

Rubén Cervini
(*Compilador*)

*El fracaso escolar.
Diferentes perspectivas disciplinarias*



*El fracaso escolar.
Diferentes perspectivas disciplinares*



Universidad
Nacional
de Quilmes
Posgrado

Universidad Nacional de Quilmes

Rector

Dr. Alejandro Villar

Vicerrector

Mg. Alfredo Alfonso

Secretaria de Posgrado

Mg. Nancy Díaz Larrañaga

Maestría en Educación

Director

Mg. Rubén Cervini

Comisión Académica

Dra. Silvia Porro

Dra. Andrea Pérez

Mg. Elisa Pérez

Mg. Silvia Camean

Comité Asesor de la Colección PGD eBook

Dra. Bárbara Altschuler

Dra. Graciela Almallo de Glikmann

Dr. Alcides Beretta Curi

Dr. Alejandro Blanco

Ing. Gerardo Blasco

Mg. Daniel Busdygan

Mg. Rubén Cervini

Mg. Dario Codner

Mg. María Eugenia Collebechi

Dr. Guido Galafassi

Dr. Pablo Daniel Ghiringhelli

Mg. Cristina Iglesias

Dr. Sergio Ilari

Dra. Elizabeth Sandra Lewkowicz

Mg. Susana López

Dr. Mario Lozano

Dr. Santiago Marino

Prof. Martín Lautaro Matus Lerner

Mg. Federico Moreno

Mg. Alejandra Pía Nicolosi

Abog. Hernán Olaeta

Dr. Pablo Pellegrini

Esp. Silvia Polinelli

Dr. Fernando Porta

Mg. Esteban Rodríguez Alzueta

Dra. Eder Romero

Lic. Alfredo Scatizza

Dr. Hernán Thomas

Dra. Marcela Vio

*El fracaso escolar.
Diferentes perspectivas disciplinarias*

Rubén Cervini
(Compilador)

El fracaso escolar : diferentes perspectivas disciplinarias
Rubén Cervini... et al.] ; compilado por Rubén Cervini.
1a ed. - Bernal :Universidad Nacional de Quilmes, 2017.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-558-461-7

1. Educación. 2. Política Educacional.
I. Cervini, Rubén II. Cervini, Rubén, comp.
CDD 379

Área de comunicación

Lic. Alejandra Cajal

Coordinadora de la colección

Lic. Sandra Santilli

Corrección de estilo

Lic. Alicia Lorenzo

Maquetación y diseño

Diana Cricelli

Imagen de portada

“Aprendizajes compartidos”, 22 de junio de 2017. María Belén Castiglione



Licencia CC/NC/ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-987-558-461-7

Introducción

Rubén Cervini 7

Relaciones disciplinares y aportes a la discusión del concepto “fracaso escolar”

1. Filosofía y educación entre afectos y apatías
Daniel Berisso 9
2. Debates actuales en Psicología Educacional sobre el abordaje del “fracaso escolar”
Ricardo Baquero; Silvina Cimolai;
Ana Gracia Toscano 16
3. Aportes sociológicos al debate sobre las “políticas de inclusión” en la escuela secundaria
Mariel Karolinski; Inés Rodríguez Moyano 35
4. El planeamiento educativo como proceso político
Liliana Pascual 54
5. Contribuciones para problematizar el “fracaso escolar” en los enfoques esencialistas sobre las desigualdades educativas
Alejandro Vassiliades 70

Políticas universitarias: acceso, permanencia y egreso.

6. Apuntes sobre el acceso, permanencia y egreso en la política universitaria durante la administración kirchnerista (2003-2015)
Sebastián Gómez 81
7. Políticas de acceso y democratización de los estudios universitarios en la Argentina: 1983-2015
Javier Araujo 93

8. La universidad, los “herederos” y los históricamente excluidos. Políticas de inclusión y el aprendizaje del “oficio de estudiante universitario”
Florencia Faierman; Fernanda Juarros;
Esther Levy 103
9. Trayectorias estudiantiles en Educación Superior en entornos virtuales. Aproximación a las voces de lxs protagonistas desde una perspectiva de género
Patricia Sepúlveda 111

Prácticas y comportamientos. Ciencia, tecnología y sociedad.

10. El fracaso escolar y las políticas TIC en América Latina: una oportunidad para la mejora de la calidad de la educación
María Teresa Lugo; Virginia Ithurburu 132
11. La educación CTS: una posible solución al fracaso escolar en la formación de ciudadanía
Silvia Porro 143
12. El fracaso escolar y las TIC: viejos paradigmas en tiempos de nuevas tecnologías
Marisa Blanco; Viviana Fixman; Marcelo Gómez... 156

Experiencias y procesos de escolarización

13. Sobre exclusiones, fracasos y resistencias. El primer bachillerato trans “Mocha Celis”, CABA, Argentina
Pablo Ariel Scharagrodsky 180
14. Repitencia y rendimiento escolar en la educación primaria de América Latina – Los datos del TERCE
Rubén Cervini; Nora Dari; Silvia Quiroz 197

Referencias de autores 216

Este libro es el resultado de una invitación provocativa realizada a los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ): producir un texto sobre el tema “fracaso escolar”, pensado desde la disciplina propia de cada uno de ellos, sin ningún condicionamiento ni encuadre conceptual pre-establecido. Tampoco se condicionó el nivel educativo a ser tratado (primario, secundario, universitario), el formato de la práctica pedagógica implicada (virtual o presencial) ni el tipo de texto (ensayo, reporte de investigación, etc.).

Sobre la base de esta ausencia de condicionamientos, cada autor eligió su propio abordaje. Por ello, el lector encontrará una gran heterogeneidad de contenido a lo largo de los capítulos que componen este libro. Ello es el reflejo de la diversidad de espacios académicos en que se distribuyen los responsables de los cursos y seminarios ofrecidos por la Maestría en Educación de la UNQ. Creemos que esta es la principal virtud de esta publicación, destinada principalmente, aunque no exclusivamente, a quienes están participando actualmente en los diversos cursos de la Maestría y a todos aquellos maestrandos potenciales con deseos de avanzar en su capacitación profesional y académica.

Cualquier clasificación y secuencia en la presentación de los diferentes trabajos sería pasible de justificada crítica. Por tanto, el ordenamiento propuesto debe ser considerado como tal, una propuesta. Hemos elegido cuatro criterios clasificatorios: (1) énfasis en la reflexión en torno al significado de la idea de “fracaso escolar”, (2) análisis y políticas universitarias, (3) prácticas y comportamientos vinculados a la forma de enseñar ciencia y de trabajar con nuevas tecnologías y

finalmente, (4) capítulos donde se informan los resultados de trabajos de investigación empírica.

Pero, insistimos, estos no son compartimentos estancos; muy por el contrario, la reflexión acerca de la idea de fracaso, cuestionada y re-significada, aparece de alguna u otra forma, en todos los trabajos. Por otro lado, la profunda reflexión sobre el concepto, conduce necesariamente a la inferencia política y a las propuestas de políticas. Pensamos que es con esta convicción como deberían leerse los textos ofrecidos en esta publicación.

Rubén Cervini

Relaciones disciplinares y aportes a la discusión del concepto “fracaso escolar”

Resumen

A partir de la etimología que relaciona la filosofía con el amor, se busca ahondar en el sentido educativo de tal referencia. Asimismo, se ensaya una revisión de los conceptos de “fracaso escolar” y “fracaso educativo” a la luz del análisis del fracaso amoroso de acuerdo a fuentes filosóficas clásicas y contemporáneas. Se analiza la problemática del fracaso en dos vertientes: la vía de la utilidad y la vía del sentido.

Palabras clave

Fracaso escolar; fracaso amoroso; utilidad; sentido.

Puede resultar reiterativo insistir con eso de que “filosofía” no significa “sabiduría” sin más, sino que alude a cierta relación del saber con el amor. No obstante, quizá valga la pena volver los pasos sobre un lugar bastante frecuentado para descubrir algo nuevo: algún renovado eco de esa añeja referencia aplicable a la problemática de la filosofía de la educación. Y si por esa vía se exploran las facetas más conmovedoras y las más traumáticas de la vida escolar, aparecerán encuentros y desencuentros del orden de la utilidad y del amor. ¿Podrá a través de esos éxitos y fracasos tenderse un puente entre filosofía y educación?

Si se parte de la etimología más difundida —es decir, de filosofía como “amor a la sabiduría”— podría observarse un posible reduccionismo en la consideración de los demás oficios o saberes. ¿Por qué pensar que la biología, por ejemplo, es tan solo el “estudio de los seres vivos y sus procesos vitales” y no también el “amor por la sabiduría acerca de los seres vivos y los procesos vitales”? Lo mismo puede decirse de cada ciencia o rama del conocimiento. El hecho de que una disciplina lleve en su nombre el término “lógos” de *légein*, que significa hablar, relatar o pensar, y no “philos” de *phílein*, que significa amar, no implica que úni-

camente se ame al saber desde la filosofía. De todos modos, aun reconociendo que el amor a la sabiduría describe una actitud que podría ser considerada emblemáticamente filosófica, esto no conduce a que ese fundamento erótico sea patrimonio exclusivo de los filósofos en estado puro. Por el contrario, sería auspicioso para la comunidad que cada ciencia sea también producto de un amor profundo del investigador por su objeto y que este además sea el resultado de un afecto comunitario. Es decir, que el sujeto del conocimiento en cada caso sea capaz de experimentar en su campo de acción una suerte de vivencia filosófica.

Esto no varía demasiado si se ahonda en la tan mentada relación de amor que supone el término “filosofía”. Y como el amor suele ser enemigo de los olvidos, bien vale, para desarrollar dicho vínculo amoroso, evocar la figura de una personalidad de nuestro acervo filosófico injustamente omitida en los programas académicos: Rodolfo Agoglia (1920-1985). Este pensador, destacado investigador del mundo clásico y también sobresaliente en Filosofía Moderna y Pensamiento Latinoamericano, tiene un breve y esclarecedor texto sobre la relación entre Filosofía y *Eros*. Allí Agoglia, en la huella de las investigaciones de R. Brenes-Mesén, señala la

inadecuada interpretación etimológica del vocablo entendido como “amor a la sabiduría”. La referencia a pasajes de Plutarco y de otros comentaristas acerca de voces similares como “teosofía” –que no significa “Dios de la sabiduría” sino “saber sobre Dios”– pone de manifiesto que el término “filosofía”, más que como deseo o amor a la sabiduría, debería ser comprendido como “sabiduría del amor”. A continuación, la interpretación filológica que hace Agoglia (1966) con respecto a la construcción en genitivo “del amor” resulta muy convincente y pertinente al presente análisis:

En síntesis, el término filosofía, más que señalar una tendencia hacia la consecución de un saber, o de un saber acerca de algo, identifica amor y saber, a través del sentido genitivo de su relación, en una unidad significativa que nítidamente apunta al amor como fuente de sabiduría (p. 20).

Esta interpretación del amor como “fuente” del saber también es apropiada como punto de partida para pensar la relación pedagógica, más allá del contenido de enseñanza que se ponga en práctica. En toda relación pedagógica, como en toda relación filosófica, hay algo del orden del amor que implica “entrega común, sacrificio y riesgo” (Agoglia, 1966, p. 20). Pero la enseñanza con miras a un objetivo determinado también implica una relación mucho más fría y técnica, una relación en la cual el amor queda eclipsado ante desafíos de corte mucho más pragmático o utilitario: aprobar la cursada, obtener un título, ingresar al sistema laboral. Y si el deseo es la dimensión que parece dar sentido a un saber, la acreditación de un determinado recorrido escolar o académico es aquello que determina el valor en términos de utilidad. Lo dicho no significa que la utilidad no conserve algo del orden del sentido, ni que este último represente un mero espiritualismo inútil. Significa que ambos responden a motivaciones diferenciadas, aunque en el marco de una vocación muchas veces se mezclen o confundan.

Estos dos posicionamientos tienen cada uno su correspondiente versión del éxito y del fracaso. Y así

como no es lo mismo el fracaso amoroso que el fracaso por la posesión de un bien objetivo, también puede diferenciarse el fracaso del sentido de aquel que sucede en el orden de la utilidad. De este modo, el aporte de Agoglia en los términos de una “sabiduría cuya fuente es el amor” nos ubica en la dimensión del logro ético en el contexto de una ética del valor profundo del encuentro intersubjetivo. Asimismo, la visualización de dicho sentido existencial apunta a una relación sinérgica entre voluntades y afectos que suele verse contrariada o frustrada ante el éxito utilitario de unos sujetos a costa del fracaso de los otros.

Habría que tener en cuenta que el amor filosófico –como todo amor– puede confundirse o mezclarse con sentimientos de odio o posesión, con acercamientos más ligados al gusto o la utilidad, y todo eso sin duda forma parte de la singular novela que desarrolla la pasión de un ser a quien el conocimiento le hace falta. Aun así, puede considerarse que lo que Paulo Freire (2010) llamaba “educación bancaria” es enseñar por fuera de la filosofía o del amor de cada quien por cada cosa. La pedagogía bancaria es un intento de “desco-razonar” el conocimiento; de des-filosofar el fondo filológico de cada asignatura.

En este punto habría que distinguir “fracaso escolar” de “fracaso educativo”, reponiendo, en conformidad con las diferencias más usuales, un radio de mayor extensión e intensidad para el concepto “educación”, y reservando “escolarización” para aquellos procedimientos ligados a la inclusión estrictamente institucional. En base a dichas coordenadas, el fracaso escolar suele estar estigmatizado bajo el parámetro de la utilidad. Recae sobre el alumno y, en general, se expresa empíricamente a través de estadísticas y de mapeos que dan cuenta de índices tales como los de deserción o de repitencia. Las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) pueden desenmascarar un mentiroso “éxito escolar” en el marco de un fracaso sistémico que, como tal, sigue estando ligado al ámbito de lo cuantificable. En efecto, ellas pueden demostrar que los egresados, pese a su “exitoso” paso por la escuela, no saben

lo que deberían saber de acuerdo con los estándares internacionales acerca de los contenidos y de las competencias exigibles. Sin embargo, hay un fracaso educativo que está más allá de lo mensurable, más allá de lo que el sistema puede objetivamente calcular, porque aquellos que lo miden también caen de algún modo presos de un imaginario que es funcional al déficit de sentido. Me refiero –una vez más– al fracaso educativo entendido como indiferencia institucional ante el amor por el conocimiento y ante el conocimiento como fruto del amor. Se trata de una dimensión más profunda, solo accesible a través de la reflexión y, por tanto, reacia a cualquier medición empírica que se quiera hacer de ella.

La filosofía de la educación podría ayudar a reconstruir esa dimensión profunda y poco transitada del fracaso educativo. Sin embargo, para que eso ocurra habría que desprenderse de esta idea de que ella versa –exclusivamente– sobre lo que dijeron los filósofos, instituidos por la tradición como tales, acerca de la educación. Obviamente, es importante lo que escribió, por ejemplo, Jean Jacques Rousseau en su *Emilio*, para quien quiera saber qué se pensó filosóficamente sobre la educación en el siglo XVIII. No obstante, debe entenderse –como sostienen Cullen (1997), Kohan (1996) y Bárcena (2000), entre otros y otras– que en la relación filosofía-educación esta última no subyace como “lo filosofado”, esto es, como el objeto tematizado desde afuera por el pensador de ocasión. Puede entenderse que si todo conocimiento tiene algo de amor por el saber que se está conociendo, entonces el docente no puede desentenderse de ese amor; y es allí donde la filosofía entendida como *eros* o búsqueda (Lyotard, 2004) forma parte constitutiva de la razón de enseñar.

Por lo tanto, puede conjeturarse que en la indiferencia profesoral por el amor del alumno hacia el conocimiento –y por el conocimiento que surge de ese amor– hay un claro déficit de *eros filosófico*, déficit que es correlativo a una filosofía entendida como mera erudición histórica acerca de lo que los filósofos dijeron en sus respectivas épocas. La filosofía de la educación entendida como contenido filosófico adherente y no constitutivo

de las prácticas pedagógicas mismas, conduce a un secreto desdén por el pensamiento. Lleva a que la filosofía sea leída como aporte marginal o inclusive opcional en el marco de la formación docente. Y esa minusvaloración del vector filosófico en el trayecto formativo de los profesionales profundiza el culto tecnicista y el desentendimiento profesional por el *Eros* como fuente del saber.

¿Éxito bancario?

Una reinterpretación aceptable de la crítica freireana de la educación bancaria compromete la esfera del fracaso escolar. Recuértese la descripción que hace Freire (2010) de la pedagogía bancaria en *Pedagogía del oprimido*:

En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que son solo retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido (p. 71).

En función de esta descripción ya se vislumbra la metáfora adecuada que sirve de guía para reconsiderar el fracaso. En efecto, “fracaso” es que el docente no pueda “llenar” la “cuenta” porque se halla cerrada. Que no pueda transferir conocimiento porque al alumno no le “queda” o “se le fuga” el depósito. Esto puede deberse a un problema del inversor, es decir, que el docente no sepa cómo realizar la transferencia bancaria en cuestión. En general el escollo se pone del lado del educando, que en este caso podría ser redefinido como “depositando”. El alumno “se cierra”, y un recipiente cerrado no puede recibir ni por lo tanto “volcar” el conocimiento en una prueba. Las variantes son muchas y el simbolismo que puede desarrollarse es muy rico. De todos modos, si se hace una crítica de la educación bancaria debería criticarse tanto el fracaso como el éxito de dicha forma de pedagogía. Aun cuando pueda cursarse una felicitación al bancarizado exi-

toso y ponerle un maestro particular al bancarizado aplazado, en ambos casos estaríamos en presencia de un “metafracaso” que involucra al sistema educativo mismo. Las pruebas PISA u otras técnicas de medición podrán decirnos que el sistema educativo de un determinado país ha depositado muy poco; sin embargo, lo que está aquí en el banquillo es el concepto mismo de “depósito”. Para decirlo rápidamente: en educación depositar es fracasar, más allá de que las cuentas estén abiertas o cerradas, más allá de que se deposite mucho o poco. Sin embargo, la pedagogía bancaria ve el fracaso en el orden exclusivo de las respuestas. Las respuestas fracasan cuando son desacertadas, pero el acierto o el des-acierto en juego nada tienen que ver con la actitud responsiva ante el otro ni con la búsqueda amorosa del objeto que implica el privilegio de la pregunta. Una pregunta fracasa cuando no acontece; cuando no clama en el interior de un sujeto deseante.

Así como cuando alguien se inscribe en una lógica “de caja” no se interesa demasiado acerca del afecto del otro y solo se ocupa de efectuar la transferencia, de ese mismo modo el donante bancario hace su trabajo “profesional”. Lo importante es que el otro reciba y pueda hacer el correspondiente acuse de recibo en las respuestas de una evaluación. De ahí que en general tanto el éxito como el fracaso bancarios sean interrogados en tiempo pasado: ¿cómo te fue en matemáticas? Nótese que las preguntas referidas al deseo o al amor –al sentido, en definitiva– por lo general se efectúan en presente: ¿cómo estás?, ¿cómo te va con tu pareja?; salvo en aquellos casos en que los encuentros son en gran medida colonizados por la lógica de los exámenes: ¿cómo te fue con los padres de tu novia?

Utilidad y mal de amores

El fracaso o el éxito bancarios, sin duda, son las medidas hegemónicas en los trayectos escolares vigentes. Puede que se haya superado la educación bancaria en muchos tramos escolares, pero lo difícil parece ser des-

bancarizar la consideración de logros y frustraciones. Pareciera que en la pedagogía hegemónica el viejo proverbio amoroso de “contigo pan y cebolla” se centrara más en el “pan y la cebolla” y menos en el “contigo”. Y el problema amoroso –si lo hay– habita en cierta imposibilidad de encuentro, en la soledad que nos deja un otro que se va o en la espera de quien no llega; en la falta de alguien al que no pudimos abrazar como hubiésemos querido. Sin embargo, quienes más pensaron sobre el amor y la amistad han sostenido que abrazar “del todo” a alguien es una tarea imposible. Es como decir que la posesión completa del otro es una empresa frustrante desde el vamos. Si aceptamos con Lyotard que el amor es “la presencia de una ausencia” (2004, p. 89), o con Lacan que amor “es de dar lo que no [se] tiene (...) a un ser que no lo es” (Lacan, 1999, p. 359), entonces llegaremos a la conclusión de que hay un fracaso estructural que –paradójicamente– hace posible el amor. El amor es el éxito de un fracaso. Sin embargo, el hecho de que haya un desencuentro constitutivo en eso que denominamos “amor” no implica que no se pueda distinguir entre amores exitosos y amores malogrados; solo nos dice que el éxito en el amor está en las antípodas de la metáfora del depósito. Un amante exitoso no es quien recibe el afecto del otro como si fuera un “giro” que engrosa su patrimonio.

La infinita alegoría de la caverna nos permite distinguir dos tipos de éxito que de algún modo podrían vincularse al modelo bancario y al modelo amoroso. De este modo, es imaginable que los prisioneros de la caverna pudieran sentirse frustrados por no alcanzar eficazmente las sombras proyectadas sobre el fondo del antro oscuro. Sin embargo, según Platón, el “éxito” verdadero consistía en un bien sustancialmente distinto: la salida al mundo de las ideas. No se trata aquí de revivir los planteos aristocráticos con que el filósofo ateniense se trenzaba a polemizar con los sofistas; pero valga el recurso al pensamiento clásico para reponer una herida que la historia de la pedagogía no logra cicatrizar, una vez más: aquella que enfrenta el sentido y la utilidad. El éxito en el orden de la utilidad puede ser un fracaso en el orden del sentido.

En la misma línea, puede extenderse la reflexión sobre el fracaso amoroso mucho más allá de la percepción más vulgar. En general, se entiende que un amante fracasado es aquel que no logró concretar el gran encuentro con su amado/a, o alguien a quien después de un “éxito” provisorio su ser amado finalmente abandona. Esta percepción, con los matices del caso, puede valer tanto para la amistad (*philia*) como para aquel nexo más posesivo o pasional que puede entablarse entre las personas. Sin embargo, si se atiende a las teorías de Platón o de Aristóteles, el diagnóstico de “fracaso” tal vez sea una carátula equivocada para referirse a la no correspondencia amorosa o a la naturaleza esquiva del objeto amado: los dos pensadores mencionados consideraban que era más valioso amar que ser amado. Platón (2007) lo expresa claramente en *Fedro*, por boca de Sócrates, ante las indignantes críticas que Lisias hiciera a *Eros*:

Así, yo, al menos, por vergüenza ante ese hombre y por temor ante el propio Eros (...) le aconsejo a Lisias lo antes posible se ponga a escribir que, bajo las mismas condiciones, es preciso conceder favores al enamorado de preferencia al que no ama (243 d-5, p. 105).

La misma preferencia aparece en la *Ética a Nicomáquea* en un pasaje que Aristóteles (1970) dedica al amor más excelso: la amistad. Allí expresa el filósofo: “La mayoría de los hombres parecen preferir, por ambición, ser queridos a querer, por eso a la mayoría les gusta la adulación, en efecto, el adulador es una especie de amigo inferior” (Aristóteles, 1159 a-15, p. 130). Luego, en referencia a la más auténtica amistad –en un sentido amplio que incorpora el amor maternal– continúa su reflexión:

(...) parece consistir más bien en querer que en ser querido. Señal de ello es que las madres se complacen en querer, pues algunas dan a sus propios hijos para que reciban crianza y educación y con tal de saber de ellos los siguen queriendo, sin pretender que su cariño sea correspondido (1159 a-27, p. 130).

Estas líneas, que no se reducen a ser un mero testimonio de la sabiduría antigua sino que son claramente recuperables a través de, por ejemplo, la teoría psicoanalítica, permiten al menos poner en cuestión el hecho de que la falta de reciprocidad o correspondencia sea una nota esencial del fracaso amoroso. En todo caso, podría hablarse de desilusión o de amor contrariado. Pero quien ama sincera y valientemente no debería asignarle al desaire del otro el peso trágico de la frustración, salvo que la soledad termine depotenciándolo, hundiéndolo en el desánimo, el miedo o la apatía.

Si se proyecta todo esto al plano de la educación puede hallarse un sucedáneo del fracaso amoroso: la impotencia, el desánimo, el miedo o la apatía del alumno ante el conocimiento. Sin embargo, nótese que estos afectos negativos no son determinantes para el fracaso escolar bancario. Aun los alumnos más desanimados y apáticos, muertos de miedo ante el rigor de un maestro autoritario; aun aquellos vaciados de amor por una asignatura, pueden ser “exitosos” de acuerdo a una modalidad bancaria o utilitaria. Porque en ella no está en juego ni el amor al conocimiento ni el conocimiento cuya fuente es el amor. En ella el antídoto para la apatía es el título, la incorporación al mercado, el rendimiento en determinada función de poder o prestigio social. Queda claro que un éxito en el orden de la utilidad puede ser el paliativo que nos compense de un fracaso más profundo: un fracaso en el orden del sentido.

Hay profesores muy duros, rigurosos y autoritarios que buscan que su “letra” entre con la sangre de un sufrimiento útil. Su aspereza suele dar frutos en el campo de la utilidad y, de ese modo, puede considerárselos baluartes de la eficacia bancaria. Y como el éxito en la utilidad es, en definitiva, lo que se mide con más facilidad, dichos docentes adquieren fama de seriedad y de excelencia. Muchas veces la dureza provoca logros en la dimensión del amor, dado que el deseo no es algo que pueda prescindir de leyes o de límites. No obstante, el problema del éxito bancario es

que no deja lugar alguno a la consideración del amor como búsqueda de saber o como fuente misma del saber. Es así como el éxito bancario –y la pedagogía que le es afín– carece de reflexión acerca de su posible relación con el fracaso de sentido. Es incapaz de leer en la mirada del otro un freno, una necesidad de desandar la fiereza normativa en esos casos en que el rigor aterroriza, desanima, desenamora. Es incapaz de invitar a la conciencia de un alumno a pensar “cómo le va” con un determinado saber, sacándolo de la temerosa expectativa acerca de “cómo le va a ir” en un determinado examen. Es por eso que el éxito escolar muchas veces descansa sobre un profundo fracaso educativo.

A modo de conclusión

Dado que no se ha negado el valor social de la utilidad, fórmese una pregunta urgente e interesada: ¿para qué servirá este ejercicio, en apariencia ocioso, de distinguir entre formas posibles de fracaso? ¿Qué efecto extraño, reacio a los abordajes más científicos, sociológicos o estadísticos, tendrá esta mirada del fracaso escolar bajo la perspectiva del fracaso amoroso? Y para cargar de sentido la respuesta solicitada es oportuno retransitar el curso de la presente argumentación.

En primer lugar quedó establecido que ya se trate de “amor a la sabiduría” o de “sabiduría que tiene como fuente al amor”, el deseo no puede ser patrimonio exclusivo del filósofo profesional. Y si llamamos “filosófica” a toda búsqueda o relación de afectos que produzca saber, no sería bueno privar de esa dimensión a ninguna ciencia o esfera de conocimiento. Sin embargo, también se sostuvo que, dado que ni la ciencia ni su enseñanza pueden agotarse en esa sed o ese *ethos* hospitalario, hay otro nivel de análisis donde el saber se mide en términos de utilidad. Sobre la base de las consideraciones precedentes se extrajo que la llamada “pedagogía bancaria” que denunció Freire es enteramente afín a una enseñanza en la cual la dimen-

sión deseante y comunitaria del saber –es sabido que Freire propone una pedagogía pluralista e interactiva, y que alienta la comunidad de aprendizaje– ha sido totalmente borrada por aquella más bien objetivista y pragmática. La reducción de las expectativas educativas al cumplimiento de metas u objetivos curriculares ha dado lugar a una concepción bastante restringida del fracaso, donde este es entendido como fracaso bajo el paradigma de la utilidad. La exclusiva preocupación por un revés en el plano de la utilidad no advierte el peligro de los traumas asociados al déficit de sentido. Es así que el éxito de la utilidad suele ir acompañado de frustraciones de sentido por lo general inmensurables y, por lo tanto, inadvertidas. Estas frustraciones tampoco son a menudo percibidas como tales por los actores de la educación. Nunca se sabe bien si provienen de faltas del docente, del alumno o de ambos.

Más preciso sería considerar que lo que fracasa es la educación misma. Y el fracaso de la educación no implica por parte del alumno ese odio novelesco que detrás del rechazo más visceral esconde la secreta ilusión de reencontrarse con el amor perdido. Ojalá fuera así. El fracaso se expresa –más allá del premio o el castigo recibidos en términos de nota– en la descarga del alumno ya abatido por la repitencia, ya aliviado por la aprobación. Exitosos y fracasados se expiden por igual y a viva voz: “no quiero saber más nada con ese saber”.

Así como los éxitos de la utilidad suelen ocultar o volver digeribles profundos fracasos amorosos, de la misma manera la utilidad en educación puede disimular un fracaso educativo de fondo con algunos logros profesionales y réditos económicos selectivos. Lo que queda seriamente debilitado es la potencia comunitaria del pensamiento ante las crisis de sentido; eso que se anunciaba en la fórmula de Agoglia (1966): un saber que tiene como fuente el amor. De ahí que un imaginario meramente pragmático que fracasa en el orden de la pregunta y el amor puede resultar el semillero intelectual de profesionales triunfantes en una sociedad desigualitaria y represiva.

Referencias bibliográficas

- Agoglia, R. M. (1966). La filosofía como 'sabiduría del amor'. *Revista de Filosofía (La Plata)*, 17, 15-30.
- Aristóteles (1970). *Ética a Nicómaco* (trad. M. Araujo y J. Marías). Madrid: Instituto de Estudios Políticos de Madrid.
- Bárcena, F. y Melich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Cullen, C. (1997). Introducción. En *Crítica de las razones de educar* (pp. 17-24). Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Kohan, W. (1996). Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales. *AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 8, 141-151.
- Lacan, J. (1999). *Seminario V. Sobre las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lyotard, J-F. (2004). *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. Barcelona: Paidós.
- Platón (2007). *Fedro* (trad. M. I. Santa Cruz). Buenos Aires: Losada.

Ricardo Baquero

Universidad Nacional de Quilmes. Universidad de Buenos Aires. Contacto: rbaquero@unq.edu.ar

Silvina Cimolai

Universidad Nacional de Luján. Universidad Nacional de General Sarmiento. Contacto: scimolai@ungs.edu.ar

Ana Gracia Toscano

Universidad Nacional de General Sarmiento. Contacto: atoscano@ungs.edu.ar

Debates actuales en Psicología Educativa sobre el abordaje del “fracaso escolar”

Resumen

En este capítulo se presenta una selección de discusiones y problematizaciones presentes en el campo psicoeducativo actual con respecto a la conceptualización y al abordaje del “fracaso escolar”. Se analizan las fundantes relaciones entre discursos psicoeducativos y escolarización y el problema de la definición de unidades de análisis atentas a la especificidad del aprendizaje escolar. Para ello se retoman ciertos debates clásicos dentro del campo psicoeducativo como la inercia normalizadora del dispositivo escolar, los aportes de ciertos enfoques psicoeducativos, y los modos de concebir la educabilidad. Asimismo, se desarrollan algunos “problemas de época” que configuran especiales sentidos acerca de la escolarización e impactan en las discusiones psicoeducativas actuales acerca del fracaso escolar.

Palabras clave

Psicología educativa; educabilidad; unidades de análisis; fracaso escolar.

En el presente capítulo realizaremos un recorrido por los problemas que juzgamos de relevancia en la constitución actual del campo psicoeducativo para interpelear las tradicionales lecturas de las dificultades que pueden presentar los estudiantes en sus recorridos escolares y que la especificidad del discurso educativo ha dado en llamar “fracaso escolar”. Se abordarán los problemas de las relaciones entre discursos psicoeducativos y escolarización y de la construcción de unidades de análisis atentas a la especificidad del aprendizaje escolar. Esto llevará a retomar ciertos debates clásicos como la inercia normalizadora del dispositivo escolar, los modos de concebir la educabilidad y los sentidos de lo escolar, a la vez que los problemas de época que configuran especiales sentidos acerca de la escolarización y de la construcción de trayectorias educativas para los estudiantes.

