficio? ¿Qué se puede hacer con el grave problema de las jubilaciones, si al retiro se pierden tanto las TMC internas como externas? ¿Existe algún plan para la conformación de la futura planta académica con otros sistemas de referencia? ¿Hay conciencia entre la comunidad y las autoridades que en ningún país del mundo hay una modalidad semejante? ¿Que el pago por mérito, cuando supera al 5% del total, ya genera problemas muy agudos?

No se puede seguir así, aconsejaría la lógica, aunque no sea sencillo enunciar el siguiente paso. Frente a un nuevo tipo de estudiante, con la posibilidad de apoyar a un proceso de trayectoria académica diferente, pensando en nuevas maneras, más allá de las triviales y a todas luces insuficientes, formas de otorgar dinero público y rendir cuentas, hay propuestas de poner un nuevo rumbo en la lógica de redes universitarias, en un contexto de internacionalización creciente²⁵.

Un riesgo es claro: estas modalidades de conducción tienen límites financieros claros. Si la capacidad o voluntad de apoyo a las IES públicas varía, la reforma vendrá de fuera. Como señaló en una conversación electrónica Roberto Rodríguez Gómez, uno de los más importantes investigadores sobre la educación superior en México: “si el SNI surgió con una crisis, cambiará o desaparecerá con otra, quizá organizativa o de recursos”. Las posibilidades de modificaciones externas son claras y, mientras tanto, una pregunta se impone, con la cual se puede concluir esta propuesta de comprender lo sucedido en los años recientes, si hubo socios, y abundantes, para la (re)construcción o reconfiguración de un

sistema de educación superior basado en las TMC, ¿habrá sectores académicos dispuestos a generar otras condiciones que permitan a la educación superior pública tomar un rumbo distinto, más allá de los indicadores? ¿Dónde han estado los académicos en todo este proceso: alguna vez los concebí en uno de estos cuatro roles: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? Hay un actor colectivo que ha estado ausente en el diseño de las reglas de su propia profesión: la “comunidad o comunidades”, los diversos sectores académicos (para evitar la connotación idílica del término comunidad) ¿dónde ha estado? ¿Existe? ¿Cómo se conforma? (Muñoz García, 2002).

Lo que no tiene asidero hacia el futuro es, a mi juicio, continuar siendo espectadores o rehenes de la definición del oficio académico y la forma de conducir —el gobierno y las condiciones financieras de las IES— a los espacios sociales donde desarrollamos las funciones propias de una profesión moderna. El *quid* es conformar socios alternos a la lógica dominante, asociaciones académicas de otro tipo: son los actores necesarios. Ausentes o desinteresados, las definiciones, incluso de las reformas, serán externas y habrá que, en tanto sujetos de y por ellas, adaptarnos de nuevo a un sin remedio.

El asunto no es menor. El tiempo y las acciones y omisiones de muchos actores indicarán si hay cambio de rumbo, fin de época o la continuación acrítica, por ello estéril, de lo ahora establecido. No es sólo cosa de tiempo.

Coda

Con asombro, y cierta perplejidad, hemos sabido de la adaptación de sistemas similares al de las TMC en otros países de América Latina. Sobre todo versiones semejantes al SNI. Ojalá este análisis, por más inicial que se le considere, pueda servir a nuestros colegas de otras latitudes para que reflexionen en las consecuencias no deseadas, abundantes y no menores, de su adopción. Las TMC son propias de un sistema de relaciones entre Estado y sociedad que ha adoptado modalidades cercanas, al menos formalmente, al mercado y que son renuentes a la relación con espacios colegiados de coordinación del trabajo. Bien vistas, son

parte de una corriente que en la búsqueda de cierta noción de eficiencia, desconfía del trabajo como forma de ciudadanía compartida, lo hacen precario e, incluso, informal: ¿no es eso el predominio actual, en México, en la élite de su profesión académica, del trabajo a destajo, por obra evaluada, por artículo, libro o conferencia contabilizada?

Y la construcción de segmentos por ingresos que se convierten en estratos diferenciados por la clásica distinción del prestigio, dificulta o rompe las posibilidades de generar, por medio de asociaciones de profesionales de la academia, propuestas de regulación en el ingreso, la promoción y permanencia de sus integrantes... eso es parte central de ser una profesión. El traslado de una solución de corto plazo ante la crisis a una forma estable de regulación del trabajo, hace rebasar la noción de complemento salarial (que se reflejaba en la frase "estoy en el Nivel II del SNI" a la actual: "soy SNI III"). Del estar, al ser, hay un abismo, y en buena hora nuestro idioma los distingue.

Recibido: 27/12/12

Aceptado: 7/02/13

Notas

¹ Dejaremos fuera, para facilidad en los cálculos (pues lo que importa es dar un ejemplo de la circunstancia en que se llevan a cabo las trayectorias académicas en México) las cantidades que recibe en una sola exhibición, por ejemplo, aguinaldo al fin de años (45 días de salario base) y las primas de vacaciones.

² Para poder hacer comparaciones empleo la referencia al dólar, no porque así se pague. Al momento de redactar este texto, el dólar cuesta 13 pesos mexicanos.

³ Para los académicos mexicanos, la "antigüedad", que se otorga cada mes como proporción del sueldo base, es parte sustancial de los ingresos contractuales. Cada 5 años se recibe un Reconocimiento por el tiempo pasado en el trabajo, y aumenta la proporción mensual del pago.

⁴ Sin ser exhaustivo algunos de los rubros, también estipulados en el CC son: ayuda alimentaria; despensa; guarderías; ajuste de calendario... (se establecen como proporción del salario en algunos casos, y en otros como cuota fija mediante la negociación bilateral entre el sindicato y las autoridades de la institución).

⁵ Se obtiene si, en el periodo estipulado (en este caso 5 años) se obtienen equis cantidad de puntos con base en el Tabulador que otorga unidades de valor a cada producto de trabajo: a guisa de ejemplo, 300 puntos por un curso; 3 mil por un artículo en revista indexada y 6 mil por un libro de autor en una editorial con dictamen riguroso. Esta beca, y las demás en que no se indique lo contrario, son equivalentes a 5 salarios mínimos mensuales, aproximadamente establecido en 1 mil ochocientos pesos al momento de redactar el artículo.

⁶ Se concede si a lo largo de los cursos que imparte los estudiantes lo califican bien, e interviene la opinión de coordinadores de carrera o Jefes de Departamento. En general, en una escala de 10, los alumnos otorgan, con sus opiniones, un rango que va del 9 al 10, por lo cual esta Beca es casi automática y llega a 5 salarios mínimos cuando se han dirigido 6 cursos al año (2 por trimestre).

⁷ Con el fin de estimular la formación avanzada del personal en servicio, se otorgó un estímulo que varía en montos, pero que con el doctorado concede los 5 salarios mínimos mensuales, que es el caso de Dobarganes.

⁸ Por tal se concibe a una trayectoria dentro de la institución que haya acumulado un monto de puntos fijado como necesario para lograr cada una de las etapas del Estímulo: en este caso, el colega Dobarganes tiene el máximo.

⁹ Este fondo aporta, por única vez 1 mil 20 dólares al año si se alcanza determinado puntaje. En este ejemplo suponemos que el susodicho Dobarganes tuvo un buen año y lo consiguió.

¹⁰ En otra institución Federal, se otorgan Primas al Desempeño Académico, que en su nivel máximo otorgan el 120% adicional al salario: suponiendo salario equivalente, un profesor con las características de Dobarganes, obtendría: (2,450 dólares por contrato)+(2,940 dólares por las Primas)+(2,076 dólares por el nivel III del SNI)= 7mil 466 (equivalentes a 97 mil 058 pesos) Como se puede observar, la diferencia no es mayor.

¹¹ El Instituto para la Seguridad Social de los Trabajadores del Estado, (ISSTE).

¹² Excluimos de este cálculo las no infrecuentes asesorías o trabajos como consultor que, legalmente (si al realizarlas no se rebasan 8 horas a la semana) incrementan los ingresos.

¹³ Hay en curso la idea o proyecto de conservar el estipendio del SNI aún cuando se tenga como relación contractual con la IES de adscripción sólo un vínculo por horas o de tiempo parcial, en atención a evitar el desplome en los ingresos, pero no se ha establecido pese a ya llevarse a cabo en ciertas instituciones, muy pocas y pequeñas en comparación con las grandes universidades federales o estatales.

¹⁴ Minoritario en el sentido que tal proporción de trabajo a destajo sobre el contractual varía, y que no todos los profesores de tiempo completo –cerca de 80 mil– pertenecen al SNI: sólo 18 mil. Pero el impacto de estas medidas de pago por mérito están presentes, en menor proporción sin duda, en todos los profesores de tiempo completo. Y además, los profesores que aún no llegan a donde ha arribado Dobarganes, se esfuerzan por hacerlo, dado que no es sólo cuestión de recursos, sino de prestigio para “ser alguien” en el oficio académico y, lo que es más preocupante, los nuevos estudiantes de doctorado han sido socializados en este tipo de carrera académica peculiar, única en el mundo. Hay textos, por ejemplo (Khon, Alfie 1994) en que se afirma que si el Pago por mérito (*Meryt Pay*) supera al 5%, las consecuencias en las comunidades académicas son desastrosas: imaginemos lo que está sucediendo en el país.

¹⁵ La descripción de los periodos tiene como base varias maneras en que he ensayado entenderlas y, a su vez, exponerlas. En este artículo las ideas centrales y el orden proceden del texto más reciente en la materia: Gil Antón (2012).

¹⁶ Aunque algunos de sus fundadores recuerdan que la propuesta era la de un sistema temporal, para capear la crisis, otros lo conciben como permanente y, cuando se celebró el cuarto de siglo de su existencia, hubo brindis y aplausos a la exclamación de ilarga vida al SNI!

¹⁷ Por colegiadas se entiende relaciones entre colegas, con afinidades disciplinarias o al menos con ejes de articulación como personal académico, y no sólo –aunque importe y sea relevante para la vida universitaria– como trabajadores universitarios, sin distinción o especificidad de campos, tradiciones y modalidades de desarrollo específicas. Esto es, la colegialidad supone un margen de diversidad que lo colectivo, en tanto trabajo universitario abstracto, no requiere.

¹⁸ Por ello se entiende que se obtienen por un año –derivado de la regla anual de la “presupuestación” en el país– y no serán parte, el siguiente periodo, del presupuesto de la institución. En su caso, podrá la IES pública concursar de nuevo por ellos.

¹⁹ En adelante, se atenderá al caso específico de los académicos y no al de las bolsas adicionales de financiamiento a las instituciones debido al espacio disponible. Sin embargo, el lector interesado puede acceder a su consideración por dos vías: ya sea por el análisis de los Presupuestos para el Ramo 11 de la Ley de Egresos en estos años, como en las evaluaciones que a dichos fondos especiales ha realizado el Consejo para la Evaluación de la Política Social (CONEVAL). La primera fuente es accesible en la página electrónica de la Secretaría de Hacienda, y la segunda en la del organismo mencionado: www.shcp.gob.mx y www.coneval.org.mx. Otra fuente muy importante de acceso a las lógicas presupuestarias en estos lustros son los trabajos de Javier Mendoza Rojas editados por la ANUIES, de los cuales es una muestra el editado en 2009 (Mendoza 2009).

²⁰ Con el calificativo de “estructural” se quiere eludir un juicio moral a los académicos o a las instituciones que han seguido estas modalidades. Tanto en las etapas previas como ahora, habrá un segmento (supongo que equivalente en magnitud proporcional) de personas que no cumplen sino aparentan, con

trampa o fraude, ahora el cumplimiento de las condiciones para la obtención de las transferencias, como antes obtenían el sueldo sin el trabajo respectivo. Eso tiene que ver con la ética laboral. La simulación estructural remite a que las condiciones de sobrevivencia en el sistema son esas, no otras, y para conseguir lo necesario para vivir o comprar lo que requieren los hijos, no hay otro camino dentro de la vida académica. Las consecuencias son inadecuadas en buena medida, pero no se trata de un grupo de académicos tramposos los que han seguido este proceder, sino que han sido los académicos que requirieron vivir de su trabajo los que no han tenido opción. La reducción de la acción colectiva es un déficit organizativo a atender, pero es incorrecto, a mi juicio, calificar a todos los profesores que cuentan con TMC como personas que se orientan por el fraude. Hay trabajo, y mucho: quizá modificado, pocas veces para bien, muchas para mal por la celeridad de las evaluaciones. Hay esfuerzo y en ocasiones, para sobrevivir, estrategias un tanto esquivas de la lógica académica más "pura"... pero se actúa y vive en esas circunstancias, no en las ideales.

²¹ El mejor ejemplo, quizá, es encontrar, en la información oficial, que surge el Doctorado en Ciencias de la Carne. Nombre equívoco, pero que corresponde a los colegas adscritos a las disciplinas de veterinaria y zootecnia, antaño prestigiados en su aporte a la academia por su experiencia profesional, y que, por modelo adaptativo, tuvieron que inventar un grado y un nombre extraño al procedimiento de distribución del prestigio en sus saberes.

²² Las siglas refieren a: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto Politécnico Nacional; Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Pedagógica Nacional, respectivamente.

²³ CAP: The Changing Academic Profession, y por su siglas en español, RPAM: La reconfiguración de la profesión académica en México.

²⁴ La noción de pseudo mercado académico la propuso Imanol Ordorika en el seminario de Mexicali, y la desarrolla ampliamente en *La Academia en Jaque*, (Ordorika, 2004) en el capítulo: "El mercado en la academia" (p.35/74).

²⁵ Esta idea fue desarrollada, con amplitud, por Humberto Muñoz García en el seminario de Mexicali en 2011.

Bibliografía

- ACOSTA, A. (2010) *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*, Biblioteca de la Educación Superior, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, México, DF.
- AGUILAR, G. (2006) "Un siglo buscando doctores... ¡y ya los encontramos!". En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXV (No. 140) ANUIES, México, DF.
- BRUNNER, J. J. (1990) *Educación Superior en América Latina: cambios y Desafíos*, Sección de Obras de Educación, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.
- _____ (1987) *Universidad y Sociedad en América Latina*. Colección Ensayos No. 19, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco y SEP, México, DF.
- FUENTES MOLINAR, O. (1989) "La educación superior y los escenarios de su desarrollo futuro". En *Universidad Futura (No. 3)* UAM/Azcapotzalco, México, DF.
- GALAZ FONTES, J.F. (2006-2011) Coordinador del caso mexicano para: The Changing Academic Profession, CAP (La Reconfiguración de la Profesión Académica, RPAM) Proyecto internacional de investigación sobre la profesión académica. Y coordinador de la Red de Investigadores sobre la Profesión Académica en México (RDISA), con sede en la Universidad Autónoma de Baja California, UABC, Campus Mexicali: www.rdisa.org.mx
- GIL ANTÓN, M. (2012) "Un cuarto de siglo: ¿el fin de una etapa en la conducción de la educación superior en México?". En: José Ramón Cossío Díaz y Enrique Florescano (coordinadores), *Biblioteca Mexicana: la perspectiva mexicana en el Siglo XXI*, México, FCE.
- _____ (2007) "Segmentation or Diversification? Conditions of Academic Work in Mexico". En: Stromquist, (Ed.) *The Professoriate in the Age of Globalization, Global Perspectives on Higher Education, Vol. 8*, Sense Publishers, Rotterdam/Taipei.

- _____ (2006) Réplica a Aguilar, Guillermo: Un siglo buscando doctores... ¡Y ya los encontramos!, Título de la réplica: ¿Hallar lo que se quiere hallar? La memoria es flaca...” En *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXV (No. 140) ANUIES, México, DF.
- _____ *et alio*. (2005) *La Carrera Académica en la UAM: un largo y sinuoso camino (coordinador)*, UAM/Rectoría General, México, DF.
- _____ (2000) “Un siglo buscando doctores”. En: *Revista de la Educación Superior*, Volumen XXIX (1) (No. 113) enero-marzo, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, México, DF.
- _____ *et alio* (1994) *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, Campus Azcapotzalco, México, DF.
- GREDIAGA KURI, R. (2000) Profesión académica: disciplina y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, México, DF.
- IBARRA COLADO, E. (2000) “Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?”. En: Cazés, Ibarra y Porter (Coords.) *Reconociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir, tomo III*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, CEIICH/UNAM, México, DF.
- _____ (1998) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Tesis de Doctorado en Sociología, FCPyS/UNAM, México, DF. Publicado en versión para libro, con el mismo nombre en la Colección Posgrado, UNAM/UAM/ANUIES, en 2001.
- _____ (1997) “Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas”. En *Acta Sociológica*, N° 21, FCPyS/UNAM, México, DF.
- KHON, A. (1994) “¿Por qué no funcionan los programas de incentivos?”. En: *Universidad Futura VOL. 5 (NUM. 15)* Otoño. Traducción de Gertruids Payás, original publicado en sept.-oct. 1993 por Harvard Business Review.
- LÓPEZ ZÁRATE, R. (2001) *Formas de gobierno y gobernabilidad (Análisis comparativo de seis instituciones de educación superior)* Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA, México. Publicado en su versión para libro por la ANUIES, en la Biblioteca de la Educación Superior, en 2003.
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2001) “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, REI, Número 27, editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.rieoei.org/rie27a02.PDF>
- MENDOZA ROJAS, J. (2009) *Financiamiento de la educación superior y crisis económica, Temas de Hoy*, ANUIES, México, DF.
- METZGER, W. (1987) “The Academic Profession in the United States”, en Clark, B. (Ed) *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*, University of California Press, California, EUA.
- MUÑOZ GARCÍA, H. (2002) “Orientaciones y respuestas políticas de los académicos universitarios”. En Muñoz García, H. (Coord.) *Universidad: política y cambio institucional*, CESU/UNAM-Grupo Editorial Porrúa, México, DF.
- ORDORIKA SACRISTÁN, I. (1999) “Poder, política y cambio en la educación superior (conceptualización para el análisis de procesos de burocratización y reforma de la UNAM)”. En: Casanova, H. y Rodríguez, R. (Coords.) *Universidad contemporánea: política y gobierno*, CESU/UNAM- Grupo Editorial Porrúa, México, DF.

(2004) *La Academia en Jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, Coordinador. UNAM/PORRÚA/CRIM, México, DF.

(2006) *La disputa por el campus: poder, política y autonomía en la UNAM*, Colección Educación Superior Contemporánea, UNAM/CESU y Plaza y Valdés Editores. Versión española de la obra original, *Power and politics in university governance: organization and change at the Universidad Nacional Autónoma de México*, publicada en 2003 por Routledge, EUA.

ARTICULOS

Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales

An education for the Argentinian desert. Indigenous people in the educational plans and in the current school textbooks

*Mariano Nagy**

Resumen

Este artículo aborda el enfoque que los planes de estudio y los textos escolares realizan sobre los pueblos indígenas, en el marco de las reformas educativas implementadas desde la recuperación del sistema democrático en la Argentina: La Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Nacional de 2006.

Particularmente, el análisis se centra en la provincia de Buenos Aires, uno de los distritos con mayor cantidad de escuelas y de población indígena, lo que le confiere una alta representación respecto al total nacional.

Se parte del desarrollo del contexto histórico político actual respecto a los pueblos indígenas, el cual paradójicamente combina la juridización del derecho indígena con el avasallamiento y avance sobre los territorios ancestrales, para luego indagar en cómo el sistema educativo ha incorporado y narrado dichos procesos que se vienen produciendo en las últimas décadas.

Palabras claves: Pueblos indígenas; reformas educativas; planes de estudio; textos escolares.

Abstract

This article discusses the approach that the educational plans and textbooks accomplish on indigenous population in the context of educational reforms implemented since the restoration of democracy in Argentina: The 1993 Federal Education Act and the 2006 National Education Act.

In particular, the analysis focuses on the province of Buenos Aires, one of the districts with the largest number of schools and indigenous population, which gives a high representation on the national total.

It is part of developing the current political historical context regarding native americans, which paradoxically combines the legalization of a jurisdiction native law and proceed with the encroachment on their ancestral territories, and then investigate how the educational system has built and narrated these processes, been occurring in recent decades.

Keywords: Indigenous people; education reforms; educational plans; textbooks.

*Profesor en enseñanza media y superior en Historia (FFyL-UBA). Becario doctoral en Historia argentina Universidad Nacional de Buenos Aires. Email: marianonagy@yahoo.com.ar

Introducción

Desde 1983, con la recuperación del sistema democrático en la Argentina, los pueblos indígenas han atravesado un creciente fenómeno de visibilización (Briones, 2005), proceso que de todos modos aún se encuentra muy lejos de alcanzar un reconocimiento general de los derechos y reivindicaciones que la propia agencia indígena reclama.

Sin embargo, en las casi tres décadas transcurridas desde el fin de la última dictadura militar, la intensificación de la participación de los aborígenes en la arena pública, ha impulsado “la juridización del derecho indígena a la diferencia cultural” (Briones, 2005: 11). Entre algunos hitos pueden mencionarse: el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural al estado nación argentino en la Constitución de 1994¹, la incorporación y ratificación del Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas², y más recientemente a través de la Ley N° 26.160, que suspende los desalojos y adjudicaciones de tierras a privados hasta tanto se realice un relevamiento de los territorios indígenas³.

Es claro, sin embargo, que la sanción de distintas leyes, no implica la aplicación concreta de las normas, y así se evidencia en los reiterados y periódicos conflictos que se suceden entre las comunidades y los ambiciones de ciertos sectores ligados a capitales extractivos, como lo ha señalado James Anaya (2012), relator especial de Naciones Unidas sobre derechos humanos y libertades fundamentales de los indígenas⁴:

“Existe un número significativo de leyes y programas nacionales y provinciales en materia indígena. Sin embargo, se presentan una serie de problemas en relación con la implementación y garantía de los derechos de los pueblos indígenas, especialmente en relación con sus tierras y recursos naturales, el acceso a la justicia, la educación, la salud, y otros servicios básicos” (p.7).

En los últimos años, asistimos entonces a una situación respecto a los pueblos indígenas que combina la normativización y la visibilización, con la continuidad del despojo y el avasallamiento de sus derechos. En función de esto, en este

artículo buscamos analizar cómo dichos procesos han repercutido en el sistema educativo argentino, en consideración de que desde la reinstauración democrática se han implementado dos reformas educativas, ambas desde concepciones y perspectivas bien diferenciadas.

La primera, La Ley Federal de educación (1993), marcó un antes y un después en el sistema educativo argentino. Lanzada tras un diagnóstico que aseguraba que los sistemas escolares eran ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad, se infería entonces que la educación pública había fracasado y se justificaban las políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación (Olmos, 2008). Se pregona un estado "eficaz" basado en análisis de organismos internacionales falsamente concebidos como "técnicos", "neutrales" y producto de investigaciones empíricas (ídem). El predominio de la ideología de eficiencia del mercado dio lugar a diagnósticos teñidos del lenguaje económico y definidos en función de la "eficacia, eficiencia, calidad, evaluación, gestión y descentralización"; generando una creciente valoración de los "datos intocables" de la economía que dictaban qué hacer, cómo y con qué recursos (Coraggio, 2000).

Dicho plan educativo se inscribió en el marco de la hegemonía neoliberal que tuvo lugar en la Argentina de los '90, cuando se impuso una reforma del Estado que como objetivo inicial, se planteó garantizar la apertura de la economía, reducir el déficit fiscal, eficientizar el gasto y continuar con la transferencia de políticas sociales y educacionales a las provincias. Estas medidas –entre otras- se justificaron en la necesidad de generar condiciones para la radicación de capitales y mejorar la competitividad del país para hacer frente a los desafíos que implicaba la globalización (Olmos, 2008).

La segunda reforma, que en 2012 con la creación del sexto año de la escuela secundaria se aplica por primera vez en la totalidad de los cursos del sistema educativo⁵, tuvo su origen en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, y en Buenos Aires con la Ley de Educación Provincial Nº 13.688 sancionada en 2007.

La nueva normativa intentaba revertir el fracaso de la Ley Federal, en especial una de sus principales consecuencias, la fragmentación del sistema educativo, para componer o retornar a un enfoque integral de alcance nacional, diagramado desde un estado que se torna central como responsable y garante de la educación, rol que se manifiesta en los primeros artículos de dicha ley⁶.

El objetivo del artículo es intentar analizar cómo han abordado sendas reformas educativas a la temática "pueblos indígenas", específicamente en la provincia de Buenos Aires, uno de los distritos más populosos y con mayor cantidad de escuelas⁷ y de indígenas⁸, lo que la erige como un referente en cuanto a la reproducción y transmisión de ciertas nociones hegemónicas respecto no sólo a los aborígenes, sino también en cuanto a la construcción del estado y la identidad nacional.

Para ello se indaga en los contenidos y en los textos escolares de la materia "Historia", del nivel secundario⁹, debido a que se considera que en dicha etapa los alumnos han sido dirigidos por parte de la currícula hacia una aproximación más compleja y completa hacia el tema. Sin embargo, las últimas reformas del nivel primario y algunos de sus manuales fueron incluidos cuando se consideró pertinente utilizarlos a manera de guía o de comparación con el espacio e importancia que se les asigna al mismo tópico en el secundario. Particularmente, cuando la temática que abordan se refiere específicamente al período de la organización del estado nacional y a las campañas militares llevadas a cabo con el fin de someter a los indígenas, en la últimas décadas del siglo XIX.

Antecedentes

En su etapa fundacional a fines del siglo XIX, los principios centrales que organizaron el sistema educativo tuvieron una orientación centralmente política, cuyo esfuerzo cultural y criterio homogeneizador estuvo ligado a la creación de la nacionalidad argentina. La obligatoriedad, la gratuidad y la neutralidad religiosa estuvieron vinculadas a este trascendente objetivo. En ese marco se estableció

una homogeneidad en los contenidos, en especial para darle una orientación nacionalista y patriótica a la formación (Minteguiaga, 2009).

Como lo advierte Sinisi (2000), la escuela fue concebida como la institución que debía formar generaciones de ciudadanos con sentido de pertenencia a una nación, por encima de las particularidades regionales, sociales o étnicas a través de una oferta uniforme, de un mismo currículum, con docentes de formación similar y reglamentaciones uniformes. Se trataba de igualar a través de un camino único.

Así, junto al servicio militar obligatorio, y reforzada desde otros ámbitos como la prensa y la política, la escuela se abocó a la tarea de "hacer argentinos", y según Romero, tuvo un notable éxito: "En el siglo XX, la escuela lo ha hecho eficazmente... logró establecer en el imaginario de los argentinos un conjunto de ideas, nociones, valores y actitudes hondamente arraigados y naturalizados" (2004: 24). Es por ello que es central atender a la conformación de una "educación pública" vinculada desde sus inicios a atender las necesidades del proyecto hegemónico de construcción del Estado-nación argentino, lo que implicaba básicamente las necesidades de construcción de una sociedad nacional.

Al respecto, los propios funcionarios de la cartera educativa han revisado dicho rol a través de la última reforma educativa (2006) en una (auto) crítica que señala la importancia de la escuela en el proceso de creación y a la vez de negación de ciertos grupos en el establecimiento de las supuestas características de una identidad nacional, nociones ampliamente difundidas y asimiladas en el imaginario colectivo:

"Décadas atrás, la escuela intervenía, desde un lugar privilegiado, en la conformación identitaria de los ciudadanos/as, intentando ocultar las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas y fortaleciendo así la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante" (Marco General de Política Curricular para la provincia de Buenos Aires, 2007: 21).

Se destaca que la Ley 1420 sancionada en 1884 mantuvo su vigencia como norma reguladora del sistema educativo por más de cien años, y en ella no existe ninguna referencia sobre la población indígena de la Argentina. Esto obedece a

que la política oficial visualizó al aborigen como el “otro”, que junto a los mestizos, negros y gauchos constituían grupos que se alejaban del ideal ciudadano esperado y que, por tanto, tampoco significaban identidades que fueran de interés recuperar. Oficialmente fueron excluidos porque eran distintos y amenazaban el espíritu cultural y políticamente homogenizador que era necesario establecer (Bella, 2007).

Tal vez dado su éxito en tamaña tarea –especialmente en cuanto al “ocultamiento” de la diversidad cultural y de clases- los planes de estudio no han sido modificados en demasiadas ocasiones a lo largo del siglo XX¹⁰, cuestión que comenzó a variar en la década de 1980 con la recuperación del sistema democrático.

La Ley Federal de Educación y los pueblos indígenas

Hasta las reformas neoliberales de la última etapa del siglo XX, la legitimidad del Estado se construía a partir de sus funciones redistributivas, de modo que la retracción de tales funciones evidenciaron un déficit de legitimidad y la consecuente necesidad de su resolución. La “valoración de la diversidad cultural” puede ser vista como una forma de legitimación compensatoria en el contexto de redefinición de un proyecto de cohesión social que incluyó el reconocimiento de los “otros”: los pueblos indígenas (Soria, 2011).

En ese contexto, la disyuntiva en torno a las estrategias respecto a los pueblos indígenas oscilaron entre quienes sostienen que la educación debería proveer una forma especial destinada a la población indígena -políticas focalizadas o compensatorias- y por otro lado, quienes creen que la educación sólo se entiende y puede ser definida como tal cuando es educación para todos (Bella, 2007).

Según Sinisi (2000) el proyecto educativo oficial recuperará la relación nosotros-otros, no ya desde un contexto homogeneizador, sino desde una perspectiva “acrítica” de la diversidad y la diferencia cultural, teñida por un progresismo humanista o por lo que Giroux (1997) denomina “humanismo cívico

cortés". Es decir, ante la diversidad cultural que emerge como una realidad imposible de ocultar bajo el manto de la nacionalidad, el pluralismo democrático intentará aceptar las diferencias como partes constitutivas de la sociedad, construyendo una igualdad "desde arriba" a partir del simple conocimiento de los otros, dado que "la diferencia", ya no simboliza una amenaza de ruptura. Ante este nuevo enfoque educativo, Sinisi asegura que la Ley Federal de Educación no tuvo en cuenta las relaciones de dominación y subordinación que existen en el seno de cada sociedad, y advierte que el (re) conocer la diversidad que existe en la sociedad no asegura el respeto y la aceptación de la diferencia si no se incorpora la perspectiva del conflicto y la desigualdad social (op. cit).

En cuanto a Buenos Aires, la Ley Provincial de Educación N° 11.612, sancionada en 1994, consagró los principios de la Ley Federal de Educación y aumentó la obligatoriedad escolar a diez años, incluyendo aquí el último año del jardín de infantes y la Educación General Básica (EGB), esta última de nueve años de duración y entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos¹¹.

Gran novedad representó la creación del Polimodal, nivel que reemplazó a los últimos tres años de la antigua Secundaria. Ideológicamente se encontraba ligado a una noción utilitarista de la educación, en la cual la escuela debía adquirir orientaciones específicas y revertir la tendencia hacia el enciclopedismo y los saberes generales que propiciaban un egresado polivalente y no orientado hacia ninguna especificidad.

Dicha impronta buscaba crear egresados formados para una actividad puntual del mercado laboral. Al respecto, es de destacar el recorte en la relevancia de criterios pedagógicos y docentes para el diseño de los planes y la aparición de las empresas como actores que debían tener injerencia en lo pedagógico:

" La organización del ciclo polimodal incorporará con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la

tecnología del mundo del trabajo y la producción” (Ley Federal de Educación N° 24.195, Cap. V “Educación Polimodal, art. 17).

En referencia a la materia Historia (Polimodal) se dispuso que se dictara sólo en los dos primeros años: Historia Mundial Contemporánea en 1° de Historia Argentina Contemporánea en 2°, de modo que se recortó severamente la cantidad de horas totales y las posibilidades de abordar todos los contenidos propuestos. Este esquema suponía una articulación con lo enseñado en el tercer ciclo de la EGB, que rara vez se cumplía y variaba de acuerdo a los reajustes que cada establecimiento había llevado a cabo para subsistir a la nueva ley.

Avanzados los años y egresadas las primeras camadas, los crecientes fracasos de los estudiantes egresados del Polimodal en el Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) o en los ingresos en otras casas de estudio, fue tan notorio que hasta los noticieros televisivos cada año realizaban extensas (y superficiales) notas a partir de las alarmantes cifras de desaprobados que arrojaban los resultados de los exámenes.

Sin poder establecer qué influencia tuvo el impacto mediático o el propio análisis de los resultados de la implementación de la Ley Federal por parte de las autoridades, lo cierto es que en diciembre de 2003, en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, se sancionó la resolución N° 6247 que intentaba solucionar los desajustes percibidos en los espacios curriculares del Polimodal. Se realizó un nuevo diseño curricular para el espacio curricular Historia, que de abordar Historia Mundial Contemporánea en 1° e Historia Argentina Contemporánea en 2°, pasó a Historia Argentina y Latinoamericana Siglo XIX y Siglo XX para primero y segundo año respectivamente.

De todas formas, los pueblos originarios no figuran en los contenidos programados a partir de estas modificaciones. Son tres los ejes para el período analizado:

“La construcción del Estado-Nación y la ciudadanía; La génesis, desarrollo y transformación de las estructuras sociales en las sociedades latinoamericanas y su relación con los modelos económicos en su inserción en la división internacional del trabajo; y La construcción de diversos actores sociales

e identidades colectivas en el campo social, económico, político y cultural". (Diseño Curricular del Polimodal. Espacio Curricular Historia. Objetivos: 178).

En estos contenidos ideados para el primer año del Polimodal, no se observa ni siquiera una leve sugerencia al tema indígena, pese a que se hace referencia a las identidades colectivas y a los actores sociales. Si hay un eseueto "la problemática indígena" en el bloque uno del Segundo año, pero sin ningún tipo de aclaración a qué tipo de problemática ni a la etapa, ya que dicho bloque abarca 1930-1970.

En el caso de la Educación General Básica (EGB), poseía una organización de contenidos bastante particular, ya que se podría afirmar que se propiciaba una mayor profundización de la temática indígena en el Segundo ciclo (4° a 6°) que en el Tercero (7° a 9°). Ya en la introducción de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la EGB se plantea: "el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa"¹².

Sin embargo, cuando se cruzan las declamaciones introductorias de los CBC con la propuesta de contenidos, se encuentra que en el Segundo Ciclo se ha optado por la elaboración de una cronología que distingue cuatro períodos que se corresponden con un determinado actor social, estableciendo una visión estática de los protagonistas, sin esclarecer el devenir de cada uno de ellos: La Argentina indígena, La Argentina colonial, La Argentina Criolla y La Argentina aluvional.

En este esquema, las sociedades indígenas figuran como las protagonistas de los hechos acaecidos antes de la llegada de los españoles, ya que posteriormente se prioriza a un tipo de sociedad supuestamente integrada por criollos y/o inmigrantes.

Además de abordar un proceso histórico eludiendo los conflictos y las relaciones de dominación y subordinación a través de la utilización del eufemismo "encuentro de culturas", no se explica en ninguna sección cómo se llega a cumplir la expectativa de logro a través de una periodización que divide a la Argentina en etapas identitarias diferentes, y que para "La Argentina Indígena" se pro-

pone localizar las parcialidades, en un "mapa étnico" que poco se condice con la realidad histórica y la dinámica de las culturas aborígenes (Delrio, 1997). De modo que, a partir de esta visión topográfica de lo social, cada grupo es identificable a partir de un conjunto de actividades, costumbres, creencias, creaciones, rasgos físicos y concepciones de mundo, en suma: "una" cultura. Sin embargo, esta categoría de cultura llevaba las huellas de un paradigma funcionalista a partir del cual la cultura tendría una connotación explicativa y sería tratada como entidad localizada (Batallán y Campanini, 2007). No se incentiva entonces la idea de convivencia entre distintos grupos ni la existencia de relaciones interétnicas, tampoco los conflictos sociales relacionados con la negación del "otro", sino más bien se instala una noción de evolución "natural" de un estadio primitivo y extinto, el indígena, hasta uno moderno vinculado a la inmigración. La noción de identidad que emerge de este enfoque, no escapa a la idea del origen europeo de la nacionalidad argentina.

Más breve es el tema para el Tercer ciclo, cuya currícula menciona únicamente las civilizaciones indígenas de América y de África, y la diversidad sociocultural del continente, pero no se vuelcan procesos históricos ni análisis de los modelos de incorporación y/o exclusión de los estados nacionales recién consolidados para con las comunidades aborígenes.

Buenos Aires y la última reforma educativa

La Ley de Educación Nacional fue presentada en 2006 como un hecho histórico y producto del consenso de miles de docentes consultados en distintas instancias¹³. Sin embargo, la realidad indica que las propuestas realizadas versaban más sobre declaraciones de principios que sobre cuestiones concretas posibles de aplicar. El procedimiento para la obtención del "consenso" consistió en la entrega de un cuadernillo, también publicado en los principales medios de comunicación y se preguntaba, entre otras cosas, si se estaba de acuerdo con la extensión de la obligatoriedad hasta la finalización de la secundaria, ya que la Ley Federal la había establecido sólo hasta la conclusión de la EGB. Por supuesto que es difícil

encontrar opositores a esta medida, en cambio nada se decía en relación a la metodología o los proyectos para lograr tal objetivo.

En cuanto a su estructura, una de las novedades es la acentuación de la comprensión de la nueva secundaria como una unidad pedagógica de seis años de duración. Esto rompe con la fragmentación anterior que dividía el nivel en EGB y Polimodal, y evita la superposición de contenidos. En el área de las Ciencias Sociales se dispuso que Geografía e Historia consistan en materias diferentes con diseños curriculares y notas propias, a diferencia de la antigua EGB que se asemejaba al diseño en cuatro áreas de la primaria (Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

Con este sistema, el espacio curricular Historia está pensado para los primeros cinco años, es decir no figura en 6º, con la salvedad de un curso de Historia Reciente en la modalidad Arte. Si se agrega una perspectiva total de los contenidos de la nueva estructura, que abarque los seis años de la primaria y los seis de la secundaria, puede apreciarse que en la primera existe una mayor profundización de los aspectos del siglo XIX, en tanto la segunda, exhibe una orientación dispuesta a un abordaje exhaustivo de la historia reciente.

Así, la consolidación del estado nación argentino, la Conquista del Desierto y el sometimiento indígena, está programado para el 3º año de la secundaria, dedicando los dos cursos siguientes (4º y 5º), para el estudio de la historia del siglo XX.

Si se remite el análisis de los contenidos al abordaje de los pueblos indígenas, nuevamente aparecen enunciados generales hacia su reconocimiento que no siempre se traducen en el diseño de las unidades. La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 en su capítulo XI afirma que:

“La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida”, por ello el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología “en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá con-

tenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad" (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Capítulo XI Educación Intercultural Bilingüe, artículos 52 y 54).

En su acápite "Una provincia multilingüe", la provincia de Buenos Aires toma dicha pretensión nacional y expresa la necesidad de la implementación de estrategias para atender la complejidad de los casos donde las lenguas originarias son primeras lenguas:

"Desde el mandato fundacional de la escuela argentina, la existencia de variedades dentro del territorio provincial ha sido concebida como un problema. Tal vez por esa razón, durante décadas, se consideró que la jurisdicción era monolingüe. No obstante, existen zonas multilingües específicas. Para atender a tal complejidad, es necesario que los docentes habiliten, mediante estrategias múltiples, condiciones de expresión e intercambio, aun cuando desconozcan la lengua/dialecto/variación de origen de sus alumnos/as... se propone revertir activamente la histórica idea de un nacionalismo lingüístico basado fundamentalmente en el establecimiento de una lengua estándar. Al abordar problemáticas de nuestra realidad en el marco de interacciones comunicativas entre pueblos, etnias, culturas, orígenes, géneros y generaciones, se aspira a promover pensamiento latinoamericano, nacional y provincial" (Marco General de Política Curricular para la provincia de Buenos Aires, 2007: 44-45).

Resalta el cambio de concepción acerca del idioma y la enseñanza, en vinculación con un estado nacional ahora percibido como multilingüe, pero su implementación recae en las capacidades e iniciativas del docente y no en una política curricular concreta. Es decir, a pesar de dicha pretensión de reconocimiento del multilingüismo sólo se sugiere que en las "zonas multilingües específicas"¹⁴, el maestro o profesor atienda dicha complejidad.

En el caso de la nueva secundaria, pese a ser el 3° año el dispuesto al abordaje del siglo XIX, la organización nacional y los pueblos indígenas, es en 2°, dedicado a la etapa colonial donde se percibe una perspectiva de inferencia y coexistencia con las sociedades indígenas. Así ocurre en la fundamentación de la Unidad 2 de dicho curso, "La formación del mundo americano colonial", orientado a "la tarea de enseñar críticamente la historiografía de las sociedades implantadas en Latinoamérica restableciendo simultáneamente la historicidad de las so-

ciudades aborígenes" (Diseño Curricular para La Educación Secundaria 2° Año - SB- 2007: 150-151). Con el propósito de despojar a dicho período de un enfoque eurocéntrico, se plantea indagar en la diversidad cultural, en la propia historia indígena y sus formas de resistencia al sistema colonial.

En la Unidad 4, "Formación de entramados socioculturales latinoamericanos", se busca reflexionar acerca de la construcción de la identidad latinoamericana. Con un apartado dedicado a "Pueblos originarios y colonizadores", se da cuenta de la conformación de un espacio fronterizo complejo y diverso, mientras que en los contenidos se planifica el abordaje de la presencia de la multiculturalidad en la vida cotidiana, los saberes originarios de América, se conceptualiza sobre identidad y etnicidad, se analizan distintos modos de tenencia de la tierra (Comunal o privada) y se propone estudiar "Movimientos y luchas actuales de resistencia aborígen en la Argentina, en la lucha por el territorio ancestral" (op. cit. 165-166). De modo que a partir de la reflexión acerca de las relaciones interétnicas, las prácticas culturales aborígenes, las imposiciones y resistencias se establece una continuidad con el presente, eliminando la habitual tendencia de los programas a pregonar la extinción del indígena en nuestro país. Algunas de esas líneas plantean interesantes problemas y procesos a profundizar en el 3° año, nivel que aborda el siglo XIX. Sin embargo, se produce un corte abrupto que modifica sustancialmente el enfoque historiográfico dispuesto en el 2° año.

El diseño curricular de 3° año dedica la Unidad 4 al abordaje de la organización estatal argentina y es donde debería insertar la Conquista del Desierto y el sometimiento indígena. Dividida en cuatro sub-unidades, es en la primera, "Organización del Estado moderno", donde se propone un escueto "La situación social en la frontera. Integración del territorio" (Diseño Curricular Para La Educación Secundaria 3° Año 2009: 84) que se articula con la sección destinada al armado de un corpus con fuentes, apartado que apenas amplía: "La situación social en la frontera: las acciones de guerra contra los indios, la población de la campaña, contactos, intercambios. Integración del territorio." (op. cit: 87).

En la segunda sub-unidad de la Unidad 4, "La transición al capitalismo en América Latina", también hay una mención a "las enajenaciones de las propieda-

des eclesiásticas, comunales y ejidales, la colonización de las áreas vacías" (op. cit: 84), sin ningún tipo de aclaración acerca de cuál es el criterio para considerar a un área como vacía, ni especificación sobre el destino y los propietarios de aquellas tierras, en una mirada estructural que pone el foco sobre el suelo como recurso a incorporar y a explotar, es decir que intenta dar cuenta de cómo se consiguieron las tierras para la producción agropecuaria y no invita a la reflexión sobre sus tenedores tradicionales y sus trayectorias posteriores.

Así, ya sea celebrada o descripta con ciertas críticas o reparos, en el diseño de 3º, la organización nacional es entendida como proceso evolutivo irrefutable, eliminando la complejidad de las oposiciones y un escenario resistido por diversos actores sociales, y coadyuvando a la noción de "único camino posible", naturalizado y desparticularizado (Alonso, 1988).

Distinto es el caso de los nuevos contenidos para la primaria, que para el 3º grado establecen el estudio de las "Formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado y en el presente", con el objetivo de "reconocer a estos pueblos como originarios de América y como parte integrante de la sociedad argentina actual" (Diseño Curricular Para la Educación Primaria, Primer Ciclo, 2008: 253). Además, las situaciones de enseñanza propuestas para dicho nivel impulsan la indagación en comunidades nativas actuales en el territorio nacional y en la provincia de Buenos Aires, "tobas en Derqui, mapuches en Olavarría, etc." (op. cit: 256); generar entrevistas e intercambios epistolares con miembros de las organizaciones; y conocer y participar en conmemoraciones y celebraciones de los pueblos originarios.

Incluso en el Segundo Ciclo de la Primaria, se continúa profundizando en la temática en los tres años (4º, 5º y 6º) a partir de una mirada que comienza en el siglo XV, con la Conquista española, pero que a diferencia de anteriores diseños curriculares, introduce en forma sincrónica, las relaciones sociales entre las sociedades coloniales y los pueblos de Chaco, Pampa y Patagonia. En ese marco se introducen las pautas culturales y la interacción en una frontera pensada como un espacio de intercambio.

En 5° grado, para el contenido "El proceso de construcción del territorio argentino", claramente se adscribe a la idea de "construcción" del estado y del territorio a costa de otras sociedades. Esto se articula con una situación de enseñanza que impulsa:

"Leer relatos referidos al proceso de apropiación de los territorios de los pueblos originarios en las sociedades colonial y criolla para incorporar tierras a la producción y establecer relaciones causales con las transformaciones territoriales." (Diseño Curricular Educación Primaria Segundo Ciclo 2008: 246).

Dichas nociones se profundizan en 6° grado, especialmente en el primer contenido del año, "El proceso de construcción del Estado nacional argentino (1853-1880)", para el cual se prevén situaciones de enseñanza que permitan:

"conocer aspectos represivos del proceso de organización nacional, particularmente los empleados contra los pueblos originarios de la pampa, la Patagonia y el Chaco; localizar en mapas las tierras conquistadas a los pueblos originarios y graficar la reconfiguración del territorio estatal a fines del siglo XIX para reconocer cambios en el tiempo y desnaturalizar visiones instaladas sobre los territorios e indagar acerca de situaciones conflictivas actuales en las que descendientes de comunidades indígenas luchan por el acceso a la tierra, y el reconocimiento de su identidad como pueblo originario del continente." (ídem ant., 2008: 254-256).

Si atendemos a la cantidad y profundidad de contenidos que los nuevos Diseños Curriculares han establecido en 2008 para el nivel Primario, en torno al abordaje de la historia, las prácticas culturales, el proceso de sometimiento y las luchas actuales que llevan adelante los pueblos indígenas, resulta extraño que la reforma educativa no haya seguido un lineamiento similar en el nivel Secundario. Donde si bien hay un interesante enfoque en el 2° año para el período colonial, la perspectiva del diseño curricular de 3°, centrado en el siglo XIX, posee un enfoque incongruente con los contenidos de los años anteriores, tanto sobre la propuesta ideológica, acrítica respecto al proceso de organización estatal, convalidando su naturalización y ocupando escaso interés a la historia de grupos subalternos.

Los textos escolares

En esta sección se analizarán los contenidos de los textos escolares, centrando la atención en los libros que se ajustaron a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en el marco de la Ley Federal de Educación de 1993, y en los que siguen los lineamientos de la nueva Ley de Educación Nacional de 2006.

En la actualidad un manual posee una injerencia menor respecto a los primeros libros impresos por las editoriales, cuyas publicaciones estaban destinadas a perdurar por décadas, con las mismas imágenes, lecturas, poesías, lecciones, que impregnaron fuertemente la vida escolar y las mentalidades de varias generaciones.

Se trataba de un mundo donde el libro escolar tenía pocos competidores que le disputaran su poder para construir imaginarios colectivos y cuyos destinatarios no fueron sólo los niños que acudían a las escuelas, sino "un sujeto lector ampliado" construido por sus familias a las que los libros se dirigían explícitamente o implícitamente, con el fin de introducir ciertas nociones y principios en hogares donde no existían más libros que los que debían utilizar en la escuela (Ossenbach, 2007: 11).

En tal sentido, entendemos que los primeros libros parecen haber enseñado menos los conocimientos historiográficos y en cambio haber contribuido más a la creación de saberes escolares que podrían asimilarse a mitos (Braslavsky, 1993).

Dicha aseveración puede relacionarse con el contexto de surgimiento de la primera reglamentación de textos escolares (1887), cuando un vasto operativo se inició a fines de 1880 a través de iniciativas patrióticas como la realización de monumentos, la construcción de un panteón nacional, la organización de celebraciones y conmemoraciones y una tenaz labor historiográfica de relevamiento y relectura del pasado que procuraba definir y afirmar la existencia de una cultura nacional (Bertoni, 2001).

Por ello, durante gran parte del siglo XX, sólo algunos cambios superficiales se incluyeron en las páginas destinadas a los alumnos. La consagración de los

saberes de la Nueva Escuela Histórica (NEH), en 1941, no hizo más que afirmar científicamente algunas ideas ya difundidas acerca de la grandeza de la patria y sus próceres periódicamente celebrados en un relato histórico que concluía en el siglo XIX con la organización nacional o la Conquista del Desierto.

Sin embargo, la reforma educativa de 1956, si bien incorporó el currículo de la NEH, trajo la novedad de la aparición de docentes no vinculados con el campo académico, provenientes del nivel medio, como autores de los libros de historia destinados para las escuelas (Privitellio, 2004). Sus textos tuvieron una importante difusión y éxito que se extendió hasta fines de los '70, cuando el desdoblamiento en dos cursos de Historia Argentina, generó retoques que les otorgó un valor residual que permitió su supervivencia hasta bien entrado el período democrático.

No existe habitante nacional escolarizado que no conozca algunos de esos textos, con la excepción de personas con actual edad jubilatoria o jóvenes egresados en las postrimerías del siglo XX o posteriormente.

Específicamente, el análisis de la perspectiva que brindaron acerca del indígena, del avance estatal y de la Conquista del Desierto, se desprende un criterio unánime en cuanto a los pueblos indígenas como salvajes que obstaculizaban el progreso evolutivo de la civilización, en permanente actitud hostil y beligerante, ejemplificada en ataques y malones a los pueblos indefensos, caracterización que ubicaba a la sociedad "blanca" siempre a la defensiva ante esos hechos y, en consecuencia, al avance estatal como irremediable respuesta ante la agresividad del indio. Las campañas militares son siempre señaladas como exitosas a partir de las tierras incorporadas y como punto de partida para el cumplimiento de un destino de grandeza, el cual se refleja en la llegada de inmigrantes dispuestos a fomentar la agricultura y la ganadería:

"Los indígenas que habitaban el sur de la provincia de Buenos Aires y la región surcada por los ríos Colorado y Negro atacaban periódicamente a las poblaciones fronterizas y cometían todo género de excesos. El gobierno nacional, ante la belicosa actitud de los salvajes, estaba impedido de ejercer la soberanía efectiva sobre la actual provincia de la Pampa y la región patagónica, cuya extensión desértica habitada por tribus errantes, favorecía

las aspiraciones de Chile. El problema del indio se agudizó al perjudicar la economía del país...

Roca, era partidario de emprender una acción ofensiva contra los salvajes, para destruirlos en sus tolderías... La campaña permitió al gobierno nacional ejercer su soberanía en unas quince mil leguas cuadradas de nuestro territorio e iniciar sin tardanza su obra civilizadora" (Cosmelli Ibáñez, 1970 [1961]: 359, 451, 456-459)

"Rosas aplacó el furor de los indios durante más de dos décadas. No obstante, en 1834, la pampa se vio sacudida por la entrada en escena del cacique chileno *Calfucurá* quien, con su horda, se instaló en la región de *Salinas Grandes*, después de exterminar a las tribus que estaban allí asentadas. El temible cacique dominó a las demás hordas que, por temor y avidez del botín, se sometieron.... Después de 1852 amenazó continuamente la frontera y los malones, con la consiguiente secuela de muerte, cautivos y desolación, arrasaron las poblaciones de la campaña bonaerense... En 1879 salió el ejército expedicionario, con un plan que comprendía el sometimiento de los indios y el exterminio de los malones, y consistía en la utilización de columnas móviles de infantería y caballería... se evitarían así, el pillaje, los incendios y las matanzas provocados por los malones. Las cinco columnas actuaron con precisión matemática y sometieron a las grandes tribus, para reunirse en los márgenes del Río Negro. El 25 de mayo de 1879, Roca enarboló allí la bandera nacional, como señal de haber hecho efectiva la conquista" (Lladó *et. Ál*, 1991: 138-142).

De ambas citas, se desprenden varios tópicos internalizados en el imaginario colectivo de los argentinos. El más difundido es la adjudicación anacrónica y ahistórica de identidades nacionales, encorsetando a distintas parcialidades indígenas como parte de un estado nacional, surgido muy posteriormente. La teoría de la araucanización (Casamiquela, 1969) refiere a una supuesta invasión mapuche, identificada como "chilena", quienes a partir del siglo XVII-XVIII, provenientes del otro lado de la cordillera habrían sometido a las parcialidades "argentinas pampas y tehuelches", imponiendo sus prácticas y costumbres y, así, provocando la desaparición de "nuestros auténticos pueblos originarios". Esta postura, endeble pero exitosamente divulgada, posee una interpretación esencialista de los estados nacionales y enfatiza el enfrentamiento bélico entre los pueblos (construidos ellos también como entidades que permanecen iguales a sí mismas a través del tiempo), a la vez que borra los intercambios comerciales, sociales y políticos en un territorio percibido como región y no como parte de dos estados nacionales (Mandrini y Ortelli, 1995; Lazzari y Lenton, 2000).

De igual modo ocurre con la propuesta de comenzar la narración histórica de modo arbitrario en los malones indígenas y la ausencia de una argumentación que exprese la preexistencia de los pueblos indígenas y su interpretación de que estaban respondiendo a la invasión de los poderes estatales sobre sus territorios. Por ello, a partir de su extranjería, virulencia y su atraso, los aborígenes justifican la realización de la Conquista del Desierto y permiten elevar a la categoría de fundadores de la patria a los militares que la emprendieron.

Con mayor o menor énfasis y/o profundidad éstos fueron los contenidos enseñados a varias generaciones de argentinos que transitaron por las escuelas a lo largo del siglo XX respecto a la organización estatal y el sometimiento de los pueblos indígenas.

Por su parte, la Ley Federal de Educación de 1993 dio lugar a modificaciones profundas en cuanto a la producción de textos escolares. Su puesta en marcha en la provincia de Buenos Aires impidió los reajustes superficiales que se habían aplicado a antiguos textos que llegaron a editarse en decenas de ocasiones, a partir de la imposición de un modelo y diseños curriculares nuevos y producto de una serie de factores económicos y sociales que se combinaron para generar manuales sustancialmente distintos respecto a sus predecesores.

Así, las nuevas reglas del mercado, en el contexto de un mercado editorial mucho más concentrado y liderado por grupos multinacionales y/o emporios mediáticos, impuso en el centro de la escena la desaparición del libro de autor, reemplazado por el manual editorial¹⁵. Estas empresas tomaron dos medidas de alto impacto para sus obras a partir de la década de 1990: 1) La contratación de historiadores profesionales provenientes del campo académico, quienes comenzaron a volcar las interpretaciones y perspectivas de la historiografía actual y 2) La incorporación de diseñadores gráficos que a partir de la realización de la maqueta, adquirieron un rol fundamental al momento de decidir y organizar los contenidos de los libros.

Con historiografía actual se hace referencia a la Historia Social, corriente hegemónica a partir de la recuperación democrática de 1983 a través de una generación que se autoproclama continuadora y a la vez "modernizadora"¹⁶ de los

primeros historiadores sociales de la década de 1950 y 1960, erigieron a Tulio Halperín Donghi¹⁷ como uno de sus máximos exponentes, e impulsaron la renovación, profesionalización y normativización del campo académico (Zeitler, 2009).

Dicha perspectiva propuso visiones provenientes desde otras disciplinas como la sociología y la economía, introdujo un discurso analítico y abandonó la prosa polémica, buscó mostrarse ascética y pretendidamente despolitizada y sin ideologías, impulsó la profesionalización de la actividad con la fundación de instituciones y la publicación de revistas especializadas, y como legado más importante abandonó la historia de los hechos y los protagonistas individuales (“La historia de los grandes hombres”) y propició un abordaje enfocado en la historia de los procesos y protagonizados por colectivos sociales¹⁸, además de incorporar en nuestro país a las metodologías vigentes en el resto del mundo, obturadas en la Argentina por la instauración de prolongadas dictaduras militares (1966-1973 y 1976-1983).

En la actualidad, aquellos profesionales “modernos” no han perdido tanto terreno, aunque sí algo de consenso y algunos espacios, en manos de una nueva generación formada y apoyada paradójicamente por sus antecesores, pero que se distingue por una carrera cursada en universidades públicas en un contexto de vigencia ininterrumpida del sistema democrático. Esto ha dado lugar a la formación de académicos tal vez más eclécticos en cuanto a sus metodologías y fundamentos teóricos, pero más abiertos a incorporar temáticas otrora marginales, cuyo ejemplo más representativo es el abordaje de la historia de los pueblos indígenas desde un enfoque crítico hacia las políticas estatales y atentos, en algunos casos, a la propia agencia de las comunidades originarias.

En tanto, la incorporación de diseñadores gráficos ha traído como novedad la elaboración de una plantilla o grilla que estructura el lugar y el espacio para los títulos, los gráficos, las líneas de tiempo, las fotos, las actividades, los textos, los mapas, etc. cuya extensión se traslada al autor y/o editor. Así, la profundización y la extensión de los contenidos depende de la maqueta realizada por el diseñador, quien de este modo solicita ajustar, resumir o recortar, basado en criterios técnicos y estéticos, que se imponen sobre la relevancia de los temas a desarrollar.

A su vez, esto se vincula a la implementación de nuevas tecnologías que propiciaron un material más dinámico aunque más fragmentado, inundado de cuadros, fotos, fuentes y gráficos, en detrimento del texto central que caracterizaba al viejo manual. Al incorporar más recursos gráficos y menos texto escrito, se evidenció una simplificación de ciertos procesos históricos producto de la imposibilidad de profundizar en ciertos aspectos.

La elaboración actual de un texto escolar exige al historiador que oficia de coordinador o editor de la obra, trabajar mancomunadamente con el diseñador, quien le impone los espacios para los temas a desarrollar y distribuir los contenidos a distintos autores que deben escribir ateniéndose a una cantidad exacta ya no de páginas, párrafos o palabras, sino de caracteres.

Sin embargo, aunque más efímero y cambiante, por motivos ligados a las reformas en el sistema educativo, a modificaciones culturales y por las reglas del mercado editorial, el texto actual, sigue siendo la apuesta para que oficie de vehículo para crear señas colectivas de identidad, como lo muestran tantos ejemplos (y ejemplares) recientes.

Dos elementos socioeconómicos, vinculados a los efectos del modelo neoliberal aplicado en nuestro país, repercuten de manera opuesta en el análisis del rol actual que cumple el texto escolar: 1) La precarización laboral del docente que generó, en los casos que pudiera, la acumulación de una gran cantidad de horas para subsistir y la imposibilidad de actualizarse. El efecto central, en el marco de este trabajo, es que su renovación y planificación pasó a estar basada exclusivamente por los textos escolares, y que muchas de las ejercitaciones son propuestas que el propio texto escolar ha incorporado, lo cual realza la importancia de los mismos. 2) En sentido inverso, otro aspecto, producto del mismo fenómeno político, tiene que ver con las dificultades para una gran cantidad de alumnos de acceder a un manual debido a su precio, y por ello muchos docentes suelen recurrir a apuntes fotocopiados, cuyo material proviene de distintos textos. Así, la fragmentación de la construcción del conocimiento se ve profundizada, y reemplazar el viejo discurso nacionalista y patriótico por otro más acorde a las corrientes historiográficas actuales se ha tornado una tarea sumamente compleja.

Con todo, se desprende que las diversas modificaciones económicas y técnicas mencionadas no se han traducido de mayor manera en una renovación de contenidos, al menos en las miradas propuestas acerca del avance estatal, las campañas militares y los pueblos indígenas. En ocasiones en los textos sí se incorporan las opiniones que cada grupo poseía del otro pero se le da un cierre al tema con una metáfora que no explica lo sucedido, se describe el cumplimiento exitoso de los objetivos de la Conquista del Desierto o se asegura que el país había ingresado a otra etapa con inmigrantes como protagonistas. El indígena se invisibiliza y se da lugar a una operación de creación de la identidad, que a la postre resultará exitosa en la instalación del origen europeo, como componente casi exclusivo de la nacionalidad argentina:

“Los indios consideraban a los blancos como los invasores de un territorio que les pertenecía...los criollos pensaban que los indígenas eran salvajes que no debían ser considerados como seres humanos. Creían que eran un obstáculo para el avance de la civilización. El final de la historia previsible: tiño de sangre las pampas” (Ciencias Sociales 6 Estrada, 1998: 152).

“la Argentina de esa etapa parecía contener a ‘pequeños países’ en su interior. Esta apariencia estaba reforzada por la existencia de barrios de italianos, españoles...en distintas zonas del país...pusieron en marcha distintos proyectos para lograr que todos los pobladores del país se sintieran argentinos” (Ciencias Sociales 7. a-Z editora, 2003: 86).

Esto se repite en las ediciones para polimodal de Longseller y Tinta fresca¹⁹, cuyas menciones al destino de los indígenas sometidos además de breves, cuentan con errores o contradicciones en una misma oración:

“En 1880 (sic) con el sometimiento del cacique araucano de Neuquén, Valentín Sayhueque, se completó la expulsión de las tribus” (Historia Polimodal. Nº 5. De las guerras civiles a la consolidación del Estado nacional argentino (1820-1880), Longseller 2002:45).

“Por la crueldad con la que se atacó a los indígenas, ya que para lograr el objetivo de unificación del territorio nacional, se sometió, se expulsó y se exterminó a las tribus de la región” (H1. Historia Argentina y latinoamericana (1780-1930), Tinta Fresca 2006: 186).

En la primera cita, se adelanta el sometimiento de Valentín Sayhueque, ya que en realidad el hecho ocurrió en 1885, en un craso error fácilmente detectable a

partir de que se señala a 1880 como fecha que determinó la expulsión de las tribus, lo cual no explicaría la extensión de la Conquista del Desierto en Pampa y Patagonia hasta 1885. En la segunda, si bien se esboza una crítica hacia los métodos aplicados en función del objetivo estatal de la unificación territorial, resulta confuso al señalar el sometimiento de los indígenas, además de su expulsión y su exterminio, ya que además de no especificar hacia dónde se los ha expulsado, no se explica cómo se los ha exterminado si previamente se los ha expulsado.

Respecto a los textos de la nueva reforma educativa, puede apreciarse un mayor énfasis en volcar una mirada respetuosa de los derechos humanos, y supuestamente objetiva, que ha permitido la aparición de una perspectiva que denuncia los perjuicios y beneficios de las campañas militares, abandona el tono celebratorio y ya no caracteriza a las mismas como una epopeya patriótica, no obstante aún muchos textos no establecen claras relaciones con los proyectos, intereses y conveniencias de los sectores dirigentes para impulsar las campañas militares y organizar un estado nación con características excluyentes y homogeneizantes.

Estos manuales han realizado un corrimiento respecto a las calificaciones despectivas hacia los indígenas (bárbaros, salvajes, contrarios a la "civilización"), cuidando de mencionar claramente que se trataba de razones ideológicas de los grupos dirigentes y no como adjetivos calificativos propios de los autores que definían a estos grupos, como ocurría con los viejos textos. Aparece la utilización de un léxico cuidado y supuestamente respetuoso y "neutral" para explicar el período del mismo modo pero con otras categorías, hasta la incorporación de discursos opuestos frente al indio, sin ningún tipo de contexto o análisis que permita facilitar la comprensión de la utilidad y la pretensión pedagógica de la inclusión de las fuentes.

Algunas de estas tendencias pueden observarse en la publicación de Puerto de Palos (2011), en la cual, tal vez por el afán de sintetizar, la única mención al tema sugiere la idea de la conclusión de la Conquista del Desierto en 1879 (sic), cuya finalidad consistía en "afirmar la presencia estatal":

“En 1878 se emprendió la ‘Campaña al desierto’ para afirmar la presencia del Estado nacional en territorios aborígenes y solucionar el problema de soberanía territorial con Chile. Dirigida por Roca, concluyó en 1879 y una de sus consecuencias fue la apropiación por parte del Estado de vastos territorios, transformados en propiedad privada” (Puerto de Palos 2011: 69 el remarcado es propio).

El libro de Santillana (2011) para el 3º año del nivel medio hace alusión permanente al factor económico y a la agresividad indígena como determinante para una relación “conflictiva” entre indios y blancos. Repite el mito de la desaparición del indígena como actor social: “El exterminio fue casi total, y los pocos indígenas que lograron escapar quedaron arrinconados en los valles cordilleranos” (Santillana, 2011: 216).

Sobresale además el error metodológico cometido al intentar demostrar la veracidad de acontecimientos a través de obras artísticas de la época, otorgando valor real a reproducciones que poseían una determinada funcionalidad. Así, afirma que “en 1870 se produjo un asalto arrasador contra Bahía Blanca, durante el cual los indígenas quemaron viviendas, robaron ganado, mataron hombres y tomaron cautivos a muchas mujeres y a niños” (fragmento que al terminar menciona “Documento 10, La vuelta del malón” de Ángel Della Valle, en p.215). Es decir que propone plasmar con una imagen artística y realizada por encargo, un acontecimiento supuestamente real, de modo que le confiere al óleo de Della Valle una categoría de documento, fiel representación de la realidad.

En la página siguiente, repite la operación al sostener: “Para junio de 1879, el general Roca finalizaba la campaña ocupando la línea del río Negro, Documento 11, Las tropas a orillas del Río Negro, óleo de Juan Manuel Blanes” (ibídem: 216). Sin embargo, la leyenda que acompaña a la imagen es incorrecta, dado que no se trata de un documento, ya que la obra de Blanes es posterior y el episodio que representa nunca existió: Roca y los generales que aparecen en el cuadro jamás estuvieron juntos en campaña, y menos a orillas del Río Negro.

Igual procedimiento se expone al ilustrar y citar como documento, un hecho con una pintura basada en los supuestos justificatorios de las campañas, los cuales acuñaron la noción de “salvaje” para referirse a los indígenas.

La brevedad es la característica de las publicaciones de Tinta Fresca (2011) y de Estrada (2008). Así, ciertas ideas son apenas mencionadas y tienden a la confusión y no al esclarecimiento de los acontecimientos. El manual del multimedios Clarín alimenta la naturalización del estado y se inclina por una noción de destierro de los pueblos originarios, quienes vivían en extensos lugares que 'ocupaban': "el gobierno debía integrar el territorio nacional, con ese objetivo se propuso expulsar a los pueblos indígenas de las grandes extensiones que ocupaban" (Tinta Fresca, 2011: 189). Como parte del recorte que efectúa, describe en forma sintética y sin contexto alguno, dos procesos: la relación entre Catriel, Alsina y el *Malón grande* de 1875 y luego lo ocurrido en 1884 en el Chaco, donde:

"El gobierno intentó inútilmente incorporar a los indígenas al duro trabajo en los obrajes. Los tobas atacaron la avanzada de las fuerzas nacionales lo que motivó el comienzo de la represión. Hacia 1884 el general Victorica comandó la campaña final que terminó con la dispersión de los principales grupos, la muerte de los caciques y la toma de infinidad de prisioneros" (ibídem: 189).

Se desprende de esta cita que si bien el trabajo en obrajes era duro, el problema residió en la no aceptación de su incorporación por parte de los aborígenes (menciona sólo a un grupo tomando la categoría 'Tobas'), quienes habrían atacado a la avanzada del ejército, motivo por el cual se desató la represión que terminó con la muerte, la dispersión y la toma de prisioneros, es decir tres consecuencias distintas y poco precisas en el caso de las dos últimas, dado que no se profundiza en los lugares hacia dónde se dispersan ni qué sucede con los detenidos.

Por su parte, el manual de Estrada destina un breve recuadro al abordaje de las campañas militares y al destino de los sometidos:

"Los que sobrevivieron a las condiciones de hacinamiento, al hambre y a las enfermedades, fueron 'distribuidos'. La mayoría de las mujeres y niños al servicio doméstico de las familias ricas; los hombres se distribuyeron como mano de obra en actividades productivas o como reclutas en el ejército" (Estrada, 2008: 65).

Cabe señalar que más allá de lo sucinto del abordaje, la publicación y las fotos de esas páginas dejan entrever en sus líneas, la idea de concentración de los sometidos, a la que refiere con "condiciones de hacinamiento", la de no extinción del indígena y la de su utilización como "cuerpo disponible" (Papazian y Nagy, 2010), "convertido a la fe" en los mismos lugares de detención: "A la derecha un grupo de oficiales en las campañas y a la izquierda un grupo de indígenas recibiendo enseñanza religiosa en Choele-Choel" (Estrada, 2008: 64- 65). Como aspecto problemático, más allá de las intenciones de profundización, la referencia al tema es tan breve y marginal que, más que un contenido, aparece como un detalle o aspecto complementario sin importancia.

No escapan a esta dinámica las ediciones que disponen de más páginas para el tratamiento de estos contenidos. Kapelusz (2009) señala a los ataques indígenas en primer término y a la necesidad de tierras en el segundo, como motivo de las campañas de Martín Rodríguez y de Juan Manuel de Rosas en la primera mitad del siglo XIX. También reitera las caracterizaciones tradicionales acerca de la frontera, "línea" que delimitaba "los territorios separados que habitaban blancos e indígenas" (Kapelusz, 2009: 239), remarca la procedencia "chilena del cacique araucano Calfucurá y el recrudescimiento de los malones tras la caída de Rosas" (ídem) y sostiene que "la ocupación de tierras y los ataques representaban un problema para la consolidación del poder del estado ya que impedían la integración del territorio nacional y obstaculizaban el desarrollo capitalista" (ídem).

En términos de la edición de Kapelusz, resuelto el impedimento que significaban los nativos para la integración del territorio nacional, habrían quedado detenidos en manos del estado, sin especificar dónde, por cuánto tiempo, en qué condiciones y si fueron liberados en algún momento, mientras que algunos de ellos se habrían instalado en zonas poco favorables pero sin especificar cuáles.

Algunas perspectivas renovadoras que han incorporado una visión crítica respecto a la construcción estatal y las políticas hacia los "otros" pueden encontrarse en los textos de Aique (2010) y de Maipue (2010):

“El Estado tiende a unificar y a imponer sus criterios sin tener en cuenta las diferencias que existen en las sociedades. Esto ha sido muy común en América Latina donde podemos encontrar una cultura, una lengua, una identidad, una etnia y hasta una Nación en distintos países. Por ejemplo, el pueblo mapuche habita dos Estados nacionales: El chileno y el argentino. Cuando formaron los Estados nacionales en América Latina no se tuvieron en cuenta estas realidades. De este modo, los pueblos originarios no se sintieron identificados con el Estado nacional, entidad que impuso una identidad común al conjunto de sus habitantes más allá de sus diferencias. En la actualidad se cuestiona esta modalidad compulsiva y se proponen formas de Estados plurinacionales, pluriculturales y pluriétnicos, es decir, Estados que en lugar de imponer una identidad unilateral, respeten las diversidades” (Aique, 2010: 206).

Esta aproximación teórica del libro de Aique, que invita a pensar a la organización estatal desde un enfoque más procesual y social, no posee un correlato en el desarrollo de los temas. Se reitera como en tantos textos, la puesta en marcha de las campañas principalmente como freno a los ataques indígenas, y luego por el deseo de obtención de tierras, en un apartado que concluye con un escueto “Roca logró que unas 15.000 leguas de territorio estuvieran bajo el control del estado nacional. Se estima que unos 14.000 indios fueron sometidos y sus tierras arrebatadas por los terratenientes” (Aique, 2010: 212-213).

Por su lado, el material de Maipue, propone pensar los sucesos de las campañas militares en el marco de los objetivos estatales y no como respuesta de las autoridades ante el violento accionar de los indígenas. Así, plantea serias críticas a la gestión de Martín Rodríguez, quien habría desoído a Rosas y termina siendo atacado por los indígenas en represalia a sus políticas, y no a la inversa, como se sostiene en otros manuales. Aunque resulte una obviedad, también se diferencia al analizar el balance de la campaña de Rosas: “Los resultados militares fueron ‘óptimos’ para las expectativas criollas (evidentemente no para los indígenas)” (Maipue, 2010: 126).

Dicha obra también se despegaba de la anacrónica pero efectiva noción de extranjería adjudicada a distintas poblaciones originarias. Tras describirlas en “Las comunidades originarias de las Pampas” afirma que:

“La sociedad nacional presentaba a estos indios como invasores chilenos, cuando en realidad, ellos no pertenecían ni a Chile, ni a nuestro país, sino a la nación Mapuche: la división política o geográfica de los Estados no les co-

rrespondía ya que tenían otra cultura, aunque eran perseguidos por ambos gobiernos" (Ibídem: 203).

Si bien la caracterización de "nación mapuche" forma parte de un tópico al interior de las propias comunidades, hacia atrás en el tiempo, resulta una novedad en los textos escolares criticar la traslación de los estados nacionales, al igual que la crítica al término "Conquista del Desierto" que se incluye en las consecuencias de las campañas militares.

Al respecto, en *Consecuencias de las expediciones*, el texto no se muestra preciso como en otros aspectos y repite algunas ideas acerca del destino de los indígenas, como el exilio, la muerte o la ejecución de los caciques. Al describir el reparto afirma correctamente que "separaban a las familias, desintegraban sus núcleos y los incorporaban, en forma forzada, a nuevos hábitos de vida", sin embargo cierra el apartado con "las epidemias ayudaron aún más al exterminio" (Ibídem: 208), con lo cual subyace la idea de la desaparición del indígena en la Argentina.

Recapitulación

A través del análisis de programas oficiales de estudio y de textos escolares, y sus respectivos abordajes sobre la Conquista del Desierto, la organización del estado nacional y el destino de los pueblos indígenas, hemos intentado demostrar las distintas perspectivas existentes acerca de esta temática.

Consideramos que los diseños curriculares suelen estar influenciados por el contexto histórico, político y social en el que se producen, por tanto desde los primeros lineamientos de fines del siglo XIX, pasando por los retoques y modificaciones superficiales de las décadas de 1940, 1950 y 1970, su enorme funcionalidad "para crear argentinos" permitió una larga supervivencia hasta que dicha utilidad comenzó a ser cuestionada.

Durante casi un siglo, los contenidos estuvieron dirigidos a "celebrar la patria", enumerar los distintos episodios y gestas patrióticos que engrandecieron la nación y a construir próceres inmaculados e incuestionables. Más que una descripción y un análisis de los procesos históricos, los acontecimientos eran vertidos

para sustentar que a partir de la abnegación de un puñado de patriotas, el legado no podía ser otro que el destino de grandeza de una nación que siempre nos había cobijado y que, a causa de seres anárquicos y bárbaros, dicho anhelo no había podido concretarse.

Los textos escolares publicados en el marco de esos contenidos, no hicieron más que difundir dichos principios y destilar un desprecio racista contra los pueblos indígenas. Los recursos recurrentes para su desprestigio estuvieron ligados a "la inversión de la carga de la prueba", es decir a sugerir que el avance estatal y su sometimiento no se originaba en una política planificada y deseada, sino en una respuesta inevitable ante los malones.

Desde una perspectiva que brindaba un relato unilateral y unívoco acerca del progreso y de la organización nacional, tendiente a la naturalización del estado argentino, el único lugar destinado a los sectores que buscaron resistir al avance de dicha entidad, fue el de la barbarie y el salvajismo, sin ahorrar en la utilización de términos despectivos y en pregonar ideas anacrónicas, como la adjudicación de extranjería a los grupos nativos.

Como resultado final, los pueblos originarios, junto a otros grupos, fueron expulsados de las narrativas históricas, para en todo caso reaparecer como sociedades primitivas existentes antes de la llegada de los conquistadores. Al mismo tiempo se difundió la idea de una sociedad blanca y de origen europeo, como matriz identitaria de la República Argentina, donde los nativos conformaban aquellos eslabones del pasado que estaban en proceso de extinción.

Recién con la Ley Federal de Educación de la década de 1990, la reestructuración de los niveles, un cambio de enfoques en los programas y las modificaciones propiciadas por la concentración del mercado editorial y el arribo de nuevas tecnologías, dieron lugar a otro tipo de discursos.

Sin embargo, dicha normativa se enmarcaba en el auge neoliberal que desalentó los saberes universales y generales y propugnaba una visión utilitaria de la educación. En el nuevo perfil de egresado debían tener lugar el empresariado y las necesidades del mercado, con lo cual, el alumno debía adquirir conocimientos específicos para su inserción laboral, dejando de lado una orientación

polivalente, característica que paradójicamente, se impulsa en distintas partes del mundo.

En ese contexto de pauperización del sistema educativo, con menor financiación, programas delineados por el Banco Mundial y con un contexto nacional de incremento de la desocupación y la pobreza, la declamación de que la nueva ley formaba hombres y mujeres para el mercado laboral, resultaba contradictoria.

Los diseños curriculares se abreviaron, los temas se recortaron y las condiciones de trabajo de los docentes empeoraron sustancialmente. Los manuales fueron la gran novedad de los '90, con la inclusión del color, el diseño informático y la inclusión de distintas novedades técnicas. Los libros de autor desaparecieron y ganaron terreno los textos editoriales. En la línea de pensamiento que aseguraba que "se lee mucho menos" las publicaciones se aggiornaron en ese sentido y la cantidad de información se redujo considerablemente.

La comparación entre un manual escolar de esa época con uno confeccionado una década atrás, sugería que la distancia de elaboración entre ambos era mucho mayor. Ese nuevo material, coordinado por autores provenientes del ámbito académico y contratados especialmente por las editoriales, sin embargo no logró generar un discurso a tono con la renovación historiográfica que tenía lugar en los círculos de donde los historiadores provenían.