A lo largo del trabajo nos proponemos recorrer tres grandes núcleos de reflexiones. En primer lugar, abordaremos algunos de los problemas de época que consideramos impactan de modo decisivo sobre las prácticas y los discursos psicoeducativos. Como primera cuestión introduciremos el análisis de dos supuestos centrales que sostuvieron al pensamiento moderno y sus formas institucionales como las prácticas escolares y psicoeducativas. Se trata de los mitos acerca del *progreso* y del *individuo*, el primero entendido como un proceso de tipo teleológico e impulsado fundamentalmente por la tecnociencia, y el segundo como una suerte de unidad singular o átomo previo natural y relativamente independiente de las prácticas sociales/educativas. En línea con este análisis, plantearemos a continuación la necesidad de analizar a *lo escolar* como elemento clave para comprender el ca-

rácter histórico y actual que han marcado las prácticas educativas modernas en general y las escolares/académicas en particular. Así, por ejemplo, veremos cómo las prácticas de escolarización masiva aparecen indisolubles de los modos en que se ha constituido el propio campo psicoeducativo, sus objetos, modos de intervención, inquietudes teóricas, etc. El diálogo entre los problemas de época y lo que se ha denominado formato o dispositivo escolar moderno nos llevará a preguntarnos acerca de los *sentidos* que pueden configurar las prácticas escolares contemporáneas y los modos de lectura e intervención inducidos desde el campo psicoeducativo.

Si pudiéramos arriesgar una hipótesis que ordenara esta primera sección, se referiría al carácter histórico y político que han guardado tanto las prácticas de escolarización como la constitución del campo psicoeducativo. Esto es, una hipótesis que señala el riesgo de naturalización tanto de los procesos de escolarización –con su formato normalizador– como de los procesos de desarrollo psicológico, asimilándolos a procesos “naturales” y homogéneos.

El planteo acerca de los aspectos de época dejará abierta una serie de problemas centrales y desafiantes para una mirada psicoeducativa crítica. Por ello en la segunda sección recuperaremos algunos *problemas de agenda* propios del campo de la psicología del desarrollo y educacional. Por ejemplo, veremos que la caída de los mitos del *progreso teleológico* y del *individuo* se da la mano, o forma parte y sentido, de una discusión insoslayable dentro de este campo de debates. El mito del progreso se refiere, al fin, a los criterios con los que explicamos la *dirección* que toman los procesos de desarrollo, dirección que ha sido en general naturalizada y confundida con criterios biológicos de maduración y crecimiento por la psicología evolutiva tradicional, a la vez que acompañada por las expectativas de rendimientos homogéneos por edad de nuestros formatos escolares graduados, como si la edad reflejara cierta homogeneidad en los evidentemente diversos procesos de constitución

subjetiva. A su vez, la caída del mito del individuo toca el corazón de una discusión central del campo psicoeducativo: la referida al problema de la definición de *unidades de análisis* para abordar explicaciones e incluso intervenciones sobre los procesos y prácticas educativas.

Esta segunda parte descansará sobre dos hipótesis o líneas de argumentación. Por una parte, la necesidad de atender a la especificidad que plantean las prácticas de escolarización en términos de “gobierno del desarrollo”, es decir, de producción de posiciones subjetivas y modos de construcción de conocimiento particulares. En segundo término, recuperaremos la potencialidad de algunas discusiones asociadas a los modelos de desarrollo que denominaremos “interaccionistas fuertes” (originados en los enfoques de la tradición piagetiana y vigotskiana y sus variadas derivaciones) para explicar los procesos de constitución subjetiva y enfrentar los desafíos de la caída del progreso y del individuo como supuestos.

Finalmente, intentaremos abordar el serio y tristemente vigente problema que conocemos como “fracaso escolar/académico masivo” (FEM) y las discusiones en torno a las sospechas sobre la educabilidad de los sujetos. En esta sección, además de ajustar el foco sobre los problemas mencionados y atender a la polisemia y malentendidos usuales, intentaremos mostrar los estrechos vínculos existentes entre las discusiones planteadas anteriormente y el abordaje del problema del FEM o el concepto de educabilidad que subyace en su interpretación. De este modo, veremos que las similitudes entre las posiciones explicativas frecuentes acerca del “fracaso” y la versión “estándar” sobre la educabilidad no son casuales: suelen descansar en el supuesto de partida acerca del individuo/alumno y sus presuntos déficits como causa o explicación única de su propio “fracaso”. De esta manera haremos una puesta a prueba de las herramientas teóricas trabajadas a los efectos de analizar el complejo problema del FEM y las concepciones comunes en uso acerca de sus razones.

Entenderemos, como hipótesis de trabajo organizadora de las reflexiones de esta sección, que se encuentran aquí efectos de naturaleza política que exceden los enunciados de un discurso pretendidamente técnico y neutral, y que definen criterios acerca de los supuestos cursos, ritmos y trayectorias “normales” o “atípicas” en los procesos de escolarización y desarrollo de los sujetos. Se comprenderá que el análisis crítico es indispensable por el potente efecto etiquetante que suelen portar las prácticas psicoeducativas no advertidas de la complejidad y encrucijada de cuestiones que el abordaje del FEM encierra. Se intentará mostrar que una pista de interés la constituyen las construcciones de prácticas educativas, psicoeducativas y escolares alternativas a los formatos altamente homogeneizantes y normativos.

Los problemas de época y el carácter performativo de los discursos psicoeducativos

El cuadro de situación: los mitos del progreso y del individuo

El célebre antropólogo Marc Augé (2015) –en su libro sugestivamente titulado *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?*– ha afirmado que, en nuestra época, en la producción en ciencias sociales, resulta casi imposible trabajar sobre el “estado de la cuestión” o del arte –el estado de las producciones de las disciplinas sobre ciertos problemas– con independencia del cuadro de situación, es decir, con independencia del cuadro de época, de las demandas sociales, de los supuestos que animan nuestras construcciones. Incluso llega a afirmar que tanto estado de la cuestión como cuadro de situación terminan penetrándose mutuamente. Es decir, las producciones y preocupaciones que encontramos en el desarrollo de las disciplinas no pueden separarse con claridad de los problemas de una época. Esto no se genera por una relación lineal en la cual la época demanda a las ciencias sociales respuestas o

explicaciones, sino debido a una relación más compleja, al menos bidireccional, en la que nuestras indagaciones forman parte también del cuadro de situación, o sea, de las preocupaciones y supuestos que ordenan la vida social general. En nuestro campo tenemos ejemplos variados de esta interpenetración: hemos tenido oleadas de trabajos sobre las “enfermedades escolares”, las “dis” (dislexias, discalculias, etc.), acompañadas curiosamente de una “epidemia” de tales males en los alumnos. Algo similar ocurre con epidemias actuales como la de las disfunciones atencionales –como hubo anteriormente la de las disfunciones cerebrales mínimas–, los vagos trastornos generalizados del desarrollo o la persistente presencia de un supuesto retardo mental leve que afecta –qué curioso– principalmente a la población humilde, inmigrante o perteneciente a minorías. Lo que quiere señalarse es que la producción de la ciencia –en nuestro caso la producción psicoeducativa– ha dado ejemplos sobrados acerca de que puede inducir miradas en cierto modo performativas, que construyen el objeto que enuncian, al significarlo de un modo etiquetante y simplificador. Esto no desmerece la posible existencia de los cuadros mencionados; lo que quiere señalarse es lo improbable de que esto se presente “masivamente”, de allí la ironía usada con el término “epidemia” (Lus, 1995; Baquero, 2000).

Atentos a la afirmación de Augé (2015), abordaremos entonces lo que Benasayag y Schmidt (2010) caracterizan como problemas centrales de nuestra época: las caídas de los mitos de progreso teleológico y del individuo (Benasayag, 2013).

El mito del progreso teleológico se sostiene en la idea de una secuencia de avance que ordenaría, en un sentido de superación creciente, tanto los procesos naturales como los sociales e individuales, y, en el caso de los dos últimos, con una confianza en el poder emancipatorio de la ciencia y la técnica. La caída de este mito trae el problema de la definición de la *dirección* que tomarán los procesos de desarrollo humano. Tales procesos ¿portan cierta dirección predefinida o

teleología? Es decir, ¿está establecido de antemano el rumbo que seguirán o, mejor, *deberían* seguir? ¿Hay una suerte de estado final ideal de un desarrollo universal, o sea, común a todo humano con independencia de las singularidades culturales y subjetivas?

En el caso del segundo mito, el del individuo, lo que se pone en juego, al fin, son los supuestos de partida sobre la base de los cuales se han definido las *unidades de análisis* en la explicación psicológica del desarrollo y el aprendizaje. Cuando cae la idea de que el individuo es una entidad natural, transhistórica y transituacional –igual a sí misma con independencia de las situaciones históricas y culturales que lo constituyen– como dijimos, escindible de la naturaleza y de los lazos sociales (Benasayag, 2013), caen también nuestros recortes algo ingenuos en el terreno psicoeducativo. Entendemos por *unidad de análisis* al recorte teórico que operamos para identificar los componentes de la unidad sistémica/orgánica que explica un objeto o proceso dado. En los abordajes psicoeducativos se ha dado por evidente que tal recorte debía ser ocupado por el individuo. Nuestras explicaciones habituales, por ejemplo, sobre el no aprender, la no motivación, etc. suelen descansar en el propio sujeto. En los ejemplos puestos, como el de no aprender –que desplegaremos en la tercera unidad–, lo habitual es que se encuentren atadas, como vimos, a la hipótesis de déficits variopintos que portarían los individuos/alumnos.

Con respecto al mito del progreso, a su vez, se habla de una confianza, como decíamos, en el poder emancipatorio de la ciencia y la técnica, en el carácter prometedor del futuro, que nos liberaría de males, injusticias y, en la época posmoderna, como señala Benasayag (2013), nos ilusiona con librarnos –por qué no– de la muerte misma. Lo paradójico ha sido que el desarrollo de la tecnociencia no ha venido acompañado de tal poder emancipatorio. Por el contrario, ha generado incertidumbre, ha mostrado los límites de la racionalidad clásica, y sigue indicando que una sociedad de individuos propone modos de vinculación que rompen lazos ligados a la historia y territorios de los suje-

tos, truncan lazos solidarios y los trocan por vínculos utilitarios o de competencia. Cuando el futuro se ha tornado amenazante, más que promisorio, se generan situaciones propicias para el auge de ideologías de la seguridad, pero también para la tentación de pedagogías de corte utilitario, una forma que han tomado muchas veces las pedagogías por competencias (Del Rey, 2012). Dicho de otro modo, un proyecto educativo/escolar tendrá sentidos muy diferentes cuando se ordena por la construcción de identidades y proyectos comunes proactivos, que cuando se yergue de modo reactivo, defensivo, frente a un futuro que se vive como crecientemente amenazante.

Resulta relevante, como señala Benasayag (2013), la hipótesis acerca de que la figura *individuo* no tiene que ver con la del sentido común habitual (Juan, Pedro, María, como individuos) sino que la idea de que se trata es una construcción social. Aunque parezca paradójico, la representación que tenemos acerca de nosotros y los demás como *individuos* relativamente aislables, escindibles, de la naturaleza y los lazos sociales, es una *forma de organización social propia de la modernidad*.

Esta forma de individuo, construida en la modernidad, implica como características centrales: su carácter escindible; su percepción como una unidad; su vivencia como alguien o algo inconcluso, en proceso, que lo sitúa en posición de espera o esperanza impotente; su vivencia como alguien opuesto a un mundo externo natural o social al que habría que dominar para ejercer cierta libertad. Rose (1990) ha descrito cómo la administración de estos individuos se convirtió en una tarea central para la organización moderna, a la par del desarrollo de las “tecnologías” psicológicas (o ingenierías del alma, como las denomina el autor) que acompañaron –y constituyeron– estos proyectos modernos. Benasayag (2013) propone la figura de la *persona* como opuesta o alternativa a la de individuo. La persona, en tal sentido, es pensada como un pliegue de un continuo natural y social, no escindible; expresión de una multiplicidad –de tropismos, tendencias,

deseos, afinidades electivas, etc.– que puede ser contradictoria, que vive un presente pleno y no en posición de espera. Nos sirve para pensar/imaginar formas de subjetividad alternativas a la figura individuo, y que ayuda, a su vez, a concretar sus características.

Saberes y prácticas psicoeducativos y escolarización moderna

Se ha señalado que en la conformación del campo de prácticas y del campo disciplinar psicoeducativo han incidido, entre otras prácticas y disciplinas, fundamentalmente la psicología evolutiva y la psicología de las diferencias individuales (por ejemplo, Coll, 1983).

Importa recordar, como lo hacen Valsiner (1998) y Burman (1988), que la psicología evolutiva recibe, o se constituye, a partir de tres influencias notorias:

1. La *epistemología evolucionista* que primó durante el siglo XIX, sobre todo a partir del impacto de la obra darwiniana, leída con una sobrevaloración de los fenómenos de selección natural y adaptación (Burman, 1988) por sobre los de variación, que son los que, en sentido estricto, explicarían el cambio o novedad. La epistemología evolucionista, entonces, traerá o *fortalecerá la idea de que el desarrollo es un proceso crecientemente adaptativo y, como veremos, portador de cierta teleología* (el curso del desarrollo se explicaría por el recorrido hacia un *telos*, un estado final, conocido y predecible de antemano).
2. En segundo término, nos dice Valsiner (1998), ha influido fuertemente la *embriología* –también de los siglos XVIII y XIX– y su idea de *recapitulacionismo*, es decir, que la evolución del embrión humano condensaría, en cierta forma, la evolución filogenética, de la especie. Algunas proyecciones de la psicología evolutiva extendieron esta idea y encontraron –o creyeron en–

contrar– pistas de cierto paralelismo o recapitulacionismo ahora entre desarrollo ontogenético e histórico. Al fin, la embriología generó la representación del *desarrollo como proceso natural, básicamente biológico*.

3. Por último, acota Valsiner (1998), podemos encontrar otra fuente de los trabajos psicoevolutivos en la *psiquiatría*. En principio dota a la psicología evolutiva de un arsenal de técnicas de observación y examen. Esto, se comprenderá, no tendrá efectos menores. Por una parte, al tratarse de una práctica médica, torna al desarrollo susceptible de ser analizado en términos de *normalidad/anormalidad*; salud/enfermedad, etc. En segundo término, cuestión crucial, extiende el *objeto de la psicología evolutiva a lo mental*.

De modo que en la psicología evolutiva se expresará la que podemos denominar, en forma más genérica, como *matriz evolutiva moderna*, la cual precisa para el desarrollo psicológico ciertos supuestos que, a pesar de los giros en la disciplina, siguen ordenando en buena medida nuestro sentido común profesional. El desarrollo será entendido como un proceso crecientemente *adaptativo*, portador de cierta teleología; motorizado o explicado, en gran parte, por *procesos naturales* de base biológica –confundido por momentos con la maduración y el crecimiento–; y, en tercer término, como vimos, el desarrollo *comprenderá los procesos mentales*, pero, a su vez, entenderá al conjunto del proceso de desarrollo como analizable según parámetros de *normalidad/anormalidad*, sea en los ritmos, los grados o la dirección o desvíos que tome en sus cursos efectivos.

Ahora bien, una primera hipótesis que ordenará las discusiones que siguen es la de que la psicología evolutiva se constituyó a la par y bajo el mismo zócalo que los procesos modernos de escolarización masiva. Es decir, la psicología evolutiva ha tenido como objeto más que un niño “natural”, un niño constituido, criado y escolarizado bajo parámetros que fueron extendiéndose y consolidándose en la modernidad. Lo que sigue

será advertir, por lo tanto, la ecuación: escolarización -> posicionamiento de los niños como alumnos -> constitución de infante/alumno moderno.

Para la comprensión de este niño constituido al calor de las prácticas de escolarización, necesitaremos caracterizar los aspectos de lo que podemos denominar *dispositivo o formato escolar moderno*. Entre sus notas más salientes se encuentra el *carácter graduado y simultáneo* de las formas de organización de las prácticas escolares (Baquero y Terigi, 1996; Baquero, 2007).

La gradualidad no refiere a la mera y razonable idea de secuenciar contenidos de acuerdo a algún criterio –sea de complejidad creciente, de necesidad de ciertos saberes previos para adquirir otros nuevos, etc.– sino al criterio que decantó históricamente de agrupar a los alumnos de acuerdo a su edad. De este modo, se genera ya un viejo problema de presunción acerca de que la edad revelaría una suerte de homogeneidad de la población –y, por tanto, expectativas de logros y ritmos también homogéneos– con relativa independencia de sus variadas experiencias de vida. En línea con el punto anterior, recordemos que se trata de tomar como criterio la edad cronológica, es decir, “biológica” de los sujetos, considerando, repetimos, que acarrearía una suerte de homogeneidad suficiente como para organizar los grupos de aprendizaje. Desde ya, todos conocemos lo arbitrario de estos supuestos, comenzando por la complejidad de los componentes que explican el desarrollo y que exceden en mucho lo biológico, como veremos más adelante. O, desde ya, lo que revela la gestión de las escuelas en su necesidad de delimitar administrativamente edades de admisión –de acuerdo a cuándo cumplirán años los niños de un grado determinado– o la obvia y creciente “sobreedad”, que no es más que la expresión de cómo se manifiesta sintomáticamente insuficiente el criterio de edad –que lleva implícita o explícita la idea de “edad normal” para cursar cierto grado– dado el comportamiento de las cohortes. La sobreedad o extraedad no es más que la expresión de

cómo se alejan las edades reales de los sujetos con respecto a las edades teóricas que deberían reunir de acuerdo a las expectativas escolares normalizadas como edad “normal” o esperable para cada grado. Sin duda, las historias escolares son enormemente variadas, sea por ingresos tardíos, interrupción de los cursados por períodos, repitencia, etc. (cf. Terigi, 2010).

Por otra parte, la simultaneidad remite, en su carácter “áulico”, a la organización frontal de las prácticas de enseñanza, que presume un docente frente a un grupo de alumnos que, se supone, aprenden “en simultáneo”, y en general, por medio de un mismo método, a un mismo ritmo y en todas las asignaturas que se cursen. Convengamos que es un supuesto difícil de conciliar con la idea de prácticas de enseñanza más atentas a las construcciones diversas de los alumnos, sea a nivel individual o grupal.

El efecto de gradualidad y simultaneidad en su combinatoria puede ser crítico a la hora de comprender los alcances y límites de nuestras prácticas de enseñanza y de los mismos procesos de aprendizaje. Nótese, por ejemplo, cómo ambas características son supuestos en buena medida naturalizados y que regulan los regímenes de trabajo o académicos de los estudiantes. Por ejemplo, la toma de asistencia por jornada y no por asignatura, la acreditación por año escolar de acuerdo a porcentaje de asignaturas aprobadas que obliga, en ciertos casos, a repetir todo el año escolar, aún en aquellas asignaturas que se habían dado por aprobadas. Desde ya, existe cierta conciencia creciente sobre el carácter expulsivo de este formato y ha habido –y hay– experiencias en curso o bien alternativas o, al menos, de flexibilización de estas condiciones (Baquero *et al.*, 2009; Toscano *et al.*, 2012).

Otro de los rasgos que hacen a ciertas características del aprendizaje escolar es el carácter relativamente “artificial” de ciertos aprendizajes o su carácter “desvinculado” o descontextualizado, aspecto sobre el que volveremos en la siguiente sección.

Asimismo, resulta de relevancia recuperar la extendida advertencia acerca de lo que se ha llamado la constitución de la *infancia moderna*. Se trata de una distinción conceptual entre *niñez*, entendida, de modo genérico, como un período vital sobre el que podemos tener ciertos acuerdos referenciales, siempre difusos, como en toda categoría natural, y la categoría de *infancia*, entendida como la manera particular en que la modernidad dio tratamiento a la niñez. Es decir, las “niñeces”, las formas de vivir la niñez, siempre se verán concretadas en épocas, culturas y prácticas sociales específicas, que constituirán, a su vez, modos diversos de concretar esos modos de vida. Nuevamente, la historia de la infancia, de la vida privada y la propia pedagogía, desde campos diversos al psicológico, nos traen el desafío de mostrar que, a edades iguales, los modos de constitución subjetiva pueden ser muy diversos (e.g. Narodowski, 1994; Carli, 2011). De modo tal que, sin ignorar el componente “natural” que todo proceso de desarrollo humano implica, se destaca aquí la necesidad de un abordaje más amplio del desarrollo, donde aquel componente biológico, sea precisamente “un” componente, dentro de una unidad de análisis que nos permita analizar y explicar el proceso de desarrollo de una manera más amplia, dando lugar a poder explicar las variaciones culturales existentes.

Lo que caracterizaría a un *infante moderno*, como se sabe y simplificando un poco, está relacionado con concebirlo como *heterónomo*, es decir, no autónomo; *necesitado de protección* o tutelaje adulto y *necesitado de acceso gradual* a la cultura adulta. Es una posición subjetiva con cualidades llamativamente cercanas a las de un *alumno*. Desde ya, es una suerte de ideal regulatorio, dado que, como sabemos, estamos obligados a hablar de una pluralidad de modos de vivir la propia infancia/niñez, aún en las sociedades modernas. Será muy diferente vivir la desrealizada infancia de un niño de la calle (Narodowski, 1999) que vivir la escolarizada niñez de un infante más cercano a la imagen idealizada.

Lo importante a resaltar, de nuestras hipótesis de trabajo, es que podríamos afirmar que no existe *un modo*

natural de vivir la niñez, a pesar de las regularidades evolutivas que la psicología del desarrollo destaque de modo sobredimensionado, ya que las constituciones subjetivas siempre, ineludiblemente se producirán dentro de prácticas culturales y educativas, específicas. En tal sentido, y esto es central, *las prácticas pedagógicas producen cursos específicos de desarrollo, formas de constitución subjetiva específicas* (Baquero y Terigi, 1996). Destacamos el término “producen”, es decir, no estimulan o acompañan meramente, sino que decididamente dan forma, conforman, habilitan o restringen, los cursos de desarrollo posibles. Y esto, claro está, dentro de los límites o posibilidades que el dispositivo escolar dispone.

Retomando lo destacado al inicio de este artículo Benasayag (2013) nos habla del *individuo* como *forma de organización social*. De modo análogo, la posición de infante/alumno, es, a su vez, expresión y producto de formas de organización social/escolar. Son posiciones relativas a prácticas educativas muy específicas como las de la escolarización moderna. De allí nuestra insistencia por no “naturalizar” ni las prácticas escolares ni el desarrollo humano, menos aún, presumir cierta armonía entre ambos. La escolarización masiva y obligatoria de los niños fue una operación política de enorme envergadura, de efectos diversos y paradójales y que implicó una ruptura con la cultura y saberes de origen de los alumnos.

Las ilusiones del proyecto escolar moderno y la construcción de sentidos

Ahora bien, las características organizacionales del dispositivo escolar configuran la superficie de emergencia de fenómenos disruptivos que, leídos desde ciertas tradiciones y aportes, pueden ser considerados deficitarios o no ajustados a las normas. Diferentes desarrollos de la Psicología Educativa nos han advertido sobre la determinación que las formas de organización de la experiencia escolar tienen sobre la definición de ideales en el campo educativo, en torno a los tiempos, a los

aprendizajes esperados o las expectativas generales sobre los sujetos (Baquero, 2009). Así, por ejemplo, las pautas organizacionales colaboran en la definición de aspectos que se tornan deseables o esperados en los sujetos, construyendo cierta idea de *alumno común* o *infancia normalizada*. También nos han advertido sobre los efectos que lo inesperado o lo disruptivo genera en este terreno, particularmente cuando se presenta en términos de tiempos, logros o figuras no alcanzadas. Por lo tanto, lo no esperado aparece como atentatorio de lo deseable demandando corrección o normalización (Baquero, 2003).

Es allí donde nos preocupan algunos efectos, impensados decíamos, de las relaciones entre psicología y educación, particularmente cuando se trata de la gestión de lo disruptivo o lo problemático (Baquero, 2002).

- La *naturalización* de los procesos de aprendizaje y desarrollo cuando esta implica la des-historización y des-situacionalización de los procesos de desarrollo y educativos.
- La *sustancialización* de la subjetividad, cuando se asume la pretensión de diagnosticar supuestos atributos inherentes a los sujetos independientes de las situaciones que los producen, como si la captura de aspectos naturales, incluso medibles, de los individuos nos permitiera explicar fenómenos complejos que se generan en el seno de a su vez complejos sistemas de interacción como el educativo.
- La imposición de cierta *hipótesis del déficit* fundamentada en la idea de una matriz evolutiva de curso único que presume que todos los sujetos transitan un mismo proceso de desarrollo y educativo donde las diferencias quedan signadas como déficit, retrasos o desvíos con respecto a la norma.
- La *lectura prescriptiva* que se realiza con pretensión normativa de lo descripto por la Psicología

del desarrollo o del aprendizaje, sin atender el efecto reductivo o aplicacionista que tal transacción puede tener, como si el psicológico fuera un saber suficiente para explicar la complejidad de lo que acontece en las prácticas educativas.

Este análisis nos permite destacar, tal como ha desarrollado Guillaín (1990) el uso *estratégico* que los saberes del campo de la psicología han tenido en el terreno educativo. Saber al que se apela fundamentalmente cuando surgen problemas y se instalan sospechas sobre la educabilidad de los sujetos, particularmente de aquellos que provienen de sectores populares. Como vimos, parte del problema radica en esa triple naturalización descrita: la del alumno y sus procesos, la del espacio escolar y sus prácticas y, la de las relaciones entre saberes psicológicos y prácticas educativas y las consecuentes estrategias de intervención.

Hemos mencionado previamente que parte del sentido mismo de la existencia de las prácticas de escolarización es el efecto descontextualizador en el pensamiento que produce la manera en que se gestionan los aprendizajes. Más que algo a mitigar se trata de considerar el efecto que tienen, sobre el desarrollo humano, las “artificiales” prácticas diseñadas para la transmisión y para el dominio de complejos sistemas de representación del mundo. En este punto, no debe interpretarse negativamente el efecto de tal artificialidad, debe asumirse en términos de artificio, de procedimiento ingenioso que genera procesos de desarrollo específicos caracterizados por el alejamiento que brinda del aquí y ahora de la experiencia inmediata.

Sin embargo, también advertimos que en ocasiones la escuela puede producir pocos sentidos más allá que aquel que indica sobrellevar la exigencia escolar ejercitando de la mejor manera posible el “trabajo escolar” o el “oficio de ser alumno” (Baquero y Terigi, 1996; Perrenoud, 1990). Es decir, lo escolar puede presentarse como un dispositivo que, en su esfuerzo por controlar y producir resultados homogéneos, produzca pocos sentidos significativos para los sujetos (Baquero, 2012).

Es aquí donde ubicamos el problema del sentido de la experiencia escolar y de la educación en general, porque como decíamos en otro lugar “ya no basta con estar allí y continuar haciendo los mismos gestos, desplegando las mismas acciones, pronunciando los mismos discursos. Hay un sentido a recrear, a reinventar ampliando lo que ya pensamos, reconociendo que aún no sabemos cómo alojar lo nuevo ni a través de qué acciones hacerlo” (Greco, Pérez y Toscano, 2008, p. 78).

La escuela se enfrenta hoy con uno de los problemas cruciales de nuestra contemporaneidad: aquel que remite a la necesidad de construir sentidos y situaciones de afectación para los sujetos. Como señala Duschatzky, se trata de

pensar cómo producir afectación en condiciones de fluidez, es decir en coordenadas de cambio constante y dispersión social. No es igual producir subjetividad en un suelo sólido y relativamente estable que hacerlo en un tiempo incierto y acelerado. No es igual habitar un suelo opresivo, reiterativo, saturado de sentido que navegar en la velocidad y la disolución de fuertes sentidos de inscripción. No es igual formar bajo el supuesto de una regularidad temporal que hacerlo en la turbulencia de los tiempos (Duschatzky, 2008, p. 1).

Los problemas de las relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas: giros y problemas de agenda

Escisionismo, reduccionismo y aplicacionismo

En esta sección realizamos un balance crítico sobre un debate relativamente conocido acerca de los problemas que han presentado el *escisionismo*, el *reduccionismo* y el *aplicacionismo* en las relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas (Baquero, 2012).

El *escisionismo* ha representado, en primer término, un intento por analizar en forma escindida los pro-

cesos individuales y sociales, internos y externos, naturales y culturales, etc. En segundo lugar, ha propuesto un modelo causal o de factores en la explicación, con criterios positivistas o aun relativistas de la objetividad. El desafío resulta en cómo conservar la especificidad de los componentes de los procesos estudiados sin perder su carácter de unidad y su carácter sistémico, en sentido amplio (Castorina, 2011).

El *reduccionismo* se ha expresado, en primer término, como un intento por sobredimensionar el componente psicológico de los procesos educativos sacrificando la complejidad y especificidad de los últimos. En segundo término, se ha asistido no solo a una reducción a lo psicológico sino, dentro de esta perspectiva, a una reducción *al* individuo e, incluso, a una reducción *del* individuo, escindiendo aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales, etc.

El *aplicacionismo* ha sido señalado como un intento por dar cuenta de los problemas educativos afirmado en la *suficiencia* de la investigación básica psicológica, equiparando sus objetos de indagación o unidades de análisis a la complejidad y especificidad señalada de los procesos educativos. Se trataría, en principio, de un problema de “alcance” de la investigación básica para dar cuenta de la especificidad del problema educativo, pero no de un problema de *pertinencia* o, incluso, *relevancia* del conocimiento psicológico para colaborar con el análisis de los fenómenos educativos/escolares.

El aplicacionismo ha merecido dos tipos de críticas. La primera, que llamamos de “corte histórico”, se desprende y vincula con lo trabajado en las secciones previas. La “crítica de corte histórico” apunta a las condiciones históricas de configuración de los objetos de las prácticas y construcciones psicoeducativas. Analiza, como lo hicimos, la constitución mutua de la psicología del desarrollo y educacional y los procesos modernos de escolarización. Entre los efectos de mayor interés aparece la emergencia del infante/alumno como objeto/blanco privilegiado de las prácticas psi-

coeducativas. Como adelantamos, la matriz teleológica y el territorio escolar se configuran como *superficie de emergencia* de los desvíos, los retrasos y los déficits, definidos desde una mirada que tiende a naturalizar tanto el desarrollo subjetivo como el espacio escolar. De allí se desprenderían los modelos patológico-individuales que aún hoy subsisten. Esto abre el análisis de los sentidos que guarda la afirmación del carácter estratégico/político de las prácticas psicoeducativas enhebradas a los sistemas formativos o las prácticas pedagógicas.

El segundo tipo de crítica al aplicacionismo, llamado “de corte epistémico”, incluye los presupuestos escisionistas y la perspectiva reduccionista que hemos planteado, y llama la atención sobre:

- La insuficiencia de la investigación básica psicológica para dar cuenta de las intervenciones en el terreno educativo/escolar.
- El hecho de que las prácticas y escenarios educativos/escolares plantean nuevos problemas a la investigación básica del desarrollo y el aprendizaje.
- Las limitaciones, anticipadas, en la delimitación de *unidades de análisis* y los procesos o “vectores” que explican la *dirección del desarrollo*, centrados en la figura del individuo y en el carácter natural del desarrollo.

Nótese la importancia del segundo punto señalado, acerca de que los escenarios educativos/escolares no solo muestran la insuficiencia de la investigación de base psicológica, sino que plantea nuevos problemas para la explicación básica misma del desarrollo y del aprendizaje. Es decir, como venimos desarrollando y se verá, las prácticas educativas producen formas específicas de desarrollo no explicables si se hace abstracción de ellas y su naturaleza específica. Esto abrirá a cierto interés por lo que hemos denominado giros constructivista y situacional.

Los problemas de agenda y giros en las perspectivas psicoeducativas

A partir de lo analizado en la primera sección hemos concluido que la caída de los mitos del individuo y de la idea de progreso teleológico dejó abiertos dos problemas críticos. La caída del mito del individuo abre como problema de la agenda, es decir, invita a pensar sobre las *unidades de análisis* que asumiremos en la explicación –e intervención– psicoeducativas, dado que ya no pensaremos, por defecto, que la unidad natural la constituye la figura del individuo. Recordemos que una unidad de análisis refiere al recorte teórico de un problema que efectuamos a efectos de explicarlo. Recorte que guardará propiedades sistémicas en sentido amplio, que indican que las relaciones entre los componentes de nuestra unidad pueden producir combinatorias diversas y efectos o productos emergentes no siempre predecibles en detalle de antemano.

La caída del mito del progreso, por su parte, nos dejó como problema la explicación de los mecanismos que dilucidan el cambio y novedad en el desarrollo, y, crucialmente, la dirección o direcciones que tomarán los procesos de desarrollo. Esto es porque ya no consideramos, como hemos visto, un proceso de desarrollo natural de curso único, universal y teleológico (es decir, con un estado final conocible de antemano).

Permítasenos enumerar de una manera más clara lo que entenderemos entonces como problemas de agenda, además de los relativos a la definición de unidades de análisis y los procesos (o vectores) que explicarían la dirección que toman (Baquero, 2002; Baquero y Limón, 2011):

- El problema de la *definición de unidades de análisis* para explicar los procesos de desarrollo y aprendizaje. Como vimos, esto presume la decisión previa de adoptar una explicación por la vía de enunciar unidades sistémicas vs. la mera suma de factores influyentes sobre un proceso. Se trataría de capturar, al decir de Vigotsky

(2007), una suerte de unidad viva de los procesos psicológicos.

- El *problema de los vectores o mecanismos que explican la producción de novedad, de cambios en el desarrollo y, crucialmente, la dirección que toman estos cambios*; es decir, los modos de desarrollo, constitución subjetiva, etc. que se producirán entre los cursos posibles (ya que el desarrollo no se presume, insistimos, como de curso único).
- El *problema, al fin, de los criterios de progreso* que pondremos en uso al valorar los cambios y novedades en el desarrollo. Caída, nuevamente, la idea de un desarrollo natural y teleológico, se abre el problema de explicitar los criterios que los enfoques poseen, de manera más o menos explícita, acerca de qué se concibe como un “progreso”. A su vez, uno podría imaginar dos lógicas no excluyentes: que las nuevas conquistas son *superaciones* de las antiguas construcciones o que, si bien una nueva construcción ha requerido de las precedentes, representa en verdad una diversificación en el repertorio de conocimientos que no necesariamente debe entenderse como “superación”, a menos que se expliciten con cuidado los criterios en uso. Ejemplos clásicos que encontraremos: ¿es la escritura, en sentido estricto, una “superación” de la oralidad?; ¿la adquisición de formas científicas de pensamiento representa también una superación de las formas cotidianas de saber? En la literatura se conoce este tema como el problema de las *jerarquías genéticas* (Wertsch, 1991); es decir, si todo logro posterior o construido sobre la base de adquisiciones previas constituye, *per se*, una superación adaptativa.
- El problema de *la continuidad o discontinuidad entre los mecanismos que explican la construcción de conocimientos “espontánea”, en contextos cotidianos, y la construcción de conoci-*

mientos en contextos de tipo escolar. Es decir, si los mecanismos que explican el desarrollo espontáneo (como la equilibración mayorante en el paradigma piagetiano) resultan *suficientes* para dar cuenta de los procesos de construcción escolar de conocimientos o si se requieren desarrollos adicionales o específicos

- El *problema o tensión entre procesos de dominio general o específico en el desarrollo*. Encontraremos esto presentado en el artículo a propósito de la escritura. Se trata de una discusión abierta y en vigencia, que siempre revela tensiones, entre modelos como el piagetiano que han apostado a la descripción de una estructura de conjunto que regula los conocimientos y ha dado lugar a un modelo de estadios y que, aun admitiendo la existencia de procesos generales de desarrollo, conciben que estos no operan de igual modo ni relativamente en simultáneo sobre todos los dominios de conocimiento o, incluso que existen, a su vez, procesos de construcción específicos de dominio (sea el dominio matemático, el de los sistemas notacionales como la escritura, las competencias mentalistas, etc.). Se comprende que esto conmueve en cierto modo la propia noción de estadio, tan cara a nuestras clasificaciones psicoeducativas, aunque resulte un aspecto relativamente local de los paradigmas como el piagetiano.

De la complejidad relativa de estos problemas deriva la importancia que damos a, al menos, dos giros o posiciones de ruptura que encontramos en nuestra tradición psicoeducativa y que merecen ser repasados y refinados en su análisis, a la luz de estos problemas (Baquero, 2012).

El *giro constructivista de corte piagetiano* implicó de partida la asunción de un cambio en las unidades de análisis centradas en el individuo al asumir la complejidad e irreductibilidad de las relaciones S – O. El foco progresivamente resituado en la interacción y el

propio desarrollo de las contribuciones ligadas al campo educativo reclamó un tratamiento del objeto tanto en su especificidad epistémica/disciplinar como situacional. Es el caso del desarrollo de las didácticas específicas o la construcción de conocimiento “de dominio”. Es decir, reclamó la confluencia de saberes de las disciplinas que enmarcan el objeto, de las didácticas respectivas en tanto los objetos se constituyen en un saber a enseñar e, incluso, en las formas de mediación social o semiótica de los escenarios que definen la interacción (por ejemplo, para el caso paradigmático y seminal de la didáctica de la matemática implicó el estudio de continuidades y discontinuidades entre la construcción de la noción operatoria de número/ los saberes y usos del sistema de numeración en situaciones de la vida cotidiana/ la construcción de conocimientos matemáticos en el contexto escolar).

El *giro situacional* ofrecido por los modelos de cuño vigotskiano representa otra ruptura con los modelos centrados en el individuo como unidad de análisis, al plantear la irreductibilidad de los procesos de desarrollo y constitución subjetiva en el seno de una actividad intersubjetiva mediada semióticamente. Los desarrollos refinados de esta perspectiva discuten los riesgos de reducción de lo subjetivo a lo social y los problemas relativos a los problemas de interiorización/apropiación intentando reparar en los riesgos escisionistas. En su diálogo con los escenarios educativos puede destacarse el lugar atribuido a las prácticas educativas, en sentido amplio, en la coproducción de cursos específicos del desarrollo planteando la continuidad/discontinuidad relativas en la construcción de conocimientos en contextos cotidianos o de tipo escolar/académico. Cabe destacar un intento por eludir el reduccionismo del propio sujeto a los aspectos cognitivos en la recuperación de las categorías de *sentido/significado* y de *vivencia*, resignificadas de los trabajos últimos vigotskianos (Baquero, 2012b). Este giro permite la conjunción con nuevos saberes relativos a los escenarios culturales/sociales, la historia de esos escenarios, la naturaleza de los procesos semióticos, la naturaleza de los procesos de subjetivación, etc. Un ejemplo paradig-

mático radica en la explicación de los efectos cognitivos y subjetivos de la escolarización y la tensión entre los componentes diversos de los sistemas de actividad (Baquero, 2009).

Cabe recordar que si se trata de “problemas de agenda” es porque hallamos posiciones encontradas sobre los diversos temas presentados.

Fracaso escolar masivo y educabilidad

Esperamos poder recuperar lo presentado hasta aquí y ponerlo en uso para refinar el análisis del mentado “fracaso escolar”- o “académico”- “masivo” y las discusiones dadas en torno a la noción de “educabilidad”.

Recordemos que, como ha propuesto hace tiempo María Angélica Lus (1995), es conveniente diferenciar lo que reconocemos como fracaso escolar de tipo “masivo” –que afecta a una considerable parte de la población en términos de deserción, repitencia o bajos rendimientos– del “caso clínico” de dificultad singular y ocasional.

En primer lugar necesitaremos recuperar una discusión previa en torno a la noción de educabilidad, que, en una primera aproximación, podemos presentar como aquello que torna posible la acción educativa, y veremos que se concreta en la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas (Baquero, 2001).

Reconocemos en torno a este concepto diferentes posiciones. Una *versión “estándar” de la educabilidad* que tiene, a pesar de su reformulación actual, las viejas resonancias de los modelos patológicos-individuales o de las genéricas, múltiples y ubicuas *hipótesis de déficits* de los sujetos. En esta versión, la educabilidad parece tratarse de una capacidad de los sujetos para ser educados, como la capacidad de aprender propia

de los individuos. Desde esta perspectiva el fracaso escolar masivo sería la sumatoria de fracasos *individuales* explicados por déficits que, al fin, como bien advirtiera tempranamente María Angélica Lus (1995), se asumen como portados por los propios alumnos. Se reduce así, un problema de naturaleza intrínsecamente social/educativa a uno de orden individual. Como se comprenderá, metodológicamente estamos ante un problema ya enunciado, aquel de la *definición de unidades de análisis* para explicar el desarrollo y el aprendizaje —o el no aprender—. Por otra parte, solo por mencionar otro aspecto central, se hace abstracción de la especificidad de los escenarios escolares. Parece presumirse que el espacio escolar es un lugar auspicioso o al menos neutral, cuando no natural, para la producción de aprendizajes, con lo que se ignoran las condiciones que imponen los aspectos sobre los que venimos trabajando, como los regímenes de trabajo académico-escolares, expresados en la organización graduada de los grupos de alumnos por edades o la organización simultánea de las prácticas de enseñanza, etc.

Una variante de esta posición otorga a las condiciones de la vida familiar o social del niño un papel importante en la determinación de las condiciones que hacen posible la acción educativa. Desde esta mirada las dificultades escolares se explican por los déficits en las condiciones sociales que terminan expresándose, al fin, en las competencias —o incompetencias— de los sujetos. Si se mira con cuidado, esta segunda concepción reduce lo social a un fenómeno extramuros ligado a la posición social del alumno, al contexto externo o al destino futuro probable del estudiante (sea laboral o académico). Lo que parece ignorarse es precisamente, *la naturaleza social de la propia experiencia de aprender en la escuela*. En tal caso, si se deseara contemplar con pertinencia aspectos sociales que componen una posible explicación del no aprender —o del aprender—, estos de ninguna manera podrían reducirse al afuera escolar sino a la trama que constituye su propio texto.

Recordemos, por ejemplo, aquella serie de escritos que trabajaron en su momento sobre la categoría

de *educabilidad* —y en ocasiones, de *condiciones de educabilidad*— ligada al origen social de los estudiantes (e.g. López, 2004; López y Tedesco, 2002; Navarro, 2004). Se trató de un conjunto de planteos orientados a alentar la articulación entre políticas sociales y educativas, sostenido e impulsado por importantes organismos internacionales abocados al análisis de la realidad educativa. Las argumentaciones presentaban lo que podría leerse como una suerte de razonable denuncia acerca de las condiciones mínimas de vida que deberían reunir los sujetos para poder aprender exitosamente en la escuela. Una especie de acuerdo referencial,¹ opinable dentro de ciertos matices, pero bastante obvio en sus consecuencias, que podríamos sintetizar de la siguiente manera: a mejor calidad en las condiciones de vida, mayores chances de un aprendizaje exitoso. No obstante, es realmente importante analizar las *significaciones y efectos de sentido* que se generan sobre la base de este núcleo descriptivo/referencial, pero no explicativo (la pobreza por sí misma no explica el fracaso, por la obviedad de que no todos los estudiantes pobres fracasan ni todos los que fracasan son pobres).

Con la intención de denunciar las duras condiciones de vida de los estudiantes —que obviamente complejizan en principio nuestras posibilidades de enseñanza— se desliza el argumento a una suerte de sospecha sobre la *educabilidad* de los sujetos. La educabilidad resulta así ser algo a conquistar y dependiente de la fragilidad presupuesta en la población de sectores populares para criar a sus hijos y tornarlos “educables”. Desde esta posición, nuevamente se hace abstracción en general del dispositivo escolar y de las variables pedagógicas que permitan explicar el problema. Aunque los argumentos se deslicen a las “condiciones de educabilidad”, relacionadas con los marcos de origen social y los *habitus* desarrollados —en este caso sobre las diferentes interiorizaciones en torno a la pobreza— en última instancia se expresa en alumnos o estudiantes, al fin, no educables (Bonal y Tarabini, 2010). Tal es la conclusión en la que puede transmutarse la sentencia sostenida: si a mejores condiciones

en la calidad de vida, mayores chances de aprendizajes exitosos, a peores condiciones, menores posibilidades de aprender. Esta resumida ecuación recae, como podemos ver, paradójicamente sobre el individuo, por lo tanto, lo que se inicia como una denuncia de las condiciones de vida de los estudiantes termina limitando las operaciones que puede implementar la propia acción educativa en contextos de diversidad y vulnerabilidad, y reedita la vieja hipótesis de déficit. En un debate sobre el tema (VVAA, 2004), Flavia Terigi afirmaba, con lucidez, el riesgo de confundir las *condiciones que facilitan* obviamente la enseñanza con *condiciones necesarias* sin las cuales esta no podría ser efectiva.

Se comprenderá que las consecuencias teóricas, prácticas, éticas y políticas de estos debates son muchas y penetrantes. Podemos encontrarlos reflejados en diversos niveles o esferas: desde la formulación de políticas públicas hasta la concreción de proyectos institucionales y a los criterios que animan nuestras intervenciones psicoeducativas.

Volvamos sobre lo expuesto. La concepción estándar sobre la educabilidad, presente en muchas de nuestras prácticas psicoeducativas, concibe el aprender como una capacidad de índole individual, por lo que la misma idea de educabilidad trataría en suma de una suerte de atributo de los individuos, sociológicamente previsible, por sus condiciones sociales de crianza y psicológicamente mensurable por un diverso arsenal psicotécnico. Recordamos también, que cuando desde esta concepción hablamos, al fin, de déficits variopintos que explicarían la no capacidad de aprender de los individuos, se omiten o naturalizan dos aspectos: por una parte, que se trata de aprender en un espacio como el escolar que, como ya hemos visto, presenta particularidades muy especiales; en segundo término, se omite que el no aprender afecta a una proporción considerable de la población, lo que da su carácter de “masivo”, y un cambio de escala no siempre puede resolverse bajo el simple recurso de comprenderlo como mera suma de fracasos individuales.

Advirtamos, por ejemplo, cómo fue tratada la categoría de educabilidad por los clásicos; Comenius (1986) por caso, para quien el carácter educable era esencial a lo humano a punto tal que quedaba relegada a una minoría ínfima de *monstruos humanos* aquellos que presentaban reluctancia a todo método —¡atención!— *por construirse*. Como se afirma, parece haberse dado por concluida la tarea de construcción de un método para la enseñanza o un formato para la escolarización que, como hemos visto, ya naturalizado y sin la historicidad con que es presentado por el propio Comenius, queda establecido como el contexto normal o natural, o al menos neutral, para aprender (Baquero, 2003). La modernidad, con los formatos que definió para la escolarización masiva y obligatoria, fue llevando la idea universal de educabilidad comeniana —entendida como incompletud del cachorro humano y apertura a su constitución como sujeto en virtud de los lazos— a la pobre idea de capacidad de cada individuo para aprender según los cánones escolares (Comenius, 1986).

Atentos a los problemas de agenda revisados, se sostiene que un giro en las *unidades de análisis*, del individuo al sujeto en situación, obliga —aunque parezca paradójico— a advertir, como adelantamos, que *la educabilidad resulta en todo caso más una propiedad de las situaciones educativas que habita el sujeto que una propiedad del sujeto a título individual*. Por la sencilla razón de que la capacidad —o, mejor, posibilidad— de aprender es solo ilusoriamente individual, ya que dependerá sensiblemente de los modos de presentación de los objetos de conocimiento, de las historias de aprendizaje, de las propiedades de la situación educativa/escolar, de los posicionamientos subjetivos, etc. Ya hemos visto ejemplos: no es idéntica la posibilidad de aprender de acuerdo a la naturaleza de las prácticas de enseñanza, al régimen académico en juego, a la confianza o desconfianza que se posea sobre las posibilidades de aprender de los estudiantes, a las posibilidades por parte de los estudiantes de articular sentidos sobre la propia experiencia escolar, etc.

En una caricaturización de la idea de educabilidad como atributo situacional vs. individual, podemos recordar la suerte de parábola del sujeto ciego. Antes de la invención del sistema Braille, un sujeto ciego podía considerarse *naturalmente* ineducable con respecto a la lengua escrita; es decir, la razón de su ineducabilidad radicaba en apariencia en la rotunda naturaleza de su ceguera, en su naturaleza al fin. Con la invención del Braille, sin embargo, sucede algo extraño. Sin haber tocado al sujeto ciego, se ha vuelto de pronto *educable*. Por tanto, sin que resulte indiferente la singularidad de los sujetos —ya que, recordamos, ella forma parte de la situación— la explicación acerca del poder o no aprender radica en la combinatoria más o menos feliz que se produzca en la situación. No varió la naturaleza biológica del sujeto ciego, pero sí su posibilidad de empoderamiento en una comunidad atenta a construir instrumentos semióticos alternativos que permiten un acceso autónomo a las prácticas de escritura. De allí la idea de que la educabilidad es una propiedad situacional. En otra escala podríamos pensar en un sinfín de situaciones escolares en las que el punto de imposibilidad en el aprender se trastoca por alguna estrategia, recurso, modalidad de trabajo en el aula que atiende la situación y genera los márgenes de confianza necesarios para resituar los aprendizajes.

Otro ejemplo que nos puede servir para el análisis lo constituye la indagación sobre legajos escolares. Hace algunos años pudimos analizar los criterios de educabilidad en uso en la valoración de las dificultades encontradas en los aprendizajes de los estudiantes a través del análisis de la construcción de legajos escolares (Cimolai y Toscano, 2005). Las investigaciones realizadas nos permitieron capturar el tratamiento que se le da a la *sospecha sobre la educabilidad* de los sujetos cuando esta aparece en las dificultades que encuentran estudiantes, particularmente los pertenecientes a sectores vulnerabilizados de la población. Tal sospecha se expresa en diversos aspectos del discurso, en las representaciones o en las concepciones de los actores educativos sobre las posibilidades y condiciones del aprendizaje “exitoso” de los niños, en las for-

mas de organización pedagógico-institucional y en las estrategias y dispositivos institucionales de atención a las poblaciones que presentan dificultades en su progreso escolar, incluidas las políticas y criterios de derivación de alumnos al circuito de la escolaridad especial. Particularmente los legajos escolares se presentaban como constructos privilegiados en su enunciación.

Brevemente, los estudios nos permitieron señalar:

- Los riesgos del reduccionismo y de las prácticas de etiquetamiento desatentas a la complejidad que el fenómeno del aprendizaje escolar representa. Revelan que poseemos más herramientas para “medir” el desajuste de los sujetos en torno a las expectativas esperadas por la escuela, que herramientas para pensar cómo ajustar las propias condiciones de la acción educativa para trabajar en la diversidad.
- Poner en el centro de la escena el debate en torno a las unidades de análisis para la valoración de las posibilidades de aprender de los sujetos. La estructura de los legajos se presenta en consonancia con una acepción estándar de educabilidad que promueve una lectura centrada en el individuo, en la cual las condiciones sociales, familiares y escolares son definidas como factores que inciden en el rendimiento o desempeño escolar esperable.
- Comprender los regímenes de visibilidad en juego en la interpretación de los fenómenos escolares, cuando esta se realiza predominantemente en términos de procesos psicológicos o capacidades intelectuales mensurables con diferentes técnicas psicodiagnósticas. Tradición que impone una mirada psicológica y descontextualizada por sobre otras de carácter pedagógico o didáctico. Nos preguntábamos entonces por la legitimidad institucional que el recorte habitual de tal mirada posee, identificando sus soportes normativos y técnicos cargados de categorías e

instrumentos ajenos al resto de los actores institucionales, lo que abre a la discusión del estatus o jerarquía de los saberes producidos en la escuela para pensar y superar las dificultades.

Nos resultaba, y aún nos resulta, curioso que sean en muchas ocasiones los abordajes de tipo psicométrico los que posean el prestigio y confianza en su potencial para dirimir las dudas sobre los logros y posibilidades de aprendizaje de los sujetos en el contexto escolar. Este tipo de evaluación produce un saber descontextualizado que, si bien puede otorgarnos un elemento comparativo del rendimiento de un sujeto, no arroja información acerca de las dificultades que tiene el niño en relación con las tareas escolares específicas. No nos permiten abordar la especificidad del problema didáctico; no aborda las situaciones de aula, ni permite pensar las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. En realidad, estos instrumentos operan instalando cierta sospecha en torno a las capacidades “naturales” del niño, sin brindar pistas que permitan analizar y evaluar las condiciones educativas. Se omite en este análisis la especificidad característica del aprendizaje en contextos escolares; o sea, del aprendizaje escolar como un fenómeno específico y diferenciado del aprendizaje en términos generales. Es decir que, más allá del perfil supuestamente “natural” del sujeto que puedan arrojar las herramientas psicométricas, esto no resuelve el problema específicamente pedagógico que inicia el pedido de ayuda, del cual el rendimiento escolar es su manifestación individual. O, si lo resuelve, opera en forma drástica buscando alternativas en otro circuito escolar.

Es aquí donde ubicamos la necesidad del giro que venimos trabajando, aquel que permita pasar de la educabilidad como atributo del individuo a la educabilidad como propiedad situacional. Lo que implica concebir a la educabilidad, al decir de Paturet (2003), como el testimonio de que ninguna figura singular es jamás definitiva; o, de otra manera, entregarnos a la idea de lo impredecible del desarrollo subjetivo sujeto a prácticas educativas.

Por último, quisiéramos advertir brevemente sobre el carácter relativamente incierto de los procesos de desarrollo y aprendizaje, y, por lo tanto, sobre las dificultades de predecirlos. Otro de nuestros problemas de agenda, recordamos, que requiere de explicaciones expresas y específicas sobre los procesos o vectores que darían cuenta de la dirección específica que toman o pueden tomar los procesos de desarrollo.

Desde los enfoques socioculturales, la categoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), enunciada como una ley del desarrollo ontogenético por Vigotsky (1988), propone, en los hechos, un giro en las unidades de análisis, ya que el desarrollo posible como el actual solo puede describirse sobre la base de la actividad intersubjetiva mediada por otros. La simpleza aparente de evaluar lo que un sujeto es capaz de hacer solo o con ayuda, encubre una figura más compleja: la de un sujeto en situación, que excede a la idea de un individuo auxiliado, en la cual se retendría al individuo como unidad de análisis.

Es central advertir que *la categoría de ZDP implica que el desarrollo es incierto, es decir, no predecible en detalle*. Y esa es una buena noticia, aunque inquiete nuestras ansias psicométricas por predecirlo todo. Aunque parezca contra intuitivo, se desprende del hecho de que el desarrollo futuro de un sujeto estará definido por las situaciones en las que esté implicado a futuro y sus características. Dependerá de si se implica en combinatorias felices o no. Compréndase que esto se desprende de la categoría de ZDP. No habría manera de explicar el pasaje a niveles crecientes de desarrollo autónomo más que por la implicación del sujeto en actividades intersubjetivas mediadas semióticamente (Baquero, 2012b). Dependerá de la naturaleza de las actividades —el régimen escolar, por ejemplo— y de la mediación semiótica —la familiaridad o no relativa con los sistemas notacionales específicos como la escritura, los modos de discurso circulantes, etc.—.

Como señalamos tempranamente, tenemos una suerte de paradoja dentro de las lógicas psicoeducati-

vas. Nuestros modelos teóricos refinados nos indican que el desarrollo y el aprendizaje resultan impredecibles en detalle y, sin embargo, cosa que nos llena de cierto orgullo profesional, nuestros pronósticos —sobre todo negativos— sobre las posibilidades de aprender suelen

cumplirse. ¿Cómo se explica esta aparente paradoja? ¿Nuestra posibilidad de predecir o pronosticar será una buena noticia? Deseamos dejar abiertos estos interrogantes, en verdad ya respondidos parcialmente. Se trata de armar las piezas y colocarlas de modo adecuado.

Notas

¹ Será importante diferenciar: a) ciertos acuerdos referenciales (por ejemplo, “ciertos alumnos, muchos de ellos de sectores populares, no aprenden lo esperado en la escuela”), de b) ciertos acuerdos de significación, es decir, acuerdos o no, claro, sobre qué explicaciones o razones dar de este no aprender (por ejemplo, “¿no aprenden por su origen social humilde?”; “¿no aprenden por la suma de déficits que a título

individual expresa cada alumno?”; “¿no aprenden porque ciertas condiciones de crianza o ‘socialización primaria’ los han tornado no educables?”; etc.). Estos fáciles acuerdos para el sentido común, aun profesional, y desde posiciones que se definirían como “progresistas”, reducen de varias maneras un problema sin duda complejo. Ninguna correlación puede tener valor explicativo suficiente de un fenómeno.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2015). *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Baquero R. y Terigi F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, 2.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En Boggino, N. y Avendaño, F. (comp.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía* 9, 71-85. Recuperado de: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: la “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos* 24(97-98), 57-75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209805>
- Baquero, R. (2003). De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: CEM Noveduc.
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana* 27(2), 263-280. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79915035005>
- Baquero, R. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. *Polifonías Revista de Educación* 9. Recuperado de: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS%20N%C2%B01.%20Sept-Oct.%202012.pdf>
- Baquero, R. (2012b). Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. En Carretero, M. y Castorina, J. (eds). *Desarrollo Cognitivo y Educación*, 1. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. y Limón, M. (2011). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar* (2da edición). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Brisciol, B., & Sburlatti, S. (2016). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7(4).
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benasayag, M. (2013). *El mito del individuo*. Buenos Aires: Topía.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Burman, E. (1998). *La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. (2011). El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo. *Psyche* 11(1).
- Coll, C. (1983). Las aportaciones de la psicología a la educación. El caso de la psicología genética y de los aprendizajes escolares. En Coll, C. *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Comenius, J. A. (1986-1632). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2008). *La experiencia juvenil en la velocidad*. Documento del Programa Reporte. Secretaría de Educación del G.C.B.A. Recuperado de: http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1247441985781_1137096357_13453/Laexperienciajuveniln-lavelocidad.pdf
- Greco, M. B., Pérez, A. y Toscano A. (2008). Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. En Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Guillain, A. (1990). La psicología de la educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias e intervención (Trad. Terigi, F.). *European Journal of Psychology of Education*, 5(1), 69-79.
- Lewkowickz, I., Cantarelli, M. & Grupo Doce (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Grupo Doce.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- López, N. (2004). Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. *Documentos del IIPE*. Recuperado de: http://www.fundaciongeb.org.ar/temadelmes/2012_08_educacion_yequidad.pdf
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión. Versión preliminar. *IIPE-UNESCO*, Buenos Aires.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Navarro, L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. *IIPE - UNESCO-Buenos Aires, Argentina*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44835681_La_Escuela_y_las_condiciones_sociales_para_aprender_y_ensenar_equidad_social_y_educacion_en_sectores_de_pobreza_urbana_Chile
- Paturet, J. (2003). Educabilidad. En J. Houssaye, J. (coord). *Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica*. México D. F.: Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London, New York: Routledge.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

- Toscano, A. (2005). Voces y discursos sobre la educabilidad de los niños en la construcción de legajos escolares (Tesis de Maestría en Educación). Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Toscano, A. G.; Diez, M. L., Di Virgilio, M., Serial, A., Heumann, W., Scasso, M., Perazza, R. (2012). *Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Conurbano bonaerense*. Buenos Aires: UNICEF - Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives (Trad. Mustonen, P.). En W. Damon & R. Lerner (comp.). *Handbook of child Psychology* (pp. 189-232). N. Y.: J. Willey & Sons.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.
- Vigotsky, L. ([1934] 2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- VVAA. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. En *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind. The sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mariel Karolinski

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
(IICE). Contacto: marielkarolinski@gmail.com

Inés Rodríguez Moyano

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
(IICE). Contacto: inesrmoyano@gmail.com

Aportes sociológicos al debate sobre las “políticas de inclusión” en la escuela secundaria

Resumen

El artículo presenta algunos de los hallazgos producidos en el marco del proyecto de investigación “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década” (IDH-UNGS), en pos de contribuir con un análisis crítico sobre las denominadas “políticas de inclusión” en Argentina durante el período 2003-2015.

Partimos de la hipótesis de que estas políticas han generado un desplazamiento respecto de los modos de intervención estatal prototípicos de los años noventa: desde las preocupaciones por el acceso, la retención y el egreso ancladas en una mirada individualista y cuantitativa del “fracaso” hacia las condiciones institucionales en que se desarrollan los procesos pedagógicos. Desde allí, recuperamos ciertos debates y aportes conceptuales propios del campo de la sociología de la educación y nos interrogamos sobre los alcances y límites de estas medidas para el diseño de políticas que intervengan de manera integral sobre los problemas asociados a la desigualdad, frente a los desafíos que supone la extensión de la obligatoriedad escolar en el nivel secundario.

Palabras clave

Políticas sociales; exclusión; fracaso escolar; escuela secundaria obligatoria.

El problema comúnmente denominado como “fracaso escolar” en el nivel secundario suele asociarse a lo que las estadísticas oficiales miden a través de indicadores vinculados con el tránsito por el sistema (como los de repitencia, sobreedad, abandono)¹ y con el rendimiento académico (como los que resultan de los operativos nacionales de evaluación). Sin embargo, existe un amplio consenso en el campo académico respecto de que tales datos comprenden, en realidad, múltiples dimensiones que exceden las fronteras de lo netamente escolar y que, por tanto, la problemática requiere de un análisis integral y contextualizado. Sin duda, tales mediciones que ciertamente involucran decisiones metodológicas con un peso muy importante en los resultados finales de los estudios (Cervini, 2012), muestran la

punta del iceberg de un fenómeno procesual, histórico, relacional y multiforme que tiene niveles y gradaciones intermedias, los cuales no pueden ser captados por el binomio “éxito-fracaso” que organiza la lectura simplificada de las estadísticas educativas (Escudero Muñoz *et al.*, 2009; Fernández Enguita, 2011). Esta lectura, además, resulta cuestionable en la medida en que los atributos de éxito-fracaso son asignados a los sujetos desde una mirada de sospecha que los responsabiliza por el devenir de sus trayectorias e ignora las condiciones en que se desarrolla su escolarización (Terigi, 2009). Frente a las limitaciones señaladas, proponemos inscribir los debates teóricos y políticos sobre el fracaso en la escuela secundaria en una perspectiva más amplia, que asume como problema la exclusión

educativa en el marco de las discusiones en el campo de la sociología de la educación sobre las nuevas dinámicas de la desigualdad escolar.

Ante un nivel secundario caracterizado por una profunda fragmentación y pérdida de sentido (Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006), los desafíos impuestos por la extensión de la obligatoriedad a partir del año 2006 con la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), impulsaron a los sucesivos gobiernos kirchneristas —en sintonía con la agenda político-educativa regional en el marco de los llamados “gobiernos de nuevo signo” (Moreira *et al.*, 2008)— a desplegar una batería de políticas sociales y educativas “inclusivas” orientadas a garantizar las condiciones para que la misma se haga efectiva. Frente a un escenario que evidenciaba una sociedad fragmentada y golpeada por las desigualdades, dichas medidas dan cuenta de una nueva generación de políticas sociales que, a diferencia de las focalizadas y compensatorias de los años noventa, asumen un carácter neouniversalista como estrategia de superación de la regresividad social. En este contexto, la atención en el campo escolar viró, parafraseando a Gluz (2012), desde las preocupaciones por el acceso, la retención y el egreso ancladas en una mirada individualista y cuantitativa del “fracaso”, hacia las condiciones institucionales en que se desarrollan los procesos pedagógicos. En el nivel secundario, en particular, se implementan en ese período importantes modificaciones en las normativas que atañen tanto a su organización institucional como a los fines y a los principios que lo regulan (Resoluciones CFE N° 79/09; N° 84/09; N° 88/09; N° 188/12), en pos de avanzar hacia mayores grados de democratización. Desde los documentos oficiales lo que se denominó como el “proceso de conformación” de la nueva secundaria —inaugurado a partir de la reunificación de la estructura académica que encomienda la LEN (Art. 134)— comienza a incorporar en la discusión la necesidad de cambiar el paradigma selectivo del modelo institucional del nivel secundario tradicional para garantizar la obligatorie-

dad escolar mediante la revisión de algunas dimensiones centrales de la organización escolar (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016).

Como hemos desarrollado en trabajos previos (Gluz y Rodríguez Moyano, 2011 y 2017; Gluz *et al.*, 2014), el avance hacia políticas fundadas en el derecho para atender la desigualdad en el campo educativo —en clara confrontación con la lógica sectorial y asistencial de la década previa— se evidencia en el diseño de intervenciones que, ya sea hacia las familias o a los propios niños a través de becas, se han ido reformulando por medio de la eliminación de los cupos y la definición de la cobertura según el parámetro de ciudadanía. Este es el caso de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) creada en el año 2009 (Decreto 1602/09), que transformó los mecanismos de funcionamiento y asignación de las transferencias condicionadas de ingresos al punto de abrir un debate académico respecto de si se trata efectivamente de una política de este tipo o si, por el contrario, constituye un nuevo derecho (Hintze y Costa, 2014). En efecto, fue una de las medidas mediante las cuales se incrementó la cobertura del sistema de seguridad social y, adicionalmente, se reforzó el pilar no (directamente) contributivo del sistema y se vigorizó su sentido solidario; esto configuró lo que, según Mazzola (2012), constituye un nuevo paradigma de “protección ampliada” de la infancia.

Como sostiene Gluz (2015), las “políticas de inclusión” instauradas en esa etapa se fundaron desde el discurso oficial en una retórica centrada en la igualdad y en la pretensión de configurar orientaciones pedagógicas comunes a todas las escuelas. Estas definiciones, sostiene la autora, combinadas con el intento de reemplazo de las políticas sectoriales por estrategias más integrales de intervención en materia de política social, expresaron un reconocimiento de la interrelación entre derechos sociales, instalando en la esfera pública el debate acerca de la vinculación entre el derecho a la educación y el objetivo más amplio de ciudadanía que señala Danani (2008).