La deconstrucción de las narrativas nacionalistas no fue tan profunda como los cambios en las formas de elaboración de los textos escolares. Los primeros trabajos y también los subsiguientes, han caído en un relato híbrido, que ha redundado en algunos capítulos abordados con criterios renovados, en convivencia con otros cuya única diferencia es un léxico menos agresivo hacia los sectores subalternos y un especial cuidado en resaltar que las consideraciones acerca de éstos provenían de los protagonistas de la época.

Así, mientras se impulsaba la desaparición de materias, los contenidos quitaban espacios para la enseñanza de la historia en los colegios, de modo que los temas habitualmente marginales, como los referidos a las poblaciones indígenas, difícilmente pudieron ser incluidos o tratados en profundidad. La creciente importancia de la maqueta realizada por diseñadores ha otorgado un rol preponderante

a la *forma* por sobre el *contenido*, lo cual se evidencia en los cierres de algunos apartados, caracterizados por un corte abrupto que generan que, en ocasiones, el lector busque si la información continúa en otro sector de la página.

En la mayoría de los casos, la referencia a las comunidades nativas concluye con su derrota y alguna mención difusa y/o confusa y cuando es concreta se debe a que se sostiene su extinción.

A esto se suma que los contenidos y las investigaciones de las carreras de las universidades nacionales, rara vez se ocupan de la relación estado nación-pueblos originarios, más allá de la mención acerca de que el sometimiento de estos grupos habría permitido la consolidación, la organización y la soberanía territorial que pretendían las clases dominantes. Por tanto, cuando las editoriales convocan a investigadores académicos, éstos muy excepcionalmente desarrollan dichas temáticas, por desconocimiento o desinterés, aspecto que se profundiza con el poco espacio dispuesto en las nuevas publicaciones. Con esto, sostenemos que el escaso y pobre abordaje de la "cuestión indígena" no es sólo producto de los diseños curriculares y los textos escolares, sino una falencia de la propia formación académica de los historiadores profesionales.

La última reforma educativa, sancionada en 2006, en vista del fracaso de la anterior normativa y en línea con un perfil ideológico que le otorga un rol más activo al Estado como articulador de las relaciones sociales, sí ha dado lugar al abordaje de la temática indígena en algunos cursos, en función de una interpretación más crítica y menos celebratoria de la construcción estatal, y de una caracterización de los procesos de construcción de la identidad menos vinculados a Europa y atenta al devenir y a la historia latinoamericana.

Sin embargo, los diseños curriculares poseen altibajos claramente perceptibles en un enfoque renovador en el nivel Primario, y más tradicional en el 3º año de la escuela Secundaria. En el primero, los pueblos indígenas forman parte de la historia, con sus propios desarrollos y trayectorias, y en el nivel Medio se resaltan sus características y pautas culturales durante la etapa colonial en el 2º curso. Sin embargo en 3º año, sorpresivamente las comunidades nativas pasan a ser un detalle o un obstáculo en el proceso de consolidación estatal. Complejo es

saber a qué se debe un cambio tan abrupto de perspectiva, más aún cuando existe una continuidad, cada vez que la etapa lo amerita, desde el 3° Grado Primaria hasta el 2° año Secundaria, y no se explica una desaparición del tema justamente en el 3° año del nivel Medio, curso que en Historia aborda el siglo XIX. No es descabellado arriesgar que es justamente la construcción del estado nacional un proceso incómodo de criticar y que, a diferencia del abordaje de la situación indígena en la etapa colonial, no se resuelve con declamaciones políticamente correctas, sino que se ingresa a un terreno engorroso que remite a reflexionar sobre políticas de reparación histórica a favor de pueblos indígenas, que de un tiempo a esta parte, han incorporado dichas reparaciones como parte de su agenda y de su lucha.

Así las cosas, salvo alguna excepción y buena intención, los textos escolares apenas se diferencian de sus anteriores en el abordaje de tópicos referidos a los indígenas. Incluso muchos reproducen obras justificatorias y funcionales a las elites del momento, como si se trataran de documentos que describen con veracidad el accionar indígena.

Nuevamente, como con la ley Federal, una multiplicidad de factores vinculados a la confección de los diseños curriculares, a las reglas del mercado editorial impuestas sobre los manuales escolares y a la marginalidad del tema indígena en ámbitos académicos, puede concluirse que si bien ha existido una renovación en los enfoques de ciertos procesos históricos, no ha ocurrido lo mismo cuando se enfoca la mirada sobre los pueblos indígenas. En este caso, hemos observado apenas algunos atisbos no siempre bien fundamentados de revisar los discursos hegemónicos, en los cuales, por ejemplo, junto a una nueva perspectiva respecto a la convivencia entre blancos y nativos en una frontera entendida como espacio y no como límite, se la acompaña con la idea de la desaparición del indígena como efecto de las campañas militares.

En la mayoría de los casos, el abordaje ha pasado de un relato justificatorio a otro ambiguo y endeble que combina nociones fundamentadas con prejuicios sin sustento. Con este panorama, la continuidad de narrativas que naturalizan la construcción estatal está garantizada. Las buenas intenciones que denun-

ción la extinción del indígena como consecuencia del genocidio que implicó la Conquista del Desierto, poco aportan a explicar la continuidad y la organización de las comunidades.

En suma, los relatos dominantes han sido severamente cuestionados pero no en todos sus aspectos. Su continuidad en los ámbitos educativos le otorga un notable poder para seguir engrosando y difundiendo sus nociones en el imaginario colectivo de los argentinos. El sentido común que sostiene la idea de la extinción del indígena en Buenos Aires y en nuestro país, salvo excepciones, sigue teniendo en la escuela, un incondicional aliado.

Recibido: 24/10/2012

Aceptado: 12/11/2012

Notas

¹ El artículo 75, inciso 17 de la reformada Constitución Nacional de 1994 estableció "Reconocer la pre-existencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos".

² En el año 1989 la Organización Internacional del Trabajo aprobó el convenio 169 sobre "Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes", aprobado por la República Argentina mediante la Ley 24.071 de marzo de 1992, ratificado por nuestro país en la propia sede de la OIT, en Ginebra, Suiza, en julio de 2000, y en vigor desde julio de 2001. Dicho convenio posee entre otros objetivos, que los gobiernos asuman la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad (Art. 2).

³ La Ley Nº 26.160 denominada "De emergencia en materia de posesión y propiedades de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país" supuso la suspensión de desalojos de las comunidades por cuatro años, luego ampliado ese lapso, hasta tanto se relevara en toda la Argentina la posesión y los titulares de las tierras, tarea que ha avanzado lentamente, con diversos obstáculos y de manera distinta en las diferentes provincias.

⁴ James Anaya, visitó la Argentina entre el 27 de noviembre y el 7 de diciembre de 2011. Se entrevistó con comunidades de Neuquén, Río Negro, Salta, Jujuy, Tucumán y Formosa. Sobre la base de esta misión, la ONU ha preparado el informe citado en este artículo.

⁵ Las reformas educativas son de aplicación gradual, es decir que se implementa un curso por año y subsiste el viejo plan durante varios años hasta su vigencia total. Esto obedece a que no es posible modificar el plan de estudios a los alumnos que ya han iniciado su escolaridad con el viejo plan. Así, el primer curso creado bajo la nueva normativa convive con el resto que corresponden el antiguo sistema. A manera de ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, en 2007 se conformó el 1º año de la Escuela Secundaria Básica (ESB), en reemplazo del 7º de la Educación General Básica (EGB) del viejo sistema, mientras que el resto de los cursos correspondían a 8º, 9º y los tres cursos del polimodal. Al año siguiente, en 2008, al 1º y se le agregó el 2º de la ESB, en reemplazo del 8º EGB, y así sucesivamente hasta arribar a 2012, cuando por primera vez, la provincia cuenta con su estructura completa de 1º a 6º año.

⁶ La Ley Nº 26.206 de Educación Nacional se expresa con claridad en este sentido: El artículo 2 afirma que "la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado"; el art. 3 asegura que "La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado", y en los artículos 4, 5 y 6 respectivamente, se señala en primer término al Estado Nacional como responsable de proveer una educación integral, de fijar la política educativa y controlarla, y de garantizar el derecho constitucional a enseñar y a aprender.

⁷ Según el Ministerio de Asuntos Agrarios de la Provincia de Buenos Aires, para 2007, uno de cada tres establecimientos escolares del país se encuentra en la provincia de Buenos Aires, con 6865 institutos

secundarios (4014 estatales y 2851 privados) y 5962 primarios (4358 estatales y 1604 privados), mientras que cuatro de cada diez alumnos argentinos cursan en el ámbito bonaerense.

⁸ Según los resultados definitivos del Censo efectuado en 2010, 955.032 personas se identificaron como indígenas o descendientes, es decir, el 2,38 por ciento del total de la población argentina. De ellos, 299.311 residen en la provincia de Bs. As. divididos en 186.640 indígenas que habitan en los 24 partidos del conurbano y 112.671 que viven en el interior de la provincia. Estos resultados indican que el 31,34% de la población indígena reside en la provincia de Buenos Aires.

http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp

⁹ Puede sugerirse que no sólo en el espacio curricular Historia se aborda el tema indígena, ya que tanto en Derechos Humanos y Ciudadanía de 1º Polimodal del plan anterior, como en Política y Ciudadanía de la nueva ley, hay algunas referencias al tema, sobre todo respecto a los derechos colectivos y en el derecho a la diferencia. Sin embargo, consideramos que Historia constituye la materia principal sobre el tema y la inclusión de otros espacios curriculares no representarían un aporte y/o un análisis diferente al que aquí se presenta, debido al escaso lugar que dedican a estos contenidos y la poca profundidad que resulta de un enfoque tan exiguo.

¹⁰ Algunas reformas se realizaron. Por ejemplo en 1941, en el área Historia los programas consagraron los saberes de la Nueva Escuela Histórica (NEH) a través de las obras de algunos de sus referentes como Ricardo Levene y Emilio Ravignani; en 1956, se sistematizó en los programas el modelo anterior y se incorporó un curso de Historia Argentina en 3º año. Una tercera modificación tuvo lugar durante el *Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983)*, precisamente a fines de 1978, cuando se decidió desdoblarse la enseñanza de Historia Argentina en dos cursos (2º y 3º año) y se agregaron algunos capítulos muy breves de los acontecimientos del siglo XX, en clave de historia política. Finalmente, con la reapertura democrática, salvo en la orientación comercial donde se mantuvo el esquema anterior, se impulsó el dictado de un curso de Historia en cada uno de los años: Antigua en 1º; Medieval y Moderna en 2º; Contemporánea en 3º y destinaba los últimos dos cursos -4º y 5º- para la Historia Argentina. Al respecto puede verse Privitellio (2004).

¹¹ Ley Federal de Educación (1993), Artículo 10º inc. a y c.

¹² Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica (EGB). Recuperado el 24 de julio de 2007 en <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/sociales.pdf>

¹³ Marco General de Política Curricular para la provincia de Buenos Aires (2007: 12).

¹⁴ No se aclara cuáles son estas "zonas multilingües específicas" ni donde se encuentran.

¹⁵ En la década del '90 se produjo un proceso de desnacionalización de la industria editorial argentina, que impuso la concentración del mercado en unos pocos grupos editoriales mediante adquisiciones y fusiones. La adquisición de editoriales por parte de capitales extranjeros activó una lógica de mercado cuyos mecanismos más notorios han sido el aumento de lanzamientos como novedades, la reducción de las tiradas, la promoción cruzada entre diferentes medios de comunicación, la segmentación de la oferta y la demanda. Además, las condiciones bajo las cuales se produce reducen a los artistas-creadores a proveedores de contenidos, y al editor a un filtro de valores. De este modo, el trabajo intelectual y cultural deviene en servicio contratado donde el gran protagonista es el empresario que organiza sus productos en busca de demandas específicas (Ravettino 2009).

¹⁶ El término "modernos" no es casual, sino el mote coloquial que los propios protagonistas que desde 1983 concursaron las principales cátedras de las universidades públicas y accedieron a los más encumbrados puestos en los institutos de investigación, se asignaron como generación, y es un concepto largamente difundido entre sus detractores, para referir a ellos. El más reconocido de ellos es Luis A. Romero, hijo de José Luis Romero, considerado uno de los fundadores de la historia social en la Argentina.

¹⁷ Entre la profusa obra de Halperín Donghi se encuentra el clásico "Una nación para el desierto argentino" (1982), el cual parafraseo como título de este trabajo.

¹⁸ Para una mirada crítica sobre la Historia Social puede verse Galasso (2004), quien afirma que dicha corriente no es más que una versión renovada y con cambios cosméticos de la historia liberal.

¹⁹ En este punto es necesario aclarar que la cantidad de textos analizados excede a los aquí citados, y esto es válido tanto para los manuales vigentes durante la Ley Federal de Educación como para la Ley de Educación Nacional, sin embargo, por cuestiones de espacio, se incluyen algunos de los fragmentos más elocuentes y que permiten presentar las hipótesis del artículo.

Bibliografía

- ALONSO, A. M. (1988) "The effects of the Truth: Representation of the Past and the Imagining of Community". En *Journal of Historical Sociology* 1(1).
- ANAYA, J. (2012) *Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, James Anaya (Avance de la versión final aún no editada)*. Recuperado el 16 de julio de 2012 en http://unsr.jamesanaya.org/esp/docs/countries/2012_report_argentina_sp_auverision.pdf
- BATALLÁN, G. & CAMPANINI, S. (2007) "El 'respeto a la diversidad' en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral". En: *Revista de Antropología Social*, (Vol. 16), Universidad Complutense de Madrid España.
- BELLA R. (2007). *La cuestión aborigen en la escuela. Análisis de la cuestión en la Ley Federal de Educación*. Recuperado el 6 de febrero de 2012, del Portal electrónico EducaRed. <http://www.educared.org>
- BERTONI, L. A. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1993) *Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas 1916-1930*, FLACSO, Serie Documentos e Informes de Investigación, Buenos Aires.
- BRIONES, C. (2005) Formaciones de Alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (Edit.), (pp. 11-43), *Cartografías Argentinas. Políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*, Editorial Antropofagia, Buenos Aires.
- CASAMIQUELA, R. (1969) *Un nuevo panorama etnológico del área panpampeana y patagónica adyacente. Pruebas etnohistóricas de la filiación tehuelche septentrional de los Querandíes*, Museo Nacional de Historia Natural, Santiago de Chile.
- CORAGGIO, J. L. (2000) "Economistas y educación", En G. Frigerio, M. Poggi & M. Giannoni (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- DELRIO, W. (1997) Fracaso y perspectivas de un "mapa étnico". Trabajo presentado en el *V Congreso de Antropología Social*, La Plata, Bs. As., julio-agosto.
- GALASSO, N. (2004) La historia Social-Corrientes Historiográficas en la Argentina. En *Cuadernos para la Otra Historia*, Centro Cultural "Enrique Santos Discépolo", Buenos Aires.
- GIROUX, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós Ibérica, Barcelona.
- LAZZARI, A.y LENTON, D. (2000) "Etnología y Nación: facetas del concepto de Araucanización". En *Avá. Revista de Antropología*, (Nº 1) (pp. 125-140). Programa de Posgrado en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones y CONICET.
- MANDRINI, R.y ORTELLI, S. (1995) "Repensando viejos problemas: observaciones sobre la araucanización de las pampas". En: *Runa XXII*, ICA-FFyL, Universidad de Buenos Aires.
- MINTEGUIAGA, A. (2009) "Educación pública y reforma educativa de los años 90 en la Argentina", En A. M. Goetschel (coord.) *Perspectivas de la educación en América Latina*. FLACSO Ecuador.

- OLMOS, L. (2008) "Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina". En *Revista Iberoamericana de Educación*, (Nº 48), España.
- OSSENBACH, G. (2007) Prólogo a Cucuzza, H. *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- PAPAZIAN, A. y NAGY, M. (2010) "La isla Martín García como campo de concentración de indígenas hacia fines del siglo XIX". En Osvaldo Bayer (Coord) *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*. Ed. El Tugurio, Buenos Aires.
- PRIVITELLIO, L. (2004) "Los textos de historia: el relato del pasado". En L. A. Romero (Coord) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo veintiuno, Buenos Aires.
- RAVETTINO, A. (2009) "El mercado del libro argentino. Las transformaciones en la industria editorial en el capitalismo posindustrial". Trabajo presentado en la *Jornada de investigación en Ciencias Sociales*, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), 26 de octubre.
- ROMERO, L. A. (2004) (Coord) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Siglo veintiuno, Buenos Aires.
- SINISI, L. (2000) "Diversidad Cultural y Escuela. Repensar el Multiculturalismo". En *Revista Ensayos y Experiencias. Infancias en Riesgo*, (Nº 32), Buenos Aires, Marzo-Abril.
- SORIA, S. (2011) (En prensa). "Reforma educativa, democracia y diversidad cultural en la Argentina de los noventa", En *Diálogos Pedagógicos*, Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.
- ZEITLER, E. (2009) "El campo historiográfico argentino en la democracia. Transición, profesionalización y renovación". En *Estudios Históricos*, (Nº 3), Uruguay, diciembre.

Textos escolares

- COSMELLI IBÁÑEZ, J. (1970) [1961] *Historia Argentina*. Texto para 3º año de colegios nacionales, liceos, normales y de comercio y para el curso de ingreso en la facultad de derecho, Decimoquinta edición, Editorial Troquel, Buenos Aires.
- LLADÓ, J.; GRIECO Y BAVIO, A.; LUGONES-SESSAREGO, A.; ROSSI, P. (1991). *Historia. La Edad Contemporánea. La Argentina de 1831 a 1982*, Para 3º año del ciclo básico de escuelas técnicas y de comercio, 8º edición. Editorial. A. Zeta, Buenos Aires.
- ED. PUERTO DE PALOS (2011) *Historia 3. Argentina y el mundo entre los siglos XIX y XXI*. Serie Logonautas, Navegantes del Conocimiento., Buenos Aires.
- ED. SANTILLANA (2011) *Historia. La Argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX*. Series Saber es clave., Buenos Aires.
- ED. TINTA FRESCA (2011) *Historia ES.3 Moderna y contemporánea, americana y argentina (siglos XV a XIX)*, Buenos Aires.
- ED. ESTRADA (2008) *Historia. El mundo Contemporáneo*, serie Confluencias Secundaria, Buenos Aires.
- ED. KAPELUSZ (2009) *Una Historia Para Pensar: la Argentina en el largo siglo XIX (En el contexto mundial y Latinoamericano)*, Serie Para Pensar Educación Secundaria. Buenos Aires.

- ED. AIQUE (2010) *Historia 3. La expansión del capitalismo y de los Estados nacionales en América Latina*. Cristófori, Alejandro (Coord.), Serie El mundo en tus manos Secundario, Buenos Aires.
- ED. MAIPUE (2010) *Historia III. La formación de los Estados Nacionales en América Latina en el contexto mundial del siglo XIX*, Eggers-Brass, Teresa (Autora), Buenos Aires.

Políticas sociais como sistemas simbólicos: regulações no campo das disputas sociais

Social policies as symbolic systems: regulations in the social disputes field

Idalice Ribeiro Silva Lima^{*}

Maria Vieira Silva^{**}

Úrsula Adelaide de Lélis^{***}

Resumo

As políticas sociais congregam o antagonismo de se apresentarem como consequência e como balizadoras das mazelas produzidas pelos contextos capitalistas neoliberais. Apoiando-se nas contribuições bourdieusianas, este texto defende que essas políticas se materializam na prática cotidiana alicerçadas em sistemas simbólicos para a dissimulação, manutenção e legitimação das hierarquias sociais, culturais e econômicas. Assim, grande parte das políticas sociais oriundas da esfera governamental apresenta mecanismos de controle e dispositivos que visam processos de classificação, hierarquização e distribuição dos bens produzidos na sociedade, apresentando as diferenças de poder como diferenças de competência, capacidade, mérito, sorte e conhecimento. Essa trama se processa de forma complexa, mediante mecanismos paradoxais de aceitação, negação, incorporação e legitimação do *status quo*. Neste movimento, produzem-se múltiplos mecanismos que estruturam percepções e adequam as ações dos indivíduos aos interesses da classe detentora do poder em suas diferentes manifestações.

Palavras-chave: Políticas sociais; sistema simbólico; campo.

Abstract

Social policies assemble the antagonism of presenting itself as a result and ointment to wounds produced by capitalist neoliberal contexts. Relying on bourdieusian contributions, this text argues that these policies are materialized in everyday practice grounded in symbolic systems for concealment, maintenance, and legitimation of social, cultural, and economic hierarchies. Thus, much of the social policies derived from government have control mechanisms and devices aimed at processes of classification, hierarchy, and distribution of goods produced in society, presenting the power differences as differences in competence, ability, merit, skill and luck. This plot takes place in a complex manner, through mechanisms of paradoxical acceptance, denial, incorporation, and legitimation of the status quo. In this movement, multiple mechanisms that shape perceptions and actions of individuals are produced suited to the interests of the holders of power in its various manifestations.

Keywords: Social policy; symbolic system; field.

^{*}Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. Email: ursulalelis@ig.com.br

^{**}Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais, Brasil. Email: mvs@ufu.br

^{***}Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba -Minas Gerais, Brasil. Email: idalice@yahoo.com

Políticas sociais como sistemas simbólicos: Regulações no campo das disputas sociais

O Estado brasileiro, especialmente a partir dos anos 1980, vem empreendendo políticas reformatórias para a adequação do seu formato às políticas neoliberais que modelam o desenho do seu modo de produção capitalista em voga. Com esse fim, as reformas têm implementado ações orientadas para a regulação da sociedade, produzindo um movimento de disputa de forças e interesses, no interior do espaço social.

Dentre as ações desenvolvidas, ganham relevo as que se localizam no âmbito das políticas sociais, dada a sua capacidade funcional de ajustar a sociedade aos modelos pensados para a adequação societária. Políticas, que na perspectiva boudieusiana, têm como objeto “todas as misérias do mundo”, o que as insere visceralmente aos contextos econômicos, sociais, políticos e culturais de onde nascem e se instauram.

Apresentadas como possibilidades de minimizar as “misérias sociais”, as políticas sociais carregam na sua essência contradições, já que tais misérias são fruto do mesmo ideário que pensa, organiza e oferta tais políticas. Para sustentar esses argumentos, este texto retoma os conceitos bourdeusianos de sistema simbólico e campo, tece algumas conjecturas e apresenta análises sobre como as políticas sociais se configuram como tal.

Temos como pressuposto que as políticas sociais se materializam na prática cotidiana alicerçadas em sistemas simbólicos para a dissimulação, manutenção e legitimação das hierarquias sociais, culturais e econômicas. Assim, grande parte das políticas sociais oriundas da esfera governamental apresenta mecanismos de controle e dispositivos que visam processos de classificação, hierarquização e distribuição dos bens produzidos na sociedade, apresentando as diferenças de poder como diferenças de competência, capacidade, mérito, sorte e conhecimento. Essa trama se processa de forma complexa, mediante mecanismos paradoxais de aceitação, negação, incorporação e legitimação do *status quo*. Neste movimento, produzem-se múltiplos mecanismos que estruturam percepções e adequa-

am as ações dos indivíduos aos interesses da classe detentora do poder em suas diferentes manifestações.

Bourdieu construiu um sistema teórico denso e vasto, ladeado de temas diversos, que vão desde a análise das relações gerais de dominação que se processam na sociedade mais ampla até temas com foco mais específico, tais como religião, mídia, alta costura, escola, dentre outros. Ele é considerado um dos teóricos mais originais do século XX e o cientista social mais citado do mundo. O trabalho desenvolvido por Bourdieu inaugurou um sólido intercâmbio com diferentes campos disciplinares, quais sejam: Sociologia, Antropologia, Filosofia, Lingüística, História, entre outros. Ao elaborar um sistema teórico de leitura das relações sociais, sua obra proporcionou expressivas contribuições à reflexão crítica das sociedades e dos diferentes espaços de dominação, cujos mecanismos estão dissimulados, trazendo à superfície tácitas estruturas de poder como também problematizou estruturas cristalizadas historicamente, desvendando suas formas de funcionamento.

Bourdieu assevera que a organização societal constitui campos de poder que têm um sentido ideológico e um sentido prático, e, nesses campos, há uma constante luta pelo poder. A noção de campo é um dos baluartes de sua obra, entendida como uma arquitetura social eivada de dominação e conflitos. Conforme veremos no decorrer deste texto, cada campo tem certa autonomia e possui estrutura e funcionamento próprios no quadro da hierarquia social. Compreender a lógica das novas paisagens sociais, sob a perspectiva de Bourdieu, possibilitará elucidar as configurações do *campo* das políticas públicas, apreendendo suas limitações, tensões e fissuras no âmbito da sociedade contemporânea.

Sistemas simbólicos e campo sob a ótica bourdieusiana

Bourdieu constrói o seu conceito sobre os sistemas simbólicos a partir da análise dos estudos empreendidos por Durkheim, Lévi-Strauss e Marx. Para aquele autor (1989; 2007b), os sistemas simbólicos são instrumentos de conhecimento e de comunicação, que exercem um poder estruturante porque são, em essência, estruturados. Eles são criados e mantidos com o objetivo de organizar as percep-

ções e as ações dos indivíduos, reproduzindo as diferenciações hierárquicas de poder e dominação social (Nogueira; Nogueira, 2009).

As funções desenvolvidas pelos sistemas simbólicos, na perspectiva bourdieusiana, estão para além do sentido meramente ideológico – “ilusão idealista” – constituindo-se como sistemas de percepção, pensamento e comunicação, e as suas produções “[...] participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém, fazem-no de uma forma indireta e, à primeira vista, irreconhecível” (Nogueira; Nogueira, 2009: 31).

É importante salientar que, ao posicionar as funções dos sistemas simbólicos para além da função ideológica, Bourdieu (1989) não nega tal função aos mesmos – a qual designa de função política – apenas atribui-lhes também os sentidos da percepção, do pensamento e da comunicação, onde a ideologia encontra campo fértil para se reproduzir e materializar.

Bourdieu (1989) afirma que:

“o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnosológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (grifos do autor). (p. 9)

Aliás, nesse posicionamento bourdesiano, o conhecimento, a comunicação e a ideologia estabelecem uma relação de complementariedade por tornarem “[...] possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração ‘lógica’ é a condição da integração ‘moral’” (Bourdieu, 1989: 10). Essa relação, para esse autor (1989), tem como propósito a naturalização e a universalização do que é particular e produzido culturalmente.

“As ideologias, [...], *servem [a] interesses particulares* que tendem a apresentar como *interesses universais, comuns ao conjunto do grupo*. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e *distinguindo-os das outras classes*); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto à *desmobilização* (falsa consciência) das classes dominadas; para a *legitimação da ordem estabelecida por meio do estabe-*

lecimento das distinções (hierarquias) e para a *legitimação dessas distinções*. Esse efeito ideológico produ-lo a cultura dominante *dissimulando* a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante” (Bourdieu, 1989: 10-11, grifos nossos).

Nesse caso, todas as relações de comunicação, muitas vezes forjadas pelo desígnio de interacionistas, são relações de poder (Bourdieu, 1989; 2007b). Possuem um caráter subjetivo e objetivo, isto é, praxiológico (Nogueira; Nogueira, 2009).

Ao ampliar as funções dos sistemas simbólicos com os sentidos da percepção, do pensamento e da comunicação, Bourdieu fomenta o caráter ideologizante e fundamental dos mesmos, no processo de reprodução e legitimação das hierarquias sociais, quando esses sistemas se apresentam como estruturas estruturantes, e desempenham uma função política. Aqui, a cultura dominante exerce, segundo esse autor (1971 *apud* Miceli, 2007), sua função lógica e gnosiológica de ordenação do mundo e de fixação de um consenso a seu respeito, legitimando uma ordem arbitrária.

“em termos mais precisos é porque enquanto uma estrutura estruturada ela [a cultura] reproduz de forma transfigurada, e, portanto, irreconhecível, a estrutura das relações socioeconômicas prevalentes que, enquanto uma estrutura estruturante (como uma problemática), a cultura produz uma re-
presentação do mundo social imediatamente ajustada à estrutura das relações socioeconômicas que doravante passam a ser percebidas como naturais e, destarte, passam a contribuir para a conservação simbólica das relações de força vigentes (Bourdieu, 1971 *apud* Miceli, 2007: 12).

Miceli (2007) analisa que toda relação de sentido é referida e determinada por um sistema de relação, e que, na sua obra, Bourdieu busca aliar a organização interna do campo simbólico – “[...] possibilidade de ordenar o mundo natural e social através de discursos, mensagens e representações que não passam de alegorias que simulam a estrutura real de relações sociais [...]”, – à sua função ideológica e política que legitimam “[...] uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente” (p.14).

Se, para Marx, a consciência é produzida pelas condições objetivas de existência – intrinsecamente ligadas à forma como o homem produz essa existên-

cia – para Bourdieu, tais condições encontram-se determinadas pela ação dos sistemas simbólicos, a partir das funções comunicativas e ideológicas.

Esse processo de produção simbólica implica violência simbólica pelo seu “[...] poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxionomias) arbitrários – embora ignorados como tal – da realidade social” (Bourdieu, 1989: 12). Assim, os sistemas simbólicos são formas arbitrárias de percepção e representação da realidade (Nogueira; Nogueira, 2009).

Arbitrárias porque, produzidas, particularizadas e impostas por uma classe, grupo ou campo, apresentam-se como naturais e universais, legitimando a hierarquia da dominação que define o mundo social: o que é válido e o que não é; o que é legítimo e o que não é; a quem cabe cada papel e cada função social. A arbitrariedade de um sistema reside no fato de o mesmo não ser reconhecido como tal, apresentar-se aos outros como natural, legítimo, ignorado como arbitrário.

O poder simbólico é irreconhecível, dissimulado, eufemizado. “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou a de subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (Bourdieu 1989: 15), mas sim do próprio sistema que as gerou. O poder simbólico transubstancia as “[...] relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (Bourdieu, 1989: 15).

Miceli (2007) nos lembra que a noção de arbitrariedade dos sistemas simbólicos, em Bourdieu, não

“deve ser confundida com a ideia de gratuidade, uma vez que um determinado sistema simbólico é sociologicamente necessário porque deriva sua existência das condições sociais de que é o produto, e sua inteligibilidade da coerência e das funções da estrutura das relações significantes que o constitui” (p.26)

A imposição simbólica derivada de tal processo, ocasionada pelo “[...] poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força [...]” (Bourdieu, 1989:14), traduz-se em violência simbólica “[...] imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente” (Nogueira; Nogueira, 2009: 33). Através desse processo, os dominados tendem a apresentar dois tipos de comportamento: reconhecem a superioridade da cultura dominante e buscam se aproximar ou se converter a ela, ou se contrapõem à hierarquia cultural dominante, objetivando reverter a posição ocupada por esta cultura, ação esta impossível, segundo Bourdieu (Nogueira; Nogueira, 2009), mas que, por vezes, vem se materializado na realidade.

As crenças encarnam a violência simbólica, radicadas no desconhecimento, superadas apenas pelo desenvolvimento do pensamento crítico e pela conscientização dos sujeitos do caráter arbitrário das mesmas. Aliás, a arbitrariedade é a essência constitutiva das crenças.

A violência simbólica envolve

“o desconhecimento da dominação como tal [...]. Os dominados jamais entenderiam as origens e a condição de sua dominação. Apenas os intelectuais (ou pelo menos alguns deles) teriam acesso aos segredos escondidos da sociedade e da dominação sobre a qual ela jaz; ao passo que os indivíduos submetidos estariam cegos e surdos por sua submissão” (Burawoy, 2010: 16).

Esse processo jamais poderia se dá por uso da força física, “[...] da manipulação autoritária ou populista que é uma prática inútil e perigosa [...]” (Burawoy, 2010: 16). Ele se instaura pela sutileza da inculcação ideológica, que é dissimulada, mistificada, apresentada como natural e não produzida, e, portanto, não reconhecida como tal.

Burawoy (2010) nos esclarece que:

“o poder simbólico de um produto cultural reside justamente na autonomia usufruída por seus campos de produção – autonomia necessária para que a distinção conferida por seu consumo seja vista como algo naturalizado e desconectado das condições econômicas e dos fundamentos de classes social” (p.36).

A hierarquização do mundo social – nascente de disputas – concede aos bens culturais distintivos que denotam poder e prestígio. Ao possuírem os bens de prestígio – aqueles que traduzem transfiguradamente o universo dos dominantes – os sujeitos passam a ter a posse de capitais, o que lhes confere poder, vantagens e posicionamento social. A posição social do indivíduo é determinada pelo seu volume e variedade de recursos (do berço à trajetória social) (Nogueira; Nogueira, 2009). Ou seja, é a posse de capitais que determina a posição do sujeito no campo.

Nessa perspectiva, “o capital [...] é mais uma relação entre capitalistas do que uma relação entre capitalistas e trabalhadores” (Burawoy, 2010: 37), dado que esses não têm consciência da sua dominação. Na perspectiva bourdieusiana, as classes dominadas não têm condições de aspirar a uma mudança de classe, porque não têm a dimensão da sua condição de dominados, o que os impede de terem disposições e aspirações revolucionárias, como pregam os marxistas (Burawoy, 2010).

Os sistemas simbólicos encontram-se fundados no campo – conceito primordial em Bourdieu, que congrega aspectos sociais e econômicos – entendido como espaço das relações sociais, onde se dão a produção, o consumo e a classificação dos bens. Bourdieu (2008) também compartilha da ideia de que consumos diferenciados expressam distinção entre classes sociais. Para este autor (2008), é possível mapear o espaço social através do gosto alegado pelos indivíduos, porque à hierarquia socialmente reconhecida das artes e, no interior delas, dos gêneros, estilos e épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores. Por isso, o gosto e estilo são marcadores privilegiados de classe e desempenham a função social de legitimação das diferenças sociais. Uma contraposição de tomadas de posição estéticas revela diferenças sociais (Sá, 2011; 2012).

Destarte, no âmbito do *campo*, grupos ou especialistas produzem e se apropriam dos sistemas simbólicos de acordo com interesses particularistas de classes. Neste sentido, as ideologias são sempre multi-determinadas: pelos interesses de classes ou das frações de classes que representam, pelos interesses de quem as produz, e pela lógica do campo de produção (Bourdieu, 1989). Essa

perspectiva, para Bourdieu, evita a unilateralização empirista ou idealista sobre as mesmas.

O campo é permeado pelas disputas de poder entre os que ocupam posições dominantes e posições inferiores. Aliás, “[...] a estrutura social se define em função do modo como se distribuem, em dada sociedade, diferentes formas de poder, ou seja, diferentes tipos de capital” (Nogueira; Nogueira, 2009: 41).

Para Bourdieu (2007b: 36), em todo campo se estabelecem polarizações entre “[...] instituições ou agentes que ocupam posições opostas na estrutura da distribuição do capital específico”. Daí o mesmo considerar o campo como espaço de disputas pela posse e concentração de capitais.

Em um campo, trava-se principalmente uma “[...] batalha ideológica, expressão da luta de classes e do processo prevaiente de dominação” (Miceli, 2007: 25), e cada campo é composto por um tipo específico de capital: o econômico, o cultural, o político etc, passíveis de se converterem uns nos outros (Bourdieu, 2007a). Esses capitais, e todo o seu processo distributivo, afetam a estrutura do campo, o que nos leva a supor que a estrutura de um campo depende da concentração e do tipo de capital que os seus sujeitos possuem.

Referenciando-se em aspectos do sistema teórico de Bourdieu, sobretudo nos conceitos de sistemas simbólicos e campo, abordaremos, na seção que se segue, a ambivalência das políticas sociais contemporâneas.

Políticas sociais e poder: a regulação social

Na interpretação do conceito de regulação, Barroso (2003: 728) afirma que esta é constitutiva de “[...] qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema”. Assim, orientaria o “[...] funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras” (Barroso, 2003: 731). O amálgama da pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação decorreria da diversidade de posições, interesses, e estratégias dos atores sociais envolvidos. Portanto, a regulação é constitutiva de “[...] qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coe-

IDALICE RIBEIRO SILVA LIMA - MARIA VIEIRA SILVA - ÚRSULA ADELAIDE DE LÉLIS
rência, mas também a transformação desse mesmo sistema” (Barroso, 2003:
733).

“A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação”, já que as acções que garantem o funcionamento do sistema [...] são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes” (p. 734).

Da perspectiva do autor (2003), seria possível fazer a síntese ou superar os conflitos entre os processos de regulação existentes. Isto porque os diferentes atores sociais seriam os “nós da rede” na tessitura da regulação do sistema (e seus resultados), urdida com os fios da complexidade e da imprevisibilidade, as quais dificultam alguma determinação – ou “um mínimo de segurança e de certeza” – na “direção que ele vai tomar” e “tornam bastante improvável o sucesso de qualquer estratégia de transformação baseada num processo normativo de mudança, como são as reformas” (Barroso, 2003: 735). Trata-se de um problema que também envolve a própria regulação das políticas sociais.

Desigualdade, injustiça social, precarização de recursos e pobreza constituem as bases que justificam a elaboração das políticas sociais, destinadas ao atendimento de parcelas da sociedade que não têm acesso a determinados bens e serviços, isto é, encontram-se alijadas das condições necessárias à participação na vida social. Temos como pressuposto que as políticas sociais, elaboradas e implementadas sob a égide das relações capitalistas, são constituintes e constituídas de sistemas que vinculam e fomentam a lógica da desigualdade mediante a violência simbólica. À primeira vista, tal assertiva poderá produzir algumas perplexidades uma vez que, historicamente, as políticas sociais são tidas como elementos fundamentais para a garantia da propalada cidadania. No entanto, um

olhar mais atento nos conduz a indagações sobre os dispositivos que alimentam e fomentam as relações de poder presentes nos princípios e práticas das políticas sociais.

Pressupomos as políticas sociais como ações de cunho estatal ou não, com características públicas, que visam amparar sujeitos alijados dos bens essenciais à sobrevivência, a fim de manter a força de trabalho necessária ao desenvolvimento do capital. Assim, tais ações congregam-se como modelo de resposta às intempéries do capitalismo (que exclui diversas categorias do usufruto dos bens e serviços básicos à sobrevivência), ao mesmo tempo que fomentam tal modelo por propagar as desigualdades necessárias à reprodução do sistema de produção e acumulação do capital.

Entendidas sob essa ótica, as políticas sociais desenvolvem ações próprias dos sistemas simbólicos, constituindo-se como base de poder, com propósitos de dissimulação de hierarquias sociais em simbólicas e legitimação dessas mesmas hierarquias. Exercem, portanto, funções de conhecimento, comunicação e ideologia.

Um sistema simbólico é necessário porque produzido pelas condições sociais. No caso das políticas sociais, ao se apresentarem como instrumentos para a igualdade social, melhoria do bem-estar e igualdade de oportunidades (Faleiros, 2009), tais políticas atendem, sagazmente, à coerência e à estrutura das relações sociais que as produziram. Dessa forma, elas são sempre funcionais à estrutura social de onde nascem, atendendo-a pronta e plenamente.