Asimismo, la apuesta por la integralidad supone poner el foco de manera articulada tanto en los condicionamientos sociales como en aquellos atributos propios de las instituciones educativas que inciden en el trabajo pedagógico y, necesariamente, en las trayectorias escolares. Sin embargo, algunos de estos propósitos, como hemos puntualizado en trabajos previos, entran en tensión con las condiciones institucionales de implementación de las políticas (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016) y potencian en las escuelas representaciones y prácticas propias de las medidas asistenciales que limitan las pretensiones del cambio de paradigma que dichas medidas se proponen establecer.

En este artículo analizaremos el caso de la AUH en la provincia de Buenos Aires en tanto constituye un canalizador privilegiado para estudiar las denominadas “políticas de inclusión” durante el kirchnerismo, y atenderemos particularmente al modo en que dicha medida conceptualiza el problema de la exclusión y las formas de apropiación institucional desde las significaciones que le atribuyen los actores en sus prácticas cotidianas. Este foco se inscribe en el marco de un interrogante más amplio vinculado con los alcances y límites de estas medidas para intervenir de manera integral sobre los problemas asociados a la desigualdad.² Organizamos el trabajo de la siguiente manera: en una primera parte presentaremos una breve discusión respecto del concepto de “fracaso” como categoría analítica desde la perspectiva de la exclusión educativa, frente a los desafíos que supone la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario a la luz de los debates sobre las nuevas dinámicas de la desigualdad escolar. En segundo lugar, indagaremos sobre el impacto subjetivo de la política AUH en escuelas secundarias ubicadas en barrios populares del conurbano bonaerense, con un análisis de los sentidos que los docentes construyen tanto respecto de la medida como del problema de la exclusión, en el juego de las mediaciones que se van gestando en el proceso de especificación de la política (Chiara y Di Virgilio, 2009) en el marco de la institucionalidad vigente. Con Tenti Fanfani (2009), consideramos que la dimensión subjetiva del

problema de la exclusión en la escuela secundaria adquiere especial relevancia para comprender una realidad dinámica y compleja en la que los agentes escolares no son meros objetos de la política sino que mediante los sentidos que ponen en juego, modifican, recrean o resisten en sus prácticas cotidianas los cambios propuestos desde los niveles centrales. De acuerdo al planteamiento de Bourdieu (1987), entendemos que la mayor condensación de la cultura política se ubicaría precisamente en esta dimensión de análisis, ya que es en el nivel de las representaciones donde se reproducen o transforman las maneras de entender el mundo, las categorías de percepción y los principios de actuación que contribuyen a perpetuar o subvertir el orden estatuido. En este enfoque, las representaciones subjetivas de los agentes asumen un carácter práctico en tanto orientan la acción social y, a su vez, son el producto de un conjunto de estructuras sociales objetivas de carácter histórico que el sujeto incorpora de acuerdo a la posición que ocupa en dicha estructura (Bourdieu, 2002).

¿Fracaso o exclusión educativa? Debates conceptuales en el marco de las nuevas dinámicas de la desigualdad escolar

La extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria a partir de la LEN puso en cuestión su tradicional carácter selectivo y generó el desafío para el propio Estado de hacer efectivo este derecho tanto a través de la existencia de una oferta escolar para el conjunto de los adolescentes, jóvenes y adultos en condiciones de transitar por este nivel, como de diversas líneas de política que promuevan la permanencia, el egreso y el logro de aprendizajes significativos (Res. CFE N° 188/12). Estos desafíos, sintetizados bajo el lema oficial “inclusión con calidad” — que se ha constituido como uno de los ejes vertebradores de la gestión educativa kirchnerista—, se inscriben en procesos de más largo alcance que, desde la reforma educativa de los noventa hacia acá y en el

marco de una progresiva masificación del sistema, han dado lugar a nuevas dinámicas de la desigualdad escolar.

En nuestro país —como en otros de la región— el sistema educativo y en particular el nivel secundario, ha sido afectado no solo por la masificación en términos del ingreso de “nuevos públicos” —quienes hasta entonces estaban excluidos (Terigi y Jacinto, 2007) y, a la vez, de nuevas y múltiples culturas juveniles (Urresti, 2008) o lo que Bracchi y Seoane (2010) denominan como “juventudes en plural”, con las nuevas problemáticas que estas acarrearán— sino también por un progresivo proceso de desinstitucionalización, expresado en el cuestionamiento del monopolio de la cultura legítima históricamente atribuido a la institución escolar con la proliferación de nuevas tecnologías de información y comunicación que diversifican las fuentes de acceso a los saberes socialmente significativos (Tenti Fanfani, 2003). Estos procesos que debilitan la capacidad de la escuela para imponer marcos normativos comunes, se articulan con los efectos de la reforma —iniciada con la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049 en 1992 y que tuvo a la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) como hito paradigmático—, al quebrar las pretensiones universalistas del modelo escolar. Ciertamente, las medidas aplicadas contribuyeron aún más a la diferenciación interinstitucional. La descentralización del sistema en condiciones de extrema desigualdad económica y técnica entre las provincias, la importancia cuantitativa relativa de las escuelas nacionales transferidas, combinada con el impacto de las políticas focalizadas compensatorias en un contexto de marcada pauperización social, constituyeron la plataforma sobre la cual los procesos de masificación educativa interiorizaron la selectividad escolar a través de mecanismos que desplazaron los dispositivos históricos de la exclusión en el acceso hacia aquellos fundados en la fragmentación del mismo sistema. Así, tal como sostiene Gluz (2012), la convergencia entre los procesos de masificación escolar en contextos de exclusión social; el pasaje de las políticas universales a las políticas focalizadas com-

pensatorias prototípicas de los modos de intervención hegemónica del Estado neoliberal; y el desplazamiento de la retórica de la equidad a la de la inclusión —reducida a su acepción cuantitativa—, han dado lugar al quiebre del “universalismo selectivo” que caracterizó al sistema educativo desde sus inicios, dando paso a un progresivo proceso de fragmentación escolar. De este modo, se ponen de manifiesto nuevos mecanismos de selectividad social, ya no asociados a la exclusión de determinados sectores de la población sino a procesos de diferenciación interinstitucional, primero a través de la segregación económica de la matrícula en escuelas con distintas condiciones de enseñanza; luego, por la consolidación de diferentes ofertas de escolarización según los públicos a atender. Como resultado, se observa “una democratización cuantitativa y una segregación cualitativa, ya sea por la homogeneización intraescolar y heterogeneización interescolar en términos económicos, como por la generación de nuevas instituciones para la atención de los sectores sociales recién incorporados a la escolarización” (Gluz, 2012, p. 125). En este sentido, no se trata de distintos públicos escolares que asisten a escuelas similares, sino de distintos públicos que concurren a escuelas cada vez más diferenciadas, lo que genera, a su vez, modos fragmentados de escolarización y de significación de las experiencias y de los proyectos personales de los estudiantes. Como plantean Tiramonti y equipo (2004), en un contexto signado por la precarización de las condiciones de vida asociadas al debilitamiento del Estado como garante de los mecanismos de protección social, y de un crecimiento progresivo del sector privado en la educación, los criterios de segmentación escolar quedaron estrechamente vinculados con la pertenencia de clase de los actores y sus escuelas.

Así, si bien la masificación podría interpretarse como democratización, la confluencia de los procesos reseñados da cuenta de sus límites en relación con las oportunidades escolares a las que tienen acceso los distintos grupos sociales, y deja en evidencia que, lejos de ser un problema de eficiencia interna del sistema educativo, constituye un problema de desigualdad so-

cial. Las oportunidades objetivas de transitar con “éxito” por la escuela se diferencian según el sector social de origen, lo cual genera una masificación diferenciada.

Es en este contexto y desde estas premisas que consideramos pertinente inscribir el debate en torno al concepto de “fracaso escolar”, o más bien su crítica, desde una perspectiva teórica (y también política) que asume a la exclusión –en cuanto expresión de la desigualdad– como cuestión social sobre la cual las políticas “inclusivas” se proponen intervenir.

Los límites del concepto de “fracaso escolar” para el análisis de las políticas educativas

Tal como adelantamos en la introducción del artículo, el concepto de “fracaso escolar”, desde nuestra perspectiva, posee una serie de límites para dar cuenta de la complejidad del problema sobre el cual se proponen intervenir las “políticas de inclusión” en el nivel secundario.

Un primer cuestionamiento se asocia a su conceptualización como problema individual que atañe a los sujetos, sean estos los propios estudiantes (por los bajos logros académicos, por la imposibilidad de sostener la cursada o de culminar el nivel) y/o los docentes, quienes se convierten en objeto de evaluación de la política educativa a partir de los resultados de los aprendizajes de sus alumnos, medidos a través de pruebas estandarizadas que, descontextualizadamente, dan cuenta de la mayor o menor “calidad” del sistema educativo. De este modo se individualiza una problemática que es necesariamente relacional, en tanto refiere a la relación que se da entre la institución —o lo que ciertos autores nombran como el “orden escolar” (Escudero Muñoz *et al.*, 2009)— y los sujetos, y se invisibiliza la “productividad” de la escuela respecto de las trayectorias escolares de los estudiantes (Terigi, 2009). Según la misma autora, la noción de fracaso asociada a una lógica de sospecha sobre los sujetos se

sostuvo en un modelo patológico individual, reforzado por el conocimiento psicológico y la promoción de intervenciones clínicas individuales sobre los alumnos “con dificultades”, escindidas de la mirada sobre quiénes desarrollan las prácticas de enseñanza. La crítica a este enfoque, sin embargo, no supone desconocer la existencia de diferencias concretas entre los estudiantes frente a las demandas de la tarea escolar, sino resaltar que las mismas son resultado de las intervenciones de la propia escuela o, aun cuando esto no sea así, que es preciso analizar los modos como estas diferencias son procesadas por las instituciones, y advertir sobre los riesgos que suscitan los procesos de etiquetamiento y segregación que pueden surgir como efecto. Desde esta perspectiva, las dificultades que encuentran estudiantes y docentes para sostener el trabajo escolar en contextos complejos no se explicarían por sus propias deficiencias, sino por las limitaciones de los dispositivos de escolarización en su capacidad para responder a la multiplicidad y heterogeneidad de situaciones ligadas al acceso de los “nuevos públicos” (Terigi, 2009). En contextos de pobreza y diversidad cultural, en particular, la teoría del déficit o de la carencia cultural (que explica las dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar de los niños y jóvenes de clases bajas por la pobreza ambiental en la que viven) que impregna en gran medida las representaciones y expectativas que muchos actores educativos construyen respecto de los estudiantes y de sus rendimientos académicos, evidencia el carácter social de los procesos de producción del fracaso escolar (Montesinos, 2002).

Este riesgo de responsabilización de los sujetos también se ve reforzado por la asociación directa entre el binomio éxito-fracaso y los indicadores cuantitativos de tránsito y logro académico, que aunque “hablan” de un universo de población determinada y dan cuenta de la dimensión social del fenómeno, al tiempo que brindan un panorama interesante respecto de ciertas dimensiones que lo componen, no logran captar su complejidad en cuanto proceso histórico y dinámico, y el uso que de ellos se hace contribuye más bien a caracterizar –y estigmatizar– a alumnos, docentes e institu-

ciones, que a aportar elementos para un análisis integral del problema.

Tanto la individualización del fenómeno como su reduccionismo cuantitativo abonan un enaltecimiento de la meritocracia como criterio de éxito académico, en tanto las explicaciones sobre los resultados de la carrera escolar radican en los esfuerzos y talentos individuales, lo cual desconoce las desigualdades de origen entre los sujetos que entran en juego en esta “competencia” y las condiciones sociales en que la misma se desarrolla (Brenner y Galli, 2017; Kaplan, 2016).

Asimismo, visibilizan un viejo problema del nivel secundario, pero que ha sido recientemente reconocido ya no como problema individual sino como cuestión social a atender desde la política educativa, y que se vincula con el desfase entre las trayectorias reales de muchos de los actuales estudiantes —es decir, los modos heterogéneos y contingentes de transitar la escolarización— y los recorridos teóricos, homogéneos y lineales esperados por el sistema (Terigi, 2007).³

La perspectiva de la exclusión educativa

Una primera cuestión a señalar es que aunque el término “exclusión” se haya convertido en un “comodín” para referir a “todas las variedades de miseria del mundo” (Castel, 2010, p. 257), ni en el campo académico ni en el político existe acuerdo respecto de qué se entiende por dicha categoría ni sobre aquello que las políticas de inclusión debieran y/o podrían transformar.

Según Castel (1998, 2010), el concepto de exclusión alude a un estado/“estatuto” en el que se encuentran grupos específicos de la población como desenlace de un progresivo deterioro de los mecanismos de protección asociados a la condición salarial, en tanto principal soporte de integración del Estado social. Esta nueva fase del capitalismo globalizado que se inicia en los años setenta y se profundiza en los noventa, trajo apare-

jada una reestructuración del mundo laboral que supuso la combinación de una triple dinámica: de descolectivización, de reindividualización y de inseguridad social, como resultado de un modelo de crecimiento económico basado en un aumento de la productividad a costa de un alza en el desempleo y la desregulación del trabajo, dejando a grandes masas fuera no solo del circuito de producción y consumo de las riquezas sino también de las redes de protección social. Este autor, entonces, cuestiona la perspectiva reduccionista que “autonomiza” el estado de exclusión de los factores que la producen, enfatizando en la necesidad de identificar el continuo de posiciones que dan cuenta de diversas “zonas” de vulnerabilidad, según los grados de inscripción en redes de sociabilidad (Castel, 2010). En sintonía, Boltanski y Chiapello (2002) refieren a las nuevas formas que asume la miseria y a los dispositivos actuales de generación del beneficio a través de los cuales los explotadores satisfacen sus intereses esquivando las exigencias del bien común. Según estos autores, los usos del término “exclusión” han tendido a opacar la desigualdad como *continuum* y, por el contrario, han configurado una perspectiva dicotómica adentro-afuera.

Como plantea Kessler (2011), tal es el caso argentino, donde la exclusión social ha sido concebida desde una perspectiva republicana de ascendencia francesa en la que prima una mirada unitaria que opone exclusión a ciudadanía, aunque, permitió pensar los procesos de exclusión vinculados a la participación, el reconocimiento y las relaciones sociales más allá del nivel de ingresos o las condiciones materiales de vida. En este sentido, el concepto se erigió como eje transversal del debate político, al abarcar las distintas dimensiones que generan situaciones de penuria, en relación con la educación, la inmigración, los derechos de las minorías y el desarrollo económico, entre otros, a la vez que constituyó un principio homogeneizador a partir del cual se pudieron idear nuevas políticas sociales para una población heterogénea por definición.

Pero como plantean los autores, la superación de los límites que expresan tanto las teorizaciones como

las estrategias de política “de lucha contra la exclusión” requiere articular los conceptos de exclusión y desigualdad, a fin de distanciarse del tratamiento que se le ha dado a la cuestión centralmente durante la fase neoliberal. Tal como sostiene Danani (2008), la exclusión y la equidad fueron el registro teórico-conceptual que desplazó el ideal igualitario en la década del noventa y amparó un nuevo paradigma en el campo de las políticas sociales. De allí la relevancia de historizar estas traslaciones y comprender conceptos y usos en contextos determinados.

Si la igualdad ontológica entre seres humanos fue el principio ético, su reemplazo por el discurso de la equidad como principio para el diseño de las políticas derivó en preocupaciones procedimentales de distribución de recursos y definición de mínimos comunes básicos. Asimismo, mientras la preocupación por la desigualdad suponía una perspectiva relacional que enfocaba en las diferencias de poder y riqueza y en la distancia socioeconómica entre grupos sociales como el eje de las luchas; en el terreno de los usos de la equidad, esas diferencias perdieron relevancia en pos del logro de mínimos comunes deseables. El resultado fue la sustitución de la lucha por una sociedad igualitaria por la lucha contra la pobreza extrema (Danani, 2008). Según esta misma autora, en términos institucionales, este desplazamiento implicó la “privatización de la protección social” a través de dos dinámicas: la individualización (personalización del acceso o su falta) o la comunitarización (desplazamiento a la órbita premercantil de las relaciones primarias, expresada en la familia o en las ONG), que quitó responsabilidad al Estado y des-socializó la reproducción, generando una retracción en la esfera de los derechos sociales. Ambas formas de privatización

son fuente de desigualdad, porque construyen un mundo de protecciones dependientes de características particulares (de individuos o de grupos), sean ellas la habilidad, la disposición de medios, y aun el azar. Esa mayor dependencia de atributos particulares implica también menores garantías para esos individuos

y grupos, ya que sólo la sociedad y sus instituciones público-estatales pueden prestar garantías y ser demandadas por ellos (Danani, 2008, p. 46).

De allí la relevancia de pensar la política social y educativa en términos de los grados de estratificación y desmercantilización que diferencian y/o habilitan un conjunto de derechos sociales (Andrenacci y Soldano, 2006), y analizar de qué modo ciertas estrategias de inclusión pueden, a la vez que integrar, generar nuevos modos de desigualdad. Esta perspectiva es compatible con el paradigma pluralista de la exclusión (Kessler, 2011), que la considera como un fenómeno dinámico que involucra distintas esferas y que habilita, por lo tanto, a que sujetos y grupos sociales puedan encontrarse en distintas situaciones frente a cada una de ellas. Esto, sin embargo, no nos debe hacer olvidar la jerarquización entre las mismas, en tanto las consecuencias se diferencian en función de la exclusión de unos u otros ámbitos de inserción social. Por esto resulta necesario dar la discusión en términos de ciudadanía, es decir, de derechos exigibles.

En este sentido, y retomando nuevamente a Danani (2008), la cuestión de la reciudadanización depende de políticas sociales que permitan recuperar a las instituciones su carácter democratizador, a través de la destitución de la lógica asistencial y de la revisión de sus condiciones de uso y calidad, mucho más allá del mero acceso. Es la experiencia acumulada con los servicios universales lo que configura una ciudadanía capaz de defenderlos. Este enfoque de derechos, entonces, constituye un aporte que complejiza la mirada sobre los procesos de inclusión escolar.

En el campo educativo, este debate se materializa en el concepto de “exclusión incluyente” que pretende alertar sobre el conjunto de dimensiones propias de la discriminación en contextos de masificación escolar y que conduce a un proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones (Gentili, 2009). En Argentina, como vimos en párrafos anteriores, el acceso masivo a la educación en paralelo con el aumento de la

pobreza y la pauperización de las condiciones de vida, generó la consolidación de un proceso de fragmentación escolar como nueva dinámica en la que se expresa la desigualdad escolar.

En este escenario, y como muestran diversos autores, la exclusión escolar asume múltiples facetas (Escudero Muñoz *et al.*, 2009; Tenti, 2009; Terigi, 2009), cuya identificación y análisis requieren atender tanto a los factores institucionales como a las condiciones sociales, familiares y personales más amplias en que se inscriben las trayectorias escolares de los estudiantes.

Una primera acepción de la exclusión —y la más clásica y extrema, por cierto— se asocia con el no estar en la escuela, situación que afecta sobre todo a la población en condición de pobreza. Un segundo grupo de dimensiones que generan procesos excluyentes se liga con las condiciones institucionales y contempla cuestiones vinculadas con la organización o formato escolar tradicional diseñado para itinerarios estándar de los estudiantes por el sistema (Terigi, 2007); el “choque” entre las neoculturas juveniles y la cultura oficial, dominante y legítima que reproduce la escuela (Urresti, 2008); las representaciones que los diversos actores expresan respecto de los fines del nivel secundario y de los “alumnos esperados” (Bracchi y Seoane, 2010); la precariedad en lo que atañe a la conformación del personal de la institución (docentes, equipos de orientación y apoyo) y que incide en la posibilidad de desarrollar procesos de acompañamiento a la escolarización; y lo que en otro trabajo denominamos como la labilidad del servicio educativo (Gluz *et al.*, 2014), expresada en una oferta que no garantiza la continuidad de las trayectorias debido a la disminución o irregularidad de las clases por diversos motivos: el “ausentismo” docente y los paros en reclamo de mejoras en sus condiciones materiales y simbólicas de trabajo; la precariedad o el deterioro de la infraestructura que demanda la suspensión del uso de los edificios al momento de los arreglos o frente a situaciones climáticas que ponen en jaque la seguridad de los mismos, entre otras situaciones.

Esta multiplicidad de dimensiones institucionales se combina con otros dos conjuntos de factores: por un lado, los que atañen a la situación socioeconómica familiar de los jóvenes, quienes en muchas ocasiones deben combinar el estudio con la mater/paternidad, y el trabajo productivo (por lo general, informal o precario) y/o doméstico, lo cual dificulta la disponibilidad del tiempo necesaria para realizar las tareas escolares y, en el peor de los casos, imposibilita la asistencia sistemática a la escuela. Por el otro, factores personales, asociados a cuestiones de índole psicológica como la motivación, la personalidad, los hábitos más o menos proclives a la organización para el estudio, entre otros.

Estos factores generan múltiples procesos de exclusión que se expresan de diversos modos: en las dificultades que se observan en la transición entre el nivel primario y el secundario, con objetivos, lógicas y organización bien diferenciados; en la persistencia de altas tasas de repitencia que, pese a que hayan disminuido las tasas de abandono en los primeros años, generan problemas ligados a la sobre edad, los abandonos temporarios con reingresos fallidos, e inciden, necesariamente, sobre las tasas de egreso (Terigi, 2007); vía un progresivo abandono o desgranamiento, sobre todo en los primeros años; el pasaje de la escuela secundaria común a ofertas de escolarización dentro de la modalidad de jóvenes y adultos o a programas de terminalidad con menor exigencia y mayor flexibilidad en la cursada; bajos logros en los aprendizajes; formas de “escolarización de baja intensidad” (Kessler, 2004) y/o de diversos grados y modos de “desenganche/desapego” (Fernández Enguita, 2011), que expresan la irregularidad en la asistencia y la desestimación de las actividades escolares, asociadas a un descrédito de la propia institución, sea por el derrumbe de la promesa de movilidad social, sea por el desinterés respecto de los conocimientos que allí circulan; la transmisión de “aprendizajes elitistas” (Connell, 1997 en Terigi, 2009) que desautorizan las perspectivas de la población desaventajada; y, con el foco de la preocupación en los contenidos curriculares y por último, los “aprendizajes de baja relevancia” —o sea, el acceso a versiones de-

gradadas del currículum (Terigi, 2009)—, condicionan la apropiación de los grupos sociales subordinados de los saberes que la escuela define como socialmente relevantes y pertinentes para cualquier ciudadano (Tenti, 2007; Gluz, 2012).

El cumplimiento de una escuela secundaria obligatoria supone tanto asegurar la oferta estatal como atender a los múltiples factores objetivos y subjetivos que producen trayectorias signadas por diversas expresiones del “fracaso” —o diversos modos de inclusión-excluyente, en los términos propuestos en este artículo— sin pretender “normalizarlas”, sino posibilitar diversos formatos que supongan el efectivo reconocimiento de los estudiantes reales, “sin renunciar a los aprendizajes a los que todos tienen derecho” (Terigi, 2007, p. 18).

La inclusión como problema de las políticas educativas. El caso de la AUH en la provincia de Buenos Aires

En el campo político argentino, el análisis sobre la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) y sobre su relación con el sistema educativo intersecta discusiones más amplias sobre los cambios y continuidades tanto respecto de la política social neoliberal como de las recientes, y de sus consecuencias sociales en términos de reducción de las desigualdades. El proceso de masificación educativa en contextos de exclusión social en nuestro país se sostuvo en los años noventa mediante la instauración de un modelo de políticas sociales frente a la pobreza basadas en un patrón asistencialista y sectorial, centrado casi exclusivamente en las carencias económicas como condicionantes del abandono escolar. Si bien en esa etapa, las políticas implementadas lograron un aumento en los años de la escolarización obligatoria, este implicó una profunda fuga hacia adelante en términos de distribución de conocimientos (Tiramonti y Suasnábar, 2000). Asimismo, la perspectiva unidimensional de las intervenciones en cuestión, al ignorar la diversidad de si-

tuaciones de desigualdad social y cultural sobre las que se asientan los procesos de exclusión, abonó la construcción de una mirada sobre los estudiantes en condición de pobreza como sujetos carentes que debían ser asistidos más desde la conmiseración que desde su derecho a la educación (Gluz, 2006).

Desde el año 2003, Argentina se sumó a un proceso —común a otros países de América Latina— de crítica a las políticas neoliberales de la década previa y de recuperación de las capacidades regulatorias del Estado, que motorizó un viraje respecto de las políticas destinadas meramente a paliar situaciones críticas extremas. Con grados variables de alcance e intervención sobre la direccionalidad de las políticas precedentes, las medidas pos-Consenso de Washington iniciadas en la región bajo gobiernos de “nuevo signo”, vuelven a reubicar en la agenda pública la política social como cuestión, en el marco del debate acerca del piso de protección social. La AUH en la Argentina constituye un caso paradigmático de este debate y expresa el interés en el campo escolar por desplazar las preocupaciones por el acceso, la retención y el egreso ancladas en una mirada individualista y cuantitativa del “fracaso” presentes en los modos de intervención estatal prototípicos del período neoliberal, hacia las condiciones institucionales en que se desarrollan los procesos pedagógicos. Si bien vale reconocer que no es una política educativa en términos estrictos sino una política social con una condicionalidad educativa, se inscribe por cierto en el escenario de despliegue de políticas educativas orientadas a la inclusión, al tiempo que genera efectos directos sobre el sistema que resultan de suma relevancia para el análisis.

Desde sus fundamentos, la AUH se propuso garantizar la inclusión escolar de los niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social mediante una prestación monetaria no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales;⁴ reemplazó a los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos (PTCI) nacionales más importantes del momento —el Plan Jefes y Jefas de Hogar desocupados

(PJyJHD) y el Programa Familias para la Inclusión Social (PF)—, los superó en términos de cobertura y modificó su alcance a largo plazo. La definición de la AUH como política —y no como programa a término— erradicó los plazos de inscripción y los cupos que restringían a los PTCl previos, con lo cual planteó una importante transformación en términos de su concepción como seguridad social (derecho) y no como asistencia (organización *ad hoc* y transitoria frente a una necesidad) (Costa y Hintze, 2010). Esta política se enmarca en transformaciones más amplias que dan cuenta de la profundidad del cambio: la estatización de las AFJP, la ampliación del sistema previsional a las amas de casa, entre otras medidas, que van conformando una verdadera “contrarreforma” (Danani y Hintze, 2011).

Aunque la política no es estrictamente universal, puesto que solo apunta a aquellos sectores que no perciben la asignación por medio del régimen contributivo y se centra en la categoría de trabajador más que de ciudadano, se avanza desde una lógica de combate a la pobreza hacia una política de igualdad de derechos y la consecuente responsabilidad indelegable del Estado en dicha materia. En este sentido, pese a que su nominación como “universal” no resulte del todo correcta, expresa la intención de extender y garantizar —tender a universalizar— un derecho limitado a los trabajadores formales y beneficiarios de la prestación por desempleo hacia los desempleados, empleados informales con salarios por debajo del mínimo y trabajadoras domésticas. De allí que el beneficio monetario, que no está sujeto a aportes ni contribuciones, equivale en sus montos al denominado salario familiar.

Sumada a esta lógica del derecho, se trata de una política más integral, que se plantea como estrategia combinada con el proceso de extensión de la obligatoriedad escolar establecida por ley tres años antes del decreto de la AUH. Este nuevo rol del Estado se pone de manifiesto también a través de una estrategia de intervención de mayor integralidad en la garantía de los derechos a la seguridad social, la salud y la escolarización, a la vez que somete a discusión los mecanismos selec-

tivos sobre los que muchas políticas sociales actúan. Como las políticas precedentes —y el propio salario familiar—, sostiene la condicionalidad educativa (y de salud); pero a diferencia de ellas, se establece una mesa interministerial que pone al Estado —a través del Ministerio de Educación en este caso— en el rol de garantizar los procesos de inclusión escolar para los hijos de familias receptoras de la AUH mediante acciones coordinadas con otros sectores, de modo que el cumplimiento de la condicionalidad educativa no se convierta en una cuestión de mera responsabilidad individual como sucedía con los beneficiarios de planes previos.⁵

La apuesta se orienta, entonces, a no responsabilizar a los perceptores por el cumplimiento de la condicionalidad; en su lugar, se avanza en la articulación de estrategias que restituyen la responsabilidad pública —a través de la cartera educativa— por garantizar las condiciones necesarias para el acceso, la permanencia, el egreso y los aprendizajes correspondientes, mediante la creación de nueva oferta, relocalización de vacantes, acompañamiento a las trayectorias escolares, entre otras cuestiones.

Tal como lo han definido distintos funcionarios nacionales y de la provincia de Buenos Aires, se trata de un nuevo “paradigma” que debe construirse considerando al menos tres aspectos: a) que la inclusión educativa es un derecho y requiere transformaciones en algunos de los atributos selectivos de la organización escolar; b) que el eje de la inclusión escolar es la mejora de la enseñanza como mediadora del aprendizaje; y c) que alcanzar la inclusión plena supone ampliar la concepción de educación a los procesos pedagógicos que acontecen más allá de la escuela.

La estrategia recupera la lógica que acompañó la redefinición de las becas estudiantiles desde el año 2004, cuando se establecieron becas para el reingreso que se implementaron junto con dispositivos institucionales específicos que ponen en evidencia la relación entre oferta educativa y trayectoria escolar, y no la dependencia de la trayectoria de los atributos de los sujetos (llamé-

mos los inteligencia, esfuerzo, interés). En este caso, se trató también de una política sin cupo (Gluz, 2006).

Frente a estos importantes avances en el plano normativo, algunas pervivencias en el modo de implementación de la política generaron no pocas tensiones que, en el marco de transformaciones más débiles en la estructura del puesto de trabajo (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016) reeditan, como mostraremos en el próximo apartado, perspectivas propias de paradigmas anteriores. Si bien la norma propone ampliar derechos igualando las posiciones entre los padres/madres que se desempeñan en el mercado de trabajo formal y aquellos que no lo hacen, tanto en los montos como en las condicionalidades se sostuvieron —aunque de modo renovado— mecanismos de control diferencial a estos sectores propios de las políticas sociales asistenciales y cuyo efecto demostrado fue el desarrollo de una cultura de la sospecha. En primer lugar, la retención de un 20% del estipendio hasta la presentación anual de cumplimiento de las condicionalidades; y segundo, su certificación en una Libreta Nacional de Seguridad Social construida bajo estrictas normas de seguridad para evitar cualquier alteración de información. Ambas disposiciones se distancian del escaso control dispuesto hacia los trabajadores formales y constituyen uno de los puntos sobre los cuales se despliegan prácticas que atentan, en muchos casos, contra los procesos de reconocimiento del otro como igual, como ciudadano.

La AUH bajo el prisma de los docentes. Perspectivas en pugna sobre la exclusión escolar

Entre los docentes bonaerenses existe un amplio reconocimiento respecto de importantes mejoras en las condiciones de vida de las familias durante la última década, y el aporte significativo de la AUH a los ingresos familiares en ese proceso (Gluz y Rodríguez Moyano, 2011), que han aliviado notablemente a las escuelas del trabajo requerido por las políticas de protección

social, en especial cuando durante la peor fase de la crisis la satisfacción de necesidades básicas pasaba por dicha institución.

Sin embargo, en el marco de este consenso básico, los agentes escolares modifican, recrean o resisten en sus prácticas cotidianas los cambios propuestos desde los niveles centrales (Tenti Fanfani, 2009) en el contexto de las nuevas demandas laborales suscitadas por las denominadas “políticas de inclusión”. De este modo, en el cruce entre los cambios promovidos en el nivel institucional pero bajo débiles transformaciones de la estructura del puesto de trabajo (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016), los profesores ponen en juego diversas concepciones acerca de los factores conducentes a la exclusión que sufren los “recién llegados” o los “últimos en llegar” (Falconi, 2007).

Aunque, como hemos señalado, la asistencia a los niveles educativos obligatorios constituye una de las condicionalidades establecidas por la AUH con vistas a lograr la escolarización de todos/as los niños, niñas y adolescentes, las consecuencias sociales de aquello que la medida prescribe se comprenden en las cotidianidades escolares que las transforman. Según Ball (2002), toda política es una codificación producto de relaciones de fuerza social que se decodifica en contextos determinados por actores constituidos en función de sus recursos, intereses y posiciones sociales. En este sentido, los procesos de apropiación de las normativas son parte constitutiva de la construcción de las mismas, ya que no alcanza con enunciar el propósito de un “cambio de paradigma” para que el cambio propuesto se materialice. Los enunciados de la política son singularizados en sus contenidos en la cotidianidad escolar, donde las prácticas establecidas intersectan con otras instauradas a lo largo de las disputas históricas por la escolarización.

El interés por comprender los sentidos de la política en las instituciones deviene de la importancia central que adquieren las categorías prácticas de percepción de los agentes educativos sobre los procesos de

conservación o transformación de las condiciones de desigualdad escolar, y de su particular productividad en el ámbito de la interacción pedagógica. Como señala Bourdieu (2002), las clasificaciones sociales, construidas en la experiencia vital previa, funcionan como principios de actuación que operan más allá de la conciencia y producen no solo jerarquizaciones sobre el mundo social sino también expectativas que influyen en las relaciones sociales. En el campo escolar, dada la asimetría que estructura la relación pedagógica, las representaciones de los docentes tienen una importancia decisiva para explicar la eficacia de sus expectativas respecto de los estudiantes puesto que anticipan a través del ajuste de las prácticas de enseñanza, los resultados de sus aprendizajes (Tenti Fanfani, 2004). Pero las “divisiones mentales” o esquemas de apreciación por medio de las cuales se clasifica a los estudiantes son también divisiones sociales que tienden a jerarquizar las disposiciones verbales y corporales de aquellos estudiantes que se ajustan a la cultura legítima, por ende, de los sectores dominantes. Se observa así cómo, entre las nuevas regulaciones del nivel y las demandas asociadas a sus puestos de trabajo, los docentes van configurando una particular percepción respecto de la obligatoriedad de la escuela secundaria y las políticas que, como la AUH, la complementan. Como emerge de los relatos, el acuerdo sobre “la bondad inherente a la inclusión escolar” no es inmediato entre los docentes.

Yo creo que esa parte, por ahí me voy de la pregunta, tengo el caso de un chico acá que a mí me agarra un veneno, no hace nada, lo único que está es sentado, y no hace otra cosa, no copia, no abre la carpeta, no molesta, no te falta nunca, el tipo está ahí, y yo la única explicación que le encuentro es que él debe cobrar, no sé cuánto debe cobrar, 800, 1000 pesos no lo sé, pero para mí él viene justamente para cobrar, o debe cobrar el plan, la asignación, no sé, pero estaría bueno que eso se modifique, por ejemplo, no sé, está bien que él cobre, que le paguen eso, a mí no me importa, pero por lo menos que venga a la escuela a aprender algo, o bueno yo te pago a vos por asignación por hijo o por lo que sea, por el plan, por lo que vos

quieras, pero que haya un control, bueno, ¿cómo venís en la escuela, cuántas materias te llevas, te llevas todas? Este pibe hace 4 años que lo tengo, 4 años, igual, el año pasado no hay forma, traté de hablar con él, cambié mi estrategia didáctica, no, no hay caso... Bueno no sé si la pregunta se refería a eso (Gluz & Rodríguez Moyano, 2016, p. 1449).

En estos casos, la AUH es asimilada a los planes asistenciales y se repone la lógica meritocrática que desestima la responsabilidad institucional por los aprendizajes y el interés por el conocimiento para retrotraerlo a lo individual. Este es el desafío pendiente que muchos funcionarios han calificado como la “batalla cultural” en la que estaban inmersos (Gluz y Rodríguez Moyano, 2011).

Esta mirada se expresa en las explicaciones que muchos docentes dan del ausentismo estudiantil como un problema de desinterés. En palabras de una maestra: “es eso de la famosa libretita, muchas veces van dos o tres días cuando tienen que firmar la libreta y después no van más. Acá de mis 31 alumnos ninguno vino a firmar nada... no los vi” (Gluz *et al.*, 2014, p. 99).

Las expresiones de estudiantes y familias muestran, en cambio, que lejos de una pérdida de valoración, sufren la falta de acceso a distintas dimensiones del bienestar. Una de las más comunes la constituye la combinación entre la pobreza material, la precariedad de las condiciones habitacionales, el déficit de servicios urbanos y de acceso a la salud. Son muchos los casos en los cuales, cuando hay mal tiempo —en especial en barrios donde se suman las inundaciones que impiden el acceso a la escuela y en las situaciones más severas esta es utilizada como espacio de evacuación— las familias no envían a sus hijos a clase. Se trata de una estrategia para evitar que se mojen y enfermen, ya que la atención médica les demanda largas colas y esperas incompatibles con sus compromisos laborales o de cuidado del hogar.

En otros casos, la ideología del interés y el esfuerzo por aprender (Tenti Fanfani, 2013) termina desarro-

llando, con las mejores intenciones, prácticas de control hacia las familias y los estudiantes.

Yo con algunas mamás fui bastante estricta, cuando me venía una mamá, la nena hacía un mes que no venía, después vino para que le firme la libreta. Le digo “mirá, vos tenés que traerla todos los días para que yo te pueda firmar la libreta porque si no... no es la libreta para que vos cobres la asignación, la nena tiene que venir al jardín porque es importante que esté en el jardín y no por un dinero que vos cobres. (...) mirá, vamos a hacer una cosa, vos la tenés que traer todos los días, y yo cuando vos la traigas todos los días yo te voy a firmar la libreta” (Gluz *et al.*, 2014, p. 78).

De este modo, la libreta como control del cumplimiento de la condicionalidad educativa se amplía como estrategia de control de las propias escuelas, en las que además, muchos docentes consideran deseable incrementar la fiscalización como estrategia para revertir las tendencias de ausentismo o las dificultades para que compren materiales (posición que en ciertas ocasiones se traduce en prácticas de coacción directa, como exigir el pago de la cooperadora escolar).

Pero en el cruce de estos procesos donde se conjugan peligrosamente viejas lógicas sobre la responsabilización individual, no solo los estudiantes son cuestionados. Aun en instituciones en las que los actores reconocen la responsabilidad institucional de la escuela sobre los procesos de aprendizaje, se pasa en muchos casos de la culpabilización de los estudiantes por el “fracaso” a la culpabilización de los docentes. El discurso sobre el ausentismo docente, hoy en el centro de la escena pública pero también de los discursos de los directivos, inspectores y preceptores —en menor medida de los propios docentes—, alerta sobre la necesidad de revisar las condiciones del cambio para fortalecer a las condiciones de producción del trabajo docente y evitar retrotraer a un discurso culpabilizador que se desplaza peligrosamente de la falta de formación, como se evidenciaba en los noventa, a la idea de “falta de compromiso”.

Estas argumentaciones presentan una perspectiva en la que la AUH se constituye en un derecho provisorio. Aun los docentes que adhieren a la política y la consideran una herramienta útil y necesaria para mejorar los procesos de inclusión escolar, basan el sentido de la AUH en la idea de un derecho circunstancial anclado en una concepción individualista en la que pervive la idea de “beneficio” que exagera la competencia individual y activa los mecanismos de control social. Por definición el concepto de “beneficio” es una acción que, al otorgar diferencialmente ciertas utilidades, establece jerarquías entre los grupos. La idea de derecho, por el contrario, es un concepto que tiende a la universalidad. Mientras la AUH supone que se trata de un mecanismo de protección social para quienes no alcanzan los mínimos salariales no imposables, para gran parte de los actores escolares es una asignación para paliar transitoriamente la pobreza.

A modo de cierre. La perspectiva dinámica y multicausal sobre la exclusión escolar (en construcción)

Los modos como las políticas sociales operan sobre la realidad escolar no pueden dejar de considerar la subjetividad de los actores. Indudablemente, una parte de los fenómenos analizados se explica por el impacto subjetivo de años de desmantelamiento de las dimensiones del Estado benefactor y las actuaciones de la política social neoliberal sobre las distintas esferas de la vida social. Pero también, la coexistencia entre estrategias políticas fundadas en el derecho con mecanismos de control como los que se derivan del diseño de la política y que limitan las aspiraciones de universalización de la AUH al mantener vigentes una serie de prácticas y representaciones sobre los receptores que obstaculizan su trato ciudadano. Sin embargo, a la par de la persistencia en el imaginario docente de lógicas asistencialistas más cercanas al paradigma del clientelismo político que al del derecho social, se configuran miradas más complejas sobre el problema de la exclusión escolar

que, aunque aún minoritarias, van ampliando los márgenes para la reflexión sobre cómo operan los mecanismos excluyentes dentro y fuera de la escuela.

Esta perspectiva, que hemos definido como *dinámica y multicausal* (Gluz *et al.*, 2016), lleva a pensar la exclusión escolar de modo dinámico en tres sentidos. Por un lado, comprender que la misma no es un “estado” de los sujetos, los grupos y/o los territorios sino una condición ligada a las relaciones sociales, donde el foco se pone sobre los procesos que conducen a la misma, y se corre el eje de los atributos de los individuos “excluidos” como factor explicativo. Por otro, que la exclusión no es inmutable, sino que se caracteriza por el cambio permanente tanto de la condición de los sujetos, territorios y grupos como de las formas en que se manifiesta. Por último, que hay mecanismos de mutua influencia entre procesos de inclusión, exclusión y formas diversas de desigualdad que operan en distintos espacios sociales, cada uno con sus dinámicas pero con capacidad de influir en otros. Desde esta perspectiva, el estar dentro de la escuela es un paso necesario pero no suficiente.

Como hemos puntualizado en trabajos anteriores, se trata de un enfoque que combina distintas acepciones que visibilizan, en algunos casos, la necesidad de discutir el privilegio cultural que reproduce la escuela a través también de sus mecanismos de dominación y legitimación de la desigualdad (Bourdieu, 2002). En otros casos, se liga a la integralidad de las políticas y discute la “universalización sin derechos” (Gentili, 2009). En todos los casos, esta posición tiende a un cuestionamiento de las múltiples dimensiones de la desigualdad. Esto podría ser entendido en términos de lo que Gentili denomina “exclusión incluyente”, es decir, el proceso (reseñado en el apartado previo) que evidencia nuevas formas de discriminación educativa, que conduce a un proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones. Esta última posición arroja una mirada más matizada acerca del proceso de exclusión.

Si lo que querían es que estén adentro de la escuela, lo han logrado. Ahora falta lograr que estén para

aprender, que me parece que es la parte que falta (Profesora de Matemática, EES, La Matanza).

En este sentido, muchos docentes expresan la preocupación de que los jóvenes incorporados a la escuela queden excluidos del conocimiento por acceder a “aprendizajes de baja relevancia” (Terigi y Wolman, 2007; Terigi, 2009), lo que constituye una forma sutil de exclusión educativa cuando los de sectores populares acceden a versiones devaluadas de los contenidos curriculares que dificultarán las posibilidades futuras de seguir estudiando.

En muchos casos, los testimonios dan cuenta de la complejidad de este proceso.

La inclusión me parece que no sirve si no está acompañada de otras cosas, porque yo le puedo decir a este chico que deja la escuela porque se va a trabajar, “mirá, la escuela es obligatoria, yo te obligo y tengo poder de policía como Estado”. Pero si yo no le ofrezco la posibilidad de que ese chico tenga garantizado las necesidades básicas, ¿cómo le voy a pedir que deje de trabajar para que se inserte en la escuela? No lo puedo hacer. Entonces desde ese punto de vista la inclusión no es tal (...) La inclusión no es “yo te abro la puertas y que vengan todos”. También como docente si yo tengo 40 pibes adentro de esta aula para mí como docente es muy difícil elaborar las estrategias [...] Y si a eso le sumás que muchos chicos tienen problemáticas sociales, llámese violencia familiar, adicciones y demás, y los tenés todos en un contexto donde tenés tanta gente hacinada dentro de un aula es muy difícil dar clases, entonces con lo cual, es muy difícil que el pibe aprenda también (Preceptora, EES, Matanza).

Creo que ahora se logró incluir verdaderamente a chicos, con diez millones de matices, en ese sentido creo que es una oportunidad muy buena (...) La palabra “obligatorio” por ahí es, suena raro no? porque es como decir “prohibido”. Entonces “obligar” a un chico a terminar, no? La idea es que el chico se sienta incluido. Incluir a un nivel superior, lograr que la población, los ciudada-

nos, accedan a ese nivel de conocimiento para construir un futuro, un proyecto de país, creo que los resultados no se van a ver ahora, van a tardar treinta años en verse (Profesor de Geografía, EES, José C. Paz).

En suma, los testimonios presentados consideran a la inclusión como un proceso; por lo tanto, su contracara, la exclusión social, es asumida como un fenómeno multifactorial y multidimensional que no se puede explicar por una sola causa (Subirats, 2008). Se trata aquí de un enfoque que, al tiempo que distingue los límites que plantean las actuales dinámicas impulsadas por las nuevas demandas laborales hacia los docentes en condiciones de baja transformación en la estructura del puesto de trabajo y debilidad institucional, va traccionando, sin embargo, hacia una idea de derecho que contempla en su definición una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la salud, la vivienda, anudados al concepto de ciudadanía.

Nuevo escenario, nuevos interrogantes: la perspectiva dinámica y multicausal sobre la exclusión escolar, ¿amenazada?

No quisiéramos concluir el análisis sin compartir nuestras preocupaciones sobre el devenir de las políticas estudiadas en este artículo en el actual escenario político. Más allá de las tensiones aquí manifesta-

das y las deudas pendientes en materia de ampliación de derechos, las denominadas políticas de inclusión desplegadas durante los gobiernos kirchneristas reposicionaron el papel del Estado en cuanto a los márgenes de ampliación de la justicia social. Como han alertado varias especialistas en el tema,⁶ el gobierno nacional encabezado por la Alianza Cambiemos marcó fuertes rupturas con las políticas públicas del ciclo anterior en diversos ámbitos y en particular en el campo educativo: “la política de ‘tierra arrasada’ con la excusa de la ‘pesada herencia’ del kirchnerismo y de un supuesto ‘fraude educativo’ ha sido una de las características distintivas de la acción de gobierno en su primer año de gestión” (Conversaciones Necesarias, 2017). Las estrategias de vaciamiento implementadas hasta la fecha exponen claras intenciones de dismantelar un sistema educativo que, aún con dificultades, comenzaba a articularse en torno a una idea de “lo común” a partir del conjunto de políticas señaladas. En este escenario, la reedición de la lógica de la “meritocracia” en el campo escolar anclada en la perspectiva individualista del “éxito-fracaso” ya se hizo presente en la provincia de Buenos Aires: el Programa “Abanderados”, lanzado en julio del 2016, de selección de “los mejores egresados” de las escuelas secundarias bonaerenses para incorporarlos a trabajar en el Estado, es un claro ejemplo de aquel viejo paradigma reduccionista del problema de la exclusión escolar sobre el que las políticas inclusivas intentaron avanzar.

Notas

¹ Basta nombrar como ejemplo el controvertido dato que muestra que para el 2013 solo el 49% de los jóvenes terminaba la escuela secundaria en la edad teórica establecida, mientras que, si consideramos la población entre 25 y 29 años, la tasa de egreso ascendía al 66,7%, en propuestas dentro de la modalidad de Jóvenes y Adultos (Bottinelli y Sleiman, 2014).

² El artículo retoma los análisis y conclusiones de tres investigaciones realizadas en distintos marcos institucionales sobre los alcances y límites de las políticas públicas para la inclusión social en la democratiza-

ción de la educación en la Argentina reciente: a) Proyecto “Análisis y evaluación del proceso de implementación y primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)- Caso provincia de Buenos Aires”, Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, en convenio con el Ministerio de Educación de la Nación; b) Proyecto: “Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provin-

cia de Buenos Aires (2009-2013)”; c) Proyecto: “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década” (IDH-UNGS). Los proyectos (a) y (b) bajo la dirección de Nora Gluz y el (c) con la codirección de Myriam Feldfeber y en articulación con el Proyecto UBACyT, dirigido por la segunda, “Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones, y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana” (Programación científica 2014-2017).

³ Estas trayectorias teóricas se rigen según “tiempos marcados por una periodización estándar”, y estructuradas a partir de tres rasgos centrales: la gradualidad del currículum (avance por grados, correlatividad de las asignaturas), la anualización de los grados de instrucción (basada en una concepción monocronica del tiempo escolar y en una única cronología de aprendizajes) y la organización del sistema por niveles. La asociación entre estos tres atributos es histórica, por lo que su modificación (o la de alguno de ellos) genera efectos sobre las trayectorias de los sujetos (Terigi, 2007).

⁴ Está destinada a las niñas, niños y adolescentes cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la econo-

mía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil y es financiada con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad del ANSES. El límite de edad de los hijos para percibir la prestación es hasta los dieciocho años, o inexistente cuando se trate de personas con discapacidad. La asignación se cobra hasta el quinto hijo y es incompatible con cualquier otra prestación que suponga una transferencia de ingresos, ya sea esta contributiva o no y más allá del tipo de riesgo que busquen cubrir. En cuanto a la nacionalidad, se exige que los adultos sean argentinos, naturalizados o residentes legales por un período no inferior a tres años (Art. 6o, DNU 1602/09).

⁵ La AUH articula distintas instancias gubernamentales a través de una Mesa Interministerial, conformada por los Ministerios de Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y ANSES, como ámbitos para coordinar procedimientos.

⁶ Ver Editorial “Ante las estrategias de vaciamiento del sistema educativo, cinismo activo y disciplinamiento docente, más educación, más política y más conversaciones necesarias”, publicado en el blog “Conversaciones necesarias”.

Referencias bibliográficas

- Andrenacci, L. y Soldano, D. (2006). Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino. En Andrenacci, L. *Problemas de Política Social en la Argentina Contemporánea*. Buenos Aires: Coedición Prometeo libros y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas 2(2/3)*, 19-33.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014). ¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria. *El Observador. Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE*. Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de: <http://unipe.edu.ar/observatorio-educativo/wp-content/uploads/2014/12/Dossier-Nro2-Observatorio-UNIPE.pdf>
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. En *Actes de Recherche en Sciences Sociales* (Trad. M. Landesmann). México: UAM.
- Bourdieu, P. (1987). Estructuras, habitus y prácticas. En Gilberto Giménez (comp.). *La teoría y el análisis de la cultura* (pp. 402-405). Guadalajara: SEP/COMECOSO/UdeG.
- Bourdieu, P. (2002 [1979]). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bracchi, C. y Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*. 4ta época, 4 (4). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf
- Brenner, G. y Galli, G. (2017). El Ministerio de Educación eliminó palabras como derecho e inclusión. *Página 12*, edición 3/04/2017. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/29490-el-ministerio-de-educacion-elimino-palabras-como-derecho-e-i>
- Castel, R. (1998). La lógica de la exclusión social. En Bustelo E. y Minujin, A. (comps). *Todos entran*. Argentina: Santillana, UNICEF.

- Castel, R. (2010). La exclusión, una noción tramposa. En *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cervini, R. A. (2012). El “efecto escuela” en países de América Latina: reanalizando los datos del SERCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 20(39). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1086>
- Chiara, M. y Di Virgilio, M. M. (2009). Conceptualizando la gestión local. En Chiara, M. y Di Virgilio, M. (orgs.). *Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas* (pp. 53-86). Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Conversaciones Necesarias (2017). *Ante las estrategias de vaciamiento del sistema educativo, cinismo activo y disciplinamiento docente, más educación, más política y más conversaciones necesarias...* Recuperado de: <https://conversacionesnecesarias.org/2017/03/03/ante-las-estrategias-de-vaciamiento-del-sistema-educativo-cinismo-activo-y-disciplinamiento-docente-mas-educacion-mas-politica-y-mas-conversaciones-necesarias/>
- Costa, M. I. y Hintze, S. (2010). *De la sociedad de beneficencia a la asignación universal*. Ponencia, Ciclo de Debates 2010 “El Conurbano Bonaerense frente al Bicentenario: Balances y perspectivas”, Instituto del Conurbano, UNGS, Buenos Aires.
- Costa, M. I. y Hintze, S. (2014). Capacidad protectora de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social: problemas y debates a cuatro años de implementación. En Danani, C. y Hintze, S. (coordinadoras). *Protecciones y desprotecciones (II): problemas y debates de la seguridad social en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos* 44(1), 39-48.
- Danani, C. y Hintze, S. (coords.) (2011). *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* 50, 41-64.
- Falconi, O. (2007). *Experiencia formativa de los jóvenes-alumnos en la encrucijada de las condiciones de escolarización y el trabajo docente*. Ponencia presentada en la I Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes. Hacia la elaboración de un estado del arte de las investigaciones en juventudes en Argentina. La Plata, 16 y 17 de noviembre.
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Propuesta Educativa* (35), 85 a 94.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía-Stella.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* (49), 19-57.
- Gluz, N. (2006). *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Gluz, N. (2012). Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. En Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coordinadores). *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales*. Coedición UNGS (Instituto del Desarrollo Humano)/UAEM (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales).
- Gluz, N. (2015). Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales. En: Arzate Salgado, J. (Coord.). *La pobreza como construcción científica, ideológica y política. Cuatro ensayos desde América Latina*. Toluca, México: Ediciones Eón/Red Mexicana para el Estudio de Políticas Sociales/Universidad Federal do Espírito Santo.
- Gluz, N. & Rodríguez Moyano, I. (2011). Análisis y evaluación del proceso de implementación y primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)- Caso provincia de Buenos Aires. Resumen ejecutivo. Recuperado de: www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf
- Gluz, N. & Rodríguez Moyano, I. (2016). Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción

- del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la Provincia de Buenos Aires. En Seoane, V. (coord.). *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado*. Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>
- Gluz, N. & Rodríguez Moyano, I. (2017). Jóvenes y universidad. El PROG.R.ES.AR y la democratización del nivel superior. *Revista del IICE*. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Gluz, N.; Karolinski, M. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH (Asignación universal por Hijo) en la provincia de Buenos Aires (2009-2013). En Levy, B. (et al.) (ed.). *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay* (pp. 13-130). Buenos Aires: CLACSO, Colección Becas de Investigación.
- Gluz, N.; Rodríguez Moyano, I. y Yapura, S. (2016). *Políticas de "inclusión", condiciones de trabajo docente y construcción de sentidos: la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en el XI Seminario de la Red Estrado "Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización", Ciudad de México, 16, 17 y 18 de noviembre.
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaplan, C. (2016). La meritocracia educativa y el inconsciente colectivo. En Brenner, G. y Galli, G. (comps.). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como única opción de mercado* (pp. 217-238). Buenos Aires: Crujía, Stella, Fundación Lasalle.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2011). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Laboratorio. Revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social* 24, 4-18.
- Mazzola, R. (2012). *Nuevo Paradigma. La asignación Universal por Hijo en la Argentina*. Buenos Aires: CEDEP-PROMETEO.
- Montesinos, M. P. (2002). Aproximaciones a ciertos conceptos en uso sobre el fracaso escolar. *Ensayos y Experiencias* 43: "El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones". Ediciones Novedades Educativas.
- Moreira, C.; Raus, D.; Gómez Leyton, J. C. (Coord.) (2008). *La nueva política en América Latina*. Rupturas y continuidades. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Subirats, J. (2008). Las políticas contra la exclusión social como palanca de transformación del Estado. Ponencia presentada al VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28 al 31 de Octubre de 2003 .
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-Altamira-IIPE-UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Sociología de la educación*. Bernal: Editorial UNQ.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Institucional de la Bolsa de Comercio de Rosario* 1507, 44-49.
- Tenti Fanfani, E. (2013). *El docente de enseñanza media: trabajo y aprendizaje del oficio*. Ponencia ante el Foro Nacional de Educación de Bogotá, octubre 2013.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer educativo* 100.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación* 50, 23-39.

- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy"*. Fundación Santillana, Buenos Aires, 28-30 de mayo.
- Terigi, F. y Jacinto, C. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Santillana / IIPE-UNESCO.
- Terigi, F. & Wolman, S. (2007). Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación* 43, 59-83. Recuperado (10/04/2012) de: <http://www.rieoei.org/rie43a03.pdf>
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. & Suasnábar C. (2000). La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación. *Aportes* 15.
- Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
-

Leyes, decretos y normativas oficiales

- CFE (2009). Resolución N° 79/09. Plan Nacional de Educación Obligatoria.
- CFE (2009). Resolución N° 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.
- CFE (2009). Resolución N° 88/09. Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria - Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional.
- CFE (2012). Resolución N° 188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente.
- Decreto 1602/09. Asignación Universal por Hijo para Protección Social.
- Ley Régimen de Asignaciones Familiares N° 24.714/1996.
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688/2007.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006.
- MEN. Documento N° 1. Apoyo al diseño del Plan Jurisdiccional.

Resumen

El fracaso escolar, como problema educativo, ocupa un lugar importante en la agenda pública y, a lo largo del tiempo, ha sido objeto de diferentes explicaciones. Cada una de ellas, implica un posicionamiento político-ideológico y un juicio de valor respecto de la educación que se considera deseable.

En este trabajo se realiza un recorrido por las diferentes temáticas que nos permiten transitar por la difícil tarea de planificar el cambio educativo. Desde esta perspectiva, se analiza la relación entre información y política, se describe cómo ha sido conceptualizado el fracaso escolar a lo largo del tiempo, así como se reflexiona sobre el uso de la información estadística que permite caracterizar este problema educativo enfatizando la necesidad de someter a crítica determinadas categorías clasificatorias que se nos presentan de forma naturalizada. Posteriormente, se analizan las conceptualizaciones que orientan las acciones de política educativa frente a un determinado problema, considerando, particularmente, las distintas teorías sobre el cambio educativo que las orientan. Por último, se realizan algunas consideraciones sobre los alcances y limitaciones del planeamiento educativo que intenta revertir el problema del fracaso escolar. En ese sentido, se plantea la necesidad de prestar atención a la escala que tienen las experiencias que se implementan, al carácter experimental y situado de los cambios que se proponen y a la diversidad de los procesos políticos que se encuentran implicados.

Palabras clave

Fracaso escolar; planeamiento; política pública; cambio educativo.

El tema del fracaso escolar ha sido objeto de las políticas educativas desde hace varios años en Argentina, sin embargo, todavía ocupa un lugar importante en la agenda pública. No es casual, además, que en este momento histórico, cuando la educación obligatoria se ha extendido desde los cuatro años hasta la finalización del nivel secundario (Ley N° 26.206/06 y Ley N° 27.045/14), adquiera nuevamente centralidad la discusión en torno a este fenómeno educativo.

El debate actual sobre el fracaso escolar en nuestro país reconoce que, a lo largo del tiempo, ha sido objeto de diferentes explicaciones. Cada una ha implicado, en un momento y contexto histórico determinado, un posicionamiento político-ideológico y un juicio de valor respecto de la educación que se considera deseable.

Es interesante observar que cada nueva conceptualización no sustituye enteramente a las anteriores, sino que se instala en una suerte de convivencia con las ya existentes. Las distintas explicaciones se basan en diferentes marcos conceptuales, los que dan sustento a las conceptualizaciones que, en el campo de la política educativa, orientan las soluciones que se buscan.

En este trabajo se considera que el fracaso escolar como problema educativo se presenta siempre como una construcción sociopolítica situada históricamente, en la cual se expresan las percepciones, representaciones, intereses y recursos de los diferentes actores públicos y privados que intervienen. Entre los actores en juego, se encuentra también el Estado, cuyo papel nunca es neutral en esta disputa.

Desde esta perspectiva, se analizan distintos aspectos que atañen al planeamiento educativo en relación con el fracaso escolar. En primer lugar, se analiza la relación entre información y política, atendiendo a los distintos paradigmas que la enmarcan. En segundo lugar, se describe cómo ha sido conceptualizado el fracaso escolar como problema educativo a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta sus aspectos simbólicos. En tercer lugar, se reflexiona sobre la utilización de la información estadística que permite caracterizar este problema educativo al aportar a la materialidad de este problema, y se enfatiza la necesidad de someter a crítica determinadas categorías clasificatorias que se nos presentan de forma naturalizada. Posteriormente, se analizan las conceptualizaciones que orientan las acciones de la política frente a un problema educativo, examinando particularmente las distintas teorías sobre el cambio educativo. Por último, se realizan algunas consideraciones teóricas sobre el planeamiento educativo orientado a revertir el fracaso escolar.

La sociedad actual y el papel de la información

Un principio que goza de gran consenso en la sociedad argentina actual postula que las decisiones en el marco de la gestión pública deben basarse en la información, o sea en la evidencia empírica, como una manera de otorgar razonabilidad a las decisiones de gestión. En general, se entiende que la información proviene de las estadísticas que se relevan regularmente, como de los resultados de las investigaciones, ambas fuentes pertenecientes a distintos ámbitos: ministerios, universidades, organizaciones de la sociedad civil, etc. Paralelamente, cobra fuerza el planteo de que es necesario incrementar la información disponible.

La importancia del papel que desempeña la información, en la sociedad en general y en la formulación

de las políticas públicas, es irrefutable, a tal punto que, para dar cuenta de las grandes transformaciones sociales, políticas y económicas de los últimos años surge el concepto de “Sociedad de la Información” (SI). Este concepto fue usado por primera vez alrededor de los años 70 y reforzado por numerosos autores en los años 90 (Krüger, 2006) y, si bien se origina en el campo de la administración y de la economía, su uso se fue extendiendo a otras áreas.¹

La base de la SI reside en el desarrollo de las nuevas tecnologías que permiten cambios revolucionarios en cuanto a cómo se produce, procesa y organiza la información. Según Toffler (1980), el conocimiento se ha convertido en el principal recurso tanto para los individuos como para la economía en su conjunto, y ha desplazado a “la tierra, la mano de obra y el capital”.

En el contexto de la SI, resulta pertinente analizar la relación que existe entre política e información. Esta relación no se explicita y queda soslayada sistemáticamente desde una perspectiva tecnocrática, que básicamente enfatiza el progreso tecnológico, la producción constante de información y la prioridad de las decisiones técnicas sobre las políticas (Castells, 1998).

La relación que se establece entre política e información implica una cierta correspondencia entre los interrogantes que devienen de la política y las respuestas que brindan los sistemas de información. Si bien los datos son la base necesaria para la construcción de conocimiento sobre cómo se manifiesta un determinado fenómeno de la realidad social, no es suficiente contar con ellos para caracterizarlo y menos para tomar decisiones. Para transformar los datos en información pertinente es necesario interrogarlos desde un marco conceptual que permita interpretarlos y otorgarles sentido. Los interrogantes que transforman un dato en información relevante surgen siempre de un determinado marco conceptual que se apoya en distintas visiones y valores y que, por ende, implica un posicionamiento político-ideológico. Sin este diálogo

continuo, en el cual las preguntas que se originan en el campo de la política anteceden a las respuestas, el dato en sí mismo se torna irrelevante para la toma de decisiones.

En la lógica que subyace al discurso tecnocrático, donde priman las decisiones “técnicas” y por consiguiente consideradas “neutrales”, se soslaya el conflicto que se encuentra en la base de toda decisión política. Nos referimos al conflicto que se genera entre los distintos actores que expresan intereses contrapuestos. La política queda así reducida a una gestión gerencial que se encarga de dirimir los acuerdos entre las partes, y el Estado deja de asumir el rol de garante de los intereses y derechos de los más necesitados. Como dice Landi, cuya postura se aproxima a algunas corrientes más recientes del posestructuralismo (Laclau, 2005), lo que se considera político es siempre producto de una construcción social. Por lo tanto, algunos aspectos de la realidad social que ahora son considerados apolíticos, en el pasado estaban relacionados con la política o viceversa. En realidad “la definición de lo que es y de lo que no es político en la sociedad en un momento dado es producto de los conflictos por la hegemonía” (Landi, 1988, p. 202).

El pensamiento tecnocrático en educación

El pensamiento tecnocrático se ha extendido también a otros ámbitos de la sociedad dejando su impronta en el campo educativo. En esta lógica “sociotécnica” se asume que los problemas educativos son los mismos en todas las sociedades, en tanto son independientes del contexto político y socioeconómico. Por lo tanto, las soluciones son eminentemente técnicas y pueden ser extrapoladas de un contexto a otro. En este marco conceptual, que considera a los problemas educativos en forma descontextualizada, se originan dos grandes “ficciones”. La primera, que podemos denominar “ficción de realidad”, considera que solo existe aquello que pue-

de ser medido y registrado. La segunda, llamada “ficción de transformación”, transmite la ilusión de que la mera existencia de información producirá por sí sola los cambios necesarios para transformar la realidad.

Medir y registrar en forma sostenida la realidad educativa (asumiendo el significado que ambos conceptos portan desde el paradigma positivista) no es suficiente para caracterizar un fenómeno y producir cambios en el mismo. En otras palabras, sería como medir todo el tiempo la temperatura bajo el supuesto de que a partir de esta medición se puede diagnosticar la enfermedad y se reduce la fiebre. La educación no mejora solo por el hecho de producir información sobre ella: son las políticas educativas más amplias, en las que la política de información debe insertarse, las que orientan estos procesos. Mucho se ha escrito sobre las consecuencias negativas que estas ideas han tenido y siguen teniendo en el campo educativo. Algunos estudios realizados en los Estados Unidos analizan los efectos derivados de esta lógica de pensamiento que produjo, entre otros resultados, la regulación del currículum y la generalización de las pruebas de aprendizaje basadas en estándares y sanciones, así como el énfasis en los aprendizajes pasivos, memorísticos (susceptibles de ser medidos), el abandono de formas de enseñanza basadas en el desarrollo de capacidades que permiten operar con el pensamiento de manera compleja, restricciones en la admisión de alumnos con dificultades en las trayectorias escolares, etc. (Darling-Hammond, 2001).