Dessa forma, apresentam o poder de estruturar pensamentos e comportamentos sociais, imprimindo nos sujeitos, através de suas estratégias mínimas de distribuição de bens e serviços, a dependência permanente por tal procedimento. Assim, mantém esses sujeitos sob sua guarda e gestão.

Tal fato se dá porque, no contexto do capitalismo de orientação neoliberal, as políticas sociais ganham um cunho assistencialista, cumprem o papel de reproduzir as diferenças sociais e legitimá-las, sem, contudo, deixar transparecer tal função. Apresentadas como políticas para o resgate da dignidade humana,

elas mantêm os sujeitos alijados do controle dos processos de produção e usufruto de bens e serviços na posição de dominados.

Behring (2007: 24) analisa que, realizadas por esse viés, tais políticas são inférteis do ponto de vista da realização social, dado que "é irrealizável todo conjunto de 'soluções' para a questão da desigualdade, que remetam apenas às esferas da distribuição e do consumo, diga-se da circulação, quando a chave do problema está na produção".

As políticas sociais vão para além da perspectiva redistributiva – caráter assistencialista de distribuição de bens e serviços mínimos – porque produzem mecanismos de controle e estruturação do pensamento e das ações, revelando o potencial simbólico das mesmas, o que as possibilita incidir diretamente sobre a construção do sentido de mundo, de sociedade, legitimando crenças e colaborando sobre a reprodução das hierarquias sociais.

Revestidas de tal poder, as políticas sociais atendem às funções de conhecimento, comunicação e ideologia por engendram naturezas constitutivas de ordem social, econômica e política que as sustentam e lhes atribuem sentidos.

Ao produzirem ações de controle e estruturação do pensamento, tais políticas afirmam como natural a hierarquização da sociedade, e distinguem o que cabe a um e outro nessa classificação. Sustentando-se no discurso da igualdade e do bem comum, legitimam a ordem produzida que determina que a alguns cabe o acesso irrestrito aos bens e serviços construídos socialmente. A outros, a dependência à oferta parcial a tais bens, não porque resultado da disputa entre os sujeitos, mas sim por ordem natural da sociedade.

Bourdieu (1989) enfatiza que a definição dominante do que cabe a um ou a outro, na sociedade, é um dos mecanismos ideológicos que mistifica o que seria próprio a cada sujeito na ordem social, através da inculcação ideológica, realizada imperceptivelmente pelos sistemas simbólicos.

Estabelece-se, assim, a ordem social, negando que o discurso da igualdade e do acesso universal a bens e serviços – propalado pelas políticas sociais – na realidade, apresenta-se extremamente parcial e focalizado, dado que tais políticas se fundamentam em critérios de exclusão, pobreza, desigualdade, incapacidade

de gerar renda e sustento por si próprio, enfim, sobre critérios de negatividade da cidadania.

A função ideológica ensejada pelas políticas sociais é extremamente eficaz sob a lógica segregadora do capital, posto que apresentam as diferenças de poder e distribuição do poder que permeiam o campo societário como diferenças de capacidade, mérito, sorte, conhecimento. E o que se apresenta como defesa e possibilidade de constituir-se como condição para uma vida digna serve para legitimar a hierarquia social construída.

Assim, desenvolvendo-se de forma parcial e focalizada – simulando um atendimento assistencial, de caráter temporário, mas que na verdade caracteriza-se como assistencialista –, as políticas sociais tendem a perpetuar o *status quo* dos sujeitos sob o seu jugo, reproduzindo as hierarquias sociais. Destarte, tais hierarquias apresentam-se perante a sociedade de maneira eufemizada como simbólicas, legitimando e justificando as diferenças sociais.

No campo das políticas sociais, as disputas organizam-se em torno da consubstanciação dos direitos, ou melhor, em torno da remediação dos direitos não garantidos pelas ordens social, econômica, educacional e política. Envolto pela mística da dominação simbólica, tais direitos transformam-se em benefícios, colocando os sujeitos em situação de dependência dos atos benevolentes da doação, da ajuda, e do auxílio parciais.

O caráter simbólico das políticas sociais, acomodadoras da situação de exclusão e pobreza, impede que os sujeitos percebam que tal situação lhes é imposta pela própria estrutura social, e que grande parcela dessas políticas menospreza estratégias de desenvolvimento local, geração de renda, educação, melhoria dos serviços públicos, que poderiam realmente reverter essa situação.

Bourdieu (2007b: 38) defende que essa é uma relação ingênua que se estabelece entre o sujeito e o capital simbólico, que somente poderia ser revertida se esse sujeito conseguisse “[...] apreender como tal a estrutura objetiva que comanda essas disposições”, fato que ele desconsidera que possa acontecer, já que o senso comum é sempre o mau senso no mau sentido.

A surdez e a cegueira às quais estão submetidos os dominados – resultantes da dominação simbólica – conforme nos esclarece Burawoy (2010), impedem-nos de perceber que as promessas, desígnios, intenções e objetivos elencados nos textos das políticas sociais não são fomentadores de inclusão social, que muito mais do que assistência ou assistencialismo, exige inserção laboral e supremacia da cidadania.

As políticas sociais nascem no contexto anunciado da defesa da cidadania para dizimar as desigualdades geradas pelo desenho societário resultante das orientações neoliberais para as sociedades capitalistas. Empreendendo ações que, em tese, deveriam (re)conduzir os sujeitos sob sua tutela à vida social plena, grande parte das políticas sociais, nesse âmbito, apresenta-se como mecanismos de controle e regulação do processo social.

Para cumprirem tal intento, elas desempenham papéis de comunicação, conhecimento e ideologia, reproduzindo as desigualdades sociais e organizando as percepções que os sujeitos têm da realidade. Tal empreendimento só lhes é possível graças ao poder simbólico que emanam e lhes capacita para incidirem sobre a construção da sociedade e sobre o sentido de mundo.

Ao exercerem poder simbólico, as políticas sociais desempenham funções de censura e arbítrio e determinam papéis nas regras do jogo social. Com efeito, as políticas sociais, sob o prisma do poder simbólico, tendem a se efetivar enquanto instrumentos por excelência da integração social da “massa sobrança”, por meio do consenso e contribuindo fundamentalmente para a reprodução da ordem social de forma tácita e imperceptível. Com efeito, tendo como referência a dinâmica do poder simbólico, as políticas sociais podem contribuir para corroborar a lógica da integração fictícia da sociedade daqueles que estão em situação de pauperismo. De forma “quase mágica”, o poder simbólico permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força física ou econômica, intensificando os mecanismos coercitivos por meio do estabelecimento da desmobilização, uma vez que tal estratégia de poder se constitui pelo poder de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo, impondo-se como legítimo.

O desvendamento de questões e problemas vividos pelo indivíduo comum na sociedade é uma das importantes contribuições das políticas sociais para a sociedade no sentido do que podem e devem influenciar. Assegurar essa prerrogativa é empreender esforços conjuntos com vistas ao estabelecimento de novos cenários, objetivando-se a superação das irracionalidades que se fazem sentir nesse modo de pensar e implementar as políticas sociais.

Considerações Finais

As políticas sociais nascem no contexto anunciado da defesa da cidadania para dizimar as desigualdades geradas pelo desenho societário resultante das orientações neoliberais para as sociedades capitalistas.

Empreendendo ações que, em tese, deveriam (re)conduzir os sujeitos sob sua tutela à vida social plena, grande parte das políticas sociais, nesse âmbito, apresenta-se como mecanismos de controle e dispositivos que visam processos de classificação, hierarquização e distribuição dos bens produzidos, na sociedade, apresentando as diferenças de poder como diferenças de competência, capacidade, mérito, sorte e conhecimento.

Para cumprirem tal intento, elas desempenham papéis de comunicação, conhecimento e ideologia, reproduzindo as desigualdades sociais e organizando as percepções que os sujeitos têm da realidade. Tal empreendimento só lhes é possível graças ao poder simbólico que emanam e lhes capacita para incidirem sobre a construção da sociedade e sobre o sentido de mundo.

Ao exercerem poder simbólico, as políticas sociais desempenham papéis de censura, de arbítrio, ao determinar o que cabe a cada um na estrutura social, discriminada e imperceptivelmente.

Recibido: 11/11/2012

Aceptado: 27/02/2013

Bibliografía

- BARROSO, J. (2003) O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 abr.
- BEHRING, E. R. (2007) *Política social no capitalismo tardio*. 3.ed. Cortez, São Paulo.

- BOURDIEU, P. (1989) *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil. Difel, Lisboa. (Coleção Memória e Sociedade).
- _____ (2007) *A economia das trocas simbólicas*. 6.ed. 1.reimp. Perspectiva, São Paulo.
- _____ (2007b) Método científico e a hierarquia dos objetos. In: NOGUEIRA, M^a Alice; CATANI, Antônio (Org.). *Escritos de Educação*. 9.ed. Vozes, Petrópolis.
- _____ (2008) *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Edusp, São Paulo; Zou, Porto Alegre.
- BURAWOY, M. (2010) *O marxismo encontra Bourdieu*. Unicamp, Campinas.
- FALEIROS, V. de P. (2009) *A política social do Estado capitalista*. 12.ed. Cortez, São Paulo.
- MICELI, S. (2007) "Introdução: a força do sentido". In: Bourdieu, P. *A economia das trocas simbólicas*. 1. reimp. 6. ed. Perspectiva, São Paulo.
- NOGUEIRA, M^a A.; NOGUEIRA, C.M.M. (2009) *Bourdieu e a educação*. 3.ed. Autêntica, Belo Horizonte. (Coleção Pensadores e Educação, v. 4).
- SÁ, T.A. de O. (2011) O professor e a reprodução de desigualdades sociais: uma leitura de Pierre Bourdieu. *Revista Triângulo*. v. 4, n. 1, p. 01-16, jul./dez. 2011. ISSN: 2175-1609. Uberaba, 2011. Disponível em:
<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo>
- _____ (2012) *Não só o morro foi feito de samba: consumo, comunicação e apropriação cultural*. VI Encontro Nacional de Estudos do Consumo. II Encontro Luso-Brasileiro de Estudos do Consumo. Vida Sustentável: práticas cotidianas de consumo. 12 a 14 de Set/2012. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:
<http://www.sisgeenco.com.br/sistema/enec/enec2012/ARQUIVOS/GT6-56-25-20120813160803.pdf>

Política y educación en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo: reestructuración institucional e incorporación de nuevos actores (1946-1952)

Politics and education in the province of Buenos Aires during the first Peronism:
institutional restructuring and incorporation of new actors (1946-1952)

*Eva Mara Petitti**

Resumen

La política educativa durante el primer peronismo ha sido leída desde el mundo académico a partir de las perspectivas de la democratización y el adoctrinamiento. El objetivo de este trabajo es abordarla desde otro enfoque: haciendo hincapié en la relación entre la educación pública y el estado. Más específicamente nos proponemos analizar la reestructuración administrativa e institucional de la Dirección General de Escuelas y la creación del Ministerio de Educación, así como el impacto de estas reformas en la incorporación de nuevos actores. Consideramos que estas transformaciones están relacionadas con un nuevo concepto de educación que se ha expresado en dos sentidos. Por un lado, implicó una nueva relación entre educación y política y la disminución de la importancia de la educación primaria como eje articulador del gobierno educativo. Por otro lado, significó una concepción más amplia que la alfabetización y un cambio no sólo cuantitativo sino también cualitativo.

Palabras Clave: Política; educación; provincia de Buenos Aires; primer peronismo.

Abstract

The education policy during first Peronism has been read from the academic world from the perspective of democratization and indoctrination. The aim of this paper is to address the relationship between public education and the state. More specifically we analyze the administrative and institutional restructuring of the Directorate General of Schools and the creation of the Ministry of Education, and the impact of these reforms on the introduction of new actors. We believe that these changes are related to a new concept of education that has been expressed in two ways. On one hand, involved a new relationship between education and politics and the decline of the importance of primary education as pivotal to educational governance. On the other hand, meant a broader conception that literacy and change not only quantitative but also qualitative.

Key words: Politics; education; province of Buenos Aires; first peronism.

* Lic. En Historia. Becaria doctoral del Conicet. Grupo de Investigación Movimientos Sociales y Sistemas Políticos en la Argentina Moderna. Universidad Nacional de Mar del Plata.
E-mail:marapetitti@yahoo.com.ar

Introducción¹

El estudio de la educación durante el peronismo ha sido abordado desde la perspectiva de la democratización, en el sentido de ampliación del número de destinatarios del sistema educativo y del adoctrinamiento en cuanto al avance del estado sobre el sistema educativo a partir de la introducción de contenidos doctrinarios por parte del partido gobernante². Sin embargo, a diferencia de las investigaciones sobre las políticas públicas durante el peronismo que se están llevando a cabo desde hace varios años, la educación no ha recibido para el período de nuestro análisis la atención que tuvieron otras áreas³. Quizás esto se deba a que en los estudios sobre educación en este período, la política ha sido entendida en tanto intereses político-partidarios, sin reparar en las vinculaciones con el estado que implicaban cuestiones técnicas para atender las necesidades y demandas de los destinatarios.

Sin negar la importancia que representa el análisis de los aspectos democratizadores y simbólicos, consideramos que es necesario indagar la relación entre la educación pública y el estado en un contexto de ampliación de sus capacidades. En contraposición a aquellos estudios que planteaban que el aumento de las funciones del estado durante el peronismo, no se dio junto al incremento de capacidades para llevarlas a cabo, debido a la improvisación, heterogeneidad y escasa formación de los funcionarios (Sikkink, 1993), las nuevas investigaciones cuestionan esta hipótesis a partir de evidencias que dan cuenta de la racionalidad del estado peronista (Berrotarán, 2008; Campione, 2003 y Prol, 2007). En este marco, nuestro objetivo es recuperar los aportes que se han hecho desde las ciencias de la educación y complementarlos a partir su inserción en un campo en desarrollo sobre los estudios del estado y las políticas públicas (Berrotarán, Jáuregui y Rougier, 2004).

Nos proponemos analizar la reestructuración administrativa e institucional de la Dirección General de Escuelas destinada a integrar a sectores hasta entonces postergados, en el marco de conflictos políticos y de la necesidad de ampliación de funciones en el área educativa cuya pertenencia institucional era en cierta medida independiente del poder político. De hecho, trabajamos un período en el

cual la educación pública dejó de depender de una repartición que era externa al aparato gubernamental, con un gobierno colegiado y recursos propios, para pasar a constituir un Departamento de Estado. De esta forma se ponía fin a la pretensión de mantener la educación con cierta autonomía respecto de los diferentes gobiernos. El abordaje desde un área regional, nos permite asimismo considerar la distancia o proximidad que pudo haber en esta materia respecto al gobierno nacional y tener en cuenta las diversidades que pudo suponer un distrito como el de Buenos Aires.

Nos preguntamos cómo el gobierno de la educación cuya autonomía se había pretendido conservar a partir del dictado de sus propias normas, la administración de sus recursos y la reglamentación de los organismos que lo debían controlar, devino en una agencia dependiente del Poder Ejecutivo. Mas específicamente nos interesa responder ¿cuáles fueron las áreas privilegiadas en este proceso? ¿Significó una apuesta por la especialización educativa? ¿En qué medida las modificaciones del diseño tuvieron impacto en la práctica concreta de la acción educativa?

La reestructuración de la Dirección General de Escuelas y la creación del Ministerio de Educación

Cuando asume el gobierno de la provincia de Buenos Aires Domingo Mercante (1946-1952) continuaba en vigencia la ley de Educación Común sancionada en 1875 que establecía que la administración de la educación quedaba conformada por la Dirección General de Escuelas, el Consejo General de Educación y los Consejos Escolares de Distrito. En ese marco, existía consenso entre los dirigentes de diferente extracción política, en considerar que era necesario reorganizar el gobierno educativo. Y así fue, una serie de medidas procuraron la diferenciación y especialización de sus funciones y fueron dando lugar a una estructura, que en 1949 era mucho más compleja y diversificada que la existente tres años atrás. En efecto, el mapa institucional de la Dirección General de Escuelas, fue diseñándose a partir de la creación de nuevas dependencias que implicaron un proceso de diferenciación de las funciones de la Inspección General y de mayor especializa-

ción de las agencias que la componían. Mientras que en 1946 la Dirección General de Escuelas estaba compuesta por el cuerpo de inspectores y una serie de oficinas cuyas funciones no estaban delimitadas con especificidad, ya en 1948 poseía un diseño de mayor complejidad, en el cual se planteaban claramente las jerarquías y dependencias de las diferentes agencias⁴. Estas reformas no fueron específicas del área educativa ni se circunscribieron al ámbito de la provincia de Buenos Aires⁵. Por el contrario se inscriben en un contexto de ampliación del estado que se enmarca en el escenario internacional de la segunda posguerra y la consolidación del Estado de Bienestar.

Sin embargo este proceso no se vio exento de disputas respecto a la dependencia institucional de las agencias a crearse, ya que su establecimiento en la Dirección General de Escuelas, que era en parte externa al aparato gubernamental, marchaba en oposición al incremento del control político de la educación que pretendía el nuevo gobierno. Si bien desde un primer momento se escucharon voces que proponían el reemplazo de la repartición autárquica por un Departamento de Estado, hubo que esperar a 1949 para que fuera creado el Ministerio de Educación.

Las Memorias de la Dirección General de Escuelas, así como los Diarios de Sesiones, son fuentes documentales imprescindibles para analizar la reorganización de esta agencia. Más allá de cierta tendencia a sobredimensionar la actividad realizada, la publicación de organigramas que describían su composición, así como el desglose de cada una de las agencias en el diseño del presupuesto, da cuenta al menos en el aspecto formal de una planificación detallada en esta área. Sin embargo la existencia de discrepancias entre los distintos diseños, tanto en lo que respecta a la jerarquía -en algunos casos como direcciones y en otros como departamentos- como a la pertenencia institucional de los mismos, indica la dificultad que conllevaba esta planificación.

La gestión de la Dirección General de Escuelas durante el gobierno de Mercante puede separarse en dos etapas que coinciden con las administraciones de Alejandro Greca (1946-1947) y Estanislao Maldones (1947-1949). La primera, coetánea con el proceso de formación del partido peronista en la provincia de

Buenos Aires, estuvo atravesada por una disputa política que repercutió directamente en el área educativa. Como ya ha sido señalado por la historiografía el conflicto latente en las filas peronistas entre los hombres del Laborismo y de la UCR-Junta Renovadora (en adelante UCR JR) durante la campaña electoral, estalló una vez asegurado el triunfo⁶. En este contexto la Dirección General de Escuelas cuya máxima autoridad era Alejandro Greca, abogado santafecino proveniente de las filas del radicalismo y luego vinculado a FORJA⁷, no estuvo exenta del mismo.

Apenas asumido el cargo, Greca intervino algunas de las dependencias de la Dirección General de Escuelas, con el objetivo de "ajustarlas a un régimen estricto y de segura y eficaz administración de los dineros públicos"⁸. Excepto en lo que respecta a la creación de la Inspección General de Jardines de Infantes, existieron divergencias sobre el resto de las innovaciones institucionales, que se reflejaron en la existencia de dos o más iniciativas sobre los asuntos principales. En rasgos generales podemos decir que el laborismo proponía que las creaciones institucionales se realizaran por fuera de la Dirección General de Escuelas mientras que la UCR JR planteaba que se efectuaran bajo su dependencia⁹. Incluso las propuestas del laborismo centradas en la creación de establecimientos de enseñanza técnica y de oficios, fueron rechazadas por Alejandro Greca¹⁰. De hecho, los principales avances en esta materia acaecieron durante la gestión de su sucesor.

Existía consenso en la legislatura acerca de la necesidad de crear una agencia que unificara la enseñanza postescolar para garantizar su rendimiento, ya que las cuatro escuelas de este tipo existentes bajo la dependencia del gobierno provincial, no tenían programas ni horarios uniformes. Sin embargo, en un primer momento no hubo acuerdo acerca de la dependencia ni la jerarquía que debía recibir el organismo que se encargaría de esta área. El bloque radical presentó un proyecto de minuta de comunicación sobre la inclusión de la enseñanza técnica de artes y oficios en la Ley de Educación Común. Por otra parte, mientras que el sector de la UCR JR proponía crear una Dirección de Enseñanza Técnica dependiente de la Dirección General de Escuelas, el sector laborista proyectaba la

creación de una Dirección de Escuelas de Artes y Oficios que dependería directamente del Poder Ejecutivo y se financiaría con recursos provenientes de impuestos a las industrias y a la agricultura, como sucedía a nivel nacional.¹¹ En este sentido expresaba el diputado Yanzón en julio de 1946:

“Se permanece en el error... de una teórica extensión de la Dirección General de Escuelas para convertirla en Dirección de Escuelas de Artes y Oficios. La Dirección General de Escuelas tiene una función específica que es didáctica normativa de la infancia. Ampliar la órbita de esa función es hacer un organismo complicado, difuso, impreciso en su directiva sustancial”¹².

Sin embargo al año siguiente, el sector laborista había moderado su moción. En junio de 1947 el diputado Juan Fernández presentaba un proyecto en el que se autorizaba al Poder Ejecutivo a “reglamentar *por la dependencia que considere necesaria* la enseñanza profesional para menores y adultos en todo el territorio de la provincia de Buenos Aires”.¹³ A diferencia de la iniciativa de Yanzón, no se negaba la posibilidad de que la enseñanza profesional dependiera de la Dirección General de Escuelas. La opción finalmente efectivizada, la creación de la Inspección de Enseñanza Profesional y Oficios bajo la dependencia directa de la Dirección General de Escuelas, en septiembre de 1947, estuvo más cercana a las propuestas presentadas desde un primer momento por el sector de la UCR JR. Si bien la Dirección General de Escuelas se estaba complejizando a partir de la creación de nuevas agencias encargadas de áreas que hasta el momento no eran atribución del gobierno provincial, era necesario que el gobierno educativo estuviese a cargo de una secretaría de Estado para que dependieran del área educativa.

El conflicto al interior del peronismo se manifestó en la dificultad para conformar el Consejo General y el cuerpo de inspectores, con la consecuente demora en la realización de las acciones necesarias para el funcionamiento adecuado del servicio educativo¹⁴. Así también se evidenció en los cambios de la dirección y posterior suspensión de la *Revista de Educación*, órgano de difusión privilegiado de la Dirección General de Escuelas, que constituyó una suerte de “termómetro” de la estabilidad institucional¹⁵. También existieron discrepancias respecto a la

creación de puestos de maestros y a las exoneraciones del personal administrativo¹⁶. El desencadenante fue un cruce de acusaciones entre un sector del laborismo de la Cámara de Senadores y el director general de escuelas Alejandro Greca, que concluyó con la dimisión de este último.

En agosto de 1947 el Senado acordó la designación de Estanislao Maldones (1947-1949), al igual que Greca nacido fuera del territorio provincial¹⁷. A pesar de la falta de antecedentes en el área educativa, Maldones se rodeó de un equipo de especialistas. La Dirección de Educación estuvo a cargo de Silverio Vázquez y Alfredo Vidal¹⁸. Junto a ellos, fue designado en la Dirección de Bibliotecas y Publicaciones Oficiales, el escritor Rodolfo Oyhanarte quien se ocupó de volver a editar la *Revista de Educación*¹⁹. Asimismo algunos de los funcionarios nombrados contaban con antecedentes en la gestión escolar, como Juan Carlos Miranda quien había ocupado el cargo de Director General en 1945.

A partir de entonces disminuyó la conflictividad política y se aceleró la reestructuración de la Dirección General de Escuelas. Así, durante los primeros meses de su mandato, la repartición encargada de la educación quedó compuesta por cuatro oficinas y seis direcciones, que dan cuenta de las prioridades en el área (Administración, Arquitectura, Asuntos Legales, Personal y Estadística, Cultura Biblioteca y Publicaciones y de Educación). La más importante de ellas, la Dirección de Educación estaba conformada por el Instituto de Psicología y seis inspecciones: a las existentes -de educación común y de enseñanza religiosa- y a la recientemente creada inspección preescolar, se incorporaron la inspección post escolar, la de dibujo y la de música.

A pesar de esta reestructuración, el gobierno de la educación aún mantenía su organización tradicional, es decir, poseía cierta autonomía respecto al aparato gubernamental y estaba compuesto por la Dirección General de Escuelas, el Consejo General y los Consejos Escolares. Esto implicaba cierta superposición de funciones. Por un lado, con los Consejos Escolares que se dirigían constantemente al Consejo General para solicitar la aprobación de gastos e informar de sus acciones (De Luca, 1992). Por otra parte, superposiciones con la legislatura provincial referidas a la elección de las localidades donde construir escuelas y

la designación de los puestos de maestros. Los proyectos sobre creación de nuevos puestos de maestros así como para la adquisición o expropiación de terrenos, dieron lugar a una serie de debates acerca de a quién correspondía (si a la Dirección General de Escuelas o a la legislatura) establecer el domicilio local de los docentes seleccionados y la zona donde debían realizarse las edificaciones²⁰. En este sentido, es ilustrativo el testimonio del diputado radical Ángel Montes:

“Todos vamos hacia la consecución de un solo objetivo: que la provincia de Buenos Aires tenga su Ministerio de Instrucción. Por estas y otras tantas causas se justifica esta creación y entre ellas, que la Honorable Legislatura pueda llamar a su seno a un representante de ese Ministerio, para pedirle todos los datos que crea indispensables; de hacerle ver todas las necesidades que crea conveniente y sobre todo para que la Honorable Legislatura tenga un control directo sobre las cuestiones relativas a la educación en la provincia ya que actualmente la Dirección General de Escuelas, en su condición de autárquica, se maneja sin ningún contralor legislativo”²¹.

En agosto de 1946, se difundió una reunión especial de la Comisión de Instrucción Pública en la que participarían los tres ministros del Poder Ejecutivo para considerar la posibilidad de crear un Ministerio, teniendo en cuenta los proyectos de ley presentados en materia de reforma y ampliación educacional²². Sin embargo, no se volvió a referir a esta cuestión hasta mayo de 1947, cuando el diputado laborista Francisco Bertrán presentó un proyecto en el que proponía la creación de un Ministerio de Instrucción Pública, el cual contendría a la Dirección General de Escuelas y crearía bajo su dependencia otras tres direcciones con funciones en áreas relacionadas con el trabajo. La reestructuración institucional propuesta era diferente a la que finalmente se realizaría en 1949, sin embargo pone en evidencia que la intención de centralizar el gobierno educativo tenía antecedentes en la provincia. De hecho, tiempo después, el diputado radical Ángel Montes recordaba haber apoyado la medida:

“Si alguna vez hemos tenido el propósito e insinuado en el Recinto la creación del Ministerio de Educación provincial, ello ha sido, precisamente, para que no hubiera nada en la provincia fuera del control legislativo, como sucedía antes con el régimen de la Dirección General de Escuelas, por su condición de autárquica”²³.

Al reformarse la constitución bonaerense, el argumento del oficialismo en defensa de la creación del Ministerio estuvo a cargo del diputado Jorge Simini quien remitió a la necesidad de unidad de criterio y comunicación que debía existir entre el gobierno educativo y el Poder Ejecutivo provincial²⁴. En este sentido, podemos suponer que el interés por crear el Ministerio tenía que ver más con el propósito de lograr una organización en el gobierno educativo, que mantuviera una mayor articulación en los vínculos con los poderes Ejecutivo y Legislativo de la provincia, que con la necesidad de adecuarse a un mandato nacional.

El acuerdo existente respecto a la creación del Ministerio, se diluía cuando la reforma afectaba a los Consejos Escolares, que fueron reemplazados por Delegaciones Administrativas, una por cada partido, centralizadas en una Dirección²⁵. Sin embargo, más allá de la supresión de los Consejos Escolares la creación del Ministerio en reemplazo de la Dirección General de Escuelas implicaba también poner fin al objetivo de autarquía ante el poder político con el cual la creación de esta agencia había sido concebida. Esto guarda relación con una concepción de la educación no escindida de la política, como se puede observar en el discurso del ministro de educación César Avanza:

“la educación pública era el problema sustancial que se quiso segregar de todo lo que era la vida política... de lo que era el campo donde todavía luchaban facciones; donde la orientación de lo nacional no estaba específicamente determinada... se dijo que se quería apartar la escuela de la política... yo creo, sin embargo, que la frase es muy pequeña... que su contenido es muy escaso, que puede ser una afirmación respetable si hablamos de mala política, si a la política le damos un mal sentido... porque al contrario, creo que no hay nada que este tan vinculado a la política como la escuela, como el gobierno y la escuela, como lo que significa gobernar un país y la responsabilidad de la conducción de la escuela”²⁶.

Una concepción que provocaría discusiones en el seno de la legislatura. Basta mencionar el proyecto del senador radical Luis Quijano para prohibir en las escuelas “la enseñanza o comentario de hechos políticos actuales” presentado poco tiempo después de que se celebrara en 1946 el 17 de octubre en las escuelas dependientes de la provincia. Según fundamentaba el senador “La práctica de no introducir cuestiones políticas en la escuela” se trataba de una “práctica observada invariablemente en todos los países democráticos y basada en los más ele-

mentales principios pedagógicos”²⁷. Así como también el planteo de la oposición ante determinados artículos de la Ley de Educación y el Estatuto Docente:

“No es posible que, en la Provincia, la educación popular gire en torno a directivas preconcebidas en el orden político que no conciden con una democracia de verdad... Hay que extirpar la beligerancia política en las aulas, porque la escuela debe ser templo de paz y respeto para las ideas. Es imperdonable que se perturbe la mente de los niños con odios y pasiones emergentes de esa situación”²⁸.

Si bien la concepción de la educación vinculada a la formación y más amplia que el concepto de instrucción tenía antecedentes en el proyecto de reforma de la década del '30, la explicitación de la vinculación entre educación y política constituía un aporte en este sentido.

La nueva estructura dependía de un ministro elegido por el gobernador, que a diferencia de las autoridades anteriores, no necesitaba acuerdo de las Cámaras para su designación. El cargo fue desempeñado, desde mayo de 1949 hasta mayo de 1952, por Julio César Avanza²⁹. El período en el que Avanza estuvo frente al ministerio se caracterizó por una intensa reforma institucional. Por un lado la centralización y jerarquización de las dependencias de la antigua Dirección General y por otra parte, la creación de nuevas agencias. Bajo autoridad directa del ministro, fueron establecidas una Dirección General del Ministerio y las Subsecretarías de Administración, Cultura y Educación.

En las tres primeras fueron nombrados José Aralda, José Cafasso y Gerardo Cornejo respectivamente. Al igual que Avanza y que el ministro de Hacienda López Francés, pertenecían al grupo de abogados forjistas de Bahía Blanca³⁰. Como lo ha señalado Aelo (2007), estas designaciones indican que las relaciones personales eran una “razón” de primer orden para ingresar en la estructura estatal. Sin embargo, el proceso de reestructuración no supuso una modificación absoluta del personal directivo ya que ciertos puestos de importancia fueron ocupados con funcionarios de experiencia en la Dirección General de Escuelas, lo cual sumado al grupo de técnicos que dependían de las respectivas Subsecretarías, indica el valor otorgado al conocimiento especializado y los antecedentes profesionales³¹.

La Dirección General del Ministerio fue creada con el objetivo de centralizar los servicios internos de orden administrativo³². Sus atribuciones consistían en proponer al Ministerio las medidas para coordinar trámites y ejercer el control de la administración de los mismos, enlazar las actividades del Ministerio con los demás departamentos del Poder Ejecutivo, las municipalidades y la nación y ejercer la jefatura del personal del Gabinete. La Subsecretaría de Administración agrupaba las Direcciones existentes que no tenían competencias pedagógicas -administración, Personal y Estadística, Construcciones Escolares y Asuntos Legales- y las recientemente creadas Dirección de Delegaciones, el Departamento de Explotación de Escuelas Fábricas y la Dirección de Acción Social.

El caso de la Subsecretaría de Cultura, es un claro ejemplo del sinuoso proceso de reorganización institucional. Se constituyó a partir del traslado de las reparticiones encargadas de las actividades culturales dependientes del Ministerio de Gobernación al de Educación³³. De esta forma se pretendía evitar la superposición de funciones de las agencias, por ejemplo a partir de la unificación de la Dirección de Bibliotecas Populares y la Dirección de Cultura Bibliotecas y Publicaciones. Una vez creado el Ministerio de Educación y trasladada la Subsecretaría de Cultura, el Ministerio de Gobernación recuperó su anterior rango de Secretaría General, que parecía no tener justificación ante el nuevo escenario:

“... frente a la transformación de la Dirección General de Escuelas en Ministerio de Educación llegó natural y lógicamente, la oportunidad de ubicar esa actividad cultural que era preponderante para el Ministerio de la Gobernación, en el nuevo Ministerio creado, evitando cohesión de funciones”³⁴.

Con el tiempo se fueron agregando a la Subsecretaría de Cultura, nuevas reparticiones y se impulsaron una variedad de actividades tales como espectáculos, conciertos, exposiciones, concursos de arte y las publicaciones de las Revistas *Biblioteca y Cultura*³⁵. Además, en este marco se llevó a cabo el Primer Congreso Provincial de Bibliotecas³⁶. Todo ello es indicativo de la importancia otorgada a esta agencia que a diferencia de lo que se ha señalado Fiorucci (2008) para el caso nacional no disminuyó con el transcurrir de los años.

La Subsecretaría de Educación, encargada de los aspectos técnicos en la materia, fue objeto de las principales modificaciones, reemplazando la Dirección de Educación subordinada a la ex Dirección General de Escuelas. Fueron creados bajo su dependencia tres Direcciones Generales acompañadas de su personal técnico, con rango superior al de los inspectores, lo cual ha sido señalado desde las ciencias de la educación como la pérdida del monopolio de la supervisión entre las funciones de conducción (Misuraca y Corrado, 1999). Se trataba de las direcciones de Enseñanza, Enseñanza Religiosa y Psicología Educacional y Orientación Profesional.

La reforma de la dirección de Enseñanza estuvo a cargo de Emilio Mignone, quien a pocos días de asumir, presentó un documento en el que detallaba cómo debía reemplazar las Inspecciones Generales por Departamentos, en qué casos era necesaria una reforma de fondo y en cuáles era posible mantener la organización anterior³⁷. Con esta reforma, la Educación Común pasó a estar a cargo de un departamento, con la misma jerarquía que el Departamento de Jardines de Infantes, Escuelas Profesionales, Didáctica y Niños Excepcionales.

La Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional, sustituyó a la Dirección de Orientación Profesional creada en 1949 y a la Dirección de Psicología Educacional de 1948³⁸. Según han señalado algunos trabajos, es recién a partir de esta modificación que aparece por primera vez en nuestro país la experiencia de la Psicología Educacional. Teniendo en cuenta que la dirección se creó como un espacio de legitimación previo a la carrera de psicología, sería un indicador del reconocimiento que los saberes psicológicos adquirieron en el ámbito educativo. De esta manera, se produjo una reestructuración en el área. De los cuatro departamentos que la componían, tres -Niños Excepcionales, Reeducción de Menores y Reeducción de Adultos- pasaron a constituir el Departamento de Excepcionales y fueron trasladados a la Dirección de Enseñanza. De esta forma, la dirección quedaba a cargo específicamente de la psicología educacional y la orientación profesional.

A partir de 1951, comenzó el ligero tránsito "de la cima del prestigio al abismo del silencio" y terminada la gestión de Mercante cada una de las piquetas

de las escuelas inauguradas durante su gobierno fueron arrancadas (Mercante, 1995: 137-161)³⁹. El Ministro de Educación, Julio César Avanza, así como el Ministro de Obras Públicas y Hacienda, junto a otros funcionarios bajo su dependencia, fueron envueltos en una serie de procesos y encarcelados o enviados al exilio⁴⁰. El ministerio fue ocupado por Raymundo Sálvat, quien permanecería en ese cargo a lo largo de toda la gestión de Carlos Aloé (1952-1955).

Como hemos intentado demostrar, la conformación del organigrama institucional del Ministerio de Educación, no fue tarea sencilla ni unidireccional. Sin embargo, durante estos años se sentaron las bases de la organización que mantendría posteriormente, en la cual la educación común constituiría una parte, si bien la más significativa, de una compleja estructura institucional.

La incorporación de nuevos actores

A pesar de las diferencias de enfoque a la hora de abordar la política educativa del peronismo, existe consenso al momento de enunciar los resultados, es decir, el mayor acceso por parte de sectores de menores ingresos. En este sentido ha sido ampliamente destacado el incremento de la matrícula escolar durante la época que abordamos. Sin embargo, consideramos que además de un incremento en términos cuantitativos la política educativa durante este período se caracterizó por una transformación en términos cualitativos, en el sentido de la integración de actores que hasta entonces no habían sido objeto de atención por parte del sistema educativo.

La provincia de Buenos Aires tenía jurisdicción sobre la educación primaria que desde 1946 se extendía a los niños de seis y siete años. Hay que recordar que desde 1905 la obligatoriedad escolar en las escuelas dependientes de la Dirección General de Escuelas de la provincia se había reducido a cuatro años (de ocho a doce). Esta disposición si bien había sido objeto de importantes reclamos continuaba vigente cuarenta años después. Finalmente, en abril de 1946 el Consejo General de Educación dictó una resolución por la cual establecía que la obligatoriedad escolar alcanzaba, a los efectos de la inscripción, a todo niño que hubiera cumplido los seis años de edad⁴¹. Esta ampliación, por cierto significativa,

se implementó no sin dificultades, ya que la incorporación de nuevos grados requería de nuevas aulas y nuevos puestos de maestros.

En cambio, los establecimientos preescolares existentes en el territorio pertenecían a los municipios, al gobierno nacional o a la iniciativa privada. La primera de las medidas del gobierno de Mercante para ampliar el área educativa de influencia del gobierno provincial fue la sanción de la ley que extendía la educación gratuita y obligatoria a los niños entre tres y cinco años de edad, como etapa inicial de la escuela primaria⁴². Para ello establecía la creación de Jardines de Infantes y Escuelas Formativas de Profesores provinciales, sobre la base de establecimientos existentes en el ámbito municipal que pasarían a la órbita provincial. En la esfera nacional, la incorporación de jardines de infantes estuvo incluida en el Primer Plan Quinquenal, sin embargo el ciclo preescolar de dos años era optativo. En este sentido, la provincia de Buenos Aires ha sido destacada tanto por los contemporáneos como por los analistas como pionera en esta materia.

Esta medida partió de la iniciativa presentada por el diputado provincial Jorge Alberto Simini, de quien tomó su nombre, abogado de Trenque Lauquen perteneciente al sector de la UCRJR⁴³. El proyecto, aprobado por unanimidad, se sustentaba en las experiencias de Jaime Glattstein como director desde 1935 del Jardín de Infantes de la ciudad de origen del diputado Simini y de Margarita Ravoli directora desde 1937 del Jardín de Infantes Anexo a la Escuela Normal en la ciudad de Buenos Aires.