Según Guadalupe (2010), distintos discursos sobre la educación sostienen diferentes sistemas de información. Este autor reconoce que estos discursos pueden agruparse en dos grandes perspectivas que dominan el diálogo entre la política y los sistemas de información en la sociedad contemporánea: las que se inclinan por una *visión más instrumental* de la educación, en las cuales su importancia se encuentra asociada a algún propósito que permiten alcanzar, y las que adoptan una *visión más humanista*, que entiende a la educación como un derecho humano universal. Por lo

tanto, la información que se utiliza para definir una política educativa nunca posee validez universal, en tanto siempre responde a una visión de la educación. En los discursos que se apoyan en la primera visión, el énfasis en cuanto a la información está puesto en la obtención de indicadores estandarizados de resultado. Por el contrario, en la segunda perspectiva el énfasis se coloca en la posibilidad de comprender las prácticas pedagógicas. El aporte que realiza Guadalupe tiene importantes consecuencias para el planeamiento, ya que la manera como se define y plantea un problema educativo y las acciones que se planifican para revertirlo expresan siempre una determinada visión de la educación, que debe ser objeto de revisión explícita y nunca darse por sentada. De esta forma nos aseguramos que no se naturalice lo que en realidad es producto de un sistema de valores subyacente.

La conceptualización de un problema educativo

Como dijimos al principio de este trabajo, el fracaso escolar como problema educativo no es nuevo, y a lo largo del tiempo ha sido explicado a partir de diferentes marcos conceptuales, que no dejan de ser controvertidos y que todavía tienen cierta vigencia en el debate actual.

Frente a esta situación, Lahire (2006) plantea que es necesario potenciar a las ciencias sociales –y en particular a la sociología– para cuestionar ciertos discursos que sobrevuelan los ámbitos académicos y mediáticos acerca de temas que generan controversia teórica, como es el problema del fracaso escolar.

Al analizar cómo se realiza la construcción pública de un problema social, el autor distingue dos enfoques sociológicos desde los que se la puede realizar: el *objetivista* y *realista* y el *subjetivista* y *constructivista*. El primero apunta a considerar las condiciones objetivas de un problema social, a describir y analizar con la

mayor precisión cómo se manifiesta este fenómeno, cuáles son sus causas, sus efectos, etc. El segundo, por el contrario, critica este abordaje y sostiene que son determinadas categorías sociales con las que percibimos la realidad que nos rodea, las que nos permiten considerar a un fenómeno como un problema social. El fracaso escolar accedería a la categoría de problema social como resultado de un proceso que expresa distintas presiones e intereses de la sociedad y no solo por la mera existencia de ciertas condiciones problemáticas.

Según Lahire (2006), ambos objetos de estudio son válidos: el primero se refiere al análisis de las condiciones de materialidad de un fenómeno, y el segundo al proceso a través del cual se categoriza y se construye simbólicamente una realidad como un problema social, entendiendo que esta realidad es tanto material como simbólica. Este autor considera que existen dos realidades, la realidad del problema y la realidad de la construcción social del problema; esta última hace hincapié en los grupos de presión, sus intereses, sus formas de presionar, el papel del Estado, los medios, etc. El peligro de asumir solamente la última perspectiva –las representaciones de la realidad– es que reduciría el análisis exclusivamente al sentido común. Para Lahire, el constructivismo sociológico sirve para desnaturalizar y poner en evidencia el carácter histórico y situado de las categorías sociales (problemas, nociones, etc.) y la necesidad de crear nuevas categorizaciones para abordarlas. No obstante, no se puede dejar de reconocer que la realidad social tiene una existencia por fuera de la construcción social del problema.

Giddens (1995) abona en este sentido cuando expresa que el mundo social es a la vez dado y construido, en tanto los actores tienen facultades cognitivas que les permiten interpretar lo dado. El sociólogo, como estudioso de la realidad social, debe contemplar tanto la estructura social y su funcionamiento como la construcción de lo social a través de las interpretaciones de los actores, o sea la reflexividad, y el papel del

mundo simbólico en estas construcciones. Giddens también resalta la importancia de la teoría como marco conceptual absolutamente relevante para la indagación empírica. Para este autor, tanto la teoría como la *empiría* se necesitan mutuamente y es imposible concebir una sin la otra.

Desde la perspectiva que reconoce el carácter histórico y situado de los procesos sociales y de las categorizaciones que se utilizan para abordarlos, en este trabajo nos interesa entender el fenómeno del fracaso escolar a partir de las construcciones simbólicas que se utilizaron en distintos momentos para legitimar una determinada lectura de este problema. Se entiende que la manera como se define un problema educativo es siempre una construcción social que se expresa en un determinado contexto histórico-político. Solo desde esta perspectiva es posible generar conocimiento que permita avanzar en términos de la igualdad y la inclusión.

Terigi (2009) plantea que el fenómeno llamado fracaso escolar es tan antiguo como la creación de la escuela misma. Cada vez que se extiende la cobertura del sistema educativo aparecen nuevos niños y jóvenes que no tienen acceso a la escuela, o acceden pero no permanecen, o bien permanecen pero con trayectorias escolares reales disímiles entre sí que, en mayor o menor medida, se alejan de las trayectorias escolares teóricas (aquellas que tienen un recorrido esperado con base en una duración estándar, en la cual a cada año calendario le corresponde un grado).

Diversas explicaciones del fenómeno del fracaso escolar han prevalecido a lo largo del tiempo. Estas abordan distintas miradas que contribuyen a alimentar ciertas representaciones sociales que, si bien atraviesan a la sociedad en su conjunto, se expresan principalmente dentro del ámbito escolar y tienen distintas repercusiones en las prácticas pedagógicas.

Entre las argumentaciones planteadas podemos distinguir tres enfoques bien marcados. Un enfoque

que parte de una perspectiva biologicista, en el cual el modelo explicativo se basa en la responsabilidad individual sin reconocer ninguna vinculación con la estructura social. Un segundo enfoque, de corte socioantropológico, que tiende a responsabilizar del fracaso a la cultura de ciertos grupos sociales en contraposición con la cultura de los grupos dominantes presentada como “normal” o “natural”. Por último, un tercer enfoque centrado en la interacción alumnos-escuela, basado en las relaciones que se establecen entre las características de los alumnos, por una parte, y las prácticas que se desarrollan en las escuelas, por otra.

Dentro del primer enfoque, de corte biologicista, encontramos las explicaciones que aporta el modelo patológico individual, que parte del supuesto de que algunos individuos adolecen de ciertas fallas cognitivas. Esta explicación se nutre de los aportes de la psicología, disciplina que no solo contribuye con un marco teórico explicativo, sino también con un conjunto de profesionales, técnicas y dispositivos en aras de la detección y diagnóstico de los alumnos que fracasan y su posterior derivación para su tratamiento.

La psicología fue convocada desde la educación como ciencia de fundamentos; una psicología de base científica se consideró durante cierto tiempo una base excluyente para la pedagogía y, más adelante, para la didáctica (Coll, 1990). Hay un problema evidente en el hecho de que las relaciones entre psicología y educación se hayan planteado de manera directa, descuidando la consideración de los límites entre las disciplinas y la especificidad de sus respectivos objetos. Pero hay un segundo problema en el hecho de que la psicología a la que se apela está formateada en sus saberes disciplinares y en sus prácticas específicas por la escisión sujeto-situación que fue característica de la psicología educacional de la primera mitad del siglo XX. Bajo estas condiciones, la relación psicología-educación conduce a una lectura de las diferencias en el desempeño escolar como deficiencias medibles sobre la base de una matriz evolutiva lineal (Gould, 1997; Baquero, 2000) (Terigi, 2009b, p. 29).

Este modelo adquiere relevancia con el uso de las pruebas de inteligencia en los primeros años del siglo XX, que aportó de este modo una evidencia empírica sobre el desarrollo cognitivo de los individuos. Para identificar a los individuos que fracasan es necesario disponer en las escuelas de un conjunto de especialistas, técnicas y dispositivos. Además, las intervenciones deben seguir un abordaje clínico centrado en el individuo y su dificultad, desvinculado de las prácticas de enseñanza y de las condiciones institucionales de la enseñanza. En este enfoque el fracaso escolar es visualizado como problema del individuo y su solución requiere de la atención clínica de los individuos que fracasan. Demás está decir que esta interpretación del fracaso escolar, que coloca toda la responsabilidad en el individuo, ha penetrado profundamente en el sentido común de ciertos sectores de la sociedad, con consecuencias muy negativas para la población más vulnerable (Terigi, 2009b).

En el segundo enfoque podemos ubicar a la teoría del “déficit cultural”, que prevaleció en los años 60 en los países centrales. Esta teoría pretendía explicar el fracaso de ciertos grupos sociales (por ejemplo, ciertas minorías étnicas o familias pobres) a partir de su pertenencia a ciertas culturas que no ofrecían los estímulos necesarios para un desarrollo “normal”, considerado una condición necesaria para sostener con éxito la escolaridad. Así, se pasa de atribuir el fracaso escolar al desarrollo cognitivo de los individuos, a suponer que son las pautas culturales de ciertos grupos sociales las que lo provocan (Montesinos y Sinisi, 2000).

Posteriormente, a raíz de los aportes del relativismo cultural que cuestiona este enfoque etnocéntrico, aparece en escena el concepto de “conflicto cultural” que explica el fracaso escolar a partir del desencuentro que se origina en las instituciones educativas cuando se hacen presentes las diferentes culturas que portan los alumnos. Ambas explicaciones, si bien muestran la relación existente entre condiciones de vida y posibilidades de aprendizaje, no profundizan en la relación existente entre el sector educativo y la estructura de

desigualdad social, al quedarse en el concepto de “déficit cultural”. De esta manera, la esfera cultural se presenta como absolutamente autónoma de los procesos sociales, económicos y políticos (Baquero, 2006; Montesinos, 2002).

Es decir, nuestro sentido común suele quedar atrapado por la constatación de la relación pobreza-fracaso escolar, como si portara en sí misma las razones de su explicación. Aun cuando sepamos que no todos los sujetos de sectores populares fracasan y que los sujetos de otros sectores, más favorecidos, están bastante lejos de poseer una escolaridad exitosa. [...] el cuello de botella de esta perspectiva radica en verdad en el hecho de que aparenta enfocar el problema “haciéndose cargo” de la situación social, económica o cultural de los sujetos y, al fin, del carácter social del problema del fracaso escolar pero, en verdad, no aplica igual lógica para analizar la dinámica escolar misma. Esto es, lo social está analizado como un factor externo al proceso de aprendizaje escolar y que lo afecta como una condición de contorno, como una variable ajena (Baquero, 2006, pp. 18-19).

Durante la década de los 70 aparecen las teorías reproductivistas, cuyos principales exponentes teóricos desnudan el rol que desempeña el sistema educativo como legitimador de las diferencias sociales existentes. Conceptos tales como *capital cultural* y *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1981; Bourdieu, 1998) son utilizados para explicar cómo las desigualdades de clase se traducen en una diferente apropiación de los bienes simbólicos y cómo las instituciones escolares reproducen las desigualdades sociales al legitimar la cultura de las clases dominantes. Según Montesinos (2002), existen varias similitudes entre la teoría del conflicto cultural y la teoría de la reproducción, en tanto para ambas la escuela es la expresión de la cultura dominante y, por ende, el fracaso escolar se explicaría a partir de las carencias de ciertas competencias simbólicas por parte de los grupos dominados. Además, la autora llama la atención sobre algunos discursos académicos que utilizan conceptos como el de capital

cultural para diferenciar la cultura de los grupos más vulnerables y, si bien lo hacen desde un posicionamiento diferente (que rescata las posibilidades de aprendizaje de dichos grupos), los terminan estigmatizando al explicar el fracaso escolar en términos de déficit cultural.

Dentro del tercer enfoque se plantea la necesidad de tomar en cuenta la relación entre los alumnos y el espacio escolar, es decir, entre las condiciones que portan los alumnos y los procesos de escolarización y aprendizaje que se producen en las instituciones educativas. Algunos discursos que se enrolan en esta visión suelen poner el acento en que el fracaso se debe a las condiciones de partida deficitarias de los alumnos, asumiendo que las condiciones escolares son naturales e inamovibles. Así, la escolaridad impone condiciones homogéneas a una población que es naturalmente heterogénea, dado que los individuos se encuentran en distintas etapas de un mismo desarrollo natural (Baquero, 2006).

Por su parte, la perspectiva situacional de los enfoques socioculturales permite realizar una fuerte y exhaustiva crítica a estos discursos, en tanto explica el desarrollo y el papel de la escuela desde otro lugar. Para Vigotsky, desarrollo y aprendizaje están estrechamente relacionados desde el inicio de la vida del individuo. El aprendizaje del niño es anterior al aprendizaje escolar y, por lo tanto, este nunca parte de cero. Se trata de una concepción dialéctica del desarrollo y del aprendizaje, ya que no importa tanto en qué etapa del desarrollo se encuentra el niño, sino cómo cada uno atravesó las diferentes etapas, qué actividades realizó, qué construyó. La consecuencia importante de esta perspectiva es que permite repensar el concepto de desarrollo como vinculado al contexto (que puede ser negociado por el individuo) más que como una etapa en una progresión. En síntesis, el desarrollo consiste

en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos (familia, escuela con sus

diversos formatos de actividad). La “educación” (el aprendizaje en contextos de enseñanza con grados diversos de formalidad) posee un rol inherente (no meramente coadyuvante) a los procesos de desarrollo. El desarrollo es en estas condiciones un proceso artificial. Y en la medida en que la apropiación implica la interiorización progresiva de operaciones psicológicas intersubjetivamente y que tal proceso puede quedar trunco o incompleto, el desarrollo de las formas más avanzadas del psiquismo resultará un proceso contingente (Baquero, 1997, pp. 105-106).

Según Baquero, la “falacia de abstracción de la situación” consiste en no tener en cuenta las condiciones particulares de la situación educativa escolar “como si pudieran delimitarse las posibilidades de ser educado –esto es, de aprender y desarrollarse– de un sujeto sobre la base exclusiva de sus supuestos atributos personales. Recíprocamente, las situaciones educativas son vistas de modo naturalizado o cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje” (Baquero, 2000, p. 11). Frente al fracaso escolar masivo se generó un fuerte pesimismo, justificado en parte por el deterioro de las condiciones vitales de los niños de los sectores populares y por la desconfianza sobre la educabilidad de estos niños, “entendida como capacidad de ser educado”. Así, desde la perspectiva del “déficit cultural”, donde la familia debía otorgar ciertos aprendizajes básicos previos a la alfabetización, se responsabiliza del fracaso escolar a los propios alumnos, que no fueron adecuadamente estimulados en el seno familiar. Evidentemente, no se tiene en cuenta que las condiciones de educabilidad hacen referencia a la naturaleza de la situación de la que forma parte el sujeto, más que a las capacidades de los propios niños. La educabilidad es propia de los humanos y remite a la naturaleza humana inacabada y susceptible de lograr transformarse en sujeto singular a través de su participación en actividades intersubjetivas culturalmente significadas (Baquero, 2001).

Por su parte, en el ámbito de la política educativa, a partir de la LEN (Ley N° 26.206/06), que establece

la escolaridad obligatoria desde los cinco años hasta la finalización del nivel secundario, adquiere centralidad el concepto de inclusión educativa. En América Latina, y específicamente en nuestro país, este concepto se asocia a la educación de los sectores más vulnerables y a la concepción de la educación como un derecho humano fundamental (Ríos y Fernández, 2015). La *inclusión* implica la integración de sujetos nuevos y diversos, en general pertenecientes a los sectores más desfavorecidos. En esta nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, atender a la diversidad conlleva lograr resultados equivalentes a través de caminos heterogéneos. Lograr aprendizajes semejantes y equivalentes implica promover procesos pedagógicos distintos, que respeten las diferencias culturales genuinas y legítimas, pero que aseguren trayectorias educativas completas (Pascual y Albergucci, 2016).

Asimismo, en el concepto de inclusión educativa, que pone el acento en el derecho a la educación, el rol del Estado adquiere centralidad como garante de este derecho, sin el cual es difícil imaginar que pueda sostenerse. El énfasis puesto en la desigualdad social como causa principal del fracaso escolar llevó también a desarrollar políticas sociales para la primera infancia y políticas educativas tendientes a realizar cambios en los procesos que se desencadenan dentro de las escuelas para asegurar las trayectorias educativas de los alumnos más vulnerables.

Paralelamente, los resultados de las investigaciones realizadas durante ese período pusieron en evidencia la fuerte vinculación entre fracaso escolar y desigualdad social, lo que se tradujo en importantes cambios en la mirada sobre este fenómeno. Terigi (2009a), al analizar el fenómeno de la inclusión educativa remarca las consecuencias negativas de la acción homogeneizadora de la escuela al actuar como factor de exclusión. Según la autora, si desde el currículo se prescriben contenidos “elitistas, sectarios o parciales”, no importa que todos aprendan lo mismo, ya que es esta acción la que genera exclusión al considerar como cultura legítima la de algunos sectores sociales en detrimento de otros.

Estas nuevas miradas sobre el fracaso escolar reconocen el carácter contextual y situacional de este fenómeno, a la par que incorporan una mirada crítica sobre el papel de la escuela. Sin embargo, si bien nos permiten reflexionar de otra manera sobre el fracaso escolar, todavía resultan incompletas a la hora de explicar cómo se producen el desarrollo y el aprendizaje en la situación escolar. Además, no están exentas de caer en las viejas conceptualizaciones que todavía alimentan las representaciones de quienes se mueven en el ámbito educativo.

El uso de los indicadores para el diagnóstico de un problema

Como se explicitó anteriormente, el análisis de un problema educativo implica contemplar tanto las construcciones simbólicas que se utilizan para explicarlo como sus condiciones de materialidad (Lahire, 2006), ya que solo de esta manera se lo podrá comprender en profundidad y planificar las acciones necesarias para revertirlo. En consecuencia, en este apartado se describen algunas consideraciones que, desde nuestro punto de vista, se deben tener en cuenta al recabar información sobre las condiciones objetivas que permiten caracterizar al fracaso escolar.

En esta etapa es muy importante detectar tanto los puntos nodales que constituyen el problema educativo como sus síntomas o efectos, sin confundir el problema con la información que se utiliza para caracterizarlo. Además, se debe contemplar que el proceso de construcción simbólica de una realidad social opera también sobre las clasificaciones estadísticas que devienen posteriormente en indicadores de un fenómeno social. Se impone, por lo tanto, realizar un proceso de ruptura con estas “pre-nociones”, para tratar de descubrir cuáles han sido las operaciones cognitivas que le han dado origen y a través de las cuales se les ha asignado un significado (Bourdieu, 1997; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975). En este proceso nos encontramos siempre con

categorías burocráticas sobre las que tenemos que detenernos para pensar en su origen como sistema clasificatorio. Las categorías asignadas son siempre arbitrarias e implican ciertos supuestos teóricos que pueden restringir nuestra mirada, ya que “dejan escapar información que hubiera podido captar otra construcción de los hechos” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975, p. 56). Por otro lado, si bien la información estadística sirve para analizar las condiciones de materialidad de un problema educativo, al mismo tiempo nos puede llevar al error de creer que solo se puede medir la realidad de determinada manera y que únicamente puede ser conocido aquello que puede ser medido. En ese sentido y atendiendo a esta cuestión que no es para nada menor, se analizaron las clasificaciones técnicas de los indicadores básicos que nos permiten reconstruir el problema del fracaso escolar: repitencia, atraso escolar, abandono y promoción (DiNIECE, 2005), de lo cual surgen algunas cuestiones a tener en cuenta.

En primer lugar, es necesario remarcar que los indicadores educativos predicen sobre los estudiantes que están en el sistema educativo; sin embargo, la unidad de análisis que se utiliza no son los individuos sino la información agregada de matrícula por sección, lo que no permite seguir las trayectorias escolares reales de los alumnos, ni conocer sus recorridos cada vez más dinámicos y complejos a través del sistema educativo.² En ese sentido, los indicadores solo permiten analizar parcialmente los nudos críticos que presenta el sistema educativo, especialmente en el nivel secundario, cuya obligatoriedad es muy reciente. Por ejemplo, no permiten conocer si los alumnos que se van de un establecimiento educativo, abandonaron o pasaron a la educación de jóvenes y adultos; o se mudaron de provincia pero siguen adelante con sus estudios; o cuáles son las áreas disciplinares donde sería necesario fortalecer los aprendizajes, apelando a otras estrategias pedagógicas. No obstante, a pesar de estas limitaciones, podemos decir que los indicadores educativos con que se cuenta hasta al momento permiten describir algunos puntos centrales del sistema educativo, elaborar algunas hipótesis y caracterizar fenómenos

más globales dentro de los cuales se ubican las trayectorias individuales (Terigi, 2009a; Pascual, 2016).

En segundo lugar, los indicadores admiten distintos niveles de agregación, por lo que hay que tener en cuenta que si se trabaja en un nivel más general (macrosocial), se pueden invisibilizar algunos problemas que aparecen cuando se analizan los datos en un nivel de agregación menor (mesosocial o microsocioal). El grado de desagregación de la información contenida en un indicador cubre diferentes niveles de la toma de decisiones; lo importante es respetar el criterio de pertinencia dentro de cada nivel. Así, el nivel *nacional* permite analizar las diferencias entre jurisdicciones; la *jurisdicción*, desagregada en regiones o distritos, muestra diferencias por áreas geográficas; dentro de la *región o el distrito* interesa, por ejemplo, identificar diferencias por escuela. En algunos casos, dentro de la jurisdicción, región o distrito puede ser interesante desagregar la información por tipo de servicio, sector, turno, modalidad, año de estudio, etc. De esta manera, un mismo indicador que a nivel más macro puede expresar el grado de eficacia de un sistema educativo, a nivel micro (la escuela) nos permite hablar de las trayectorias educativas de los estudiantes. Más aún, un mismo indicador que a nivel más macro arroja resultados cuantitativos similares, puede estar ocultando diferencias sustanciales que solo se hacen visibles si se analizan los procesos que acontecen a nivel de las escuelas. Por ejemplo, cuando se calcula el indicador de repitencia del nivel secundario por región, dentro de una jurisdicción, se toma en cuenta la repitencia del conjunto de las escuelas secundarias de la región, o sea el indicador expresa un valor promedio para la región. Si se diera el caso de dos regiones con valores similares en este indicador, no sería correcto asumir que la repitencia se distribuye de manera similar entre las escuelas que pertenecen a cada región. Sólo el cálculo de este indicador por escuela nos permitiría vislumbrar el comportamiento del indicador al interior de cada región, o sea el grado de homogeneidad o heterogeneidad con que se distribuye la repitencia entre las escuelas que pertenecen a cada región.

En tercer lugar, el análisis de los indicadores debe ser siempre contextualizado y se los debe interpretar de manera situada, puesto que tomados aisladamente pueden dar lugar a interpretaciones erróneas. Así, por ejemplo, en el marco de la implementación de una política de inclusión educativa, en algunas escuelas puede darse un aumento de la tasa de sobre edad por disminución del abandono, retención de alumnos que repiten, o vuelta a la escuela de niños y jóvenes que previamente la habían abandonado. El aumento de este indicador podría ser interpretado como positivo, en un primer momento, dado que siempre se interroga e interpreta a los datos estadísticos desde un marco conceptual que condiciona nuestra mirada.

En cuarto lugar, los indicadores no pueden ser considerados como dimensiones del problema del fracaso escolar ya que solo miden algunos de sus efectos. Por lo tanto, no pueden ser tomados como un fin en sí mismo y transformarse, en el marco del planeamiento, en una meta de la política educativa. Si bien para planificar una política pública es muy importante basarse en un buen sistema de indicadores, su mayor importancia radica en que dan pistas para la construcción de un problema, pero de ninguna manera constituyen el problema. Así, frente al fenómeno del fracaso escolar, la meta de la política educativa no puede ser nunca reducir el valor de un indicador como, por ejemplo, la repitencia, práctica frecuentemente utilizada en las escuelas y cuya fundamentación no suele cuestionarse. En todo caso, la meta de la política educativa debe apuntar a revertir las condiciones pedagógicas que llevan al fracaso escolar.

Por último, la información proveniente de los indicadores estadísticos deberá ser complementada con la información proveniente de otras fuentes más cualitativas que nos permitan entender los procesos que tienen lugar al interior de las escuelas. Si bien estas cuestiones se ven también atravesadas por los debates y tensiones que devienen de los diferentes enfoques teóricos y epistemológicos, es necesario entender que los indicadores son números a través de los cuales se mi-

den determinadas situaciones que tienen gran complejidad. La única manera de comprender un fenómeno es ubicar al indicador en cada situación específica. Si hablamos de repitencia y abandono, debemos preguntarnos, entre otras cosas, quiénes son los alumnos que repiten y abandonan, por qué lo hacen, por no entender los temas que se enseñan, por faltar mucho, por vivir situaciones sociales y familiares adversas, por tener que usar su tiempo para trabajar, etc. Una mirada pedagógica de la información estadística, o sea, una mirada más cualitativa y contextualizada, que permita interpretar los datos cuantitativos, es necesaria para responder a los interrogantes acerca de las condiciones pedagógicas que dan lugar al fracaso escolar y, de esa manera, planificar las acciones que puedan modificar estas condiciones.

La política educativa y las visiones acerca del cambio

Según Oszlak y O'Donnell (1976), una política pública expresa siempre el posicionamiento del Estado frente a un problema social reconocido como tal en la agenda de gobierno. Desde esta perspectiva, Subirats *et al.* (2008) definen a la política pública como

una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos -cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían- a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver (grupos-objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales) (p. 36).

En esta definición se plantean algunas cuestiones que nos interesa analizar. En primer lugar, se destaca que la

política pública expresa decisiones y acciones que pertenecen a la esfera pública, en tanto es responsabilidad del Estado actuar para resolver un determinado problema. En segundo lugar, las políticas públicas siempre hacen referencia a diferentes procesos sociales y políticos que conforman un campo en disputa, donde se entrecruzan distintos grupos de interés. El modo en que se piense la problemática traerá consigo distintas líneas de acción. El Estado nunca es neutral en el conflicto de intereses entre los distintos grupos que se ven involucrados y, desde ese lugar, define los grupos sociales a los que se quiere beneficiar con la política pública. En tercer lugar, se resalta la coherencia intencional que debe existir entre las decisiones que se toman para revertir un problema, ya sea desde el sector directamente involucrado como desde otros sectores relacionados. Las políticas públicas necesitan de otras políticas intersectoriales para asegurar derechos, puesto que muchos problemas sociales no pueden ser abordados exclusivamente desde un solo ámbito. En cuarto lugar, se subraya la necesidad de que las políticas públicas sean analizadas desde las regulaciones y desde las acciones concretas que se implementan para solucionar un problema social, y no desde el plano de las declaraciones discursivas. Por último, se señala que las decisiones y acciones de la política siempre tienen como objetivo lograr cambios para revertir el problema detectado. Por lo tanto, en la conceptualización y el diseño de una política pública siempre subyace en forma implícita una determinada teoría del cambio social.

Dado que el último punto señalado constituye un elemento central del planeamiento educativo, con repercusión directa en el diseño de las acciones de política educativa, nos detendremos en este aspecto. A continuación, haremos un recorrido sobre “las lecciones aprendidas”, centrandolo en el análisis en las principales visiones del cambio educativo que han prevalecido en las últimas décadas, a partir de las reformas educativas realizadas en distintos países.

Durante la década de los 80, se observa en varios países un claro predominio de reformas educativas de-

sarrolladas de arriba hacia abajo, en las cuales las decisiones emanaban del gobierno central. La idea dominante acerca del cambio educativo establecía que debía ser impulsado por medio de estrategias centralizadas, que reducían a los docentes y a las escuelas a ser receptores pasivos de los programas educativos que bajaban desde el nivel central. Este paradigma, que se conoce con el nombre de paradigma del “cambio gestionado”, propone la “transmisión del conocimiento de expertos a pasivos profesores-consumidores” (Bolívar, 2015, p. 3). En esta perspectiva se enfatiza la dimensión macropolítica del planeamiento, que se expresa desde el gobierno central a través de la regulación normativa y de los programas y en la que se desconocen e ignoran las mediaciones que provienen de los niveles de gestión intermedios y de la práctica cotidiana de las escuelas. Como era de esperar, estas reformas tuvieron un impacto menor sobre el sistema educativo (Slegers y Leithwood, 2010).

Desde una perspectiva diferente, se plantea la necesidad de que el cambio educativo provenga de la propia escuela, mediante un proceso de reflexión colectiva que permita dotar de sentido a los procesos que se dan en su interior. En este enfoque aumenta la autonomía y el poder de decisión de las escuelas y se promueve el compromiso y la implicación de los propios agentes escolares para realizar sus propias transformaciones y promover el aprendizaje docente. Además, el aprendizaje docente realizado dentro del contexto laboral es considerado como el elemento “clave para una mejora escolar exitosa” (Slegers y Leithwood, 2010).

Si bien dentro de este paradigma se reconoce que son los propios docentes los que desarrollan la dimensión práctica de los cambios educativos al modificar su propia práctica, encontramos dos posiciones diferentes sobre cómo debe organizarse su trabajo para llevar adelante el cambio en las instituciones escolares. Una de ellas enfatiza el trabajo en solitario de cada docente dentro del aula, haciendo foco en la figura individual del educador. La otra coloca el énfasis en el trabajo colaborativo e interdependiente, basado en la coordinación de los esfuerzos de todos los docentes de una

institución (Johnson, 2009). En general, los resultados de las investigaciones sustentan esta última teoría, en tanto muestran que los profesores obtienen mejores resultados cuando el trabajo se desarrolla en instituciones con una “cultura profesional integrada” y en estrecha colaboración con los docentes más experimentados (Hargreaves, 1990; Johnson, 2009).

También son interesantes los resultados de investigaciones recientes que avalan la hipótesis de que es necesario un cierto equilibrio entre la presión externa y las dinámicas internas que se generan en las escuelas para que se produzcan los cambios educativos. Según estos trabajos, los cambios educativos son tanto el resultado de las influencias externas como de pequeños cambios internos, siempre que se produzca una resignificación de los sentidos y de las prácticas situadas. Así, en determinadas condiciones será necesario estimular los cambios desde afuera de las instituciones escolares ejerciendo una “*presión positiva*” (Fullan, 2010) o una “*presión inteligente*” (Hopkins, 2007) para, de esta manera, favorecer las capacidades internas de cambio. Según Hopkins, “ni el cambio ‘de arriba hacia abajo’ ni el de ‘abajo hacia arriba’ funcionan por sí solos; tienen que estar en equilibrio, en una tensión creativa. El equilibrio entre ambos, en un momento dado, dependerá evidentemente del contexto” (Hopkins, 2008, p. 143).

Además, tanto la investigación como la experiencia recogida a nivel internacional muestran que los cambios educativos se encuentran indefectiblemente unidos al contexto y a los procesos institucionales comprometidos en ellos. En esto radica su carácter eminentemente político. Según Ezpeleta Moyano (2004), toda innovación educativa es inevitablemente transformada en su largo recorrido desde su formulación hasta su llegada a las escuelas. Sin embargo, este último paso es el más trascendente porque la innovación deja de tener una “existencia teórica” para asumir su dimensión práctica a través del accionar de los docentes en el contexto de su trabajo, que es la propia escuela. Este contexto institucional es el que provee

las condiciones objetivas para llevar adelante los cambios propuestos.

Otro aspecto importante que se desprende de las investigaciones realizadas sobre el cambio educativo es la lentitud con que este se produce. En ese sentido, continúan vigentes los planteos realizados algunos años atrás por Margaret Archer (1986). Según esta autora, los cambios en los sistemas educativos se producen a través de ciclos sucesivos que se extienden a lo largo del tiempo. Las condiciones estructurales del presente son las que acotan las posibilidades del cambio educativo. Las estructuras institucionales no son totalmente flexibles y permeables al cambio, lo que requiere de un proceso de rearticulación de las mismas, en el cual la variable tiempo es clave para dar sustentabilidad al cambio. Ezpeleta Moyano (2004) sostiene, retomando los planteos de Archer, que las innovaciones educativas deberían prestar atención a estos factores estructurantes de las instituciones (normativos, administrativos, laborales, etc.) y no solo apostar al margen de autonomía que tienen las instituciones educativas.

Alcances y limitaciones del planeamiento educativo

La mayoría de los trabajos que analizan las reformas educativas ocurridas en distintas épocas en América Latina (McGinn y Porter, 2005; Vaillant, 2007) evidencian la dificultad que tiene el planeamiento educativo para prescribir reformas sostenibles en el tiempo.

En lo que atañe a la problemática que nos interesa, un trabajo reciente (Feldman, Atorresi y Mekler, 2013) analiza las reformas que, con el propósito de mejorar la enseñanza y los aprendizajes y disminuir el fracaso escolar en la educación básica, tuvieron lugar durante la década del 90 en diferentes países de América Latina. Para el análisis se seleccionaron distintos planes, programas y proyectos pertenecientes a Argen-

tina, Brasil, Chile, Colombia y México, países que, a pesar de tener altos niveles de cobertura de la educación básica, presentan importantes desigualdades sociales y educativas. De las principales conclusiones del estudio se desprenden algunas de las dificultades que afronta el planeamiento cuando se trata de lograr la inclusión escolar y promover la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes.

En principio, se puede observar que las experiencias suelen ser exitosas cuando se implementan a una escala limitada, que asegura la proximidad y el asesoramiento de los equipos técnicos. Esta situación suele modificarse negativamente cuanto la experiencia se extiende y, por ende, disminuye el asesoramiento y los equipos técnicos dejan de estar compenetrados con los objetivos que les dieron origen. Si bien, en el marco de los programas desarrollados las experiencias se implementan en un número de casos más reducido, el objetivo es extender e instalar estas nuevas alternativas en el espacio y en el tiempo, de manera que puedan afianzarse de forma sustentable. Para ello, es indispensable que se parta de buenos diagnósticos que contemplen la integralidad de los problemas a enfrentar y, además, que se monitoreen y evalúen las nuevas experiencias así como se sistematice toda la información recogida para orientar las políticas públicas. Terigi (2009a) llama también la atención sobre este aspecto, dado el carácter experimental de los cambios en educación. La autora sostiene que las vacancias en el saber pedagógico disponible y la imposibilidad de realizar afirmaciones de alcance universal, por el carácter situado de las experiencias escolares, restringen las posibilidades de éxito del planeamiento educativo.

Por otro lado, Feldman, Atorresi y Meckler (2013) plantean que los programas y proyectos analizados tienden a diversificar las acciones, las agencias involucradas en su implementación y los destinatarios, lo que le otorga mayor complejidad a la tarea y plantea nuevas articulaciones y exigencias que tensionan la relación entre los distintos organismos y entre los niveles centrales y locales. En ese sentido, elementos claves a

tener en cuenta son la organización política y las formas de gobierno de cada país. En general, de las experiencias analizadas se observa que los programas y proyectos se basan en una gestión compartida entre las distintas organizaciones y niveles de decisión. Además, a nivel de las instituciones educativas, se apoyan en el aprovechamiento de los márgenes de autonomía que presentan las escuelas. Frente a estas observaciones podemos hacer dos consideraciones. Por un lado, la tensión que se genera entre los distintos organismos involucrados y los distintos niveles de gestión se ve agudizada en países, como la Argentina, que tienen una estructura organizativa federal. En este caso, el complejo juego de interrelaciones que se establece entre los actores pertenecientes a los distintos organismos involucrados y a los distintos niveles de gestión (nacional, provincial y local), junto con la heterogeneidad de condiciones económicas, políticas, sociales e institucionales a atender en cada uno, agrega una complejidad adicional a la trama de apropiaciones, mediaciones y resignificaciones de la política educativa. La segunda consideración tiene que ver con una idea ya mencionada anteriormente, que retoma los planteos de Archer sobre la necesidad de prestar atención a los factores estructurantes de las instituciones educativas (normativos, administrativos, laborales, etc.), y no solo apostar a sus márgenes de autonomía. Sólo así se podrá atender a la diversidad de los procesos políticos a través de los cuales se implementan los cambios educativos en las escuelas. Procesos que han sido tratados como técnico-pedagógicos, desconociendo la dimensión política que sustenta las estructuras de las instituciones educativas donde se juega el cambio propuesto. Ello implica considerar a estas instituciones como organizaciones que no son solo pedagógicas, sino también administrativas y laborales, que responden, en cada dimensión, a lógicas diferentes que operan en forma simultánea y dan lugar a una particular cultura institucional en la que se juega el cambio educativo (Ezpeleta Moyano, 2004). En este sentido,

Si hasta ese momento el objeto innovación tuvo una existencia teórica en el discurso de especialis-

tas y técnicos, en la escuela, los maestros son quienes asumen –o se supone que deben asumir– su proyección práctica. Comprometiendo sus conocimientos, creencias y habilidades, ellos deben actuar y construir los cambios en su propia práctica, en un contexto específico que es el de su trabajo. En esta referencia a su realidad inmediata, a su experiencia de todos los días, que no se agota en la perspectiva técnica, es donde ellos encuentran la expresión objetiva de las condiciones que el sistema educativo ofrece para movilizar los cambios que propone. Desde ahí harán su estimación de factibilidad, calibrarán su compromiso y, paralelamente, alimentarán su credibilidad o su escepticismo hacia las convocatorias que reciben (Ezpeleta Moyano, 2004, pp. 406-407).

Para finalizar, no podemos dejar de reflexionar sobre los límites macro contextuales que tiene el planeamiento educativo en relación con el fracaso escolar, que implica reconocer que la realidad educativa se encuentra inmersa en una realidad social mucho más amplia, que la contiene y la condiciona. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre los límites que tiene la escuela para modificar las desigualdades socio-económicas que son generadas desde otros ámbitos.

Consideraciones finales

En este trabajo se analizaron distintos aspectos que atañen al planeamiento educativo en relación con el fracaso escolar, cuya construcción como problema educativo es siempre situada e implica un posicionamiento político desde una cierta visión de la educación. El re-

corrido realizado por las diferentes temáticas abordadas nos permite transitar por la difícil tarea de planificar el cambio educativo.

Desde este enfoque, se indaga la relación entre política e información y se pone en cuestión al paradigma tecnocrático y su aplicación con importantes consecuencias negativas en el campo educativo. Por otro lado, se describen las distintas conceptualizaciones teóricas que, en diferentes momentos históricos, contribuyeron a la construcción del fracaso escolar como problema educativo. Estas construcciones teóricas operan en el plano de las representaciones sociales como posibles explicaciones de este fenómeno educativo. En paralelo, se plantea la necesidad de complementar la caracterización simbólica del fracaso escolar con información que aporta a su materialidad. En ese sentido, se formulan una serie de consideraciones sobre la utilización de los datos estadísticos en el marco del planeamiento educativo, como la necesidad de analizar sus marcos clasificatorios, de no confundirlos con un problema educativo, de interpretarlos en forma contextualizada y de complementar la información que brindan con otra proveniente de fuentes más cualitativas. Posteriormente, se analizan las conceptualizaciones que orientan las acciones de política educativa para revertir un problema educativo, prestando especial atención a las distintas visiones sobre cómo se produce el cambio educativo. Por último, se realizan algunas consideraciones sobre los alcances y limitaciones del planeamiento educativo en relación con el problema del fracaso escolar. En ese sentido, se plantea la necesidad de atender a la escala que tienen las experiencias que se implementan, al carácter experimental y situado de los cambios que se proponen y a la diversidad de los procesos políticos implicados en los cambios educativos.

Notas

¹ La Unesco contribuyó a ampliar su significado al hablar de las “sociedades del conocimiento”, señalando que “la sociedad mundial de la

información en gestación sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable: la

construcción a nivel mundial de sociedades del conocimiento que sean fuentes de desarrollo para todos, y sobre todo para los países menos adelantados” (Unesco, 2005, p. 29).

² Se espera que esto ocurra cuando esté implementado el Sistema Integral de Información Digital Educativa –SInIDE–, desarrollado en la ex-Di-

NIECE durante los años 2013 y 2015. Este sistema, que reúne, articula y compatibiliza los requerimientos de información de las distintas instancias de gestión, está pensado para permitir el seguimiento de las trayectorias de los alumnos, elaborar reportes e informes y tener otras funcionalidades propias de la gestión administrativa de las escuelas (ver Pascual, 2016).

Referencias bibliográficas

- Archer, M. (1986). Social origins of educational systems. En Richardson, J. (ed.). *Handbook of Theory and research for the sociology of education*. Nueva York: Greenwood Press.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño, N. y Boggino, F. (comps.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía* 9, 71-85.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos* 2, 1-16.
- Bolívar, A. (2015). Políticas de educação para o século xxi e desenvolvimento profissional docente. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I—Conferências e Intervenções*, 11. Recuperado de: http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente%201.pdf
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1975). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La Reproducción*. Madrid: Laia.
- Castells, M. (1998). *La era de la información (vol. 1): economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2005). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos: manual metodológico*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94556/sistema%20nacional%20de%20indicadores%20educativos.pdf?sequence=1>
- Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas: reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa* 9(21), 403-424.
- Feldman, D., Atorresi, A. y Mekler, V. (2013). Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la educación básica en América Latina. *RELEC* 4 (4), 12-24.
- Fullan, M. (2010). Positive Pressure. En Hargreaves, A. (et al. eds.). *The Second International Handbook of Educational Change* (pp. 119-130). Dordrecht: Springer.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guadalupe, C. (2010). Estadísticas e indicadores educativos: reflexiones generales. En Kisilevsky, M. y Roca, E. *Indicadores, metas y políticas educativas*. Madrid: OEI.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: realizing the potential of system leadership*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Johnson, S. M. (2009). *How best to add value? Striking a balance between the individual and the organization in school reform*. Economic Policy Institute Briefing Paper #249. Recuperado de: <http://www.epi.org/publication/bp249/>
- Krüger, K. (2006). El concepto de "Sociedad del Conocimiento". *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* 683, 24. Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm#4>
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Landi, O. (1988). Cultura política: un concepto sutilmente ambiguo. En Landi, O. *Reconstrucciones* (pp. 201-211). Buenos Aires: Sudamérica.
- McGinn, N. y Porter, L. (2005). El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 35 (3), 77-113. Recuperado de: <http://w.redalyc.org/articulo.oa?id=27035404>
- Montesinos, M. P. (2002). Aproximaciones a ciertos "conceptos en uso" sobre el fracaso escolar. En *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2000). Escuela y niñez en contextos de pobreza urbana y diversidad sociocultural. Ponencia presentada en el VI Congreso de Antropología Social "Identidades disciplinarias y campos de aplicación". Septiembre de 2000, Mar del Plata, Argentina. Inédita.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1976). *Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación* (pp. 555-583). Buenos Aires: CEDES.
- Pascual, L. (2016). Las estadísticas educativas y sus desafíos futuros: un sistema de información por alumno. *Revista Argentina de Estadística Aplicada* 3.
- Pascual, L. y Albergucci, M. L. (2016). La calidad educativa y su evaluación: viejos conceptos, nuevos significados. En Brener, G. y Galli, G. (comps.). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Crujía.
- Ríos, L. y Fernández, S. (2015). Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* 2, pp. 38-46.
- Slegers, P. & Leithwood, K. (2010). School Development for Teacher Learning and Change. En Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (Eds). *International Encyclopedia of Education*, Vol. 7 (pp. 557-562). Oxford: Elsevier.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel. Recuperado de: http://www.academia.edu/234911/An%C3%A1lisis_y_gesti%C3%B3n_de_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_Parte_1_See_parte_2_http_igop.uab.es_
- Terigi, F. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 15, (10). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2750/275020546010/>
- Terigi, F. (2009a). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2009b). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación* 50, 23-39.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Unesco (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision*. Conceptual paper. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>
- Unesco (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial. París: Ediciones Unesco.
- Vaillant, D. (2007). Planeamiento educativo en América latina: entre los desafíos pendientes y los retos emergentes. *IIPE*. Recuperado de: <http://denisevaillant.com/articulos/2007/IIPE2007.pdf>

Contribuciones para problematizar el “fracaso escolar” en los enfoques esencialistas sobre las desigualdades educativas

Resumen

Este capítulo se propone ofrecer un debate acerca de una serie de usos de la categoría “fracaso escolar” para dar cuenta de problemas relativos a las desigualdades educativas. Desde una serie de marcos conceptuales provenientes de las perspectivas posfundacionales en el campo de la educación, el texto analiza los modos en que un conjunto de discursos acerca del “fracaso escolar” construye vínculos entre los procesos de escolarización y las desigualdades que desconsideran los matices, las complejidades y las riquezas de las experiencias pedagógicas que se desarrollan en las instituciones educativas. Así, este artículo busca problematizar las miradas acerca del trabajo docente en situaciones surcadas por formas de la desigualdad, argumentando acerca de la necesidad de producir otros modos de nombrar aquello que acontece en los procesos de escolarización.

Palabras clave

Desigualdades educativas; políticas educativas; trabajo docente; discursos pedagógicos.

Interrogando la desigualdad en educación

La cuestión de la desigualdad social y sus múltiples vínculos con la escolarización y el trabajo docente ha constituido posiblemente una de las mayores preocupaciones del campo de la investigación educativa en las últimas décadas. El modo en que se relacionan y se configuran mutuamente la educación escolar y el problema de la desigualdad ha integrado las agendas de las diferentes tradiciones y áreas de conocimiento. Ellas han procurado abordarla desde diferentes marcos teórico-metodológicos.¹

Herederas de esas tradiciones, la problemática de la desigualdad educativa apareció incorporada como temática válida en la agenda de la investigación socioeducativa a partir de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial, y asumió una postura naturalizadora durante las décadas del 50 y 60 (Llomovatte y Kaplan, 2005). Hacia fines de

la década del 60 y principios de la del 70 comenzaron a producirse una serie de trabajos que romperían con el optimismo pedagógico imperante hasta ese momento: es decir, con la idea de que las instituciones escolares eran espacios políticamente neutros e indefectiblemente orientados a la producción de sociedades más libres e igualitarias. En este sentido, una serie de perspectivas enmarcadas en las denominadas “teorías de la reproducción” plantearon a la escuela como una agencia destinada a la reproducción social y cultural que contribuía a sostener la legitimidad de la racionalidad del sistema capitalista (Bowles y Gintis, 1981). Estos trabajos problematizaron el carácter “neutral” de la escuela, al tiempo que sustituyeron explicaciones acerca de la desigualdad o el llamado “fracaso escolar” centradas en los sujetos por los análisis de las relaciones entre desigualdades sociales y los procesos de escolarización.

Con todo, estas aproximaciones confirieron a los sujetos sociales un lugar fijo e inmodificable en los pro-

cesos de reproducción social, al plantear que estaban irremediablemente ligados a la conservación de *status quo* y de la división social del trabajo. Esta situación constituía la explicación última de toda relación posible entre desigualdad y escolarización, y desconsideraba el análisis de los procesos a través de los cuales ella se construye cotidianamente.

Como ha advertido Hunter (1998), desde diversos puntos de vista y a partir de preocupaciones específicas en cada caso, las posturas enmarcadas en las versiones liberales-funcionalistas o en el marxismo ortodoxo en educación coincidieron en plantear un papel predeterminado y necesario para la escolarización y las reformas educativas. En un caso, la preparación de mejores ciudadanos, más libres, racionales, y formados en escuelas de mejor calidad académica (asumiendo que ella puede medirse objetivamente). En otro caso, la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista. Al hacer corresponder a estas últimas con el mundo escolar, o bien al afirmar la capacidad inobjetable de las instituciones educativas para inculcar pautas, actitudes y patrones de comportamiento y pensamiento para promover la reproducción cultural, distintas corrientes teóricas tendieron a asignar un lugar predefinido, estático e inmodificable a la escuela y a la política educativa. Pese a ser opuestas, compartían el rasgo de ser posturas “basadas en principios” últimos, trascendentes a todo tiempo y lugar, e inmodificables (Hunter, 1998).

Posiblemente una de las consecuencias metodológicas más importantes de estas perspectivas haya sido la excesiva atención a las regulaciones estatales –tomando al Estado como un actor unívoco y homogéneo– y la desconsideración de la cotidianeidad del mundo escolar y la especificidad del trabajo docente, que permanecían invisibilizadas. De esta manera, solo restaba evaluar y confirmar cómo los resultados de la escolarización daban cuenta de los objetivos invocados por el liberalismo o a la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista. Las posiciones dominantes acerca del llamado “fracaso escolar”

se ubicaron en estas coordenadas: en la responsabilidad individual por “fracasar” en una institución objetiva y naturalmente orientada al bien común, o en el “fracaso escolar” como un resultado más de una maquinaria indetenible respecto de la cual los sujetos nada podían hacer.

En los últimos años, un número de estudios sobre políticas de escolarización han advertido los problemas de adherir a definiciones esencialistas para comprender los problemas educativos, y han desplegado otros posicionamientos teóricos y metodológicos. Desde una perspectiva posfundacional (crítica de todo enfoque basado en fundamentos últimos, fijos y definitivos), algunos de ellos han enfatizado la necesidad de no comprenderlas como meras actividades basadas en principios trascendentes que conllevan la intención de alcanzar una finalidad última, sino de estudiarlas en su especificidad como despliegues de tecnologías orientados a la resolución de una determinada contingencia histórica (Hunter, 1998). Esta perspectiva echa por tierra la posibilidad de alcanzar una definición universal y transhistórica de los procesos de escolarización, y marca la necesidad de situar su análisis en el contexto de coordenadas espaciales y temporales relativamente precisas. Uno de sus argumentos centrales es que resulta necesario adoptar una distancia teórica y metodológica frente a cualquier intento de adherir a grandes consensos respecto de lo que los procesos educativos son o deberían ser, en tanto estos probablemente empañen y oculten los conflictos y disputas que acarrear dichos procesos. En el caso del llamado “fracaso escolar”, posiblemente el primer fracaso sea el de las perspectivas que procuran anclarlo a un sentido único al expresar que “fracasar” es no acceder a la escolarización, no apropiarse de determinados contenidos, no finalizar un nivel educativo, no alcanzar un determinado puntaje en una prueba estandarizada. De esta manera, dichas perspectivas desplazan el carácter plural de los procesos sociales y pedagógicos con los que suele involucrarse esta categoría, como así también una discusión acerca de los modos de nombrar esta problemática.

Desestabilizando posiciones estructurales

Una serie de trabajos como el de Hunter (1998) y Popkewitz (2000) señalan la importancia de alejarse de posiciones analíticas y estructurales que buscan explicar la realidad mediante miradas atravesadas por la racionalidad, la linealidad, el progreso y el control, sobre la base de metanarrativas y metadiscursos que definen estos mismos aspectos. Por el contrario, un abordaje posfundacional adopta una postura escéptica respecto de la posibilidad de tales definiciones con validez trascendente y los argumentos construidos sobre ellas. En lugar de ello, enfatiza que las estructuras no se hallan tan aseguradas, estabilizadas y sólidas como pudiera parecer, en tanto cada término o elemento siempre define a otro y viceversa, en procesos de ida y vuelta en los que no resulta posible determinar claramente un principio o un final.

En este sentido, mientras que para el análisis estructural o fundacional el conocimiento sobre los procesos educativos se apoyaría en significados fijos sobre la base de una idea trascendente elevada o fundacional por encima del propio texto o discurso de reforma, para el análisis posfundacional resulta central detenerse en la procedencia de dichos significados, sus condiciones de producción, circulación y reproducción, qué es lo que afirman y por qué están investidos de autoridad. Se trata entonces de analizar cómo se produce políticamente la verdad, cómo se constituyen los discursos relativos a los problemas educativos (como el caso del llamado “fracaso escolar”), cómo estos configuran a las instituciones escolares y cómo ellas los regulan (Popkewitz, 2000). Ello requiere considerar los efectos de la historia y el poder sobre lo que los sujetos afirman, en el modo en que organizan las prácticas discursivas, y en cómo estas –lejos de ser controladas por los sujetos– estructuran la experiencia subjetiva. En definitiva, el punto central consiste en dar cuenta de cómo esos discursos llegaron a ser lo que son, en lugar de intentar explicarlos o decir lo que significan realmente. Di-

cho de otro modo: la tarea es poder producir aproximaciones que den cuenta de cómo ella fue posible en determinadas condiciones históricas y sociales, cómo sus postulados pudieron ser dichos, pensados y desplegados en un determinado momento y lugar, y cómo, en dicha operación informada ideológicamente y configurada por el poder, se silenciaron, negaron y descartaron otras propuestas.

Los señalamientos teóricos de Popkewitz (2000) se enmarcaron en este movimiento al resaltar la necesidad de indagar tanto sobre la producción y puesta en circulación de los sentidos en el contexto de una reforma educativa, como también acerca de los múltiples modos de apropiación de la misma por los maestros y profesores. Para este autor, los discursos que estructuran los procesos de reforma educativa son parte del proceso de regulación social, en tanto constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los sujetos y en el modo en que estos juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo irrazonable, lo normal y lo considerado anormal. Este posicionamiento tiene una serie de consecuencias teóricas, epistemológicas y metodológicas. En primer lugar, supone que las prácticas, como actividades desarrolladas en forma regular, se hallan constituidas por conjuntos conectados y superpuestos de reglas que las organizan y les dan coherencia. Las prácticas sociales que los sujetos desarrollan en aparente uso de su libertad, están sustentadas en poderosas disposiciones y regulaciones. Ello supone la necesidad de centrarnos en las disposiciones de poder y en sus efectos, lo cual nos lleva a la pregunta de cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos acerca de la escolarización –como los relativos al llamado “fracaso escolar” –y qué relaciones y procesos los produjeron.

Esta concepción productiva del poder no descarta el cariz represivo que este puede poseer, pero rechaza una mirada dicotómica sobre el mundo y los sujetos para destacar la necesidad de estudiar la especificidad de los procesos de reforma educativa en el marco de

los efectos de un poder que, como red de relaciones, circula a través de prácticas institucionalizadas y de límites construidos por los individuos para sí mismos, define categorías y concibe posibilidades de reacción. Esta perspectiva de análisis requiere atender al modo en que se produce y valida el saber, entendido como las formas en las cuales los sujetos del campo educativo cobran sentido de sus experiencias sociales y se vinculan unos con otros. En este sentido, no resulta teórica ni metodológicamente viable aspirar a analizar las supuestas “fallas” o “disfuncionalidades” de una determinada propuesta de política educativa o de “fracasos” de los sujetos –lo que supondría la existencia de un velo detrás del cual se escondería una verdad fundamental o esencial. Ello advierte respecto de realizar meras descripciones de hechos y de intentar medir qué tan bien se logran los objetivos declamados –y dar por supuesto que ellos constituyen los fines de una política educativa.

En este marco, el foco debe posicionarse en los efectos del poder en la producción de prácticas y disposiciones sociales en los sujetos y en cómo los discursos sobre la escolarización fueron habilitantes y limitantes, de qué modo autorizaron ciertas prácticas y desautorizaron otras, qué márgenes de acción se habilitaron para los diversos actores escolares y qué sentidos construyeron en torno de la escolarización. El poder es ubicado entonces en estrecha relación con las reglas, normas y estilos de razonamiento mediante los que los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano. Se vuelve así una función de conocimiento, en tanto limita y produce opciones y posibilidades que inciden en las formas mediante las que los sujetos comprenden e interpretan el mundo.

En este sentido, las reformas educativas se interconectan así con problemas de epistemología social (Popkewitz, 2000), por lo que el análisis debe considerar no solo las reglas y normas del conocimiento sobre el mundo que constituyen sujetos y objetos, sino también tornar visibles las reglas por las que determi-

nados tipos de fenómenos y de relaciones sociales de la escolarización se constituyen en “objetos” de una política educativa, las condiciones de poder contenidas en esas construcciones y las continuidades y discontinuidades comprendidas en su construcción. Esta idea supone indagar en las pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que configuran la práctica, cuyo poder radica en la invisibilidad. De allí que resulta central investigar las “estructuras” subyacentes a las perspectivas sobre los problemas educativos, entendidas como las pautas, reglas invisibles o no reconocidas, principios de ordenamiento y conjuntos de relaciones que –en cuanto resultantes de tensiones sociales complejas y de carácter contingente e histórico– constituyen ciertas regularidades y marcos en la vida social de los sujetos que promueven determinadas prácticas y formas de comprender el mundo.

En este sentido, las prácticas no existen sin reglas, y no es posible hablar de reglas sin considerar las prácticas, puesto que el conocimiento de las primeras significa saber cómo proceder (Cherryholmes, 1998). Las prácticas sociales que los sujetos desarrollan en aparente uso de su libertad están sustentadas en poderosas disposiciones y regulaciones. En este marco, Popkewitz incorpora las conceptualizaciones de Foucault (2002) en relación con la noción de poder, referida a relaciones entre sujetos o grupos basadas en asimetrías sociales, políticas y materiales que complacen y recompensan a determinadas personas y sancionan negativamente a otras. Ello supone la necesidad de centrarnos en las disposiciones de poder y en sus efectos, lo cual nos lleva a la pregunta de cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos sobre el llamado “fracaso escolar” y qué relaciones y procesos los produjeron. En este contexto, la ideología se entrelaza con el poder en los procesos a través de los cuales los individuos aceptan, creen e interiorizan explicaciones y razones sobre el mundo social en el que viven. La ideología y las disposiciones de poder configuran nuestras subjetividades al prefigurar cómo y qué pensamos sobre nosotros mismos y cómo actuamos en consecuencia.

Además de la existencia de reglas que configuran las prácticas y promueven subjetividades y epistemologías, una segunda consecuencia relacionada con la anterior es la asunción de que el habla es acción y que, por lo tanto, no es posible distinguir entre prácticas discursivas –que supondrían solamente hablar– y no discursivas –que implicarían exclusivamente hacer. Cuando un sujeto afirma está haciendo algo, y su significado depende de las reglas y del contexto de enunciación.

En este sentido, la categoría “fracaso escolar” no es trasladable a todo tiempo y lugar, sino que ha tenido coordenadas históricas y epistemológicas que la han enmarcado. Desde la perspectiva en que se funda este capítulo, no existe una verdad objetiva denominada “fracaso escolar” sino un conjunto de situaciones que, desde ciertos enfoques, son denominadas de ese modo para dar cuenta de los problemas que se analizan. Estas denominaciones, además, poseen efectos en la circulación de modos de nombrar y pensar acerca de la escolarización.

Pensar estos movimientos como prácticas discursivas permite centrar la mirada en el conjunto de reglas desplegadas en un momento y espacio determinados, que definen y configuran las funciones y posibilidades de enunciación para un ámbito y momento social dado (Foucault, 2002; Cherryholmes, 1998). Así, se trata de analizar cómo las reglas constituyen y regulan el uso del lenguaje, lo que puede ser dicho respecto de las desigualdades educativas, la formulación de argumentos e hipótesis, y los razonamientos y propósitos que se esbozan. Estas reglas organizan y dan coherencia a los discursos, y su interiorización conlleva saber cómo proceder para quienes están implicados en ellas, pues rigen lo que se puede decir y lo que no, e identifican quiénes poseen autoridad para hablar y quiénes solo deben limitarse a escuchar.

En el marco de estos debates teórico-metodológicos, más que develar la esencia del “fracaso escolar”, el interés se desplaza hacia los efectos del poder

en la producción de prácticas y disposiciones sociales en los sujetos docentes y en cómo los discursos sobre la escolarización fueron habilitantes y limitantes, de qué modo autorizaron ciertas prácticas y desautorizaron otras, qué márgenes de acción se habilitaron para los diversos actores escolares y qué sentidos construyeron alrededor del trabajo de enseñar. El poder es ubicado entonces en estrecha relación con las reglas, normas y estilos de razonamiento mediante los que los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano. Se vuelve así una función de conocimiento en tanto limita y produce opciones y posibilidades que inciden en las formas por medio de las cuales los sujetos comprenden e interpretan el mundo (Popkewitz, 2000).

Las formas de saber que se producen se vuelven aceptables a través de prácticas sociales que tienen lugar dentro de ámbitos institucionales. Estos constituyen matrices de apropiación, traducción y resignificación de las políticas públicas y son una dimensión relevante y fundamental para la indagación acerca de la construcción de las mencionadas regulaciones.

En este contexto, los sentidos que se construyen en torno de las desigualdades y sus articulaciones con los procesos de escolarización surcan el campo pedagógico como un territorio atravesado por diversas interpelaciones (es decir, convocatorias desde el discurso) a los sujetos de la educación. Las formas de nombrar los problemas relativos a la desigualdad, los términos, los marcos conceptuales, las vías de resolución, las nociones acerca de qué debe y qué no debe hacer la escuela, fluyen en el ámbito social y se tornan esquemas de percepción y elementos de las posiciones que se configuran para trabajar con estos problemas (Vassiliades, 2012).

A partir de estas consideraciones, resulta relevante examinar cómo prevalecen ciertas clases de discursos para organizar y disciplinar la percepción, las experiencias y las acciones de los sujetos docentes. Para ello, deben tenerse en cuenta las distinciones, categorías y

normas incluidas en las prácticas discursivas de las políticas de regulación del trabajo de enseñar, en tanto movilizan posibilidades acerca de qué es lo que debe creerse y qué debe buscarse para que los profesores construyan su práctica personal (Popkewitz y Pereyra, 1994).

De este modo, los discursos no implican un mero entrecruzamiento de cosas y palabras, ni tampoco una superficie donde pueda distinguirse la “lengua” de la “realidad”, o un léxico de una experiencia. Los discursos no son conjuntos de signos –si bien están formados por ellos–, sino prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan. En esta línea, a través del concepto de “formación discursiva” Foucault (2002) ha contribuido a dar cuenta del modo en que el discurso construye la realidad, al reunir aquello heterogéneo que, en apariencia, no estaba en condiciones de juntarse. Dicha categoría alude a un conjunto de reglas de formación, aparición y aglutinamiento de objetos que operan como modalidades de enunciados y arquitecturas conceptuales.

Desestandarizar miradas esencialistas

En función de lo planteado hasta aquí, es necesario adoptar una perspectiva más amplia sobre las desigualdades en el campo de la educación, que desplace una mirada unívoca sobre el llamado “fracaso escolar”. Esta perspectiva no solo tiene lugar cuando se plantean pruebas de evaluación estandarizadas: la estandarización también está en los modos de pensar el problema de las desigualdades cuando se les asigna un sentido único, cuando se describe “el” trabajo docente con adjetivaciones cerradas, cuando se nombra lo que son o hacen “los” alumnos o “las” escuelas con significados que no admiten matices.

En el campo de la investigación educativa, una línea de trabajo en curso en los últimos años ha argumentado sobre la necesidad de atender a los discursos que se configuran en torno de los problemas edu-

cativos (Southwell, 2008). Esta idea de discurso se aleja de las nociones triviales y negativas del término –que lo asocian a la demagogia o a los actos exclusivamente verbales y lingüísticos– para incluir en él conjuntos significativos tanto lingüísticos como extralingüísticos. El sentido del discurso se construye en la relación (de diferencia, equivalencia, antagonismo, oposición, etc.) que entabla con otros discursos. Como “totalidad” significativa nunca totalmente fija, completa o suturada, está siempre expuesta a la acción de dislocación que produce la exterioridad. No se opone a la realidad en tanto esta no es una materialidad extra social sino una construcción discursiva, lo que implica que el discurso forma parte de la realidad como construcción social y la constituye como objeto inteligible. Ello no supone la negación de la empiricidad de los objetos, sino la posibilidad de identificar su existencia en términos discursivos y nunca al margen de una configuración significativa socialmente compartida (Buenfil Burgos, 2007).

En el marco de estos movimientos conceptuales y metodológicos, una línea de investigación se ha dedicado a analizar la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa, como modo de aproximarse al análisis del vínculo entre este problema y los procesos de escolarización. La categoría de *posición docente* se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco– los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella (Southwell y Vassiliades, 2014). Esta mirada a las identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar.

Por un lado, se funda en la idea de que la enseñanza conlleva el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nun-

ca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización (Southwell, 2009). Por otro lado, involucra una relación con los Otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores– que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política.

En este contexto, la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “Otros” con los que trabajan cotidianamente, como también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación (Southwell y Vassiliades, 2014). Si bien uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con personas que realizan los docentes, la noción de posición docente no se reduce a la afectividad desplegada sino que implica una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; miserias, complejidades y dificultades del oficio; todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada.