El plan estuvo acompañado de un discurso que argumentaba la creación de los jardines de infantes por razones de índole pedagógica (educación integral) y de política social (incorporación de la mujer al mercado laboral), siendo la primera cuestión la que recibió mayor énfasis. Al menos, hasta la creación del Ministerio de Educación los discursos de políticos y técnicos acerca de la educación preescolar continuaron adjudicándole mayoritariamente funciones pedagógicas⁴⁴. Al año siguiente de sancionada la ley comenzaron a reglamentarse los jardines de infantes. La Inspección preparó una serie de "Guías didácticas", que disponían actividades físicas y lúdicas, juegos de carácter rítmico y musical, ocupaciones

manuales, pintura, dibujo y conversaciones a partir de la lectura de poesías, narraciones y cuentos. También se realizaban tareas destinadas al cuidado de la salud, actividades sociales y ceremonias patrióticas y religiosas⁴⁵.

Jaime Glattstein, parecía conjugar lo técnico y lo político como dos cuestiones indivisibles:

“Las funciones técnicas de organizar Jardines de Infantes Integrales, de buscar locales adecuados, de conseguir la colaboración de personal capacitado, de convencer al pueblo acerca de los fines del ciclo básico de la educación popular, serían enervantes y negativas, serían un vivir burocrático sin trascendencia, si no contaran con las directivas y el apoyo entusiasta, firme y seguro del Gobernador de la Provincia”⁴⁶.

Sin embargo este equilibrio no siempre se mantuvo estable debido principalmente a la influencia de la Iglesia católica entre los altos funcionarios de la educación a partir de la gestión de Avanza (1949-1952). Esta situación cobró mayor visibilidad con la sanción de la ley de Educación Común de 1951, que prescindía la obligatoriedad de la educación preescolar, con argumentos que tenían que ver más con aspectos sociales, como la incorporación de la mujer al mercado laboral y la necesidad del cuidado de los niños, que con las cuestiones pedagógicas que habían sido esgrimidas hasta el momento.

Uno de los requisitos principales para la creación de estos jardines era la existencia de profesoras de jardines de infantes. Hasta 1946 la única escuela formativa de profesores en esta especialidad existente en el país se encontraba en Capital Federal. En 1947 fue inaugurada la primera escuela que habilitaba para ejercer la docencia en jardines provinciales, en la ciudad de Trenque Lauquen y en junio de 1948 fueron inauguradas otras dos en Azul y Chivilcoy, con el objeto de satisfacer las necesidades de maestras de educación preescolar en la zona de influencia de esos distritos. En 1949 con la creación de otra institución en la ciudad de Bahía Blanca, ascendió a cuatro el número de escuelas formativas de profesoras de jardines de infantes. Esta formación se realizaba a nivel terciario, por lo cual era requerimiento para el ingreso el título de Maestra Normal⁴⁷. Si bien establecían una duración de dos años se debieron realizar cursos intensivos debido a que el primer año comenzaron las clases ya avanzado el ciclo lectivo.

Asimismo la necesidad de profesoras de enseñanza preescolar para la creación de nuevos jardines de infantes motivó la realización de cursos acelerados de un año.

A fines de 1948 los jardines de infantes que funcionaban en la provincia eran 18 y a comienzos de 1949 esa cifra ascendía a 39, lo cual si bien implicaba un importante avance en la materia estaba lejos de los objetivos propuestos al sancionarse la ley Simini sobre la creación de 112 establecimientos preescolares, es decir uno por distrito para 1949. En 1951 se habían elevado a 72, un incremento que estaba en sintonía con una tendencia que se estaba manifestando en el país⁴⁸. Teniendo en cuenta que cada institución preescolar atendía alrededor de 90 niños, la población de la favorecida por la concurrencia a estos centros alcanzaba hacia 1951 aproximadamente 6.500 niños⁴⁹.

Si bien la ampliación de la educación preescolar en la provincia de Buenos Aires ha recibido la atención por parte de los estudiosos de la educación durante el peronismo (Carli, 2002; Vázquez, 2005, Pineau, 1998), es poco lo que se ha indagado sobre la educación post escolar en el primer estado argentino. Apenas comenzaron a sesionar las cámaras legislativas tuvieron lugar numerosas iniciativas para crear escuelas destinadas a la enseñanza profesional y de oficios. En julio de 1946, sólo en la cámara de diputados fueron presentados, más de quince proyectos para diferentes distritos. Según señalaba el diputado radical Montes, la suma de los proyectos daba un total de tres millones de pesos, por lo cual suponía que en caso de aprobarse los mismos en forma individual, quedarían caducos como había sucedido en ocasiones anteriores⁵⁰.

Una vez constituida la Inspección General de Enseñanza Profesional de Oficios, además de organizar las escuelas existentes se debían crear otras nuevas. En este marco, el sector radical solicitaba que el Poder Ejecutivo invirtiera diez millones de pesos para fundar escuelas de artes y oficios. Basaba su argumento, en que el dinero gastado en esta área era poco en relación a la educación preescolar y por sobre todo a la primaria⁵¹. Al año siguiente, esta situación se había modificado. Según la Memoria de 1948, funcionaban en la provincia un total de 12 establecimientos con 2.500 inscriptos⁵².

Por otra parte, en noviembre de 1948, fueron transferidas a la provincia las escuelas de la Asociación de Escuelas Argentinas de Educación Profesional destinadas a los jóvenes y adolescentes, particularmente obreros y empleados, para que pudieran tomar clases después del horario laboral. Habían sido creadas en 1938 por iniciativa de los docentes, que junto a los alumnos revestían el carácter de socios. Sin embargo, como resultado de las demandas de los docentes de estos establecimientos para incorporarse al régimen educacional de la provincia, debido a las dificultades financieras para sostener estos establecimientos, el Poder Ejecutivo presentó un proyecto para oficializarlas.

Para ese entonces contaban con una matrícula de aproximadamente 12.000 alumnos y eran cuarenta y tres, la mayor parte de las cuales funcionan en locales de escuelas proporcionados por la Dirección General de Escuelas. Se desempeñaban con escasos recursos, los salarios de los docentes eran inferiores a la media y los últimos años habían terminado con deuda. De hecho entre 1945 y 1948 fueron cerrados nueve establecimientos y a fines de 1947 se sancionó una ley por la cual el gobierno de la provincia les otorgaba un subsidio⁵³. Con la oficialización de las Escuelas de Educación Profesional la instrucción se impartiría gratuitamente, se incrementaría el sueldo de los docentes y se establecería el control del cumplimiento de las normas, lo que posibilitaría el otorgamiento de certificados oficiales⁵⁴. En presencia de los docentes a quienes iban dirigidos los discursos de los legisladores, la ley fue aprobada por unanimidad.

Sin embargo la iniciativa presentada en 1948 tendiente a crear Escuelas-fábricas y Cursos anexos de aprendizaje y capacitación de obreros dependientes del Ministerio de Hacienda Economía y Previsión fue rechazada por varias razones que fueron objeto de crítica por la oposición durante la sesión plenaria para no dar su apoyo⁵⁵. En primer lugar implicaba establecer escuelas que no dependieran de la Dirección General de Escuelas. Por otra parte, se instalarían en fábricas en funcionamiento implicando una intervención del estado en establecimientos privados. Asimismo, la mayor parte se ubicaría en la zona del Gran Buenos Aires donde había mayor concentración de población, pero también donde el peronismo tenía mayor arraigo electoral. Pocos días después de la creación del Ministerio

de Educación el Poder Ejecutivo presentó nuevamente el proyecto y en menos de un mes fue tratado en cuatro comisiones y aprobado por unanimidad⁵⁶.

Por otra parte, cabe mencionar la incorporación de aquellos niños que necesitaban una educación especial en relación a la brindada por las escuelas primarias. Un antecedente, lo encontramos en 1942 a partir de la creación de las tres primeras Escuelas de Ortofonía dependientes del Cuerpo Médico Escolar⁵⁷. En 1945 la Revista de Educación insistía en la importancia de la educación diferenciada, frente a la enseñanza "indiferenciada" que se brindaba hasta el momento⁵⁸. De esta forma, en la línea de Morzone se proponía una atención especializada que estudiara a aquellos niños "que no pueden seguir el ritmo de los demás" a partir de la adaptación de las condiciones de enseñanza⁵⁹. En 1946 se advertía acerca de la situación de la provincia de Buenos Aires en materia de creación de grados diferenciales y se señalaba la urgente necesidad de que las autoridades se ocuparan de esa cuestión⁶⁰.

Al iniciarse las sesiones legislativas fueron presentadas una serie de iniciativas para crear establecimientos encargados de brindar una atención especializada. Si bien no todos los proyectos fueron efectivizados, dan cuenta acerca de la concepción que los dirigentes políticos tenían sobre la ampliación del sistema educativo. Podemos mencionar aquel que proponía la creación e instalación de escuelas especializadas para ortofonía, tratamiento, curación y educación en los diversos grados de niños "retardados" y afásicos⁶¹ así como la instauración de una escuela especializada por distrito, lo cual continuaría siendo un anhelo en 1962⁶². En 1948 el senador laborista Ángel Siri proponía fundar siete escuelas preventorios y el representante de la UCR JR, senador José Werner, planteaba la creación de dos hogares infantiles⁶³. En ambos casos, bajo la Dirección General de Escuelas, lo cual parecería indicar la intervención del sistema escolar sobre un área que en ese entonces pertenecía al ámbito de la salud. En este sentido, en 1948, el Ministro de Salud Pública y Asistencia Social Carlos Bocalandro, expresaba "El niño impedido físicamente no debe ser educado por instituciones filantrópicas, sino por el sistema escolar del estado, en el concepto de que es la educación un derecho y no un privilegio"⁶⁴.

Las creaciones institucionales realizadas en el marco de la Dirección General de Escuelas hasta el momento no alcanzaban a responder la demanda de establecimientos destinados a la enseñanza especializada. En este contexto, en el año 1948 se organizó el Instituto de Psicología Educacional, poco tiempo después transformado en Dirección. Se trataba de la primera agencia de esta especialidad existente en el país, en una época en que aún no existía formación sistemática en la disciplina dentro de las universidades. Con el objetivo de atender un conjunto heterogéneo de tareas, el Instituto quedó conformado por cuatro departamentos especializados en diferentes áreas: por un lado, el que daba Orientación Profesional a los egresados de la escuela primaria y por otra parte, los destinados a atender niños con problemas de conducta, alumnos adultos de las escuelas cárceles y niños con enfermedades físicas. El instituto fue constituido por un grupo de técnicos que se hicieron cargo de cada uno de los departamentos, quienes continuarían su labor a lo largo de la gestión de Mercante e incluso posteriormente a 1955.

Entre ellos se destacaron figuras que desarrollaron una importante carrera profesional. Cabe mencionar a Bernardo Serebrinsky, psiquiatra infantil cordobés con una concepción psicoterapéutica culturalista. También participó Jaime Bernstein, profesor en Pedagogía egresado en 1942 de la Universidad de Buenos Aires, especialista en psicología dedicado al área de psicometría y psicología vocacional, quien adaptó diversos tests de inteligencia infantil y en 1945 fue socio fundador de la editorial Paidós. Asimismo cabe destacar la presencia de Mario Vitalone maestro normal y docente de Filosofía y Ciencias de la Educación egresado de la Universidad de La Plata, quien se encargó de organizar el llamado "Departamento para Excepcionales" que en un primer momento dependía de la Dirección de Psicología, pero luego de la creación del Ministerio adquirió el rango de Dirección⁶⁵.

El Departamento de Excepcionales tomó a su cargo los servicios y escuelas para niños, jóvenes y adultos que por deficiencia física, mental o situación de irregularidad social, no podían concurrir al medio escolar común. Además, se encargaba no sólo de los niños con dificultades de aprendizaje o problemas físi-

cos sino también de las escuelas cárceles y de los institutos de menores. Destinado a la conducción de los servicios y las escuelas diferenciadas tomó bajo su control las tres escuelas de ortofonía existentes, que bajo su dependencia pasaron a denominarse de Escuelas de Adaptación. En efecto, durante los primeros años de la gestión de Mercante, se llevaron a cabo acciones en este sentido tales como la creación de la primera Escuela para no videntes de la provincia de Buenos Aires, una biblioteca para no videntes y una escuela en el Hospital de Niños de La Plata dando inicio a un plan de asistencia educacional para el niño hospitalizado. Así también se ocupó de aquellos niños denominados sobredotados, creando la primera escuela de esta especialidad en el país⁶⁶.

Con la creación del Ministerio, una vez separadas las funciones del Departamento de Excepcionales -posteriormente Dirección de Enseñanza Especializada- la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional se especializó en la escuela primaria y la orientación profesional y quedó conformada por dos departamentos, el de Psicología Educacional y el de Orientación Profesional.

El área de Orientación Profesional fue la primera en comenzar a funcionar. Estaba encomendada a investigar, asistir y divulgar lo concerniente a la labor de diagnóstico y consejo profesional post escolar. Algunas de sus investigaciones fueron publicadas en la *Revista de Educación* de la provincia de Buenos Aires.⁶⁷ En una de ellas, analizaba la importancia del interrogatorio para la preparación del consejo de orientación profesional. En otro trabajo, estudió el lugar central del maestro como fuente de información, quien a fin de año debía llenar un informe anual.⁶⁸ Los aspectos prácticos, en cambio, fueron presentados en un trabajo de Ricardo Moreno dedicado a padres y educadores, también publicado en la revista del Ministerio de Educación, en el cual explicaba las funciones del Departamento y la importancia de seguir el consejo profesional⁶⁹.

Durante 1948 realizó un estudio psicofísico sobre un grupo de niños de sexto grado, sobre la base de la elaboración de una serie de fichas que las maestras debían completar, entrevistas con padres y maestros y de datos suministrados por la historia escolar anual y las posibilidades económicas del medio. A partir de este estudio expidió consejo de orientación profesional a 1.850 alumnos de 6º

grado de treinta y cuatro escuelas de La Plata⁷⁰. Durante 1949, el Departamento de Orientación Profesional recabó información de 2.500 alumnos, mediante la visita del personal del departamento a cada uno de los 113 sexto grado del distrito de La Plata⁷¹. Al año siguiente comenzó a extender por la provincia la tarea de recepción del material necesario para realizar el "consejo de orientación" a los egresados de sexto grado, creándose filiales en San Isidro, Azul, Bahía Blanca y Mercedes y planificándose equipos móviles que visitarían otras localidades y en 1951 organizó la Primera Conferencia de Orientación Profesional Escolar, dando cuenta así de la innovación que suponía esta área⁷².

El Departamento de Psicología Educacional realizó las tareas de asistencia a los educandos y de investigación a través de la realización de tests, cuestionarios, estadísticas y elaboración de informes respecto a la labor de diagnóstico⁷³. Trabajaba en conexión con los Departamentos de Didáctica y de Niños Excepcionales y comenzó a coordinar acciones con otros departamentos y a realizar actividades de divulgación para maestros y padres⁷⁴. Respecto a estos últimos, cabe destacar la organización de la Escuela para Padres, que consistía en un centro de educación destinado a celebrar reuniones con los padres de los escolares, a fin de establecer contacto directo con ellos y conversar acerca de todas las cuestiones vinculadas con la conducción del niño en el hogar⁷⁵. Tenía como finalidad complementar la obra de la escuela primaria "presentando asistencia a los padres para que puedan enfrentar con éxito los problemas cotidianos que el niño plantea dentro de círculo familiar" entre los cuales mencionaba aquellos referidos a hábitos de higiene alimenticia, del sueño, desarrollo del carácter en la primera infancia y respecto al rendimiento escolar en la segunda infancia⁷⁶. En el mes de abril de 1950 inició el dictado de cursos en la ciudad de La Plata y para extender su acción a toda la provincia se conformaron equipos ambulantes que recorrían distintas zonas del interior y se dictaron clases radiofónicas través de L.S. 11 Radio Provincia⁷⁷. También en otros departamentos del área se realizaron ciclos de disertaciones a través de ese medio⁷⁸.

Los departamentos de Menores y Adultos comenzarían a funcionar a partir de 1949, especialmente con su incorporación a la Dirección de Excepcionales. El

Departamento de Reeducación de Adultos realizó, en colaboración con docentes especializados en el Penal de Olmos, una reestructuración de las Escuelas de Cárceles comenzando por reemplazar su denominación por la de Escuelas Primarias Especiales para Adultos, una innovación que seguía en parte las realizadas sobre el tema en el ámbito nacional (Caimari, 2004)⁷⁹. El Departamento de Reeducación de Menores tomo a su cargo los establecimientos educativos que funcionaban en institutos de asistencia social a cargo de la Dirección General de Protección de Menores del Ministerio de Salud y Asistencia Social e instituciones privadas agrupando alumnos internados por desamparo o delincuencia. Esta medida, parece demostrar al menos un intento por desarmar la dicotomía entre “niños” y “menores” al incorporar a estos últimos al sistema educativo⁸⁰.

Finalmente nos interesa referir a los Institutos de formación docente. Durante la gestión de Avanza como ministro de educación se crearon seis Institutos Superiores de Pedagogía destinados a impartir clases a alumnos con el título de maestro normal. Así la provincia amplió sus facultades específicas respecto a la formación docente que hasta el momento sólo era atribución de las escuelas normales de nivel secundario, mayoritariamente nacionales, con excepción de las Escuelas Formativas de Jardines de Infantes de reciente creación. Los institutos fueron establecidos en lugares estratégicos con el objetivo de descentralizar su influencia y favorecer el acceso desde diferentes distritos de la provincia.

Se crearon bajo dependencia del Ministerio de Educación a partir de una iniciativa presentada por el Poder Ejecutivo debatida y sancionada en la legislatura bonaerense. Los cursos tenían una duración de tres años y concedían el título de Profesor de Pedagogía, al cual correspondían por ley una serie de ventajas para quienes finalizaran sus estudios, relacionadas con el otorgamiento de un mayor puntaje para el ingreso a la docencia y el ascenso de categoría para ocupar los cargos de vicedirector, director e inspectores técnicos⁸¹.

Según enunciaba el gobernador en el mensaje de apertura de las sesiones legislativas, los Institutos fueron creados con el objetivo de “acrecentar la cultura general y profesional de los docentes y preparar los futuros cuadros de inspectores y directores”⁸². El ministro Julio C. Avanza había expresado en varios discursos

sos que la reforma educativa que se estaba llevando adelante quedaba en manos de maestros y por ello la creación de estos Institutos ocuparía un lugar central en la formación del magisterio⁸³.

La ley que creaba los Institutos regulaba acerca de los planes de estudio, estableciendo que debían integrarlo asignaturas de información y experimentación didáctica y de formación docente "de acuerdo con los principios humanistas que fundamentan nuestra cultura y con las bases enunciadas en el artículo 35 de la Constitución de Buenos Aires"⁸⁴. En los institutos se ofrecían tres tipos de especialidades vinculadas a los docentes que estaban trabajando con niños en situación de encierro, en jardines de infantes y en escuelas diferenciadas. Con el tiempo fueron sumando ofertas de especialidades en Pedagogía General, Pedagogía Diferenciada y Pedagogía Asistencial Diferenciada. En este sentido la formación de los institutos se proponía como complemento a la educación proporcionada en las escuelas normales⁸⁵.

Así en 1950 a un año de creados los institutos de Avellaneda, Pergamino y Bahía Blanca terminaron sus actividades con una matrícula que en conjunto alcanzaba los 250 alumnos en tanto que al año siguiente se inauguraron tres nuevos establecimientos en Olavarría, Mar del Plata y Nueve de Julio. En 1954 los Institutos Superiores de Pedagogía serían reemplazados por Institutos de Perfeccionamiento Docente, un antecedente de los Institutos Superiores de Formación Docente.

Además de los cursos de tres años, los Institutos realizaron una serie de actividades con el objetivo de difundir sus contenidos a la totalidad de maestros de los distritos donde funcionaban. Para ello en el mes de junio de 1951 se organizaron "Semanas Pedagógicas" destinadas a los docentes que no eran alumnos de los institutos⁸⁶. Se trataba de cursos breves que consistían en una serie de conferencias-clases a cargo de funcionarios del Ministerio y del cuerpo de profesores de cada instituto sobre temas relacionados con las áreas de Filosofía de la Educación, Historia Argentina, Iniciación Literaria y Formación Moral y Religiosa, con el objetivo de conectarse con las tareas específicas de los docentes bonaer-

rences. El establecimiento de cátedras a cargo de especialistas y altos funcionarios es otro indicador de la importancia otorgada a esta rama de la enseñanza⁸⁷.

Por otra parte, en las seis localidades sede, se dictaron cursos de preparación y repaso respecto al programa de estudios a los que deberían ajustarse los concursantes a cargos de inspectores técnicos de las escuelas comunes. Los Institutos organizaron ciclos de extensión cultural en los que se llevaron a cabo conferencias, exhibiciones cinematográficas, cursos de inglés y funciones de teatro, no sólo para docentes sino para todo público. El Ministerio de Educación de acuerdo a la nueva legislación que establecía la necesidad de título habilitante para ejercer en las escuelas para excepcionales, dispuso la apertura de cursos de especialización anexos a los Institutos Superiores de Pedagogía, con una duración de dos años. Asimismo la Dirección de Psicología Educacional y el Departamento de Excepcionales, organizaron cursos de perfeccionamiento docente, algunos de los cuales se realizaron en la ciudad de Miramar durante los meses de verano⁸⁸.

Conclusiones

Como adelantamos en la introducción, el objetivo de este trabajo ha sido analizar la reestructuración administrativa e institucional de la Dirección General de Escuelas y su reemplazo por un Ministerio. Una vez resuelto el conflicto con el Director general Alejandro Greca, se aceleraron las gestiones en la legislatura y se reorganizó el diseño institucional de la repartición escolar posibilitando la inclusión de nuevas áreas a partir de la creación de agencias encargadas de impulsar la educación preescolar, post escolar y especializada. La provincia, que hasta entonces tenía incumbencia sobre la educación primaria, comenzó a incrementar su influencia sobre áreas que hasta el momento no habían recibido suficiente atención. De todas formas, esta reestructuración en un primer momento se efectuó en una repartición cuya dependencia no era directa respecto al aparato gubernamental, generándose una serie de superposiciones tanto con la legislatura como con el Ministerio de Gobierno del cual dependía.

De hecho, existía consenso tanto en el oficialismo como en la oposición en reemplazar la Dirección de Escuelas por un Ministerio. La creación de un departamento de estado a cargo de la educación implicó la centralización de las decisiones en un ministro elegido directamente por el gobernador. En este marco, continuó la reorganización institucional a partir de la jerarquización de las áreas especializadas y la creación de los Institutos de educación terciaria destinados a cubrir las necesidades del sistema educativo así ampliado. De esta forma, se extendía el proceso en el que la educación común pasó de ser el único eje a conformar sólo una parte, bien que sustantiva, dentro de una estructura mayor. Esto, sumado a la existencia de proyectos previos a la reforma constitucional de 1949 para la creación un Ministerio de Educación, nos conduce a plantear que el reemplazo de la autárquica Dirección General de Escuelas por un Ministerio en el marco de un proceso más amplio de reestructuración estatal, más que una imposición del Ejecutivo nacional, consistió en efectivizar una demanda que estaba presente y precanalizada no sólo por la dirigencia peronista, sino también por la oposición radical.

Coincidimos con lo planteado por Patricia Berrotarán para el ámbito nacional, en que la reestructuración en el área educativa que tuvo como resultado la centralización del gobierno educativo en un ministro y sus subsecretarios fue impulsada por una apuesta por la especialización técnica. Sin embargo, además, la creación del Ministerio implicaba que el gobierno de la educación dejara de ser independiente del gobierno provincial como se había pretendido con la creación de la Dirección General de Escuelas, lo cual derivaba en una relación diferente entre educación y política. Más allá de las cuestiones específicamente partidarias la relación entre educación y política tiene que ver con un cambio en la concepción de la educación, una concepción más amplia que abarca no sólo la instrucción sino también la formación.

Ahora bien, ¿en qué medida estas modificaciones impactaron en la práctica? Las transformaciones en materia de educación común durante este período estuvieron relacionadas, con la incorporación de nuevos actores que hasta el momento no habían tenido acceso a la educación, en un contexto en que la niñez

adquiría mayor visibilidad en la escena pública. La ampliación del sistema educativo durante el gobierno peronista ha sido destacada tanto por la historiografía como por las ciencias de la educación, incluso en aquellas investigaciones que han centrado su mirada en el "adoctrinamiento". Sin embargo, en este trabajo nos ha interesado resaltar que no sólo se trató de la ampliación de la matrícula, sino más bien de una transformación cualitativa. Con esto nos referimos a la integración de actores que hasta el momento no estaban comprendidos en el sistema educativo tal como estaba organizado hasta ese entonces, sea por razones de edad, enfermedad o abandono. Esto implicaba la ampliación del gobierno educativo provincial más allá de la tradicional área de influencia sobre la educación primaria. Consideramos que la incorporación de nuevos actores a partir del marco de la reorganización institucional, responde a una política educativa cuya base se encuentra en la "justicia social", pero también a un cambio en la concepción de la educación al que hacíamos mención, una concepción más amplia donde la alfabetización, si bien continuó siendo un horizonte a alcanzar, dejó de ser el único objetivo. La incorporación de nuevas áreas al Ministerio de Educación como la que corresponde a cultura, así como la creación de instituciones destinadas a atender las áreas pedagógica y psicológica contribuyen a este argumento.

Recibido: 14/02/2013

Aceptado: 16/04/2013

Notas

¹ Este trabajo constituye una exposición de los resultados de mi tesis de maestría titulada "La política educativa en la provincia de Buenos Aires, durante la gobernación de Domingo Mercante (1946-1952)." Agradezco los comentarios de los jurados, José Marclèse, Mónica Bartoluchi y Lucía Lionetti.

² De los más significativos sobre el período de nuestro estudio podemos mencionar Puiggrós (1993), Caruso (1995), Pastoriza y Torre (2002) para la democratización y Plotkin (1994) y Rein (1998) quienes se centraron en los aspectos doctrinarios.

³ Véase para los casos de de salud Ramacciotti (2009), urbanismo Ballent (2005), vivienda Aboy (2005) e inmigración Biernat (2007).

⁴ Al asumir el gobierno Mercante, la Inspección General tenía encomendadas además de las Escuelas comunes, las Escuelas vespertinas, las Escuelas de cárceles y las Escuelas de ortofonía. Véase Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas *Labor técnica, pedagógica y administrativa durante los años iniciales del período constitucional del gobernador Coronel Mercante*, La Plata, 1948, p. 43.

⁵ Tal como se puede observar en las investigaciones realizadas por Aelo (2007), Ossanna (1997), Puiggrós (1993), Cucuzza (1997) y Somoza Rodríguez (2006).

⁶ Los partidos que conformaron la fórmula de Mercante - Machado, que triunfó en los comicios de febrero de 1946, presentaron candidatos propios para los cargos legislativos, pertenecientes al Partido Laborista y a la Unión Cívica Radical Junta Renovadora (JR). Compartieron los escaños con los miembros del partido opositor Unión Cívica Radical (UCR).

⁷ Alejandro Greca, nació en la provincia de Santa Fe, estudió abogacía en la Universidad Nacional de La Plata y regresó a su provincia natal donde fue designado profesor en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales del Litoral. En 1920 actuó como Miembro de la Convención Constituyente de la Provincia de Santa Fe y fue Ministro de Gobierno, Justicia y Culto durante la gobernación de Pedro Gómez Celso (1928 - 1930). Véase, *El Argentino*, 20/6/46.

⁸ Testimonio de Alejandro Greca reproducido por el diario *El Día*, 24/7/46. Se trataba de las oficinas de Suministro y Depósitos, la de Prensa, el Cuerpo Médico Escolar y la de Asuntos Legales.

⁹ Por ejemplo, el proyecto de creación de una biblioteca para no videntes.

¹⁰ Greca expresaba que "Por ahora no podemos distraer tiempo en la implantación de las escuelas de enseñanza técnica, industrial, comercial y de oficios..." *El Día* 24/7/46.

¹¹ Cabe aclarar que aquella encargada de la educación post escolar a nivel nacional dependió de la Secretaría de Trabajo y Previsión, hasta 1951 que pasó a depender del Ministerio de Educación la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), creada en 1944.

¹² PBADSCD, 1946, p. 766. Didascología es el nombre que se le da a la ciencia de la enseñanza.

¹³ Véase "Proyecto de ley del señor diputado Fernández por el que se crea la enseñanza profesional para obreros y artesanos especializados." PBADSCD, 1947, pp. 689-90. [El resaltado me pertenece].

¹⁴ A comienzos del mes de agosto de 1946, los cargos de vocales del Consejo General de Educación no se habían constituido ante la oposición por parte de varios legisladores laboristas a dar su acuerdo para designar los miembros, no sólo por objeciones a los candidatos sino para manifestar su hostilidad al director general de escuelas. Fue recién a fines de octubre que la Cámara de Diputados prestó el acuerdo que establecía la ley. Sin embargo, de los ocho propuestos por el gobernador fueron aceptados seis y con ese número el Consejo comenzó a sesionar a comienzos del mes de noviembre. Recién a finales de diciembre la Cámara de Diputados dio consenso para designar a los dos vocales restantes. De todas formas en julio del año siguiente, en el marco del conflicto con el Director General de Escuelas, el Consejo vio afectado su funcionamiento a partir de nuevas renuncias. Hasta junio de 1948 no volvería a integrarse en su totalidad. Ver PBADSCD, 1946, p. 1108-10, 2194, 2867-9; 1947, p. 1092-3; 1948, p. 863-5 y *El Día*, 25/10/46. En lo que respecta al cuerpo de inspectores, durante 1947 la jubilación de nueve de sus miembros que no fueron reemplazados debilitó la eficacia y el rendimiento de la labor. Véase Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas *Labor técnica, pedagógica y administrativa durante los años iniciales del período constitucional del gobernador Coronel Mercante*, La Plata, 1948, p. 47.

¹⁵ La *Revista de Educación* fue interrumpida en los momentos de mayor inestabilidad de la política educativa. En lo que respecta al período que nos interesa el primer semestre de 1946 fue dirigida por Arturo Camburus Ocampo y el segundo por Raúl Enrique Medina, siendo suspendida en diciembre de ese año. Comenzó a publicarse nuevamente bajo la dirección de Rodolfo Oyhanarte en noviembre de 1947 y continuó en forma interrumpida hasta junio de 1949, para luego reanudarse en enero de 1950 -dirigida por el Ministerio de Educación- y permaneciendo hasta diciembre de 1951.

¹⁶ Los legisladores laboristas estimaban que las designaciones de los maestros habían sido hechas teniendo en cuenta las demandas de colegas que militaban en la UCR-JR. Las exoneraciones, que en tres meses de gestión ascendían a 220, también fueron objeto de reclamo por parte del sector laborista que defendía la estabilidad de los empleados estatales, mientras que el sector de la UCR JR, argumentaba que las mismas se debían a la necesidad de racionalizar la administración a partir del alejamiento de aquellos empleados faltos de idoneidad. PBADSCD, 946, p. 956.

¹⁷ Si bien sus datos personales no han sido publicados en los Diarios de Sesiones, en relación a lo expresado durante el debate, podemos deducir que pertenecía a una familia tradicional de Catamarca, pero que no poseía antecedentes en política ni educación. Véase DSCSPBA 1947 pp. 1034-1038.

¹⁸ Fueron ascendidos a Inspector General y Subinspector respectivamente. Se trataba de dos maestros con más de veinte años de antigüedad y numerosos antecedentes en materia educativa, que acompañarían a Maldones a lo largo de toda su gestión (1947-1949).

¹⁹ Nacido en 1897, fue escritor y poeta, miembro del sindicato de escritores de la Argentina y de la sociedad de escribanos de la provincia de Buenos Aires. Colaborador en Caras y Caretas, Fray Mocho, La

Razón, Crítica, La Nación, El Día y El Argentino. Véase Diccionario Biográfico, provincia de Buenos Aires, Vol. I "C" Signo Editor Argentino, 1954.

²⁰ Véase PBADSCS, 1947, pp. 2710-2713 y PBADSCS, 1948, pp. 335-356.

²¹ PBADSCD, 1946, p. 857.

²² *El Día*, 1/8/46.

²³ PBADSCD, 1949, p. 860.

²⁴ Provincia de Buenos Aires, Diario de Sesiones de la Asamblea Constituyente, La Plata. Abril de 1949, pp. 116-117.

²⁵ El decreto 10428/49 creó la Dirección de Delegaciones y tiempo después el decreto 21165/49, estableció sus atribuciones. Véase Provincia de Buenos Aires *Registro Oficial*, año 1949, pp. 795-796 y 1674-1681.

²⁶ Véase el discurso en: Avanza, Julio César "Política educacional del gobernador Mercante" en *Hechos e Ideas*, año X, tomo XVIII, p. 434.

²⁷ PBADSCS, 1946, p. 2778.

²⁸ PBADSCD, 1951, p. 556.

²⁹ Abogado de trayectoria forjista oriundo de Bahía Blanca, Avanza pertenecía al entorno político más cercano al gobernador, siendo en 1946 designado Comisionado Municipal de su ciudad natal y en marzo de 1948 electo senador provincial por el Partido Peronista, puesto al que renunció para ejercer como Subsecretario de Previsión Social del Ministerio de Economía y Hacienda a cargo de López Francés. Por otra parte, participó en la creación del Ministerio al integrar el grupo de convencionales como constituyente nacional y provincial. Si bien no tenía importantes antecedentes en la gestión educativa, en el año 1945 ejerció como secretario de la Dirección General de Cultura de la provincia de Buenos Aires y durante el mandato de Alejandro Greca se desempeñó como vocal del Consejo General de Educación. Además durante su gestión como Comisionado de Bahía Blanca creó la primera Comisión Municipal de Cultura. Más allá de los cargos públicos Avanza tuvo una importante trayectoria en materia cultura. Formó parte de la generación poética del '40, colaboró en distintos periódicos y revistas literarios (*Movimiento, Voz Nuestra, Verde Memoria, Árbol, Sexto Continente*), véase Colección Julio César Avanza – Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires.

³⁰ Durante la gestión de Bramuglia participaron en el Ministerio de Gobierno y durante la gobernación de Mercante ocuparon diferentes cargos públicos en Bahía Blanca y en la provincia de Buenos Aires, hasta que finalmente confluyeron en el Ministerio de Educación.

³¹ Por ejemplo, Juan Carlos Miranda, Director General de Educación en el año 1945, con la creación del Ministerio asumió como Subdirector General. También Augusto Paladini, secretario del Consejo General de Educación (1947-1949), con la creación del Ministerio ejerció como Director de Delegaciones. Jaime Glaststein y Haydeé Galimberti quienes desempeñaron los cargos de Inspector General y Subinspectora General de Jardines de Infantes respectivamente durante el gobierno de Estanislao Maldones, ocuparon los cargos de Jefe del Departamento e Inspectora General de Jardines de Infantes. El arquitecto Oscar Scarpinelli a cargo de la Dirección de Arquitectura, continuó al mando de la Dirección de Construcciones Escolares una vez creado el Ministerio.

³² Se encontraba a cargo de la Jefatura de Despacho, la División Prensa e Impresiones, la Oficina de Publicaciones, División de Automotores, División de Aviación, Mesa General de Entradas y Salidas, Archivo e Intendencia.

³³ El traslado fue establecido por el decreto 14.756/49, sancionado el 16 de julio.

³⁴ Discurso del diputado Simini. Véase PBADSCD, 1949, p. 1314.

³⁵ Boletín Informativo de 1950.

³⁶ Provincia de Buenos Aires (1951), Ministerio de educación, Dirección General de Bibliotecas *Primer Congreso Provincial de Bibliotecas Populares*, La Plata.

³⁷ "Informe nº 1 del Director General de Enseñanza al señor Ministro de Educación. Organización de la Dirección." Archivo del Centro de Estudios Legales y Sociales – Fondo Emilio Mignone.

³⁸ Decreto 16.736 del 6 de agosto de 1949.

³⁹ Sobre la crisis del equipo dirigente de la provincia de Buenos Aires, Véase Aelo (2004).

⁴⁰ También se decretó prisión preventiva para el Secretario General de la Gobernación y el jefe de Publicaciones del Ministerio de Educación. *La Nación*, Buenos Aires, 22/9/52.

⁴¹ Provincia de Buenos Aires, *Revista de Instrucción Primaria*, 1946, mayo 16.

⁴² Véase ley 5096 sancionada en diciembre de 1946, en línea en:

http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/DIJL_buscaid.php?var=40124.

⁴³ Alberto Simini, era abogado de formación y provenía de la UCR. Actuó como legislador provincial entre 1946 y 52, participó como Convencional Constituyente en 1949 y fue presidente del Bloque Peronista entre 1948-50.

⁴⁴ Sobre los fundamentos pedagógicos de los Jardines de Infantes, Estanislao Maldones afirmaba "Está dilucidado por las ciencias pedagógicas, y también han procedido en consecuencia los países más adelantados, que la orientación debe ser iniciada en la primera infancia", en el mismo sentido se expresaron Haydee Galimberti y Jaime Glattsein. Véase Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, Inspección General de Jardines de Infantes *Ideas sobre educación preescolar*, La Plata, 1949.

⁴⁵ Véase por ejemplo "Normas de la Ley Creadora de Jardines de Infantes" en *Revista de Educación*, 1947, diciembre, "Las expresiones gráficas en el jardín de infantes" en *Revista de Educación*, 1948, agosto-diciembre, "Actividades lúdicas en los jardines de infantes provinciales" en *Revista de Educación*, 1949, marzo, "El cuidado de la salud en los jardines de infantes" en *Revista de Educación*, 1949, abril, "El Jardín de Infantes desarrolla y orienta las inquietudes y expresiones de los niños" en diario *La Capital*, 2/4/51.

⁴⁶ Discurso de Jaime Glattstein pronunciado el 25 de noviembre de 1948, en Dirección General de Escuelas, Inspección General de Jardines de Infantes *Ideas sobre Educación Preescolar*, La Plata, 1949. Sandra Carli (2002: 291) es clara al respecto y al referirse a la esfera nacional señala que "La expansión del nivel inicial durante los gobiernos peronistas permitió ligar las demandas pedagógicas de difusión del jardín con las necesidades políticas y sociales del Estado que requerían una institución funcional a la inserción de la mujer en el mundo del trabajo y a la nueva cultura política." Esta idea también es desarrollada por Silvia Vázquez (2005).

⁴⁷ Además también era necesario el certificado de vacunación antivariólica, de buena salud y tener menos de 28 años de edad. Los planes de estudio establecían la formación en las áreas de Pedagogía, Historia de la Educación, Legislación Escolar, Psicología Infantil, Puericultura e Higiene Infantil, Literatura Infantil, Ocupaciones Manuales, Pintura y Dibujo, Ritmo, Canto y Música, Moral Cristiana, Educación Física y Observación y Práctica.

⁴⁸ Entre 1946 y 1948 los jardines de infantes del país se duplicaron pasando de 48 a 96, llegando a 465 en el año 1951 y 828 en 1952.

⁴⁹ PBADSCD, 1951, p. 27.

⁵⁰ Las leyes 4855 y 4983 que creaban una Escuela de Artes y Oficios en Salto y Rojas respectivamente promulgadas en noviembre de 1942 no pudieron ser cumplimentadas debido a que no fueron puestas en vigencia por falta de recursos. PBADSCD, 1946, p. 855-7.

⁵¹ Proyecto del diputado radical Acosta relativo a la fundación de escuelas de artes y oficios. Véase PBADSCD, 1947, pp. 2668-9.

⁵² En 1948 se crearon escuelas profesionales en Remedios de Escalada, Luján y San Isidro, y a la oficialización de la Universidad Obrera de Avellaneda, la Universidad Popular Presidente Domingo Perón de General Pueyrredón y la Universidad Mariano Moreno de Merlo. Véase Dirección General de Escuelas, *Memorias*, 1948.

⁵³ Ley 5234 [en línea] http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/DIJL_buscaid.php?var=6990. La ley establecía un subsidio de \$200.000 como contribución del gobierno provincial a la obra realizada por la Asociación de Escuelas Argentinas de Educación Profesional, para mejorar los salarios, adquirir material o crear nuevas escuelas.

⁵⁴ Véase ley 5332 [en línea] http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/DIJL_buscaid.php?var=7064.

⁵⁵ El proyecto de creación de escuelas fábricas fue presentado el 28 de julio de 1948 y rechazado el 29 de octubre de ese año. Véase PBADSCD, 1948, pp. 4265-4275.

⁵⁶ Véase ley 5468 [en línea] <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-5468.html>

⁵⁷ El nombre de ortofonía deriva de la disciplina dedicada a corregir los defectos de la voz y la pronunciación, que utiliza técnicas de la fonética y la medicina. Las escuelas estaban ubicadas en las localidades de San Isidro, Avellaneda y La Plata.

⁵⁸ Se exponía que "La falta de conocimiento previo del menor lleva al fracaso... no se lo atiende en la escuela de acuerdo a su capacidad, a sus rasgos distintivos. La educación en nuestro país es marcadamente indiferenciada." Camperchioli, María "La educación diferenciada." En *Revista de Educación*, 1945, enero-febrero.

⁵⁹ Luís Morzone, realizó una amplia labor en esta materia colaborando en la formación de las primeras maestras especializadas y en la elaboración de una serie de trabajos científicos en los que abordaba la temática. En 1946 fue designado Inspector *ad honorem* de los cursos para niños "anormales".

⁶⁰ Martínez Bordes, Nieves "Los niños anormales y la organización escolar en la provincia de Buenos Aires" en *Revista de Educación*, 1946 Septiembre- Octubre. Anteriormente, se habían publicado artículos referentes al tema, como por ejemplo "El problema de la educación de niños anormales" en *Revista de Educación*, 1945 mayo- junio. También la *Revista de Instrucción primaria* se había interesado en este tema. Véase Felipa Ochotorena "El porvenir de los niños anormales" y Luís Morzone "Asistencia y educación de los niños anormales" en *Revista de Instrucción Primaria*, 1943 abril 16 y 1946, abril 16.

⁶¹ "Proyecto de ley del señor diputado González por el que se crean escuelas para ortofonía y retardados." PBADSCD, 1947, p. 2430-1.

⁶² Vitalone, Mario "XX aniversario de la creación de las escuelas diferenciadas" en *Revista de Educación*, 1962, julio-septiembre.

⁶³ Véase PBADSCS, 1948, pp. 765-7 y pp. 780-2.

⁶⁴ Discurso pronunciado en el Congreso Internacional de Medicina, publicado bajo el título "Asistencia integral al niño hospitalizado" en *Revista de Educación*, 1949, febrero.

⁶⁵ Se llamaba excepcionales a "aquellos niños, jóvenes y adultos que por su deficiencia física, mental o situación de irregularidad social, no puedan concurrir a los medios escolares comunes", pero así también estaban incluido aquellos niños con mayor capacidad de aprendizaje, llamados superdotados. Vitalone, Mario "XX aniversario de la creación de las escuelas diferenciadas" en *Revista de Educación*, 1962, julio-septiembre. El Departamento de Excepcionales posteriormente pasó a llamarse "Dirección de Enseñanza Diferenciada", constituyendo un antecedente de lo que hoy se denomina "Dirección de Educación Especial."

⁶⁶ Se creó con el fin de "identificar a los niños de inteligencia excepcional y brindarles una educación especial que facilite su formación y haga aprovechable para el individuo y la sociedad sus condiciones intelectuales." *Revista de Educación*, 1950, núm. 6.

⁶⁷ A diferencia de las publicaciones de gestiones anteriores, centradas en la didáctica de la enseñanza primaria y en los discursos de los gobernantes, entre 1949 y 1951 la revista difundió resultados de las investigaciones técnicas del Ministerio.

⁶⁸ Véase Bernardo Serebrinsky y Elba Cotta "Significado de la elección del oficio" en *Revista de Educación*, 1950 núm. 3 y Bernardo Serebrinsky, "Importancia de la labor del maestro en la orientación profesional" en *Revista de Educación*, 1950 núm. 5.

⁶⁹ Véase Ricardo Moreno "Orientación Profesional" en *Revista de Educación*, 1951, núm. 1.

⁷⁰ Dirección General de Escuelas, *Memorias*, 1948, pp. 225.

⁷¹ Ministerio de Educación, *Memorias*, 1949.

⁷² Ministerio de Educación, *Memorias*, 1949 y División Prensa, *Boletines informativos internos*, Boletines Internos núm. 251, La Plata 1950 y *Revista de Educación*, 1951 núm. 2 y 3.

⁷³ Este departamento estaba organizado en cuatro secciones: Escuela de Psicología, Sección de Investigaciones Psicopedagógica, Sección de Asistencia Psicopedagógica y Sección de Divulgación de Psicopedagogía. Ministerio de Educación, *Memorias*, 1949

⁷⁴ La Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional ha realizado cursos de especialización para maestros en La Plata y giras y dictado clases por el interior de la provincia con el objetivo de impartir instrucciones a los docentes y ha organizado cursos de verano. Véase al respecto *Revista de Educación*, 1950 y 1951 y Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Educación, División Prensa, Boletines informativos internos, 1950, La Plata.

⁷⁵ La Escuela para Padres, creada en La Plata por resolución del Ministerio de Educación fue inaugurada a fines de abril de 1950. *La Capital*, 28/4/50.

⁷⁶ *Revista de Educación*, 1950 núm. 3 y Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Educación, División Prensa, *Boletines informativos internos*, 1950, La Plata. Boletín Interno 192.

⁷⁷ Algunos cursos como por ejemplo "El cuidado la educación y la conducta del niño" estuvieron a cargo de Amalia Radaelli y otros como "El sueño y la siesta", bajo la dirección de Bernardo Serebrinsky. Véase Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Educación, División Prensa, *Boletines informativos internos*, 1950, La Plata. Boletines Internos núm. 246 y 253.

⁷⁸ *Revista de Educación*, 1951, núm. 4, p. 11.

⁷⁹ La reforma consistió en la sustitución del reglamento aprobado por el Consejo General de Educación en 1920, la adopción de los programas de las demás escuelas comunes para adultos, la ampliación de la enseñanza hasta sexto grado y la realización de cursos de música, coros, dibujo, pintura, cerámica y contabilidad. Para ponderar la importancia de la educación en las cárceles el director de cada Escuela Primaria Especial tendría la jerarquía de subdirector del Penal y cada maestro el de alcalde. Véase decreto número 2687/50, *Registro Oficial*, año 1950 pp. 680-683; *Revista de Educación*, 1950, núm. 1; *La Capital*, 2/11/49.

⁸⁰ Tal como nos advierten Lionetti y Miguez legisladores, médicos, juristas y educadores, al ocuparse del campo de la niñez "constituyeron una grilla que separaba formalmente a los niños de los menores. Esta dicotomía diferenciaba a aquellos que estaban contenidos por el circuito-familia escuela... de los pobres, abandonados, delincuentes, huérfanos y viciosos signados como menores que se hacían en el circuito calle instituto y que no disfrutaban de las condiciones y derechos que según esta perspectiva normalizadora debía otorgársele a la infancia para que lograra una integración social plena." (2010: 20)

⁸¹ Ley 5538 [en línea] http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/DIJL_buscaid.php?var=7230. Mientras que el título de maestro normal daba cinco puntos, el del Instituto Superior de Pedagogía otorgaría ocho.

⁸² Mensaje de Domingo Mercante del día 4 de mayo, PBADSCD, 1951, p. 28

⁸³ Discurso pronunciado por César Avanza el primero de agosto de 1950 al inaugurarse el Instituto Superior de Pedagogía de Bahía Blanca, en Avanza, J. César *El gobierno de la educación*, La Plata, 1951, pp. 90-91.

⁸⁴ Véase Ley 5538.

⁸⁵ Tal como lo expresaba el Director del Instituto de Bahía Blanca: "El maestro, una vez adquirida la formación básica científico-cultural de sus años normalistas, ha de entrar en un ambiente de cultura superior que, al hacer jugar ese gran elemento catalizador que es la filosofía, lo faculte para adquirir una jerarquización y síntesis de sus conocimientos culturales y pedagógicos..." *Revista de Educación*, 1950, núm. 6.

⁸⁶ Sobre las "Semanas Pedagógicas" informaba la prensa local de uno de los distritos sede de los Institutos "El Ministerio de Educación de la provincia ha dispuesto la realización a partir del presente mes de junio de Semanas Pedagógicas en todos los distritos escolares jurisdicción de institutos de Pedagogía. Será obligatoria la concurrencia del personal directivo y docente de los establecimientos de enseñanza... Las Semanas Pedagógicas consistirán en el dictado de clases y deliberaciones sobre aspectos fundamentales de la enseñanza primaria, en íntima conexión con las tareas específicas de los docentes." *La Capital*, 3/6/51.

⁸⁷ Por ejemplo, en Mar del Plata, el director del Instituto de la ciudad, Jorge Lerner, dictó dos conferencias sobre "Filosofía de la educación" y "Determinación de valores por la filosofía", el Profesor Luis Jiménez sobre "Renovación del proceso científico de la historiográfica" y "El sentido misional de la conquista española". El jefe del Departamento de Didáctica Rafael Ruta sobre "La iniciación literaria" y "Utilidad del Quijote y Martín Fierro en la escuela primaria." Véase *La Capital*, 28/8/51. Las clases de los cursos de especialización estaban a cargo de Alberto Ginastera y Salvador Dana Montaña. Véase *La Capital*, 17/4/52.

⁸⁸ Véase *Revista de Educación*, 1950, nº 3 y nº 4 y *Boletín Informativo*, 1950.

Bibliografía

- ABOY, R. (2005) *Viviendas para el pueblo. Espacio urbano y sociabilidad en el barrio Los Perales, 1946- 1955*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- AELO, O. (2007) "El gobierno de Mercante. Estado y partido en la provincia de Buenos Aires" en *Entrepasados*, Año XVI, núm. 32.
- AELO, O. (2004) "Apogeo y ocaso de un equipo dirigente: el peronismo en la provincia de Buenos Aires" en *Desarrollo Económico*, IDES, Buenos Aires, vol. 173.
- BALLENT, A. (2005) *Las huellas de la política: Vivienda, Ciudad, Peronismo en Buenos Aires, 1943-1955*. UNQ/Prometeo, Buenos Aires.

- BERROTARÁN, P., JÁUREGUI, A. y ROUGIER, M. (editores) (2004) *Sueños de Bienestar en la Nueva Argentina. Estado y Política Pública durante el peronismo, 1946-1955*. Imago Mundi, Buenos Aires.
- BERROTARÁN, P. (2008) "Educar al funcionario: de la frialdad de las leyes a las innovaciones doctrinarias. (Argentina 1946-1952)". En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates. [En línea]: URL: <http://nuevomundo.revues.org/36602>.
- BIERNAT, C. (2007) *¿Buenos o útiles? La política inmigratoria del peronismo*. Biblos, Buenos Aires.
- CAIMARI, L. (2004) *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- CAMPIONE, D. (2003) *Prolegómenos del peronismo. Los cambios en el Estado Nacional 1943-1946*. FISyP, Manuel Suárez Ed., Buenos Aires.
- CARLI, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CARUSO, M. (1995) "Escuela, peronismo y asistencia social (1946-1950): los problemas del sujeto popular" en *Propuesta educativa*, Nº 13, FLACSO, Miño y Dávila, Buenos Aires (diciembre).
- CUCUZZA, H. (dir.) (1997) *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Los libros del Riel, Buenos Aires.
- DE LUCA, A. (1992) "Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular", en PUIGGRÓS A. (dir.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Galerna, Buenos Aires.
- FIORUCCI, F. (2008) "Reflexiones sobre la gestión cultural bajo el Peronismo" en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/index24372.html>.
- MERCANTE, D. A. (1995) *Mercante: El corazón de Perón*. Editorial De la Flor, Buenos Aires.
- MIGUEZ, D. y LIONETTI, L. (2010) *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Prohistoria, Buenos Aires.
- OSSANNA, E., et. all. (1997) "Una aproximación a la educación en Santa Fe de 1945 a 1983" en Puiggrós, A. (dir.) *La Educación en las Provincias Argentinas (1945-1983)*, Galerna, Buenos Aires.
- PASTORIZA, E. y TORRE J. C. (2002) "La democratización del bienestar." En Torre, J. C.: *Los años peronistas (1943-1955)*. Sudamericana, Buenos Aires.
- PINEAU, P. (1998) *La validación de los campos y la constitución de los sujetos: Discurso escolar y docentes en la provincia de Buenos Aires (1930-1955)*, Buenos Aires, mimeo.
- PLOTKIN, M. (1994) *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955*. Ariel, Buenos Aires.
- PROL, M. (2007) "Arreglos institucionales en el régimen político del primer peronismo (1946-1955)" En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/12592#ftn11>.
- PUIGGRÓS, A. (dir.) (1993) *Peronismo: Cultura política y Educación (1943-1955)*. Galerna, Buenos Aires.

- RAMACCIOTTI, K. (2009) *La política sanitaria durante el primer peronismo*. Biblos, Buenos Aires.
- REIN, R. (1998) *Peronismo, populismo y política. Argentina 1943-1955*. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
- SIKKINK, K. (1993) "Las capacidades y la autonomía del estado en Brasil y Argentina: un enfoque neoinstitucionalista" en *Desarrollo Económico*, núm. 128, vol. 32. Buenos Aires, (enero marzo).
- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2006) *Educación y Política en la Argentina (1946-1955)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- VÁZQUEZ, S. (2005) "Entre la herejía y la restauración: la política educativa del peronismo durante la gobernación del Coronel Domingo Mercante, 1946-1952" en Panella, C. (comp.) *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952)*. Instituto de Cultura, Archivo Histórico de la Provincia, Buenos Aires.

RESEÑAS DE LIBROS



Formación de las élites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia

SANDRA ZIEGLER Y VICTORIA GESSAGHI

(Comp.)2012

Editorial Manantial-FLACSO

*Por Ma. Emilia Di Piero**

En este libro, Sandra Ziegler y Victoria Gessaghi -ambas investigadoras del Área de Educación de FLACSO- compilan un total de 13 artículos, no publicados con anterioridad, de científicos sociales de Argentina, Brasil y Francia, en los que se aborda el tópico de la constitución de las élites, indagando en la construcción social de los privilegios. La obra constituye una propuesta original en tanto dicho tema, ampliamente estudiado en los países centrales, presenta en Argentina un desarrollo más errático, puesto que la sociología local se abocó mayormente al estudio de las clases medias y populares. Editada por Manantial-FLACSO en el año 2012, la compilación reúne artículos científicos que juegan con una doble perspectiva: algunos observan “desde

abajo” el trabajo que llevan adelante las familias y las escuelas para mantener o arribar a posiciones de privilegio; otros se posicionan “desde arriba”, indagando en el derrotero de grupos ya consagrados.

En cuanto a la estructura del libro, los capítulos se encuentran ordenados temáticamente según cuatro ejes que serán presentados a continuación.

Las compiladoras desarrollan una primera parte, denominada “élites, construcciones históricas y recomposiciones contemporáneas”, en la que incluyen cuatro textos que muestran el trabajo de distintos sectores de este grupo para consolidarse como tales.

En el primero, Leandro Losada retrata la educación brindada a los niños y niñas de la clase alta argentina en su periodo de máximo esplendor (1880-1920), a partir del análisis de las pautas de crianza en el

* Profesora y Licenciada en Sociología, Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y Becaria de CONICET. E-mail: medipiero@gmail.com

ámbito familiar y de las instituciones educativas. En cuanto a la educación de los varones, a nivel primario y secundario era en colegios extranjeros y religiosos, y luego en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en donde convivían con otras clases sociales, puesto que carecieron de ámbitos educativos exclusivos. En el caso de las niñas, la secundaria se restringía a escuelas normales que formaban maestras, con hincapié en la religión, el matrimonio y la maternidad. El autor concluye que la educación de esa clase aspiraba a un refinamiento cosmopolita contrarrestado con la concientización sobre la portación de un apellido: se buscaba, con éxito, sofisticar la conducta y crear una identidad que les permitiera pensarse como actor colectivo.

Los resultados de una investigación sobre la élite en San Pablo son desplegados por Graziela Serroni Perosa: aborda las trayectorias socio Profesionales de 82 alumnas de 3 escuelas católicas en los años '50. La autora caracteriza a cada una de las escuelas y compara las trayectorias de las egresadas, verificando los efectos de la educación en la composición de una visión del mundo. Finalmente, ella indica la coincidencia entre las características de las familias, el tipo de socialización escolar y las trayectorias de las egresadas: la experiencia escolar actúa como instancia de socialización en continuidad con la familiar, reforzándola y contribuyendo a la reproduc-

ción de los privilegios.

En el tercero de los artículos, Victoria Gessaghi presenta, mediante la reconstrucción de trayectorias de vida de cinco sujetos que pertenecen a familias tradicionales, un análisis de la relación entre mérito y parentesco en la producción de la clase alta argentina. Su propósito es observar de qué modo el parentesco como criterio de legitimación social (quienes "sólo heredan la vajilla de San Martín") se ve disputado por el mérito (quienes trabajan en la "carrera abierta al talento"). La antropóloga concluye que, sin embargo, no se trata de principios antagónicos sino complejamente relacionados: los cambios tecnológicos y las transformaciones en el modo de producción habilitan cierta "distinción con protección" que perpetúa el capital económico.

Alicia Villa se aboca al análisis del lugar que ocupa la educación en el reforzamiento de los estilos de vida de sectores medios y altos en la ciudad de La Plata. De este modo, presenta las experiencias educativas de cinco mujeres de dichos sectores, nacidas en la década de 1940, que refieren a su propia escolarización (a la que entienden como irreplicable, por haberla transitado en los '70), y a la de sus hijos y nietos (cuyas elecciones escolares responden al trayecto ya recorrido en una *escolaridad sin rupturas*, inmersa en los mismos circuitos del circuito confesional privado, público de universidad nacional o de escuelas norma-

les nacionales). Asimismo, Villa reflexiona sobre la especificidad de la alianza familia-escuela en estos sectores: la relación con la adquisición de bienes culturales es de derecho natural y de continuidad.

“Instituciones educativas y profesionales de las elites” es la denominación que recibe la segunda parte del libro, compuesta por cinco artículos cuyo hilo conductor es la indagación en la labor de algunas instituciones (familias y escuelas) en la gestación de estos grupos.

En ese sentido, Alicia Méndez analiza dispositivos de socialización en el Colegio Nacional de Buenos Aires, considerándolo como una escuela de élite, y a sus miembros como “aristócratas del saber”, en tanto entre sus egresados se encuentran reconocidos políticos, científicos y artistas. Ella desarrolla la historia del establecimiento a partir del año 1863 en que Mitre lo funda sobre la base del colegio de Ciencias Morales, con un elitismo más “inclusivo”. En los testimonios de los egresados sobre el ingreso, que desde 1957 es mediante examen, figura el fuerte disciplinamiento intelectual. Méndez señala que, una vez dentro, se produce una *socialización intensiva* cuyos efectos se extienden después de egresados: se auto perciben como parte de redes basadas en un origen común.

Andréa Aguiar estudia, en el sexto artículo, la elección escolar entre las élites y las clases medias brasileñas, desplegando los resultados de una investigación cualitativa

que se abocó a la indagación sobre los criterios para la elección de escuelas privadas en Belo Horizonte en diferentes niveles de enseñanza (preescolar, fundamental y medio). Concluye señalando que las familias, aunque pertenecientes al mismo estrato social, presentan distintos perfiles y estrategias según cuál sea la importancia otorgada al conocimiento académico, a la autonomía y a la felicidad de sus hijos.

Por su parte, Inés Rodríguez Moyano observa procesos de recomposición de las clases altas indagando en torno a los múltiples determinantes de la elección escolar. Estudia familias cuyos hijos transitan la escolaridad primaria en colegios privados de la ciudad de Buenos Aires (CABA) con las cuotas más elevadas, pero disímiles en sus perfiles, y diferencia tres modelos institucionales: tradicional, cultural y vincular. En cuanto al último, se trata de sectores ligados a las capas medias bajas que lograron un ascenso: existe una exaltación del disfrute, la soltura y la creatividad, que intenta derribar las convenciones impuestas por grupos privilegiados con más antigüedad. Rodríguez Moyano demuestra que las divisiones en el espacio escolar expresan la competencia entre facciones.

Partiendo del diagnóstico de un cuerpo docente fragmentado y heterogéneo, Sandra Ziegler analiza el grupo de docentes de la élite, preguntándose quiénes son aquellos que se ocupan de la formación escolar de los sectores de privilegio, y cuál es su

posicionamiento respecto de sus propios colegas. El trabajo aborda cuatro instituciones de nivel medio ubicadas en la CABA y en la zona norte del Conurbano Bonaerense: tres corresponden al ámbito privado y la cuarta a la UBA. Más allá de las diferencias entre ellas, los rasgos que distinguen al cuerpo docente son su incorporación por selección directa, la prioridad de los niveles de titulación superiores, la carga horaria más amplia y la implementación de incentivos para favorecer la fidelización a la institución.

La presentación de dos grupos de investigaciones producidas desde el Observatorio Sociológico Familia- Escuela (Universidad Federal de Minas Gerais) sobre las estrategias familiares de internacionalización de los estudios en Brasil está a cargo de María Alice Nogueira. El primer grupo de trabajos observa la lógica de las familias: las estrategias de manutención o aumento de la posición social requieren una inversión específica en *capital cultural internacional*. El segundo indaga sobre las medidas implementadas desde las escuelas: lenguas extranjeras, currículos bilingües, viajes al exterior. Nogueira concluye que tanto desde las familias como desde las escuelas se colabora con la producción y complejización de una realidad educativa desigual.

Dos artículos conforman la tercera parte del libro, denominada "El derrotero de las élites consolidadas: estudio de casos"

que, a diferencia de las anteriores, se aboca al estudio de actores que ya alcanzan posiciones de privilegio.

Paula Canelo se ocupa de analizar los perfiles sociales, educativos y ocupacionales de senadores nacionales argentinos en tres cohortes (1973-1977, 1983-1992 y 1989-1998), mostrando cómo se combinan atributos tradicionales con otros más novedosos. En ese sentido, indica que, si bien aparece un grupo de mujeres, se perpetúan aspectos como la pertenencia a familias políticas o la posesión de títulos universitarios (de carreras como abogacía y medicina, aunque ascienden las técnicas y sociales y desaparecen las militares). Del mismo modo, en la dimensión ocupacional, aunque asciende el sector terciario, se dedican a profesiones liberales y actividades empresarias. Asimismo, Canelo señala que el PJ presenta un reclutamiento más abierto que la UCR, contando con senadores que no pertenecen a "familias políticas" y con mayor diversidad de género, educativa y ocupacional.

Florencia Luci se pregunta cómo inciden las escuelas de negocios y más específicamente, la principal credencial educativa, el Máster in Business Administration (MBA) en la formación de directivos de empresas argentinas y en la diferenciación de trayectorias profesionales. La autora presenta las razones que esgrimen los entrevistados para justificar la realización del MBA, y

demuestra que las bussinessschools son agentes activos tanto con respecto a la organización del mercado de la educación "managerial" como a la generación de lazos de sociabilidad. Asimismo Luci muestra que, aunque el MBA es siempre un recurso más, según las personas y las empresas se valora de forma desigual. También cuenta con dos artículos el cuarto y último tramo del libro, llamado "Selección de las élites: indagaciones teóricas y empíricas en diferentes contextos", en el cual se desarrollan características del proceso selectivo de las élites en el caso de Francia y se introducen interrogantes de corte conceptual para su análisis en Argentina.

Agnès Van Zanten reflexiona sobre las políticas que desde el 2000 surgen en Francia en respuesta a las críticas al cierre social y étnico de las grandes escuelas, concediendo ventajas a jóvenes de orígenes desfavorecidos para el acceso a carreras de excelencia de la enseñanza superior. Mediante técnicas de índole cualitativa, ella analiza dos dispositivos organizados por Sciences Po y por la Escuela Superior de Ciencias Económicas y Comerciales: Van Zanten concluye que la diversificación de quienes se benefician con un *padrinazgo institucional* es cuantitativamente modesta. Sin embargo, aportan en la modificación de las políticas públicas a nivel nacional: se refuerza la selectividad en la elección de los beneficiarios y se prioriza la promoción individual en una nueva gobernanza,

haciendo "coaching" para detectar estudiantes dotados de cierto potencial.

Por su parte, Mariana Heredia problematiza la pertinencia de la teoría bourdesiana para el análisis de los procesos de selección de las élites en el contexto argentino. En la primera parte del artículo presenta una discusión sobre la manera de definir a las élites sociales "en el papel"; en la segunda, sobre la importancia de la educación en la formación y legitimación de las mismas. Sostiene que en Argentina los capitales económicos, políticos, sociales y simbólicos no confluyen en la delimitación de las clases altas, ni existe una estructuración que garantice la correspondencia entre jerarquías educativas, socio-ocupacionales y simbólicas en la que las primeras suelden la cadena. Es por ello que se torna necesaria una revisión no franco céntrica de la obra de Bourdieu.

A modo de cierre, la propuesta que presenta el libro es significativa por su aporte original a la sociología de la educación en Argentina. La obra constituye una contribución valiosa en tanto brinda una sistematización de investigaciones existentes y cumple con ambiciosos objetivos. En ese sentido, se aborda el tema en un panorama internacional y complejo sosteniendo una metodología rigurosa y una mirada crítica que se ocupa de la distribución social de las posiciones de poder, al tiempo que se distancia de certificarlas.



**El arte de gobernar el sistema
educativo.
Discursos de Estado y redes de
integración socioeducativas**

RENATA GIOVINE

Quilmes Editorial 2012

*Por Mariana Guzmán Del Valle**

El arte de gobernar el sistema educativo es la versión corregida de la tesis doctoral de la investigadora y a partir de la cual se interroga acerca del gobierno del sistema educativo argentino y bonaerense en el período comprendido entre 1990 y 2006. En dicho período, donde se llevó a cabo una de las reformas más profundas con pretensiones refundantes y con una fuerte visión macropolítica, la autora indaga acerca de cómo se construye un *buen gobierno*. Para ello, reconstruye el campo discursivo y simbólico de las normativas educativas detectando las estrategias políticas desplegadas que reorganizaron a la conducción del sistema de enseñanza. *"Qué discursos de poder se estructuran y qué interpelaciones produce un buen gobierno de uno de*

los sistemas educativos más grande de América Latina: el sistema educativo bonaerense" (p. 25).

Así, el uso del término buen gobierno remite, no sólo a las relaciones gobernados-gobernantes, sino también al "*gobierno de sí y gobierno de otros*" (Foucault en Giovine, 2012: 36). Una concepción teórica y analítica del poder que se sirve de una serie de conceptos claves tales como: estados de dominación, relaciones estratégicas, juegos del poder y técnicas de gobierno.

El libro se apoya en los estudios de Michel Foucault respecto de la gubernamentalidad en complementariedad con los estudios de análisis político del discurso de la Escuela de Essex. Dichas perspectivas le sugieren a la autora elementos organizadores a fines de acceder a una serie de significantes que dominan los discursos y así

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación.
Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.
E-mail: marianaguzmandelvalle@gmail.com

establecer relaciones de oposición y equivalencia.

La autora presenta dos hipótesis que guiarán todo el trabajo de investigación. La primera de ellas supone que las políticas educativas que se elaboran en el período, si bien se encuadran en una agenda mundializada con una racionalidad política neoliberal, en el caso de Argentina y la Provincia de Buenos Aires, se constituyen como espacio de dominio estatal. La segunda remite a las variaciones y redefiniciones de las relaciones entre los diferentes niveles de Estado (nacional-provincial-municipal) y la sociedad civil.

Metodológicamente, Giovine opta por analizar de forma exhaustiva textos constitucionales, leyes, debates parlamentarios, documentos de lineamientos de política educativa de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), informes anuales de los directores generales, resoluciones, proyectos y programas de gobierno. Estos discursos escritos que poseen características particulares, en tanto que provienen de una autoridad legítima, son prescriptivos y técnicos, como así también, son textos que marcan un orden y delimitan lo establecido.

De esta manera, la autora, al analizar las políticas y reformas educativas del período, anuncia qué innovaciones y transformaciones se suscitaron, pero también cómo se asume lo nuevo, qué instancias de conducción del sistema educativo se modifican y cuáles son las racionalidades políti-

cas que se permean en los discursos de estado.

El libro se estructura en cuatro capítulos. En el primero, se realiza un recorrido teórico sobre las significaciones de buen gobierno y las implicancias del término: representaciones políticas, la organización jurídica e institucional del Estado y la vinculación existente entre libertad y seguridad que se visualiza en las políticas educativas y sociales. Este recorrido se sustenta en interrogantes tales como: ¿Quién gobierna? ¿Quién es soberano? ¿Quién decide? ¿Cómo gobernar a sujetos libres?

En el segundo capítulo, se analizan los discursos de las políticas educativas y reformas consolidadas desde las dos últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, partiendo de la idea de que ambas implican la puesta en funcionamiento de nuevas reglas y técnicas en base a leyes y normativas que reconfiguran el sistema. Allí, la autora indaga acerca de cuáles han sido los cambios y las permanencias que posibilitaron la instauración de una racionalidad política dominante en la Provincia de Buenos Aires. A partir de ello, el capítulo dirige la mirada hacia dos puntos. Por un lado, hacia las alianzas gestadas por parte del sistema educativo provincial y cómo las mismas se han ido configurando y reconfigurando desde su constitución. Y por el otro, Giovine describe la reforma educativa noventista internacional, nacional y provincial, a modo de considerar el contexto de

MARIANA GUZMÁN DEL VALLE

producción de las mismas. Ello le permite detectar qué variaciones se produjeron en la relación estado y sociedad y las hibridaciones del discurso político-educativo de Buenos Aires dejando en evidencia su canon transhistórico.

En el tercer capítulo, analiza las tres estrategias del discurso político-educativo nacional: federalización-descentralización-participación social. Esta serie discursiva modifica el marco jurídico-normativo que direcciona a las provincias y administra a las instituciones escolares. Así, el primer apartado del capítulo está dedicado a rever los sentidos que se le atribuyen al término descentralización dentro del discurso de poder global y las matrices simbólicas que se generan tras él. El segundo apartado, se centra en el análisis de tres instancias del gobierno y administración del sistema educativo bonaerense: DGCyE, Consejo General de Cultura y Educación y, a nivel distrital, los consejos escolares.

En el capítulo cuarto, Giovine se interroga acerca de *cómo se redireccionan las políticas educativas hacia la regulación de múltiples pobreza*s y *cómo se materializa esa apelación* a la vinculación escuelas, comunidad y áreas de gobierno asistenciales. Con dicho objetivo, la autora analiza el

Ente de Reparación Histórica del Conurbano, y los fondos destinados por dicho organismo a proyectos de políticas asistenciales como el Plan Vida (1994) y Plan Más Vida (2002). Así, desde 1999 al 2006 se percibe un giro discursivo que va desde el "asistencialismo escolar a la pedagogización de las políticas sociales", favoreciendo las redes de integración regulatoria en las que intervienen diferentes actores sociales y gubernamentales.

Finalmente, los análisis de dieciséis años de producción de textos gubernamentales dan cuenta de la combinación de lo viejo y lo nuevo, elementos dominantes y elementos emergentes en las políticas educativas, que permiten hablar de una discursividad híbrida, por una parte, y de la emergencia de nuevos modos de regulación, en suma de *un nuevo arte de gobernar el sistema educativo*.



El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes

NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA

y MÓNICA MARQUINA

(Comp.) 2012

Editorial EDUNTREF

*Por Andrea Pacheco**

Este libro publicado en 2012 por la Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero es producto de un seminario internacional realizado en la ciudad de Buenos Aires durante el año 2009 en la sede de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

El seminario cuyo nombre da lugar a la presente obra: "*El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*" forma parte de una serie de reuniones y seminarios que se adscriben al proyecto CAP (The Changing Academic Profession), desde el cual se investiga sobre la profesión académica en el contexto de 21 países de regiones desarrolladas y en desarrollo o emergentes. De aquí el valor de esta obra, pues desde una perspectiva

comparativa brinda una relevante información que permite conocer las características y problemáticas que atraviesan a la labor académica universitaria en distintas regiones del mundo. Las cuestiones y dimensiones abordadas en las investigaciones realizadas por especialistas de diversos países son centrales para analizar y comprender las transformaciones experimentadas en las instituciones de educación superior universitaria y su impacto en la profesión académica.

El proyecto CAP (Profesión Académica en Tiempos de Cambio) constituye una comunidad voluntaria de investigadores que llevaron a cabo un trabajo empírico sustentado en una encuesta internacional aplicada a académicos de diferentes partes del mundo, cuyos resultados, debates, intercambios y conclusiones realizadas hasta el momento se reúnen en esta obra.

Así, desde la mirada internacional y comparada sobre la profesión académica, se ha intentado encontrar respuestas a

* Profesora en Ciencias de la Educación. Tesista de Licenciatura en Ciencias de la Educación-Becaria PROHUM 2011 y Auxiliar de investigación-NEES. FCH. UNCPBA. Tandil
E-mail: andreapacheco85@hotmail.com

varios interrogantes, entre ellos: ¿Quiénes son los académicos en países en desarrollo? ¿Cómo han construido su trayectoria laboral? ¿Cuáles son sus intereses y niveles de satisfacción con su tarea? ¿Cómo visualizan las modificaciones impuestas desde las reformas en este último tiempo?

De este modo, las respuestas a esas preguntas constituyen los ejes temáticos que se desarrollan a lo largo del libro, mostrando un panorama de la profesión académica en diferentes casos nacionales a través del abordaje de diversas dimensiones: género, dedicación, distribución del tiempo y prioridades, formación académica, la relación docencia-investigación, entre otras dimensiones que entrecruzan a la compleja labor académica.

En la primera parte del libro se encuentran las conferencias inaugurales de los dos coordinadores generales del proyecto CAP. En primer lugar, Ulrich Teichler con su trabajo "Cambios en el empleo y el trabajo de la profesión académica: la situación en las universidades orientadas a la investigación en los países económicamente avanzados" ilustra las tendencias visibles en los trabajadores del sistema académico, que aluden a la formación de posgrado, a la mayor movilidad institucional (empleo de tiempo parcial y a corto plazo) así como también las demandas en una labor regida por la productividad académica, traducida en mayor número de papers y publicacio-

nes, lo cual conlleva a una mayor presión y desgaste profesional en el marco de una "universidad gerencialista".

En segundo lugar, William Cummings en su trabajo "Estrategias de fortalecimiento de capacidades y profesión académica: aproximaciones de Asia del Este" aborda una experiencia que presenta características peculiares, dado que se rige por un enfoque alternativo de educación respecto a países de occidente. Allí relata cómo la política de Estado de los países recientemente industrializados de Asia, liga la educación superior y el papel de los académicos como facilitadores del desarrollo nacional.

Por su parte Norberto Fernández Lamarra, uno de los compiladores del libro y responsables de llevar a cabo el proyecto CAP en Argentina, a través de su trabajo "La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas" da cuenta de la situación de los académicos en Argentina, Brasil y México, únicos países de Latinoamérica partícipes del proyecto de investigación.

Respecto a la situación académica latinoamericana, el autor afirma desde una mirada crítica que

"En la mayor parte de los países en desarrollo, la profesión académica no sólo es periférica y dependiente del centro. También se ha desarrollado en marcos institucionales más pobres y está más aislada de otros sectores y por lo tanto, posee frágiles herramientas en el establecimiento de su estatus y sus demandas en la sociedad en general" (p.9).

En la segunda parte del libro se abordan los procesos de cambio en países emergentes. Allí, diferentes investigadores de Brasil, México, Argentina, Chile, Venezuela, así como también Sudáfrica, Malasia y China, nos brindan una perspectiva comparativa respecto a las transformaciones en la vida académica en estos países en desarrollo.

Adriana Chiroleu como comentarista de las presentaciones de Mónica Marquina (Argentina), Elizabeth Balbachevsky y Simon Schwartzman (Brasil); Manuel Gil Antón, Jesús Galaz Fontes y otros (México), señala que:

"la heterogeneidad constituye un rasgo siempre presente entre los académicos, el mismo se exaspera en sociedades como la latinoamericana, que buscan construir instituciones en contextos socioeconómicos pocos propicios" (p. 81).

Por ello, la autora identifica algunas tendencias comunes que hacen a la adopción de modelos clásicos de desarrollo de la profesión académica propios de los países centrales en contextos y condiciones de trabajo de países periféricos. De aquí que la investigadora plantee que:

"Nuestra región ha observado con admiración los modelos institucionales de los países centrales. (...) se los considera como modelo a alcanzar y no como tipo ideal (...) que sirve de herramienta metodológica para contrastar y mostrar similitudes, diferencias, en definitiva para encontrar caminos alternativos a transitar teniendo siempre presente las condiciones particulares de las que se parte" (p. 81- 82).

Asimismo Claudio Suasnábar comentarista de los casos de Chile y Venezuela afirma que

"la profesionalización académica en nuestra región fue y sigue siendo un proceso de implantación tardía que no se despliega sobre un vacío histórico y social sino por el contrario, se inserta en el marco (...) de las formas específicas en que se configuró la relación entre Universidad, Estado e intelectuales-académicos en cada uno de los países" (p.152).

Por ello, el autor afirma que las reformas estructurales de la educación superior de los años 90 introdujeron nuevas reglas de juego en el campo académico, que contra las promesas de los organismos internacionales promotores de dichas reformas, profundizaron la diferenciación y segmentación, que agudizan las brechas con las comunidades académicas de países centrales.

En cuanto a la profesión académica de Sudáfrica, Malasia y China, según sostiene el comentarista Augusto Pérez Lindo se pone de manifiesto en esos contextos los desafíos que la profesión académica comparte con América Latina. Entre ellos se encuentran: los procesos de masificación que exigen nuevos enfoques pedagógicos, los procesos de internacionalización, la postgraduación, la vinculación creciente entre docencia e investigación, todos ellos constitutivos del nuevo perfil académico.

Por otra parte, la profesión académica en Europa y Estados Unidos da cuenta de estos procesos de cambios compartiendo algunas tendencias como el aumento de la calificación docente, la creciente carga de trabajo y presión por la productividad de la

investigación, la caída del trabajo docente con contratos estables y la contratación por tiempos determinados, entre otras. Características que hacen a la precarización, la diversificación y complejidad de la labor docente universitaria, sostiene Ana M. García de Fanelli, comentarista de estos casos.

En la tercera parte del libro se profundiza sobre ejes temáticos específicos de la profesión académica, que experimentaron cambios a lo largo de este tiempo de reformas.

La primera temática abordada se refiere a "Carrera académica, trayectorias y condiciones de trabajo". Aquí autores brasileros y mexicanos dan cuenta de aspectos vinculados con la habilitación de los académicos mexicanos (Laura Padilla González y otros), la exclusividad de académicos de tiempo completo y la relación con programas de estímulo (Miguel Izquierdo y Gladys Martínez Gómez), el impacto de las instituciones y las carreras sobre los perfiles académicos (Elizabeth Balbachevsky y Simon Schwartzman) y la diversificación de las funciones y su impacto en la satisfacción del trabajo académico (Gabriel Sánchez de Aparicio y Benítez y otros). Trabajos que han contado como comentaristas a Elisa Lucarelli (Argentina) y María de Fátima Costa De Paula (Brasil), quienes han delineado varios interrogantes y cuestiones respecto al reconocimiento de la heteroge-

neidad institucional y de condiciones en el ejercicio de la profesión académica así como la necesidad de buscar referentes más apropiados y alternativos a modelos internacionales. También reconocer las peculiaridades de las diversas áreas disciplinares, enfatizando la relación entre objeto de conocimiento y formas de culturas académicas.

Otro eje temático es "la internacionalización de la profesión académica", aborda mediante la comparación entre las experiencias nacionales de Argentina (Martín Aiello) y Noruega (Svein Kyvik), con los comentarios de Marilia Costa Morosini.

La docencia e investigación conforma otro de los ejes desarrollados en el libro. Así, a través de trabajos sobre los casos argentino (Mercedes Leal y otros y Cristian Pérez Centeno) y mexicano (Jesús Galaz Fontes y otros y Etty Estevez Nenninger y Jorge Martínez Stack) se analiza la evolución en el tiempo y las tensiones generadas entre ambas funciones en el nuevo perfil académico.

Por último el eje "Gobierno, gestión y profesión académica" desarrollado a través de los trabajos presentados por Juan J. Sevilla García y otros, sobre México; Mors-hidi Sirat y otros, sobre Malasia y Gabriel Rebello y otros sobre Argentina. Todos ellos dan cuenta de la necesidad de revitalizar el rol docente como ciudadano universitario, que permita promover espacios de empo-

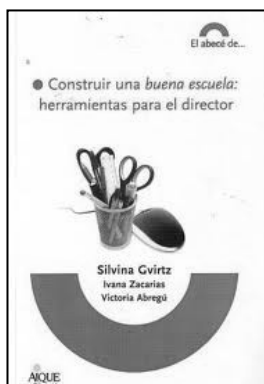
deramiento de la comunidad académica, que propicie nuevas políticas de educación superior.

Asimismo, al finalizar el libro Martín Aielo y Gabriel Rebello presentan "Consideraciones metodológicas sobre el proyecto CAP en Argentina" describiendo en forma detallada el proceso de investigación desarrollado en nuestro país.

Luego de esta breve presentación de las temáticas abordadas en el libro es relevante destacar que frente a un incipiente pero presuroso desarrollo de la investigación sobre profesión académica en el contexto de los países latinoamericanos y en particular, en Argentina, esta obra

constituye un importante aporte no sólo para quienes se inician en el tema, sino también para propiciar la continuidad y profundización de estudios, ya que nos permite una lectura comprensiva, que aborda comparativamente la complejidad de la profesión académica en el marco de diversas experiencias nacionales.

En síntesis, la obra resulta relevante para un conocimiento contextualizado del quehacer académico, contribuyendo así a un diagnóstico que permita repensar y aprender de diferentes experiencias académicas así como generar propuestas de cambio en la profesión académica.



Construir una *buena escuela*: herramientas para el director.

SILVINA GVIRTZ, IVANA ZACARIÁS

y VICTORIA ABREGÚ

2012

AIQUE Editorial

*Por Lorena Plesnicar**

¿Qué es una buena escuela? Es la pregunta sobre la que se erige el desarrollo del primer capítulo del libro. Silvina Gvirtz, Ivana Zacarias y Victoria Abregú reseñan, desde una descripción histórica basada principalmente en estudios del ámbito anglosajón, las características de las que

han sido identificadas como buenas escuelas.

Para las autoras se trata de:

"construir una escuela donde todos los niños y niñas pueden ingresar sin ser discriminados, se gradúan en tiempo y forma, pueden continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza, aprenden contenidos socialmente significativos,

Lorena Plesnicar

disfrutan del conocimiento y pueden aplicarlo a nuevas situaciones" (p. 19).

En el caso de las instituciones que no logran los resultados que esperan aparecen otros modelos de escuelas tales como la "escuela disfuncional", la "escuela guardería" o la "escuela elitista". El capítulo primero finaliza con la descripción de los perfiles de los egresados, de los docentes y del director de una buena escuela.

Que la mejora escolar es posible es el punto central que se argumenta en el capítulo II. No obstante, y en aras de evitar el optimismo ingenuo, las autoras esgrimen algunas alertas. La primera es que "La escuela sola no puede" y, por ello, plantean ubicarse en lo que ellas llaman "optimismo pedagógico sin ingenuidad" que se sitúa en una posición intermedia entre el optimismo pedagógico –que confiaba en que la escuela podía todo– y el pesimismo pedagógico –que afirmaba que la escuela no podía nada y contribuía a la injusticia social. "La mejora no es automática" se suma a la anterior alerta como una clave importante y, en ese sentido, aseguran que las auténticas mejoras son graduadas, llevan tiempo y requieren de ajustes y revisiones. "Mejorar no implica derrumbar todo lo existente" es otra de las alertas en que se basa la reflexión del capítulo. En este sentido, la

opción de la mejora implica partir de lo que ya se realiza a diferencia del concepto de cambio que supone la tendencia de empezar de nuevo. Por último, la afirmación de que "las claves para la mejora no son recetas universales" (p. 39) se constituye en un recaudo para evitar generalizaciones que desconozcan las posibilidades de desarrollo institucional vinculado con la propia historia de los procesos educativos en los contextos escolares.

En el capítulo tercero las autoras se preguntan "¿Cómo sabemos que estamos frente a una *buena escuela*?" y con ese interrogante titulan este apartado del libro. Para saber si una institución está avanzando en un proceso de mejora plantean el uso de indicadores como herramientas para organizar y medir datos referidos a dicho proceso. En esa dirección, definen una serie de objetivos directamente vinculados con la delimitación de lo que es una buena escuela (que aquí citamos en el primer párrafo de la reseña) y construyen para cada uno de ellos un indicador, señalan el tipo, la categoría y explicitan qué significa esta última. Cabe destacar, que todo el capítulo está escrito con un fuerte compromiso con la práctica cotidiana de los/as directores/as y, por ello, retoman innumerables ejemplos de la cotidianeidad escolar. El texto concluye con el señalamiento de que los datos recolectados y procesados deben ser utilizados tanto para la toma de decisiones como para

*Magister, Doctoranda en Ciencias Sociales, FLACSO. E-mail: lorena.plesnicar@speedy.com.ar

establecer algunas lecturas respecto del escenario educativo nacional.

La preocupación sobre cómo construir una buena escuela se aborda en el capítulo cuatro del libro. En este punto, las autoras resaltan el papel del director en la gestión educativa teniendo en cuenta dos aspectos principales: 1) la implementación de un proceso de mejora escolar y, 2) el liderazgo del equipo. Para la elaboración del plan de mejora las autoras destacan la relevancia del diagnóstico inicial que puede producirse a partir de los datos recolectados en la planilla de diagnóstico y la de rendimiento interno. A continuación, describen las características de un buen plan de mejora y también los elementos que deberían estar incluidos en él. Gvirtz, Zacarias y Abregú acuerdan en que la mejor escuela es aquella que es la mejor posible en el contexto en la que está inserta. El monitoreo del plan y la evaluación institucional aparecen como instancias claves para producir conocimiento sobre la institución que redunde en la toma de decisiones. Esta concepción de escuela y de gestión que proponen conlleva a una nueva forma de liderazgo que no se refiere sólo al director sino a un equipo de trabajo. En este sentido, la capacidad de autogestión, la negociación y resolución de conflictos, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva aparecen como habilidades de quienes cumplen un liderazgo con éxito en las instituciones.

El último capítulo, el quinto, está dedicado al análisis de las dimensiones en las que opera el trabajo de un director: la pedagógico-didáctica, la sociocomunitaria y la técnico administrativa. La primera trata sobre el rol del director en el acompañamiento de la planificación curricular de los docentes, en el diseño de criterios institucionales de evaluación, en el acompañamiento en el diagnóstico inicial de los aprendizajes, en el seguimiento de los procesos de enseñanza (mediante la observación de clases y de cuadernos de los estudiantes), en la asignación de docentes a las áreas y secciones, en el acompañamiento del desarrollo profesional del docente y en la evaluación del desempeño docente. La segunda remite a la construcción de lazos de la organización tanto en el espacio interior como con otras organizaciones e instituciones del contexto social. La tercera hace referencia al marco legal vigente. Es decir, que tanto la dimensión sociocomunitaria como la técnico administrativa, constituyen el soporte para que pueda desarrollarse de modo adecuado la dimensión pedagógico-didáctica.

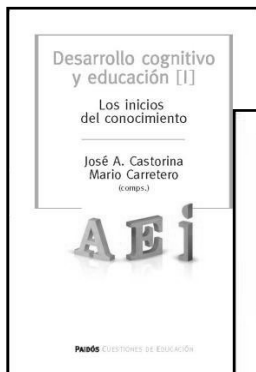
Para finalizar, *Construir una buena escuela: herramientas para el director* es una propuesta que, desde la imbricación entre teoría y práctica, invita a los lectores a aproximarse a la complejidad de los escenarios institucionales pero con la firme convicción de que la mejora de las escuelas es posible. En mi opinión, el libro puede

Lorena Plesnicar

considerarse como un aporte tanto para la formación de los estudiantes que eligen la docencia, para quienes les interesa la dirección de instituciones educativas como espacio de ejercicio profesional como para aquellos que toman la dirección escolar

como objeto de investigación. Para estos últimos, el texto se convertirá en una referencia obligada en los llamados "estado del arte" sobre la gestión educativa en los contextos actuales.

Desarrollo cognitivo y educación [1] Los inicios del conocimiento



[2] Procesos del conocimiento y contenidos específicos



JOSÉ ANTONIO CASTORINA
Y MARIO CARRETERO (Comps.)
2012
Paidós Cuestiones de Educación

*Por María Alejandra Ballester**

*María Pía Barrón***

Dos libros complementarios componen la obra que reseñamos a continuación y que tiene como propósito reunir una serie de estudios de diferentes autores con la intención de mostrar al lector el estado del arte en relación al campo de la psicología del desarrollo cognitivo, focalizando particularmente en sus complejas relaciones con el campo educativo. A tal fin, los compiladores -el Dr. José Antonio Castorina y el Dr. Mario

Carretero- han reunido a renombrados investigadores pertenecientes al ámbito nacional e internacional y, en este sentido, estamos en condiciones de afirmar que la obra es producto de un trabajo compartido que se despliega con la pretensión de servir de referencia para todos aquellos que se interesen en los estudios cognitivos.

Podríamos decir que, en líneas generales, los textos que abordan el estudio de la

psicología del desarrollo se organizan tomando como punto de partida una mirada más bien evolutiva; vale decir, presentando los logros cognitivos y tomando como eje organizador la edad en la que éstos tienen lugar. De esta manera, resulta fácil describir cambios universales y espontáneos, dado que los mismos se producirían por el desarrollo de los individuos y de acuerdo a una secuencia cronológica. Los autores, muy por el contrario, nos posicionan ante una obra que guarda una estructura bastante diferente, ya que nos presenta la imagen de un ser humano mucho más competente de lo que tradicionalmente se había postulado y, más aún, con grandes potencialidades, librando un amplio margen a la educación en relación a la posibilidad de realizar una interesante y activa contribución.

La obra está estructurada en dos libros:

El **libro I**, *Los inicios del conocimiento*, encierra una reflexión crítica en torno a los supuestos -epistemológicos y metodológicos- de las principales teorías en este campo (piagetiana, cognitiva, sociocultural) e incluye además los novedosos aportes de las neurociencias. Se abordan aquí los orígenes del conocimiento en los niños pequeños, presentando un panorama acerca de cómo producen y manejan símbolos, cómo ejercen un pensamiento discursivo y elaboran categorías complejas a través del lenguaje a fin de comprender el mundo físico y social en el que viven.

El **libro II**, *Procesos del conocimiento y contenidos específicos* reúne los hallazgos de los estudios que se han ocupado de los orígenes del conocimiento en los niños, desplegando diferentes niveles en el análisis de funciones psicológicas que atraviesan los distintos dominios del conocimiento, tales como el desarrollo de la función semiótica, la adquisición del lenguaje, la argumentación y la comunicación. Asimismo, profundiza en la influencia de la especificidad de los diferentes contenidos y aborda el desarrollo en dominios específicos de conocimiento.

El **libro I**, *Los inicios del conocimiento* está organizado en dos partes. La primera, compuesta por cinco capítulos, considera fundamentalmente las bases conceptuales y metodológicas; en tanto que la segunda parte -compuesta por seis capítulos- trata específicamente la cuestión de los inicios del conocimiento.

El primer capítulo se titula "*Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación*". Antonio Castorina presenta aquí una revisión crítica de la Psicología Genética en tanto tradición de investigación científica. A tal fin, parte de la consideración de ciertos aspectos funcionales de la construcción del conocimiento (como es el caso de la equilibración, la abstracción, la generalización y la dialéctica) los que resultan prometedores para el avance de la disciplina y la ubican en los debates actuales en torno a la temática.

Ricardo Baquero tiene a su cargo el segundo capítulo "*Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico*", donde analiza minuciosamente la actualidad de la teoría vigotskiana, al tiempo que recorre supuestos y categorías centrales del programa de la teoría sociohistórica; esto es, el origen social de los procesos psicológicos superiores, la mediación semiótica de las acciones psicológicas, los procesos de interiorización, las relaciones entre pensamiento y habla, la zona de desarrollo próximo, como así también cuestiones metodológicas referidas al análisis por unidades y al método genético. A modo de cierre, el autor plantea las potencialidades de la categoría de vivencia -formulada por Vigotsky hacia el final de su vida-, ya que entiende que la misma es sumamente interesante para poder comprender las complejas relaciones que se establecen entre el sujeto y los escenarios educativos concretos, evitando la escisión entre aspectos afectivos, intelectuales y situacionales.

El capítulo tres "*Cognición y educación*", a cargo de Mario Carretero presenta un panorama crítico de algunas de las contribuciones centrales de los enfoques cognitivos de las últimas décadas y la importancia que las mismas han tenido para la educación. Se abordan solamente aquellas cuestiones que resultan más relevantes para el aprendizaje que tiene lugar en la escuela. Así, la actividad escolar se

caracteriza en términos cognitivos, considerando sus demandas específicas en una sociedad altamente cambiante en cuanto a sus exigencias en relación con el aprendizaje y el conocimiento. Se incluyen también en este capítulo los supuestos de algunas investigaciones que, a partir del paradigma experto-novato, han analizado el papel de las teorías y razonamientos en la resolución de problemas en dominios específicos.

Aldo Ferreres, Nancy China y Valeria Abusamra son los responsables del capítulo cuatro "*Cerebro, desarrollo y educación*" donde plantean una perspectiva del desarrollo cognitivo basada en los aportes de las neurociencias, disciplina que ha cobrado peso significativo en los estudios internacionales de la última década. La misma tiene como objeto de estudio el sistema nervioso o, más específicamente, las relaciones mente/cerebro. Los autores abordan detalladamente los determinantes neurológicos de las funciones psicológicas, como así también el modo en que éstos condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje, deteniéndose en particular en la adquisición de la lectoescritura. Se ocupan además de las concepciones erróneas (neuromitos) que han surgido como resultado de la difusión de los hallazgos de las neurociencias y que afectan su utilización en la educación escolar. Sobre el final del capítulo se postula que sólo el esclarecimiento de los roles y las contribuciones de

las disciplinas involucradas en el estudio del desarrollo cognitivo, permitirán prevenir malas interpretaciones y potenciarán las posibilidades de utilizar los resultados de estas investigaciones en el quehacer educativo.

En el capítulo cinco "*La dialéctica en el estudio del desarrollo*", Jaan Valsiner analiza de manera crítica las distintas perspectivas metodológicas que subyacen a los modos de estudiar el desarrollo cognitivo en la psicología. El autor resalta la importancia de dejar en claro que los investigadores no alcanzan la objetividad mediante meros procesos estadísticos ni técnicas estructuradas; muy por el contrario, entiende que las posibilidades de lograr la objetividad dependen de la espiral metodológica en su conjunto, proceso dialéctico que incluye la subjetividad del investigador.

Ileana Enesco en el capítulo seis "*Desarrollo del conocimiento de la realidad en el bebé*", presenta el estado del arte sobre el modo en que los bebés estructuran la realidad física. Aborda las distintas explicaciones teóricas del desarrollo del conocimiento en los primeros años de vida, para luego revisar los hallazgos de diversas investigaciones y debates en curso en torno a la adquisición de las primeras categorías, el conocimiento de los objetos y las relaciones entre acción, percepción y conocimiento. Por último, Enesco enfatiza la importancia de comprender el desarrollo del bebé a fin de promover condiciones del entorno

que garanticen su bienestar e intervenir de manera temprana sobre aquellas que pueden ponerlo en riesgo.

"*Desarrollo comunicativo*" es el título del capítulo siete, en el cual Daniel Valdez estudia los inicios de la comunicación en los bebés -desde los primeros gestos preintencionales hasta los gestos comunicativos que bordean las fronteras de las producciones lingüísticas- y propone considerar el acto comunicativo intencional como unidad básica para el estudio de la comunicación preverbal. Contempla las interacciones precoces entre niños y adultos, constitutivas de la subjetividad, analizando la importancia que lo gestual cobra en ese proceso. El autor plantea que los estudios sobre la comunicación humana en los primeros años de vida resultan imprescindibles a fin de comprender el proceso de subjetivación y dar cuenta de la diversidad de caminos que puede seguir el desarrollo, lo cual permite generar dispositivos educativos de intervención temprana para el despliegue de pautas intersubjetivas, de habilidades de referencia conjunta y de competencias comunicativas.

Silvia Español en el capítulo ocho "*Semiosis y desarrollo humano*", se dedica a los inicios de dicho proceso, enfatizando la relevancia que el giro lingüístico ha tenido para la psicología del desarrollo, ya que transformó el modo en el que se pensaba la comunicación preverbal y posibilitó el surgimiento de la teoría de Semiosis por Sus-

pensión de Angel Rivière. Esta última describe la génesis de la misma desde el nacimiento de la comunicación intencionada hasta la capacidad de comprender fenómenos de doble semiosis como la metáfora. Asimismo, plantea que el giro corporal puso de manifiesto que el pensamiento no existe independientemente de sistemas semióticos (matemáticos, lingüísticos, lógicos, etc.) y permitió comprender la existencia de modos de pensar no referenciales, como el pensar en movimiento, cuya experiencia paradigmática es la danza. De esta manera, muestra cómo se ha enriquecido el estudio de las relaciones niño-adulto previas al surgimiento de la comunicación referencial. Por último, la autora señala las posibilidades educativas de enfrentar al niño con situaciones alejadas de la realidad perceptiva inmediata que apelen a sus capacidades ficcionales para favorecer el desarrollo cognitivo.

El capítulo nueve "*Adquisición del lenguaje*" está a cargo de Adriana Silvestri y en el mismo, la autora recorre las distintas explicaciones de la adquisición del lenguaje para centrarse en el principal problema en el debate contemporáneo: el temprano, rápido y homogéneo desarrollo del lenguaje pese a la pobreza de estímulos. Desarrolla la trayectoria más frecuente en la adquisición de la lengua castellana: desde los ocho meses de vida -cuando el niño se beneficia con el habla dirigida a él-, pasando por la

etapa del lenguaje propiamente dicho -con la emisión de las primeras palabras alrededor de los diez u once meses-, hasta los comienzos de la sintaxis, aproximadamente a los diez años. Finalmente, otorga un importante papel a la escolarización argumentando que la misma puede contribuir al desarrollo del lenguaje en tanto y en cuanto el docente posibilite a los niños familiarizarse con un vocabulario más amplio y con estructuras sintácticas cada vez más complejas.

María Núñez en el capítulo diez "*Teoría de la mente: el desarrollo de la psicología natural*" aborda el desarrollo de la teoría de la mente y plantea los aportes de los estudios clásicos (entre ellos, los que se realizan sobre el "paradigma de la creencia falsa") que la han definido mediante un patrón evolutivo "todo o nada" (que se posee o no se posee). Plantea los hallazgos de los estudios que se han ocupado de este fenómeno, considerando las inferencias sobre los estados mentales de los otros "en marcha", mediante evaluaciones más implícitas, y los estudios -aún incipientes- sobre los correlatos neurales de la teoría de la mente. Luego presenta el patrón esperable de desarrollo de las posibilidades de realizar inferencias sobre las intenciones, deseos y estados mentales de los demás. Considera las alteraciones de dicho patrón y la importancia que tienen en ese proceso el lenguaje y la comunicación. Finalmente postula

que una mejor comprensión de los niños como hábiles psicólogos naturales, antes de su ingreso a la escuela, puede contribuir a las prácticas educativas.

En el último capítulo "*El desarrollo de las habilidades argumentativas*", el autor, Gustavo Faigenbaum, presenta las diferentes teorías sobre la argumentación, para así poder comprender su desarrollo en los niños desde sus primeras interacciones sociales. Describe un proceso que abarca las interacciones duales (sujeto-objeto y sujeto-sujeto) y las acciones comunicativas que permiten el surgimiento de la argumentación, que luego se complejizará con la utilización de esquemas argumentativos para convertirse en una argumentación en sentido estricto. Finalmente, analiza la potencialidad del proceso de dar razones de la acción argumentativa para la educación, las condiciones institucionales que fomentan este tipo de prácticas, como así también su importancia para el pensamiento crítico.

El **libro II**, *Procesos del conocimiento y contenidos específicos*, consta de dos partes. En la primera, titulada *Procesos de conocimiento* -compuesta por seis capítulos-, los autores presentan los resultados de las investigaciones en el campo disciplinar del desarrollo de procesos cognitivos requeridos para el aprendizaje del conocimiento en general. La segunda parte, "*Desarrollo de contenidos específicos y educación*" consta también de seis capítulos y avanza

sobre los estudios que dan cuenta de la adquisición de conocimientos específicos, donde son puestas en primer plano las relaciones entre el desarrollo cognitivo y las estrategias educativas.

En el primer capítulo "*El desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales*", Eduardo Martí explica que los sistemas externos de representación son elementos constitutivos de nuestra cognición y del pensamiento científico. Considera los aportes de la teoría de Jean Piaget en relación a los aportes de la inteligencia práctica, la representativa y la operatoria. Esta mirada, es comparada con la perspectiva de Lev Vigotsky, quien considera que los signos son instrumentos que median en los procesos psicológicos, al tiempo que los transforman. A partir de este análisis, se caracterizan los sistemas externos de representación como instrumentos del pensamiento y se explica el proceso de adquisición de los mismos, ejemplificándolos. Por último, el capítulo refiere a la necesidad de una alfabetización gráfica (mapas, calendarios y gráficos científicos, entre otros). Según la mirada del autor, si la comprensión de estos sistemas es elevada, se podría hablar de la función epistémica que cumplen y no de un simple apoyo a la memoria.

Juan Antonio García Madruga, Francisco Gutiérrez Martínez y José Oscar Vila Chávez, se ocupan, en el capítulo dos "*Desarrollo de la memoria*", de este componente básico de la cognición humana y lo

hacen partiendo de la edad de seis años, momento en que -generalmente- se inicia la escolaridad obligatoria. En primer lugar, los autores dan cuenta de la estructura de la memoria humana tomando el modelo de "multialmacén" y haciendo referencia a la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. A continuación, focalizan en el desarrollo de la memoria operativa, refiriéndose a las diferencias intelectuales entre los niños, los adolescentes y los adultos en relación a la capacidad de atención y almacenamiento, tomando como eje el desarrollo de las estrategias de la memoria. Por último, señalan la relación entre memoria y conocimiento previo, destacando las interrelaciones entre memoria y aprendizaje escolar.

El capítulo tres lleva por título "*Cambio conceptual*". En él Antonio Castorina y Mario Carretero presentan una visión general de los debates teóricos que se suscitan a partir de esta temática, ya que la misma se propone como una teoría alternativa a las teorías clásicas del desarrollo cognitivo. En primer lugar, caracterizan las nociones de ideas previas y cambio conceptual, y luego profundizan en los distintos tipos de cambio conceptual (enriquecimiento, revisión, reestructuración débil, reestructuración fuerte) recuperando los aportes de Vosniadou y Carey. Plantean que en este campo de investigación, uno de los aspectos que más se ha trabajado es *qué* es lo

que cambia y mediante *qué* mecanismos. Aquí muestran los diversos posicionamientos acerca de esta cuestión señalando que, para ellos, los más fructíferos son aquellos que consideran que el conocimiento del individuo está social y culturalmente situado. Los autores realizan un análisis de los problemas epistemológicos de estas posiciones versando sobre cuestiones concernientes a la naturaleza de las teorías infantiles, sus relaciones con el neoinnatismo y sus derivaciones para la educación.

Scheuer y De la Cruz en el capítulo cuatro "*Desarrollo representacional: ¿los niños como teóricos del cambio cognitivo?*" exploran las teorías que producen los niños sobre su propio cambio cognitivo en los dominios que se implican. Realizan un breve racconto de las posturas teóricas acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje en la psicología a lo largo del siglo XX, para concluir que, tanto las líneas de investigación, como los procesos que abordan, están estrechamente vinculados y que los diversos modelos de desarrollo cognitivo y/o aprendizaje que comparten un marco constructivista muestran al niño como sujeto/agente que genera perspectivas acerca del mundo y de sí mismo. Los estudios que desarrollan las autoras tienen como eje los procesos de adquisición y transformación en dominios notacionales específicos: el dibujo, la escritura y la notación numérica. Para terminar, propo-

nen una serie de modos en que los educadores podrían potenciar procesos de cambio cognitivo, incluso a partir del nivel inicial; para que los alumnos adquirieran un mayor control sobre sus propios aprendizajes, como también un mayor compromiso, protagonismo y agencialidad.

El capítulo cinco "*El desarrollo de la capacidad para transferir conocimiento a través del pensamiento analógico e inductivo*", a cargo de Minervo, Trench y Adrover se ocupa del desarrollo del razonamiento analógico e inductivo, como así también de sus implicancias instructivas y educativas. Estas dos formas destacadas del pensamiento abonan la capacidad para realizar inferencias a partir de casos conocidos, esto es, construir nuevos conocimientos con base en el conocimiento disponible.

Describen en primer lugar, la génesis del pensamiento analógico y su desarrollo, centrándose en las analogías entre relaciones y entre sistemas de relaciones. En la segunda parte del artículo hacen referencia a estudios sobre el desarrollo del pensamiento inductivo y describen la capacidad para realizar inducciones basadas en categorías y para establecerlas apoyadas en el conocimiento causal. En el cierre, señalan que los estudios del razonamiento analógico -a diferencia de los estudios del razonamiento inductivo- son los que más se han ocupado de sus implicancias en el campo educativo. Asimismo, destacan la necesidad de superar ciertas limitaciones en el enfo-

que cognitivo a fin de avanzar en la transferencia de sus resultados a la educación.

De Macedo, en un original planteo, aborda en el capítulo seis titulado "*El desarrollo psicológico del juego y la educación*", diez significados que permiten definir qué es el juego -en su sentido general, simbólico y práctico- y su vinculación con la teoría piagetiana. Lo define como actividad física y mental; interacción; convención y sistema de reglas sociales morales y lógicas; desempeño de roles; objetivo inútil e indefinido; destreza; fantasía; resultados; placer funcional y repetición; universalidad o generalización. Resalta su carácter de mezcla de disciplina y anarquía y se pregunta cómo se puede utilizar el juego en el aula respetando sus características y beneficiándose de aquello que se puede aprender con él. El autor relata las actividades y el análisis teórico que está llevando a cabo junto a su equipo en torno a la utilización de un juego lógico en los procesos de enseñanza y sus consecuencias para el aprendizaje, demostrando que el juego como una forma de educación permite el desarrollo no sólo de esquemas procedimentales, operatorios y simbólicos, sino también de la autonomía de los alumnos.

La segunda parte de este libro se inicia a partir del capítulo siete titulado "*La comprensión de nociones sociales*", en el que Delval y Kohen describen cómo se construyen las ideas sobre el mundo social, las instituciones y las normas que las regulan.

Dicha construcción está orientada por nuestra posición en el mundo social, trasciende cuestiones referidas a la enseñanza escolar e intenta comprender cómo las personas adquieren la ideología de la sociedad de la que forman parte. Los autores caracterizan el dominio del conocimiento social en contraste con el dominio del conocimiento biológico y físico definiendo las relaciones humanas como relaciones institucionalizadas. Dan cuenta de las perspectivas de las investigaciones que se han ocupado de cómo se adquiere dicho conocimiento, destacando el aprendizaje social, la noción de representaciones sociales de Moscovici, la posición vigotskiana y la posición constructivista. Presentan la formación de la idea de ganancia y la formación de ideas políticas para referirse, por último, a los niveles del conocimiento social y a la relación que podría establecerse entre éstos y la enseñanza en la escuela.

Alicia Barreiro está a cargo del capítulo ocho, *"El desarrollo del juicio moral"*, y comienza presentando las teorías heredadas del enfoque piagetiano especialmente los desarrollos de Kohlberg, que avanza sobre el mismo en dos aspectos: la delimitación de estadios del desarrollo moral y sus relaciones con los estadios del pensamiento operatorio. Luego describe los aportes de Turiel que propone el desarrollo moral como un dominio específico que se desarrolla a partir de predisposiciones

mentales y emocionales que surgen muy tempranamente en la vida del niño. Continúa con los aportes que sobre este objeto se hacen desde la perspectiva vigotskiana, describiéndolo como un proceso psicológico superior y refiere al intuicionismo social -que postula que se arriba a la razón por intuiciones morales originadas en emociones innatas-. Por último, la autora plantea la importancia del concepto de agencia moral y sus potencialidades en relación con la educación escolar.

En el capítulo nueve *"Representación y aprendizaje de narrativas históricas"* Mario Carretero comienza planteando las etapas del desarrollo de la narratividad según Egan y su íntima vinculación con el conocimiento histórico desde la perspectiva educativa, sus ventajas y sus riesgos. Luego señala la relación entre dichas narrativas y la construcción de identidades, teniendo en cuenta que las narrativas más frecuentes con las que se encuentra el alumno -tanto en el ámbito escolar como en el cotidiano- son las nacionales. A partir del análisis de un ejemplo, plantea las cuestiones centrales que vertebran el artículo y caracteriza la producción y el consumo de dichas narrativas. A lo largo del capítulo se observa que su análisis de los propósitos de la enseñanza de la historia muestra la tensión entre la construcción de una identidad nacional y la construcción de una comprensión compleja basada en la historiografía enmarcado en

una perspectiva sociocultural y cognitiva.

Emilia Ferreiro en el capítulo diez, titulado "*Comprensión del sistema alfabético de escritura*" parte de afirmar la fragmentación que existe en la investigación acerca de los procesos de lectura y escritura. Expone los principales debates actuales presentándolos bajo la forma de francas dicotomías sin perder de vista sus consecuencias educativas. Se centra entonces en la comprensión del sistema de escritura desde el punto de vista cognitivo y desde la constitución de este objeto de conocimiento. Luego realiza una síntesis de las teorías acerca de la lectura y la escritura conjuntamente con el impacto que han tenido en la enseñanza y el aprendizaje. Analiza los factores intervinientes en la comprensión de un texto escrito y las posturas teóricas que los sustentan. A continuación propone la perspectiva a la que adhiere: el sistema alfabético como un sistema de representación del lenguaje a diferencia de un código visual. Hacia el final del capítulo, la autora analiza el impacto de las nuevas tecnologías sobre las prácticas de lectura y escritura, considerando al sujeto como sujeto psicológico que construye activamente el conocimiento durante su proceso de alfabetización.

"*Aprendizaje de la comprensión de las funciones lineales*" es el título del capítulo once en el que Brizuela y Martínez plantean la relación entre el desarrollo cognitivo de los niños y el aprendizaje de la aritmética y

el álgebra. Las autoras muestran los resultados de estudios que refutan los fundamentos tradicionales que han dado algunos investigadores para justificar que la enseñanza del álgebra debe plantearse durante la adolescencia, ya que las limitaciones, problemas y obstáculos del desarrollo cognitivo propios de esta etapa impiden su comprensión anterior. Exponen, mediante ejemplos concretos, cómo un grupo de niños de entre nueve y diez años pueden pensar a través de la representación algebraica las funciones involucradas en un problema. Concluyen enfatizando la idea de desarrollo como un mero límite y no como una limitación, sosteniendo la necesidad de brindar a los alumnos las oportunidades adecuadas en su educación matemática y la importancia de profundizar las relaciones entre desarrollo cognitivo y educación.

En el capítulo doce, "*La enseñanza de las ciencias naturales en el aula: estableciendo relaciones pedagógicas*" Mortimer y Scott se ocupan del lenguaje y su funcionamiento en las clases de ciencias naturales considerando la interacción y el diálogo del lenguaje científico con el cotidiano. En primer lugar, dan cuenta de un modelo de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina por perfiles conceptuales. Entienden el aprendizaje como dos procesos interconectados: enriquecimiento de perfiles conceptuales y toma de conciencia de la multiplicidad de modos de pensar que constituyen un perfil y de los contextos en los que éstos

pueden ser aplicados de modo apropiado. Para finalizar, los autores proponen un repertorio de estrategias para guiar las acciones de los docentes en sus intentos de lograr una comprensión profunda de los conceptos por parte de los alumnos.

Creemos que, más allá de las diferentes perspectivas teóricas y de la actualidad de la obra, los distintos trabajos que se incluyen pueden ser leídos con un espíritu interdisciplinario, como un incipiente entrecruzamiento de conceptos y modos de investigar entre campos científicos tales como la

lingüística, la semiótica, las neurociencias y la psicología del desarrollo cognitivo. Dichos campos configuran entramados fructíferos para problematizar y repensar los procesos educativos. En este sentido, entendemos que la riqueza de este trabajo -en su totalidad- reside en los aportes que la misma realiza al campo educativo, reflejando una constante preocupación por el sujeto en desarrollo y por los modos en que los procesos educativos pueden contribuir en esta línea.

RESEÑAS DE JORNADAS

Segunda Jornada: “Diversas miradas sobre la infancia”

Facultad de Ciencias Humanas.

Secretaría de Extensión y Transferencia.

Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Septiembre de 2012, Tandil, Buenos Aires, Argentina.

*Rosana Corrado**

*Nora Ros***

Esta Segunda Jornada se realizó a fines de septiembre de 2012 dando continuidad a las Primeras Jornadas “Diversas miradas sobre la Infancia” iniciadas y desarrolladas en el transcurso del año 2011, en el Campus Universitario Tandil de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tal como fuera señalado en su presentación, formó parte de las actividades planificadas en el marco del Proyecto de Extensión *Prácticas socio-educativas en*

los barrios de la ciudad de Tandil perteneciente a la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y a la Secretaría de Extensión y Transferencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Fue convocada y coordinada por la Mag. Nora Ros; en su organización participaron docentes, alumnas avanzadas de la carrera en Educación Inicial y diversos profesionales del Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil del distrito de Tandil (perteneciente a Educación Especial la cual se considera actualmente una modalidad del Sistema Educativo argentino).

Con propósitos idénticos, en esta oportunidad se continuó promoviendo un ámbito de reflexión e intercambio sostenido y dinámico entre los especialistas en el tema y los participantes, con preocupaciones e intereses relativamente comunes, en particular acerca de las infancias, la diversidad,

*Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Licenciada y Profesora en Educación Inicial. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del NEES, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. Argentina. E-mail: rosana_corrado@yahoo.com.ar.

**Magister en Educación. Orientación Histórica y Filosófica de la Educación. Profesora en Educación Inicial. Directora y docente del Departamento de Educación e investigadora del NEES, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. Argentina. E-mail: noraros@speedy.com.ar

la atención y la educación temprana, en sentido amplio. Esta segunda jornada logró avanzar en el conocimiento y ampliación de perspectivas teóricas, metodológicas y modalidades de trabajo potentes para comprender y develar aquellas prácticas que, a menudo, subyacen naturalizadas en la cotidianeidad de las configuraciones y/o constelaciones familiares y los distintos espacios educativos actuales destinados a los niños de Nivel Inicial.

Los especialistas invitados en sus exposiciones enfatizaron y definieron la Atención Temprana como “una práctica que orienta a las familias sobre las necesidades de sus hijos en los primeros años de vida. La tarea está orientada a la detección e intervención de distintas situaciones que impliquen riesgo para el desarrollo integral del niño, desde los 45 días hasta los tres años de edad”. Si bien reconocen que en esta franja etaria atienden a niños con riesgo biológico -en muchos casos con patología diagnosticada- con riesgo socio-ambiental y bebés prematuros, con problemas o necesidad de “control” del desarrollo infantil, consideran como objetivo primordial “elaborar estrategias preventivas, socio-educativas, de apoyo y de sostén para el desarrollo de las potencialidades de cada niño, de cada familia y de los docentes”. Esta institución cuenta con un equipo interdisciplinario que trabaja en forma conjunta y coordinada en torno a las áreas: socio-afectiva; senso-

perceptiva; motriz, cognitiva y del lenguaje. Sus actividades se desarrollan en la sede de dicha institución y a su vez, trabajan con distintas Organizaciones no Gubernamentales, en diferentes barrios y contextos socio-culturales de la ciudad de Tandil, en los Centros de Salud y en diversas instituciones educativas.

Cabe destacar que pensar la atención temprana desde esta perspectiva implica prevención y anticipación. El conocimiento y la observación por parte de las familias y los docentes podría promover una respuesta apropiada, generar un andamiaje ajustado a las necesidades de cada situación o ayudar a acotar el tiempo y lograr una consulta e intervención oportuna y eficaz, en beneficio del niño y su inclusión social, sin restricciones. De allí la importancia que los organizadores le otorgan a este tipo de jornadas, especialmente para los docentes de la Educación Inicial, como una posibilidad de conocer los aportes de diversas disciplinas y enriquecer la formación de los profesores y sus prácticas profesionales.

En esta segunda instancia, la Jornada se organizó de manera cooperativa e interdisciplinaria entre dos instituciones públicas de gestión estatal de Tandil -Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI) N° 571 y Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. El día 20 de septiembre se llevó a cabo un encuentro presencial intensivo en las instalaciones del

Campus Universitario de Tandil. Este encuentro estuvo a cargo de profesionales de dicho Centro. Cabe mencionar que su planta orgánica funcional está conformada por: Mariel Echeverría (Directora), Carmen Nuñez, Cecilia Salsamendi, Cecilia Granatte, Graciela Copello, Laura Ponce, Sara Lechuga (Equipo técnico), Laura Pérez Pinto (Fonoaudióloga), Mónica Chiclana (Terapeuta ocupacional), Sandra Ferrero (Asistente social), Susana Adala (Asistente educacional), Miriam D' Artazu (Médica, Barrio San Cayetano) y Marita Polifroni (Médica, Barrio Belgrano). Los expositores presentes en la jornada abordaron las diversas dimensiones y las líneas de trabajo desarrolladas por la institución.

Estas jornadas tuvieron nuevamente como principales destinatarios a alumnos y graduados de las Carreras de Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Educación Inicial de la FCH-UNNCPBA y de otras instituciones de Educación Superior de la ciudad de Tandil. Es de destacar que fueron de carácter gratuito y abierto a la comunidad. Se registró la presencia de más de ciento treinta y cinco personas. La Inspectora de la modalidad Especial del distrito de Tandil, Patricia Gallari, también estuvo presente aportando a la discusión y a un intercambio fructífero con los especialistas disertantes y el público participante. La participación del auditorio se mantuvo constante en las dos jornadas, mostrando la necesidad de soste-

ner y legitimar estas convocatorias como un ámbito privilegiado de reflexión y debate sobre temáticas específicas vinculadas a las infancias y la educación.

Desde el trabajo interinstitucional y a partir de la experiencia compartida en las jornadas anteriores, se fue construyendo esta propuesta formativa respecto a la temática específica de la "Atención Temprana". Con características similares al primer encuentro, los especialistas en un contexto respetuoso de discusión, presentaron algunas estrategias de intervención y brindaron herramientas teóricas e interpretativas en el campo de las prácticas educativas inclusivas. Los diferentes núcleos temáticos fueron abordados a través de variados recursos: exposiciones de los profesionales (Power Point), fotos, videos de experiencias educativas y el relato de una madre sobre las orientaciones, los acuerdos y el trabajo de colaboración realizado por los profesionales del centro ATDI Nº 571 en su domicilio particular. Finalmente, en el cierre de esta jornada se agradeció la presentación y los aportes del equipo de trabajo del Centro de Atención Temprana, el apoyo institucional, la presencia de diversos actores sociales y se insistió en la necesidad de sostener y seguir apostando por estos espacios de encuentro a través de diversas propuestas alternativas para enriquecer la formación docente en los institutos y las universidades.

VII Encuentro Internacional de Investigadores de la Red Educación, Cultura y Política en América Latina

29 de octubre al 1º de noviembre de 2012

UNCPBA, Tandil, Argentina.

*Ma. Laura Bianchini**

*Natalia Cuchan***

En el marco de la Red Educación, Cultura y Política en América Latina integrada por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Distrital Francisco José De Caldas de Colombia, la Universidad Autónoma de México (UNAM), la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), la Universidad de Sao Pablo (USP) de Brasil, y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) de Argentina, se desarrolló el *VII Encuentro* con la finalidad de lograr el intercambio y discusión de las producciones académicas de los miembros. Las palabras de bienvenida estuvieron a cargo de las autoridades del Núcleo de Estudios Educa-

cionales y Sociales (NEES), de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y de la Coordinadora General de la Red, Dra. M.A. Corbalán. A continuación se desarrolló una Mesa redonda donde los expositores Agueda Bittencourt, Inés Castro, Vladimir Olaya y Gabriel Huarte presentaron una panorámica de la situación sociopolítica en Colombia, México, Brasil y Argentina.

El segundo y tercer día se destinaron a las presentaciones del encuentro, las cuales fueron divididas en cuatro paneles. Previo a ellos, tuvo lugar el homenaje al miembro fundador de la Red, Dr. Milton José de Almeida por su partida, en el cual se proyectó un video con parte de su obra académica y artística denominado "*Palabras e imágenes*".

Panel I: Políticas socio-educativas e inclusión: Carlos Jilmar Díaz Soler (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) presentó "*La producción y la circulación del discurso científico sobre lo social en Améri-*

*Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Ayudante diplomado del departamento de Política y Gestión y Auxiliar de Investigación del NEES, Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: mbianchini@gmail.com

**Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Auxiliar de Investigación del NEES. E-mail: nataliacuchan@gmail.com

ca Latina. Un estudio desde el Instituto Jean-Jacques Rousseau en Ginebra – Suiza (1912 – 1939)”. En su ponencia va dando cuenta cómo entre 1912 y 1939 el Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra desde la psicología experimental y funcional elabora discursos con la intención de incidir en la pedagogía de la época, discutiendo la dinámica de producción y las estrategias de circulación de conocimientos de la Escuela Nueva, cuyo máximo representante fue Claparede, y su incidencia en Colombia y Brasil.

“La tensión libertad y seguridad en las políticas y prácticas escolares para el gobierno de la pobreza” fue el trabajo presentado por Renata Giovine y Liliana Martignoni (UNCPBA). Las autoras analizan cómo funciona el buen gobierno del sistema educativo en un escenario en el que emerge la articulación de políticas educativas y políticas sociales, y se recrea el significante de justicia social. Se centran en el par seguridad-libertad en el espacio socio-educativo y cómo esos componentes se expresan entre 1990 y 2012, tensionando e interpelando al estado y a la sociedad a redefinir sus estrategias sobre las instituciones y sujetos escolares.

Gabriel Huarte (UNCPBA) en su ponencia *“Inclusión y exclusión: términos que atraviesan el debate sobre el sistema educativo argentino”* busca promover la discusión sobre los problemas que nos plantean la utilización de los términos inclusión y

exclusión social en tanto categorías de análisis. Para ello aborda el modo en que se dio tratamiento a los primeros “otros”, haciendo referencia a los pueblos originarios, configurado por la representación de una nación blanca y una sociedad homogénea culturalmente. El predominio de esta representación posibilita la consolidación de un imaginario social que amplía a los excluidos, abarcando también a los negros, los gauchos, ciertos grupos de inmigrantes, los mestizos y los “nuevos” pobres.

María Ana Manzione (UNCPBA) en su trabajo *“Educación infantil y exclusión educativa: un abordaje en tres instituciones del Nivel inicial en la ciudad de Tandil”* analiza cómo, en un contexto caracterizado por la nueva cuestión social, se materializa el reconocimiento y la redistribución implicada en el concepto de justicia educativa, según la voz de los directores de instituciones de educación inicial. Término que ha adquirido centralidad en las proclamas gubernamentales de los últimos años, en el marco de las políticas de expansión de la escolarización del nivel inicial.

María Inés Castro y Azucena Rodríguez (UNAM) en *“La educación de los jóvenes. Ciudadanía e inclusión”* reflexionan sobre la educación ciudadana como herramienta adecuada para generar inclusión dentro del tramo de educación obligatoria del nivel secundario en México. En tal sentido se refieren a las principales formas de exclusión, las respuestas juveniles y al papel de

la educación ciudadana orientada a promover la participación de los jóvenes.

Al finalizar la jornada de trabajo se realizó en el Auditorium del Museo de Bellas Artes la presentación del libro coordinado por Inés Castro *"Educación y cultura. Un debate necesario en América Latina"*, el cual contiene los resultados de las presentaciones del anterior encuentro de la Red realizado en México.

Panel II. La producción de conocimientos y prácticas sociales: En *"O método na interpretação das criações culturais"* Evaldo Vieira (UNICAMP) presenta un conjunto de reflexiones sobre el modo de interpretación de algunas obras literarias en tanto creaciones culturales desde el sentido común y el buen juicio. Estos muestran que el sujeto produce su creación cultural en dos planos: el conocimiento espontáneo o empírico, entendido como aquella forma de saber vulgar que resulta de la experiencia humana y el conocimiento reflexivo o el saber crítico, fruto de una concentración particular de la atención resultante de un esfuerzo por superar el saber espontáneo.

Susana Del Sagrado Corazón Aguirre y Rivera (UNAM) presentó *"La novela didáctica como retrato de la educación. José Joaquín Fernández De Lizardi (Siglo XIX)"* un trabajo donde aborda las articulaciones entre la didáctica y el género novelístico a partir de la relectura de la obra de José

Joaquín Fernández De Lizardi. Mediante ese ejemplo enfatiza en la finalidad social y el proceso de conocimiento que ofrece la novela aportando desde lo didáctico cualidades para la comprensión del mundo, mediante personajes, historias, situaciones, desde el pasado hacia el presente. Proceso que promueve la reflexión a partir del ejercicio de lecturas que reflejan contextos sociales y experiencias significativas para los sujetos.

Agueda Bernardete Bittencourt (UNICAMP) en *"Não façam comércio, mas negócios espirituais. Apontamentos para o estudo dos livros católicos no Brasil"* observa que entre 2007 y 2011 los libros religiosos y de autoayuda figuran como los géneros más leídos por los entrevistados, como así también los libros didácticos en el público infantil-juvenil. Tales datos conducen su investigación respecto del rol desempeñado por la Iglesia Católica a lo largo de la historia, al reconocimiento de dos estrategias claves: la censura de libros y la producción editorial, ambas como control ideológico. Mediante el abordaje de la acción de las Congregaciones Paulinas aborda la configuración de discursos legitimadores de prácticas, cuya intencionalidad es reinventar la moral católica.

Panel III. Procesos socioculturales: regulaciones y transgresiones: Marisa Zelaya (UNCPBA) en *"El estado municipal y la universidad en las últimas*

décadas: *El proceso de expansión de la educación superior universitaria en el caso argentino*" presenta cómo el proceso de expansión del sistema de educación superior con las nuevas modalidades de extensiones áulicas genera nuevos debates y desafíos en torno a la organización y regulación del nivel. A través de un estudio de caso analiza cómo se construyen estrategias político-institucionales entre las universidades y los municipios identificando dos dinámicas simultáneas: ciudad/universidad y universidad/ciudad.

Corbalán (UNCPBA) en "*Marcos regulatorios y bagaje tecnocrático*" debate respecto de la necesidad de regulación y control de mecanismos de negociación y concertación desempeñados entre países socios y organismos internacionales de crédito en las relaciones de interdependencia norteamericana, este-oeste. Identifica un bagaje personal y mercenario en la configuración de la tecnocracia neoliberal que evidencia pujas de poder al interior de los estados nacionales. Tales mecanismos ejercen un suprapoder con intervenciones en los gobiernos estatales los cuales, además de un control ético y moral, ameritan un control político y jurídico.

Raquele Viviani Silveira (UNICAMP) en "*Cidadão-Turista (Crônicas de filosofia peripatética)*" resalta la cualidad del movimiento y el "arte del pasear" como práctica y método de reflexión en torno a la ciudad, como forma de conocer la construcción

cultural en tanto proceso colectivo. Su ponencia invita a trascender el análisis de la ciudad desde la dimensión económica y burocrática para comprender su impronta como escenario de actividades y encuentros culturales, reconociendo no obstante lo urbano como un campo fértil de experiencias conflictivas y negociaciones, otorgando valor a las experiencias socioculturales ya no circunscriptas a la ética del trabajo como la única vía de forjar la dignidad en el hombre.

En "*Desfigurações do espaço e do vídeo. Caos e re-existência de um lugar "A Criação do Brasil"*" Wenceslao Machado de Oliveira Jr. (UNICAMP) trae al debate, mediante un ejemplo concreto como es el video "*A Criação do Brasil*", las connotaciones políticas y estéticas que se ponen en juego en la edición de imágenes y sonidos en la construcción o "extranjerización" de un lugar determinado. Valiéndose de una descripción densa aborda la creación de imágenes como proceso de creación humana cargado de sentidos que violentan o desfiguran una realidad.

José Gabriel Cristancho y Martha Cecilia Herrera (UPN) abordan en "*Cultura política y constitución de subjetividades en contextos conflictivos: Un análisis de la producción del Grupo de Memoria Histórica*" la configuración del mencionado grupo, en tanto objeto de interés para las investigaciones en educación, por su carácter de constructores sociales de la memoria. En particular,

analizan cómo las producciones, investigaciones y prácticas ofrecen significados sobre la violencia y el conflicto con potencialidad modeladora de la dimensión política de las subjetividades.

Panel IV. Educación, instituciones

y prácticas: Maria do Carmo Martins (UNICAMP) en *"Currículo, escritas e histórias. Sobre a tradição seletiva e as finalidades dos estudos"* presenta tres concepciones de historia del currículo que identifica como predominantes en Brasil, esbozando las mismas en autores internacionales legitimados en las investigaciones brasileras, colocando en la discusión una pauta de investigación sobre la internacionalización de los estudios comparados. La autora resalta que las obras angloamericanas son tratadas como fuentes de influencia de los autores brasileros sin contextualizar ni discutir por qué estas ideas son apropiadas y cómo lo son.

Lucía Beatriz García (UNCPBA) en *"Procesos de reconfiguración en la profesión académica. Estudio en el caso de Argentina"* reflexiona acerca de la profesión académica, cómo surge y se reconfigura en América Latina y Argentina, en un contexto de transformaciones mundiales. Señala la existencia de una continuidad respecto de las políticas de los '90 y una reiteración de

factores relacionados con la poca prioridad que se le da al sistema universitario, burocracias consolidadas que operan independientemente de la conducción política y la fragmentación al interior de los colectivos universitarios. De este modo se pregunta si la pervivencia de esa "nueva cultura académica" significa la imposibilidad de construir colectivamente otra que la suplante o retome otros sentidos para el trabajo académico de la universidad.

En *"Música y violencia: las figuras rítmicas de la memoria"* Vladimir Olaya Gualteros y Felipe Andrés Patiño Sarmiento (UPN) analizan e interpretan lo que los jóvenes recuerdan, olvidan y significan en relación a los hechos de violencia a través de las narrativas musicales presentes en las creaciones del grupo colombiano 1280 Almas. Estas les sirven a los autores como una radiografía de la violencia, rastreando los significados que adquieren esos hechos para los jóvenes, cómo se relacionan con su entorno y las formas en que están haciendo "un trabajo de la memoria en torno a los diversos acontecimientos violentos que han vivido a lo largo de sus vidas", advirtiendo en ellas la constitución de subjetividades y de identidades generando vínculos afectivos entre ellos.

IX Encuentro de Cátedras de Política, Planeamiento, Administración y Financiamiento de la Educación

29 y 30 de Noviembre de 2012

Universidad Nacional de Córdoba

Ciudad Universitaria - Córdoba - Argentina

*Alejandra Castro**

*Nora Lamfri***

*Juan Suasnábar****

Desde hace ya algunos años las cátedras Política, Planeamiento, Administración y Financiamiento de la Educación de Universidades Nacionales han venido promoviendo espacios de debate y discusión sobre las cuestiones que nos preocupan y ocupan desde el ámbito universitario. Estos encuentros, que convocan a un numeroso grupo de docentes e investigadores de las universidades públicas de todo el país, se

realizan regularmente y se han convertido en un espacio relevante para el intercambio de proyectos de trabajo y de información sustantiva acerca de las actividades de grado, posgrado, investigación y extensión. Además, se ha constituido como un espacio político-académico de debate y reflexión crítica en torno a las decisiones y acciones de políticas educativas y a los diversos sentidos construidos por los actores en las prácticas institucionales cotidianas sobre ellas. Los encuentros posibilitan una reflexión sobre la vinculación de nuestros espacios curriculares con problemáticas y temáticas educativas actuales y el aporte que la Universidad Pública puede realizar en ese sentido.

En ocasión de este IX Encuentro, organizado en la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco de la conmemoración de los cuatrocientos años de su fundación, participaron treinta y siete docentes e investigadores de catorce universidades

*Magister en Políticas y Estrategias. Docente e investigadora en políticas educativas. Profesora Adjunta de la cátedra Organización y Administración Educativa, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

E-mail: alecastrosanuy@gamil.com

** Magister en Investigación Educativa. Docente e investigadora en Políticas Educativas. Profesora Adjunta a cargo de la cátedra Planeamiento de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

E-mail: nlamfri@hotmail.com

***Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Diplomado en Ciencias Sociales, auxiliar del NEES y ayudante diplomado del departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Becario Tipo I de CONICET. E-mail: juansuas@gmail.com

nacionales del país. Estuvieron presentes colegas de las universidades nacionales del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Comahue, Córdoba, Entre Ríos, General Sarmiento, La Pampa, La Plata, Luján, San Martín, Salta, San Luis, Río Cuarto, Tres de Febrero y Tucumán. Apoyaron la realización del evento la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC, la Comisión 400 años de la UNC 1613-2013 y la Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC).

El acto de apertura contó con la presencia de la Vice Decana de la Facultad, Dra. Beatriz Bixio, la Directora de la Escuela

de Ciencias de la Educación, Lic. Edurne Estéves y



la Mgter. Silvia Kravetz, quien hizo un repaso por la historia y constitución de los Encuentros desde su primera edición. En este sentido, señaló que los encuentros nacieron con la democracia y con la normalización de la vida universitaria, treinta años atrás, luego de la última dictadura cívico-militar. Comenzaron por 1985 en la Universidad de Buenos Aires cuando Félix Bravo, Norma Paviglianitti y Susana Vior, iniciaron este camino interesados en reflexionar sobre la dimensión política y democrática de la educación en las carreras de grado de

las universidades nacionales. Sin embargo, por diversos motivos y circunstancias, no pudieron sostenerse ni tener continuidad sino hasta la segunda mitad de la década de los 90, en que se reanudaron. No obstante, se señaló que durante esos años de interrupción se suscitaban algunas actividades donde participaron muchos colegas de estas áreas. Durante el año 1990, por iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación, siendo Coordinador del Área de Planeamiento el colega Norberto Fernández Lamarra, se desarrolló en Buenos Aires una actividad que abarcó simultáneamente un Encuentro Académico y un Seminario Nacional de Planeamiento de la Educación. Esta iniciativa reunió a numerosos docentes de las universidades nacionales con el objetivo de congregarse en un espacio compartido a funcionarios y académicos vinculados al planeamiento educativo.

En los años 1994 y 1995 se dictó, para los docentes del Área, el primer curso de especialización en "Elaboración de diagnósticos para la formulación de políticas educacionales" en la Universidad Nacional de Luján, conducido por Susana Vior y por Carlos Borsotti. Se trataba de un proceso de formación en investigación de equipos docentes de universidades nacionales y de producción de documentos sobre las condiciones educacionales de las diferentes provincias, en momentos en que acababa de aprobarse, sin un diagnóstico previo, la

Ley Federal de Educación. De este espacio participaron en distintos momentos la UBA, La Plata, San Luis, Tucumán, Jujuy, Córdoba, Salta, Litoral, Entre Ríos y Comahue. Los resultados del Curso de Especialización fueron publicados en el libro "Estado y educación en las provincias" dirigido por Susana Vior y también en múltiples ponencias y artículos de quienes participaron en esa primera experiencia de postgrado cooperativo en nuestro campo disciplinar.

Ya sancionadas la Ley de Transferencia, La Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior y frente a las profundas transformaciones que se estaban sucediendo en el sistema educativo, se retoman los Encuentros de cátedras con regularidad. En 1996 se desarrolló en la Universidad de San Luis, en 1998 en la UNER, en 1990 en la Universidad Nacional del Centro, posteriormente en la Universidad de La Pampa, en la de Luján en dos oportunidades, en la de Tres de Febrero y finalmente en la Universidad de San Martín en el año 2011. Se realizó también un Pre Encuentro en la Universidad Nacional del Centro, en el año 2008.

En este recorrido, se puntualizó la iniciativa de la Cátedra Organización y Administración Educacional de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNC que, con la participación activa y entusiasta de docentes, egresados y estudiantes, organizó en el año 2003 el Coloquio denominado "A diez años de la Ley Federal de Edu-

cación: ¿Mejor educación para todos?". En ese evento las presentaciones permitieron construir una mirada panorámica sobre la situación de la escolaridad obligatoria en casi todas las provincias del país, en el cual participaron muchos de los colegas de las áreas disciplinares de los Encuentros de Cátedras.

Los Encuentros de Cátedras han ido creciendo tanto en cantidad de participantes como en sus objetivos y alcances. En este sentido, además del análisis y la reflexión sobre los programas de las asignaturas y el intercambio entre los equipos, se fue enriqueciendo con un profundo y serio debate en torno a las políticas educativas, el papel del Estado, el gobierno de la educación de la realidad educativa del país. Este rico debate, en algunas oportunidades se hizo público y trascendió las fronteras académicas de la institución universitaria, para entrar en interlocución con otros actores de la escena pública educativa; en los años 2008 y 2009 se elaboraron documentos vinculados a la regulación de la formación docente que fueron elevados a organismos nacionales, provinciales y a los Consejos Académicos de las Facultades y Universidades.

Otra apuesta de estos Encuentros es la construcción de un diálogo y reflexión crítica entre especialistas, investigadores y



decisores políticos, es así que la implementación de la Educación Secundaria Obligatoria fue la temática que articuló el encuentro anterior en la Universidad de San Martín, que convocó a especialistas y funcionarios para abordar la temática. De este encuentro resultó la publicación del libro *La Educación Secundaria como derecho* compilado por Stella Maris Más Rocha, Jorge M. Gorostiaga, César G. Tello y Mónica Pini, y editado por La Crujía Ediciones, cuya presentación ocupó un lugar destacado durante el segundo día del encuentro aquí reseñado.

Una de las actividades centrales del encuentro se orientó a compartir los enfoques y perspectivas teóricas y analíticas que se privilegian para el abordaje de los contenidos y las propuestas de los equipos de cátedras para las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario: metodologías, trabajos de campo, experiencias, etc. Para ello, se organizaron tres ejes de trabajo que respetaron la agrupación por cátedras afines. Así, funcionaron tres comisiones: Políticas Educativas, coordinada por Claudio Suasnábar (UNLP) y Gerardo Bianchetti (UNSa); Planeamiento de la Educación, coordinada por Gabriela Andretich (UNER) y Cristina Dimatteo (UNCPBA) y Organización, Administración y Financiamiento de la Educación, coordinada por Renata Giovine (UNCPBA) y Silvia Kravetz (UNC).

El primer día se realizó el Panel "*Estado, Gobierno y políticas educativas en Uruguay y Argentina*" a cargo del Dr. Pablo Martinis (Universidad de la República, Uruguay) y la Prof. Marisa Díaz de Tapia (Ministerio de Educación de la Nación, Argentina), coordinado por la Dra. Estela Miranda (UNC).

Durante el segundo día, se propició también un espacio de intercambio sobre la formación de docentes en las UUNN y las reformas curriculares en curso en el marco de los actuales procesos de acreditación de carreras de profesorado universitarios, coordinado por el Dr. Juan Pablo Abratte (Secretario Académico, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). El

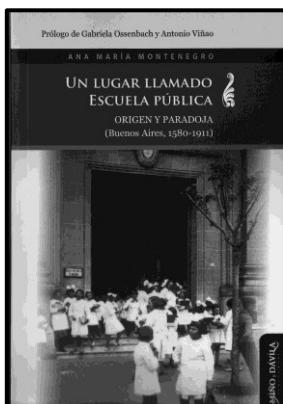
Dr. Abratte realizó una breve reconstrucción del proceso que han transcurrido las unidades académicas como consecuencia de los procesos mencionados lo que, posteriormente abrió a un debate en torno de cuál es y/o debería ser el rol de las UUNN en relación con los planes, programas y proyectos formulados y puestos en marcha desde las instancias de gobierno del sistema educativo.



El último espacio propuesto por la organización, discutir líneas y proyectos de investigación, sufrió un cambio de eje a propuesta de algunos miembros de las comisiones de trabajo, especialmente de Marcelo Vitarelli (UNSL) y Claudio Suasnábar (UNLP) y como consecuencia de los debates que se habían suscitado al interior de la comisión de Políticas Educativas se discutió acerca de la necesidad de consolidación del espacio a través de alguna forma de institucionalización, optándose por la creación de una red colaborativa de trabajo. Hacia el final del encuentro, los participantes votaron por unanimidad la denominación *RIPE*, Red Intercátedras de Política Educativa, ámbito que pasa a alojar las cátedras de Política, Planeamiento, Administración, Organización y Economía de la Educación de las Universidades Públicas de

Argentina. Se acordó además la construcción colaborativa de "Estados del Conocimiento" sobre el campo de la *RIPE* y se definieron ejes en relación a docencia, investigación y extensión. Se establecieron responsables para promover el trabajo colaborativo en cada uno de estos ejes y se propuso la creación de un Blog temático que dé visibilidad a la Red y favorezca la participación activa de los miembros. También se enfatizó en la necesidad de recuperación de la historia de los encuentros con el compromiso de cada una de las sedes anteriores a aportar a la construcción de una memoria colectiva.

Finalmente se acordó la realización de reuniones anuales que aporten a consolidar el trabajo conjunto y se propuso como sede para el siguiente encuentro a la Universidad Nacional de San Luis.



Un Lugar Llamado Escuela Pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)

Autora: Ana María Montenegro

Editorial: Miño y Dávila

Año 2012

(304 pág.)

Prefacio

Prólogo por Gabriela Ossenbach y Antonio Viñao

Introducción

PRIMERA PARTE

Origen del lugar/escuela pública (1580-1881)

Capítulo I

Un lugar para la escuela. Arquetipo, matrices y lógicas

1. El orden colonial: hitos y apertura
2. Declinación de la matriz anexa y resignificación de la separada.
3. Afianzamiento y desestructuración de ambas matrices.

Capítulo II

La Escuela pública. Diferenciación y legado.

1. La matriz separada pública: continuidades y diferenciación.
2. Escuela pública y particular: diferenciación y representación.
3. El "modelo" de Catedral al Norte: jurisdicción y legado.

SEGUNDA PARTE

Consolidación del lugar/escuela pública (1882-1908)

Capítulo III

La mutación "capitalina". Trama urbana y modelo de lugar

1. Controversias y demarcaciones entre el Congreso Pedagógico y la Ley Nº 1420.
2. El "modelo" de lugar/escuela pública capitalina: estrategias de definición.
3. El "modelo" de lugar/escuela provincial: una identidad subsumida.

Capítulo IV

La escuela pública. Demarcación y representación.

1. El lugar/escuela pública y la socialización del niño y la familia.
2. La representación pública o estatal: continuidades y mutaciones.

TERCERA PARTE

Paradoja del lugar/escuela pública (1909-1911)

Capítulo V

La escuela pública. Identidad desde la inequidad.

1. Trama urbana y propiedad fiscal: una relación compleja.
2. Los circuitos de la escuela pública: los inter e intra-institucional.

Capítulo VI

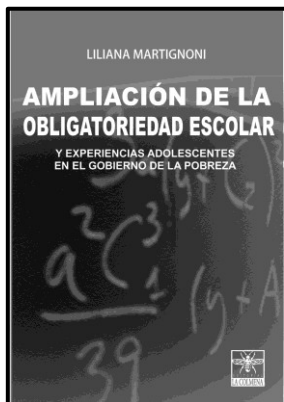
El lugar escuela pública. Paradoja y naturalización.

1. La escuela pública: "fetiche" y mediación.
2. Identidad nacional, discursos y memoria.

Conclusiones

Fuentes primarias

Bibliografía



Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza

Autora: Liliana Martignoni

Editorial: La Colmena

Año 2013

(336 pág.)

Índice

Autores

Agradecimientos

Prólogo por *María Alejandra Corbalán*

INTRODUCCIÓN

La ocupación estratégica de la política

Las regulaciones de la pobreza

La sinuosidad de la experiencia adolescente

Consideraciones sobre el abordaje metodológico

CAPÍTULO I

La ampliación de la obligatoriedad escolar en la Provincia de Buenos Aires. Desafíos y dilemas.

Desigualdades y reformas educativas

El mandato de la articulación y los nuevos escolares

La retención escolar

La extensión obligatoria de la escolaridad: entre el estado de necesidad y el estado de derecho

CAPÍTULO II

Las Instituciones. Complicidades y Tensiones en la búsqueda de inclusión e integración social.

¿Experiencias de institucionalización o institucionalización de la pobreza?

La Escuela

La historia fundacional

La escuela de hoy

Familias y experiencias de vida

La experiencia de una caída

Historias de institucionalización

FICHAS TÉCNICAS

- El hogar para niñas y adolescentes mujeres
- El comedor educativo
- El Programa Adolescencia
- El Centro de Día
- El hogar de referencia para varones
- El Centro Educativo Complementario
- La Interdependencia en el riesgo. La escuela, la familia y las instituciones.
- Las instituciones sociales en el discurso de la escuela
- La familia en el discurso de las instituciones

CAPÍTULO III

La escuela. Institución del orden.

Introducción

La ocupación estratégica de la obligatoriedad escolar desde la visión de los actores

Los Docentes

Los alumnos y sus familias

Experiencia escolar e instrumentos normativos

Interdependencias y reciprocidades: convivencia escolar

Disciplina escolar e individualización

Reglas y sanciones- Derechos y responsabilidades

El cuaderno de disciplina como dispositivo de control

La lucha por el reconocimiento

Autoridad, legitimidad y confianza

CAPÍTULO IV

Trayectorias sinuosas- Futuros impredecibles. La Trama de la experiencia escolar y social adolescente.

Trayectorias sociales y escolares

La historia de Juan

El entorno social y familiar

Escuela y trayectoria escolar

Entre planes y proyectos: la búsqueda de la autonomía

Sociedad y futuro

La Historia de Martín

El entorno social y familiar

Escuela y trayectoria escolar

Sociedad y futuro

La Historia de Azul

El entorno social y familiar

Escuela y trayectoria escolar

Viejas y nuevas dependencias. El hogar y la droga

Fracaso escolar, desalojo y desempleo

La Historia de Julia

El entorno social y familiar

Escuela y trayectoria escolar

La experiencia del fracaso escolar

Superar el sin sentido. La vida y el Centro de Día

Sociedad y futuro

CAPÍTULO V

Conclusiones

Visiones Institucionales sobre los alumnos adolescentes

Experiencias adolescentes, escuela y sociedad

Referencias Bibliográficas

Publicaciones anteriores de miembros del NEES

- NARODOWSKI, M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, A. y RUSSO, H. (Comp.) ALBARELLO, L. y eq.; ARAUJO J.; ARAUJO S.; GARCÍA, L.; GUIDI, M.; HUARTE, G. y eq.; LENS, J. L.; MONTENEGRO, A.; PASINI, M. M.; RUSSO, H. y eq. (1998) *Educación, actualidad e incertidumbre*. Editorial Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.
- CASTRO, I. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G. y van der HORST, C.; MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.; CORBALÁN, M. A. (2002) *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México. (Nº 14).
- CORBALÁN, M. A. (2002) *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. (Nº 14).
- ARAUJO, S. (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Editorial Al Margen/NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. (Nº 14).
- LANDÍVAR, T. E. y FLORIS, C. (2004) *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI*. NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. (Nº 15).
- CORBALÁN, M. A. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G.; GUIDI, M.; MASTROCOLA, M.; ZELAYA, M.; GARCÍA, L.; MONTENEGRO, A. Y van der HORST, C.; MARTIGNONI, L. (2005) *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Editorial Biblos - NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. (Nº 15).
- ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. (Nº 17).
- HERRERA, M. C. (ed.); MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L.; GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M. A.; CORBALÁN, A. (2007) *Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política*. Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. (Nº 18).
- MIGUEZ, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina. (Nº 18).
- GIOVINE, R. (2008) *Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina. (Nº 18).
- ARAUJO, S. (Coord.), HEFFES, M. A.; LAXALT, I.; y PANERO, R.; FERNÁNDEZ, I. e IZUZQUIZA, V.; BARRÓN, M. P. y GOÑI, J.; ARAUJO, S. y CORRADO, R. (2008) *Formación universitaria y éxito académico: Disciplinas, estudiantes y profesores*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. (Nº 19).
- ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M. (Comp.), LENS, J. L. (2008) *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros. Buenos Aires, Argentina. (Nº 19).
- SGRÓ, M. (Org.) DÍAZ, A.; RUSSO, H.; PINNA, A. (2008) *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. (Nº 19).
- ARAUJO, S. (Comp.) ARAUJO J. y DI MARCO, C.; GIOVINE, R.; GUIDI, M. y MASTROCOLA, M.; CORBALÁN, M. A. y MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L. y ZELAYA, M.; FLORIS, C.; CORRADO, R. y FERNÁNDEZ, G.; BALDONI, M. (2008) *La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. (Nº 19).
- BITTENCOURT, A. B. y CORBALÁN, M. A. (dir.) MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M.; GIOVINE, R.; DI MARCO, C.; ZELAYA, M.; HUARTE, G.; GARCÍA, L. (2009) *Américas y culturas. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. (Nº 20).
- BALDUZZI, M. M. (2010) *Grupos. Teorías y perspectivas*. Editorial: Colección textos para la enseñanza. UNCPBA, Tandil, Argentina. (Nº 21).

PUBLICACIONES ANTERIORES DE MIEMBROS DEL NEES

- AA.VV., BALDUZZI, M. M. (2010) *Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*. Editorial: UBA Bicentenario. Buenos Aires, Argentina. (Nº21)
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Colección textos para la enseñanza. UNCPBA. Tandil. Argentina. (Nº21)
- MANZIONE, M. A., LIONETTI, L. y DI MARCO, C. (comp.) DÍAZ, A.; GIOVINE, R.; GARCÍA, L.; MARTIGNONI, L. (2012) *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Ed. La Colmena. Buenos Aires, Argentina. (Nº22)
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bernal. Argentina. (Nº22)

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto anónimo en archivo por correo electrónico a la dirección de la Revista. Los *papers* serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones. Será utilizado el sistema doble-ciego.

Sistema "Blind Review" - El título completo del *paper*, nombre y apellido, adscripción institucional actual, máximo título alcanzado, domicilio postal, números de teléfono, fax y/o e-mail del autor deben ser insertos en una carátula aparte a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página de texto debe incluir el título y omitir autores, instituciones y cualquier otro dato que pueda revelar su identidad.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser tipeados en páginas de tamaño A4, fuente *Times New Roman* 12, simple faz y a espacio y medio. Los artículos tendrán un máximo de 30 páginas, las reseñas bibliográficas 5 y las referidas a eventos 3.

Títulos, resumen y palabras clave - Los títulos (en español e inglés) deberán especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en español ("Resumen") y en inglés ("*Abstract*"). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave en español e inglés ("*Key Words*") que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se recomienda la adopción del *A.P.A. Manual*. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando dos centímetros como sangría derecha e izquierda. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numeradas de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentados cada uno en una hoja separada al final del artículo. En el texto se indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas citadas de la siguiente forma:

* Libros: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título en cursiva o itálica, editorial, lugar de edición.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del artículo entre, nombre de la revista en cursiva o itálica, número de volumen, número de la revista, mes (si corresponde).

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial enviará el artículo a *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere

aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

Directora del Comité Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas (FCH) - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Teléfonos (54-249) 4439751/4439752/4439753.

e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Facebook: Espacios En Blanco

Normas para a publicação de colaborações

Procedimento – O autor deverá apresentar duas vias impressas, acompanhadas de um arquivo eletrônico, ao endereço da Revista. Os textos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Será utilizado o sistema duplo-cego

"Blind Review", de modo que os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo. Na folha de rosto devem constar o título completo do trabalho, nome e sobrenome dos autores, vinculação institucional atual, maior titulação, endereço para correspondência, telefone e e-mail. A primeira página do texto deve incluir o título completo e omitir qualquer outra informação que possa revelar a identidade dos autores.

Apresentação e extensão – Os textos devem ser digitados em folhas A4, fonte *Times New Roman*, corpo 12, entrelinhamento 1,5. Os artigos devem conter, no máximo, 30 páginas; as resenhas de livros, 5 e as referidas a eventos, 3. Os textos escritos em português serão publicados no idioma original.

Títulos, resumo e palavras-chave – Os títulos (em espanhol ou português e inglês) devem especificar com clareza o tema abordado no artigo. Cada artigo apresentará um resumo de 100-150 palavras em espanhol ou português e inglês (*Abstract*) e até 5 palavras-chave em espanhol ou português e inglês (*Key Words*) que permitam uma adequada indexação.

Citações e Referências – Recomenda-se a adoção do *A.P.A. Manual*. As citações textuais de até três linhas serão integradas ao corpo do texto, colocadas entre aspas e seguidas do sobrenome do autor, ano de publicação e número ou números de páginas correspondentes, tudo entre parênteses. No caso em que o autor citado integrar o parágrafo, devem-se colocar apenas o ano e o número de páginas, também entre parênteses. As citações de mais de três linhas serão destacadas em parágrafo à parte e centralizadas, deixando dois centímetros como margem direita e esquerda. As referências não destacadas do texto vão incorporadas ao parágrafo, entre parênteses, destacando autor e ano de publicação da obra.

Ilustrações, figuras, quadros e tabelas - As ilustrações, figuras, quadros e tabelas devem ser numeradas em conformidade com a ordem em que serão apresentadas no texto. Cada um desses itens deverá constar em folha separada ao final do artigo. No corpo do texto deverá ser indicada apenas a página para sua localização.

Notas de rodapé - As notas explicativas serão incluídas ao final do artigo, antes da bibliografia.

NORMAS EDITORIALES

Bibliografía - Ao final do trabalho deverão ser incluídas as referências bibliográficas citadas do seguinte modo:

* Livros: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano de edição entre parênteses, título em itálica ou cursiva, editora, local de edição.

* Revistas-Periódicos: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano entre parênteses, título do artigo entre aspas, nome da revista ou periódico em itálica ou cursiva, número do volume, número da revista, mês (se corresponder), ano.

Avaliação - Logo após uma revisão formal preliminar, o Conselho Editorial enviará o artigo a avaliadores autônomos, cuja área de trabalho esteja ligada ao tema do artigo. O resultado da avaliação deverá ser remetido ao autor num prazo máximo de três meses.

Direito de réplica – O comentário de um artigo, quando publicado como réplica em *Espacios en Blanco - Revista de Educación*, estará sujeito às mesmas regras de publicação que os artigos. Quando um comentário for aceito para publicação, o Conselho Editorial avisará ao autor do artigo original e lhe oferecerá um espaço igual para a réplica. A réplica poderá aparecer no mesmo número em que o comentário for publicado ou em números seguintes da Revista.

Responsabilidade Editorial – O conteúdo dos artigos publicados é de responsabilidade exclusiva dos autores, eximindo-se de mesma tanto a Revista quanto o Núcleo de Estudos Educacionais e Sociais (NEES) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires.

Toda correspondência deve ser dirigida a:

Diretora do Conselho Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas (FCH) -Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Teléfonos (54-249) 4439751/4439752/4439753.

e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Facebook: Espacios En Blanco