La idea de posición como relación también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente y configuran nuevas formaciones hegemónicas. Incluye definiciones provi-

sorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, y su fijación es objeto de disputas más amplias por la hegemonía (Southwell y Vassiliades, 2014). Por ello, no debería partirse de una noción taxativa y apriorística de lo que cabría denominar “desigualdad social y educativa” para, desde allí, ir a ver lo que los sujetos hacen, de modo tal de no fijar de antemano el contenido de dichas desigualdades y de atender a la manera en que los sujetos docentes las entienden, conciben y asumen y cómo se plantean su trabajo frente a estas situaciones.

La categoría posición docente intenta habilitar una mirada sobre las complejidades y paradojas que atraviesan cotidianamente al trabajo de enseñar en su calidad de construcción siempre en curso, inasible desde una única mirada. Asimismo, este concepto implica la necesidad de revisar las perspectivas unívocas sobre “la desigualdad” (y, en este marco, sobre “el fracaso escolar”), y plantear que la posición docente involucra construcciones de sentido diversas sobre las desigualdades y respecto de lo que la escuela y el trabajo de enseñar pueden y deben –o no– hacer para su resolución.

Esta perspectiva sobre la construcción de posiciones docentes también intenta discutir con aquellas miradas sobre el trabajo de enseñar que, exentas de matiz alguno, lo plantean como una tarea irremediablemente deficitaria para luego añadir una serie de “soluciones” para el problema de “la desigualdad”. Por ejemplo, el texto de Esteve (2006), a partir de trabajos de 1980 y 1983, argumenta que se ha producido un aumento de la confusión respecto a la capacitación que los sujetos profesores necesitan y de las tareas que se les encomiendan. Sobre esta base, destaca la necesidad de desarrollar un enfoque “situacional” y diversas metodologías de formación de profesores para

desarrollar destrezas sociales en situaciones que el autor denomina como “potencialmente conflictivas”.

Como puede observarse, la formación de profesores aparece subordinada a la respuesta a las “exigencias” de determinados cambios o modelos societales, tales como la llamada “sociedad del conocimiento” (Esteve, 2006). Recientemente, algunos analistas continuaron profundizando una línea de trabajo de algunos organismos internacionales al proponer una formación “situada” para trabajar con la pobreza. Por ejemplo, una producción en cuyo título se propone aportar a “la construcción de la justicia educativa”, refuerza estas premisas y explícitamente aboga por una preparación específica para el trabajo con sectores populares (Velleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

De acuerdo al análisis de Serra y Canciano (2002), la cuestión del trabajo con alumnos en condiciones de pobreza ha estado también presente en los objetivos de algunas instancias de formación de grado y posgrado dirigidas a los docentes. Se trata de estrategias formalizadas que se proponen preparar a los docentes para educar a los pobres y convierten a la pobreza en un rasgo diferencial del otro, una situación del orden de lo particular que reorganiza los elementos de la relación pedagógica (Serra, 2002). El supuesto sobre el que se sostienen estas propuestas es que es necesaria una formación específica para trabajar con la pobreza, pues la formación docente resultaría insuficiente para ello. Una segunda asunción que estructura estas iniciativas es que existiría un “déficit”, relativo al entorno social de los niños y sus familias, que requiere una preparación especial por parte de los docentes. En ellas se esencializa la pobreza, al establecer lo que el pobre es y no es, lo que puede y lo que no, en lo cual el contexto juega un papel determinante. Los maestros quedan reducidos a meros técnicos a los que hay que “capacitar” para el trabajo con la pobreza (Martinis, 2006).

Como han señalado varias investigaciones y estudios especializados en temas de formación y trabajo

docente, es necesario poner en cuestión que el único mandato para las escuelas en contextos de pobreza sea aquel estructurado alrededor de la asistencia y la contención (Alliaud y Antelo, 2009; Redondo y Thisted, 1999; Redondo, 2004; Vassiliades, 2012). En este mismo sentido, lejos de plantear que la escuela dedicaría gran parte de su tiempo y esfuerzos a la contención de los niños, y le quedaría poco tiempo para transformar a esos niños en alumnos, estos estudios evidencian que la construcción de esa condición de “alumidad” es parte central de los sentidos que organizan las posiciones docentes de los sujetos maestros que trabajan con estudiantes en contextos de pobreza.

Asimismo, las categorizaciones según el contexto en que las instituciones educativas se encuentran ubicadas generan escuelas y niños que entran o no entran en el umbral de la consideración de sus posibilidades, y se les asigna un destino inexorable. El discurso de las escuelas “de contexto” implica supuestos respecto de la “desfavorabilidad” del mismo y del capital cultural de las familias, responsabilizadas del fracaso o éxito en los aprendizajes de los niños, de la repetición, rezago y/o deserción escolar. Esta forma de conceptualizar el contexto como lo peligroso y como la causa del fracaso escolar estructura una lógica de la exclusión: el afuera queda congelado como otredad, como alteridad irreductible y como algo asociado a la “maldad”, “la “subversión” o el “enemigo” (Dussel, 2004; Southwell, 2006). Se establece de esta manera un lenguaje de las diferencias como desigualdades en lugar de plantear a las diferencias contextuales como posibilidad y habilitar así que todos sean considerados como iguales.

En este sentido, se trata de producir un conocimiento que reconozca el lugar de los sujetos, no capturados por su negatividad sino por su potencialidad (Martinis, 2006). Investigaciones como las de Achilli (2010), Redondo y Thisted (1999) y Redondo (2004) muestran que la experiencia del contexto como limitante de toda posibilidad educativa no invade de un modo absoluto los cotidianos escolares. Ellas dan

cuenta de prácticas escolares por parte de los y las docentes que prefiguran tensiones y puestas en marcha de desafíos y utopías que sostienen la construcción de otros horizontes para los/as estudiantes que asisten a las escuelas que trabajan con sujetos que viven en condiciones de pobreza. En definitiva, se trata de no reducir o limitar el lugar de la escuela a los contextos de empobrecimiento, dado que ello puede invisibilizar las posibilidades, compromisos y utopías puestos a desarrollarse en las escenas pedagógicas (Redondo, 2004; Martinis, 2006).

De este modo, la agenda de investigaciones educativas en relación con los vínculos entre trabajo docente, escolarización y desigualdades ha tematizado el modo en que las condiciones de pobreza no constituyen un obstáculo insalvable para la habilitación de horizontes más democráticos e igualitarios, y acerca de la inviabilidad de reducir la escolarización al contexto para una pedagogía que apueste a una construcción de igualdad fundada en el sostenimiento de lo común y lo plural (Birgin, 2006).

De forma irrenunciable, la pobreza debe dejar de ser un aspecto sobre el que se puede operar, tornándose en algo con lo que poco o nada puede hacerse, al tiempo que es preciso producir herramientas conceptuales y metodológicas que permitan hacer visibles un conjunto de prácticas que los docentes ya vienen desplegando para sostener ideales más igualitarios y más democráticos para sus estudiantes, sin perder de vista las tradiciones que allí se superponen e hibridan, los vínculos paradójales con posiciones autoritarias y discriminatorias que allí se engarzan y las complejidades que constituyen cotidianamente al trabajo de enseñar.

Conclusiones

Este capítulo se propuso esbozar una serie de contribuciones teóricas y metodológicas para la discusión de la noción de fracaso escolar. Para ello, recorrió un conjunto de movimientos conceptuales que argumentaron sobre la necesidad de desarrollar una mirada que atienda al carácter complejo y plural de los procesos de escolarización, y destacó el carácter histórico y especialmente situado de las producciones discursivas en torno del problema de la desigualdad. Estos debates también posibilitan plantear el interrogante acerca de la inviabilidad del fracaso escolar como categoría, o de su propio fracaso para promover mejores comprensiones sobre los problemas educativos que intenta nombrar.

Asimismo, este texto mostró una serie de aportes de la investigación educativa que dan lugar a otras perspectivas y líneas de trabajo sobre el problema de las desigualdades. En particular, se inscribe en este marco la categoría de posición docente y su intención de atender al carácter plural, complejo, contradictorio y dinámico del trabajo de enseñar. Estas producciones permiten entablar debates sobre aquellas perspectivas que, desde miradas exentas de matices y con escaso contacto con la investigación científica, plantean a la docencia como una actividad irremediablemente deficitaria, a ser corregida a través de una serie de técnicas, como modo de aproximarse al problema mencionado. Si hay algún “fracaso escolar” para consignar, evidentemente es el de estas perspectivas que se revelan incapaces de visibilizar, analizar y comprender las potencialidades y desafíos cotidianos del trabajo de enseñar en relación con la cuestión de las desigualdades en el campo de la educación.

Notas

¹ Este capítulo retoma un conjunto de discusiones desarrolladas en mi tesis de doctorado “Regulaciones del trabajo de enseñar en la Provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y

educativa” (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), dirigida por la Dra. Myriam Southwell, y algunas contribuciones planteadas en Southwell y Vassiliades (2014).

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE – Siglo XXI Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Buenfil Burgos, R. (2007). Introducción. En Padierna Jiménez, P. y Mariñez, R. (coords.). *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso*. México: Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.
- Cherryholmes, C. (1998). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa* 34(122), 305-335.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-45). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005). Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Martinis, P. (comp.) (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. y Pereyra, M. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En Popkewitz, T. (comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Redondo, P. (2006). Interrupciones en los territorios de la desigualdad. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas “en los márgenes”. Realidades y futuros. En AA.VV. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Serra, S. (2002). En el nombre del pobre. En AA.VV. *Lo que queda de la escuela. Cuadernos de Pedagogía*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Serra, S. y Canciano, E. (2002). *Formación docente y riesgo social: la pobreza en el/del discurso pedagógico*. Ponencia presentada en el Ateneo Universitario “Derechos Humanos, Pobreza y Exclusión”, Universidad Nacional de Rosario.
- Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Southwell, M. (2008). Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad. *Archivos de Ciencias de la Educación* 2(2), 25-46.
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Yuni, J. (comp.). *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

- Southwell, M. & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lengua y Sociedad* 11(11), 163-187.
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia.

Políticas universitarias: acceso, permanencia y egreso.

Apuntes sobre el acceso, permanencia y egreso en la política universitaria durante la administración kirchnerista (2003-2015)

Resumen

El presente capítulo aborda la política universitaria durante la administración de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015), y se centra en el tratamiento del problema del acceso, permanencia y egreso del nivel universitario. Se parte de caracterizar el modelo político-económico delineado con posterioridad a la crisis social de 2001 en Argentina, para luego detenerse en las principales directrices de la política universitaria de la gestión kirchnerista, puntualmente en los programas orientados a dirimir el crónico problema de la permanencia y egreso del nivel universitario. Se consideran iniciativas como el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas para Carreras de grado en el área de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (PNBTICs). También se repasa en el abordaje del tópico acceso, permanencia y egreso en leyes y proyectos legislativos encabezados por Adriana Puiggrós en la Cámara de Diputados. El escrito sostiene que en sus primeros años, la administración kirchnerista mantuvo una política inercial hacia el ámbito universitario, que fue revertida más tarde. Así, durante el ciclo de Cristina Fernández de Kirchner se implementaron una serie de medidas para atender el problema del acceso, permanencia y egreso que marcaron algunas rupturas respecto a la lógica universitaria neoliberal de los años 90. Sin embargo, la administración adoleció de una política integral hacia el nivel y, por tanto, expresó limitaciones para alterar las dinámicas frecuentes del acceso, permanencia y egreso universitario.

Palabras clave

Educación universitaria; kirchnerismo; políticas universitarias; programas de cobertura.

El presente escrito contribuye a un balance de la política universitaria durante la administración kirchnerista comandada por Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015), y se centra en el tratamiento del problema del acceso, permanencia y egreso del nivel universitario. Inscripto en la sociología política de la educación, el texto se estructura en dos momentos. En primer lugar, expone las principales coordenadas del modelo político-económico de acumulación delineado con posterioridad a la crisis social de 2001 en Argentina. Luego, en el contexto de estas coordenadas, reflexiona sobre la política universitaria durante la administración kirchnerista, y se concentra en su abordaje del acceso, permanencia y egreso en el nivel universitario.

El trabajo expone resultados producidos a través de un enfoque cualitativo, esto es, un enfoque que buscó reconstruir el sentido de las directrices de la política universitaria en la gestión kirchnerista. Los datos fueron recolectados mediante la indagación documental. Además de documentos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, se consideraron proyectos legislativos y leyes sancionadas para el nivel de educación superior, entre otras iniciativas.

El escrito pretende contribuir a un balance de la política universitaria de la administración kirchnerista. Aunque excede a la reflexión tanto un exhaustivo examen de los lineamientos e iniciativas universitarias de

la pasada gestión como un detenimiento en los múltiples actores que intervienen en la agenda universitaria, es de interés señalar algunas tendencias o regulaciones que configuran al presente escenario del nivel en materia de acceso, permanencia y egreso, y pueden contribuir a un futuro análisis de las medidas tentativas sobre el ámbito universitario de la nueva administración, con marcado tono neoliberal y neoconservador, encabezada por Mauricio Macri desde fines de 2015.

Coordenadas del modelo político-económico pos-2001 en Argentina

La administración kirchnerista (2003-2015) es ininteligible por fuera de la crisis político-económica que estalló en Argentina hacia fines de 2001. Entre 1998 y 2001, el país atravesó una de las peores crisis de su historia: el Producto Bruto Interno (PBI) cayó alrededor del 25% y ascendieron considerablemente los índices de desocupación, indigencia y pobreza. El modelo neoliberal dinamizado por la administración del presidente Carlos Menem (1989-1999) y continuado por el gobierno de Fernando De la Rúa (1999-2001) fue impugnado por una sucesiva oleada de protestas que culminaron con levantamientos populares en diciembre de 2001. En el marco de una aguda crisis económica, sectores subalternos ganaron las calles y al grito de “que se vayan todos” cuestionaron el régimen político y sus instituciones. Ante una sostenida ebullición callejera, Fernando De la Rúa renunció. Luego de momentos de incertidumbre política y la disputa por la asunción sucesiva de la presidencia, Eduardo Duhalde, miembro del Partido Justicialista y partícipe de la administración menemista, se hizo cargo del gobierno y de la transición hasta una nueva convocatoria a elecciones. Se vio obligado a precipitar tal transición ante la agitación política y social producida por el asesinato de dos militantes populares: Darío Santillán y Maximiliano Kosteki (junio de 2002) en una protesta social.

En este convulsionado marco se realizaron las elecciones presidenciales que proclamaron a Néstor Kirchner

como presidente en abril de 2003. Su candidatura fue dinamizada por el Frente Para la Victoria (FPV), una de las corrientes que por entonces expresaban al peronismo. Obtuvo solo el 22,3% de los sufragios, dos puntos por debajo de la fórmula encabezada por Carlos Menem. Ante la declinación a participar del *ballottage* de su contrincante, Néstor Kirchner asumió en mayo de 2003 en un contexto de marcada debilidad política. Su tarea primigenia y decisiva apuntó a recomponer y relegitimar las instituciones, a la vez que sentar la plataforma para otro ciclo de acumulación. Al responder a algunos de los reclamos populares en boga –como la destitución de la cúpula de las Fuerzas Armadas, la anulación de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida o la re conformación de la Corte Suprema de Justicia de la Nación– logró, en poco tiempo, ampliar las bases sociales de su gobierno y restituir el consenso en las instituciones horadado por la crisis de 2001. La audacia política, sin duda, constituyó una marca de su administración y le permitió resolver la debilidad original.

A partir de 2002 comenzó en Argentina un nuevo ciclo expansivo que llegó a tasas consecutivas de crecimiento del 8% del PBI durante varios años. Desde 2003 hasta 2007, la actividad industrial creció a un ritmo anual del 10%, que contrastó con su trayectoria irregular de los 90. A partir del 2002, sobre la base de la devaluación del peso, la reducción de los costos de producción y la suba de los precios internacionales de las *commodities*, entre otros aspectos, se expresó un reacomodamiento en el interior de la clase dominante local: la fracción de la burguesía financiera nacional e internacional y los monopolios de servicios cedieron terreno (con una caída de alrededor del 20% en su tasa de ganancia) a la burguesía agroindustrial y a ciertas ramas de la industria (Katz, 2010).

Es posible caracterizar al modelo económico que comenzó a delinearse pos crisis 2001, y que enmarcó a la administración kirchnerista (2003-2015), como un intento *neodesarrollista* en articulación y en tensión con una política extractivista (Lucita, 2010). Un modelo que surgió de las entrañas del neoliberalismo y encontró limitaciones para superarlo. No implicó una

continuidad lineal respecto a los años 90 pero tampoco logró un quiebre significativo. A diferencia del desarrollismo clásico, este neodesarrollismo promovió alianzas con el agronegocio, relativizó el deterioro de los términos de intercambio, se alejó del enfoque centro-periferia y priorizó el manejo del tipo de cambio. La tradicional contraposición entre el liberalismo agrario y el proteccionismo cedió: la agroindustria se concibió como proveedora de divisas para una tentativa de reindustrialización. Pero este cambio supuso aceptar la remodelación neoliberal del agro (con su consiguiente concentración de tierras), la especialización en exportaciones primarias, pérdida de cultivos diversificados y acentuado deterioro del medio ambiente (Katz, 2014).¹

En el marco de la crisis económica mundial de 2008-2009, la administración kirchnerista desató un marcado conflicto con las fracciones agroexportadoras en su afán de elevar el nivel de retenciones a las exportaciones (por medio de la recordada resolución 125 del Ministerio de Economía de la Nación), que finalmente perdió. La burguesía agraria le impuso un límite a la absorción de recursos por el Estado para una tentativa de reindustrialización. De todas maneras, la meta del modelo siempre se mantuvo como “neo” desarrollista. La administración no buscó generar un proceso local de industrialización en nuevas ramas o una decisiva expansión del aparato fabril sino que se limitó a reconstruir algunas ramas del debilitado tejido industrial en coexistencia con una estructura agro-capitalista altamente tecnificada (Katz, 2010). También el pago sistemático de la deuda externa (sin detenerse a investigar su origen a fin de distinguir los compromisos genuinos de aquellas simples estafas) fijó límites para una tentativa industrialista (Katz, 2010; Rudnik, 2010).

Más allá de la retórica oficial, el extractivismo avanzó considerablemente durante el ciclo kirchnerista. La exportación primaria se desarrolló mayoritariamente en productos ligados al aprovechamiento de los bienes comunes, producidos con tecnología competitiva a nivel mundial. Entre ellos destacaron: a) hidrocarburos; b) minería; c) cultivo de soja (Pérez Roig, 2010).

En términos generales, durante la administración kirchnerista la participación de las industrias manufactureras en el PBI se mantuvo respecto a la década del 90. Si bien las ventas al exterior aumentaron, la industria local continuó importando más de lo que exportó, por lo que se creó un déficit subsanado con los saldos favorables de las *commodities* agrarias.²

El Estado bajo el ciclo kirchnerista adquirió algunos atributos neokeynesianos que lo distanciaron de la forma asumida bajo el auge neoliberal. Si bien no jugó un rol productor, en líneas generales se encargó de establecer y fiscalizar las condiciones de la producción. La revalorización del intervencionismo no implicó retomar el viejo keynesianismo sino alentar un nuevo equilibrio entre matrices “estado-céntricas” y “mercado-céntricas” (Katz, 2014). Buscó mayor injerencia en empresas (a través de los paquetes accionarios de la Administración Nacional de Seguridad Social, ANSeS), en una serie de prestaciones sociales como el correo, el servicio de agua corriente, cloacas y desagües pluviales; en algunas ramas de ferrocarriles. El intervencionismo también se expresó en la nacionalización de la aerolínea de bandera, privatizada en los años 90 (Aerolíneas Argentinas) o en la expropiación de las acciones del grupo Repsol en Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) a manos del Estado. Si bien existieron ambigüedades en la política económica y social de la administración, este modo de intervención estatal implicó cierto desplazamiento de los principios filosófico-políticos del neoliberalismo que se caracterizó por medidas estatales compensatorias a partir de los efectos de “dejar hacer” a agentes particulares (empresas, cabiladeros, organizaciones no gubernamentales, etc.). De alguna manera, la política durante el gobierno kirchnerista fue situada en un lugar visible de la disputa distributiva y de poder. Como se verá en el próximo apartado, tal desplazamiento alcanzó a los programas de cobertura para el nivel universitario, especialmente en los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner.

Es preciso enfatizar que con el modelo en cuestión, los índices de indigencia, pobreza, desocupación bajaron sensiblemente en comparación con 2001. Se

promovieron, además, la discusión paritaria y las convenciones colectivas de trabajo. Sin embargo, a pesar de las mejoras en los índices sociales no existieron cambios sustantivos en la matriz de la redistribución de la riqueza. La recomposición salarial resultó heterogénea: el sector con empleo formal o legal logró superar los valores salariales máximos de los años 90, pero los/as trabajadores/as en situación de absoluta ilegalidad o informalidad (alrededor del 35-40%) no recuperaron los valores previos a la crisis de 2001. Con todo, la reducción de la brecha entre los sectores más ricos y más pobres de la población durante la administración kirchnerista apenas se ubicó en los niveles de mediados de los 90 (Feldfeber y Gluz, 2011).

Respecto a la inversión, en un principio (2002-2005), la recuperación económica se basó en contratar trabajadores/as debido al bajo índice de uso de la capacidad instalada. Luego, la inversión comenzó a aumentar hasta arribar al pico del 24% del PBI en 2007. El porcentaje promedio de inversión no alcanzó para mantener un ritmo de crecimiento del 8-9% anual y limitó el repunte de la competitividad. El destino de las inversiones, a su vez, se concentró en sectores de exportación o construcción, y no en las áreas claves de la reproducción industrial. Durante la gestión kirchnerista el principal límite del sector industrial residió en que su competitividad no se basó en incrementos productivos (dada una inversión baja), sino en subsidios estatales escasamente regulados (López y Feliz, 2010). Pese a que la administración kirchnerista apuntaló a la burguesía local, ésta no rompió con su histórico carácter parasitario: fugó al exterior los subsidios, sin aportar inversiones significativas. Además, las empresas trasnacionales controlaron el grueso de la actividad industrial, sin realizar transferencia significativa de tecnología.

Si bien se han descrito las principales coordenadas que signaron la política económica de la administración kirchnerista, es posible distinguir dos etapas de dicha política, aunque las diferencias no sean profundas. En la primera, que se inició con el gobierno de Duhalde y se extendió hasta 2007, el gobierno confió la dinámica de

la acumulación a los efectos positivos de un tipo de cambio real elevado y al marcado ascenso de los precios de exportación de las *commodities*. En estos años se verificó un notable superávit en las cuentas públicas. La segunda etapa, que comenzó hacia 2007 y se agudizó ante la crisis económica mundial del 2008/2009 y sus efectos recesivos, se caracterizó por una serie de acciones públicas tendientes a mitigar las consecuencias del deterioro de los indicadores sociales y solventar el consumo interno. Empezó la reducción del superávit fiscal, que pasó de niveles muy elevados a un incipiente déficit hacia 2009. Entre las medidas que sobresalen en esta etapa destacan la reestatización del sistema jubilatorio (Ley 26.425/2008) que implicó la incorporación de más de dos millones de beneficiarios/as al sistema previsional y el establecimiento de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Además, se impulsó una batería de programas sociales y educativos tendientes a enfrentar los índices de pobreza y promover la inclusión social.

Es de interés la delimitación entre estas dos etapas de la política económica en la administración kirchnerista porque, como se verá, tiene cierto correlato con la política educativa y puntualmente universitaria. En otras palabras, en sintonía con las acciones públicas destinadas a mitigar el deterioro de los indicadores sociales e impulsar el mercado interno, hacia 2008 comenzaron una serie de iniciativas y programas consagrados a la inclusión socioeducativa que alcanzaron al ámbito universitario.

Acceso, permanencia y egreso universitario: viejas y nuevas regulaciones

En comparación con América Latina, Argentina cuenta con una elevada tasa bruta universitaria (38%) que, gran parte, es acogida por el ámbito estatal (en torno al 80%). Además de la gratuidad del nivel, otra de las causas del fenómeno reside en no fijar, en términos generales, mecanismos selectivos de ingreso. Sin embargo,

como es sabido, existe un destacado e histórico problema en la permanencia y egreso del nivel de grado. El asunto adquirió particular densidad cuando, en los años 90, se incluyó en el Anuario de Estadísticas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) el indicador de eficiencia en la titulación (cociente entre los/as nuevos/as inscriptos/as y los/as egresados/as).

Tempranamente, la política universitaria de la administración kirchnerista fue caracterizada como *im-passe* o *inercial* (Suasnábar, 2005). Entre los fundamentos de la caracterización se encontraba que el nivel no era una prioridad y las medidas resultaban parciales y poco integradas, incapaces de romper las tendencias de las reformas neoliberales (Chiroleu, 2006). Más recientemente, se apuntó que esta modalidad varió con los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner, en los cuales proliferaron una serie de medidas y programas para el ámbito universitario (Chiroleu y Marquina, 2015).

Esta caracterización se articula con una distinción tentativa de la política educativa en dos períodos durante la administración kirchnerista: el primero, que abarca la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), está marcado por transformaciones en la legislación y menores avances en términos de políticas concretas que garanticen su efectivización; el segundo, que comprende los dos mandatos de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), registra avances en las políticas destinadas a la inclusión socioeducativa. Durante el primer período se sancionó un conjunto significativo de normas: Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (Ley 25.864/2003); Ley de Educación Técnico Profesional (Ley 26.058/2005); Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26.075/2005); Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150/2006); Ley de Educación Nacional (LEN) (Ley 26.085/2006, que derogó la Ley Federal de Educación, 24.195/1993). Como se ha indicado (Feldfeber, 2010; Feldfeber y Gluz, 2011; Vior y Rodríguez, 2012; Imen, 2014), si bien estas leyes supusieron algunos cambios relevantes respecto a los años 90, existieron limitaciones o ambigüedades para impug-

nar al legado educativo neoliberal en sus aspectos fundamentales. En el segundo período, durante los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner, se operó un desplazamiento con respecto a la matriz neoliberal: de la preocupación por la equidad a la inclusión, la igualdad y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal. Se desplegó una serie de políticas para garantizar la obligatoriedad escolar establecida por la LEN, entre la que destacó el programa Conectar-Igualdad. De todas maneras, cierta ambigüedad y yuxtaposición de aspiraciones universales y focalizadas animó buena parte de las políticas sociales y educativas de este último ciclo de la administración (Grassi, 2012).

En el plano universitario –y particularmente en materia de acceso, permanencia y egreso– es posible encontrar articulaciones con la sugerida periodización de la política educativa. En el marco de una política *inercial* hacia el nivel, la administración kirchnerista se limitó a continuar el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) creado en 1996. Dirigido a estudiantes de universidades nacionales, requería, para su renovación, la aprobación de dos materias al año (en sintonía con la regularidad establecida por la LES, en su artículo 50) con un promedio no inferior a siete puntos (incluidos los aplazos). Pero hacia 2009-2014, el programa experimentó un crecimiento: de 92 becas pasó a 341 (SPU, 2015). De igual modo, el monto resultó siempre escaso: por ejemplo, el estipendio anual en 2015 se ubicó en \$10.800.

En línea con una política más activa en cuanto a la inclusión socioeducativa, a fines de 2008 la administración creó el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas para Carreras de grado en el área de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (PNBTICs). Ambos programas supusieron, por primera vez, el establecimiento de una política que, mediante la ayuda económica a estudiantes con bajos recursos, buscó orientar la matrícula hacia áreas asumidas como prioritarias.³ El monto de las becas en 2015 variaba según el año de cursada. En el PNBB: los dos primeros años, \$12.960

anuales; en tercer y cuarto año, \$20.736 anuales; los/as que estudiaban carreras de Ingeniería y adeudaban para recibirse entre tres y quince materias recibieron \$31.104 anuales. El PNBTCs, por su parte, suministraba \$5.000 anuales para el primer o segundo año; \$8.000 para el tercer y cuarto año; \$12.000 anuales para quinto año. A fin de renovar la beca se requería acreditar una regularidad creciente, y tenían prioridad los grupos socioeconómicos más vulnerables.

Es preciso puntualizar la impronta focalizada de estos programas de cobertura. Si se consideran el PNBU y el PNBB, el total de becas otorgadas no llegó a cubrir a los/as estudiantes universitarios/as de 18 a 24 años pertenecientes a los hogares correspondientes al 20% de menores ingresos en 2014. Alcanzaron solo al 29% de este segmento de la población estudiantil en ese año, que, como se precisó, debía demostrar regularidad académica creciente para renovar la beca. En ese sentido, la propia política focalizada presentó restricciones incluso en su focalización. A esto es preciso añadir el monto realmente escaso que no sorteó la necesidad de un trabajo por parte de los/as beneficiarios/as (Suasnábar y Rovelli, 2012; García de Fanelli, 2015).

A partir de 2014 se implementó el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR) dedicado a jóvenes entre 18 y 24 años, que buscó generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de promover la finalización de la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad en la educación superior y realizar experiencias de formación y/o práctica en ambientes de trabajo. En el caso de estudios terciarios o universitarios también establecía, para su renovación, la acreditación de una regularidad en los estudios: haber aprobado dos materias luego del primer año de recibir la prestación; cuatro una vez cumplido el segundo año; y a partir del tercer año, un porcentaje de las asignaturas de la carrera que aumentaba a razón de un 10% por año de percepción. No se fijaba una exigencia en términos de calificaciones. Se otorgaba además la denominada *beca estímulo* a estudiantes universitarios que, comprendidos en el PROG.R.ES.AR, cur-

saran una carrera estratégica para el desarrollo productivo y tecnológico del país. El monto de la beca era semejante al suministrado por el PNBU. En 2014, el 31% de los jóvenes del programa asistían a la universidad (Marquina y Chiroleu, 2015).

Si bien en los últimos años de la administración kirchnerista se registró cierto dinamismo en la política universitaria –y puntualmente en los programas de cobertura–, aparecen limitaciones para postular una nueva agenda integral hacia el nivel capaz de alterar la mecánica del acceso, permanencia y egreso. Aunque resta un estudio específico sobre el impacto del programa PROG.R.ES.AR, entre los años 2005 y 2013 la proporción de jóvenes de 18 a 30 años graduados/as en universidades estatales, respecto del conjunto universitario de este grupo etario (es decir, los/as que asistieron como estudiantes y los que asistieron pero no concurrían por haberse graduado o abandonado sus estudios) se mantuvo en un mismo nivel: 17%.⁴ Tampoco se alteró el sesgo elitista: en promedio, el 71% de los/as graduados/as universitarios/as perteneció a los dos quintiles de mayor ingreso per cápita familiar, en tanto que el quintil de ingreso per cápita más bajo solo representó alrededor del 3% de los/as graduados/as (Suasnábar y Rovelli, 2012; García de Fanelli, 2015).

Algunas de las limitaciones o ambigüedades para revertir las tendencias históricas y el modo focalizado en el tratamiento del acceso, permanencia y egreso en el nivel universitario también se pueden rastrear en los debates por una Ley Nacional de Educación Superior (LeNES). En el discurso de inauguración de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional de 2008, la presidenta Cristina Fernández de Kirchner señaló la prioridad en el trabajo y la sanción de un nuevo marco normativo para la educación superior y, por tanto, la derogación de la Ley de Educación Superior (LES) (Ley 24.251/1995). Una vez concluida la consulta a distintos sectores, que abarcó buena parte del 2008, el oficialismo presentó un proyecto de ley a inicios de 2009 en la Cámara de Diputados, encabezado por Adriana Puiggrós y Agustín Rossi (jefe, por entonces, del bloque

del Frente para la Victoria en la Cámara) al que adhirió un nutrido número de diputados. Si se contrasta con los criterios que animaron los programas de becas creados por la administración para el nivel universitario, se puede marcar cierta ambigüedad en el articulado del proyecto. Mientras en aquellos se intentaba sortear una impronta meritocrática en la ayuda económica, el inciso c del artículo 40 del proyecto oficial por una LeNES sostenía, bajo la misma redacción de la LES, que:

Los sistemas de becas, préstamos u otro tipo de ayuda estarán fundamentalmente destinados a aquellos estudiantes que demuestren aptitud suficiente y respondan adecuadamente a las exigencias académicas de la institución y que, por razones económicas, no pudieran acceder o continuar los estudios universitarios, de forma tal que nadie se vea imposibilitado por ese motivo de cursar tales estudios.

La administración kirchnerista no pudo derogar la LES como previó, y aunque a principios de 2011 el oficialismo volvió a presentar su proyecto de ley para el nivel (debido a la pérdida de la vigencia de su estado parlamentario), el plan era otro: una serie de iniciativas legislativas que no derogaban la LES en su conjunto sino en artículos puntuales.⁵ Durante ese año, Adriana Puiggrós encabezó la presentación de tres proyectos legislativos: Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior (14 de abril de 2011); educación superior: permanencia y bienestar estudiantil (5 de mayo de 2011); ejercicio de la docencia de la educación superior (15 de julio de 2011). De estos tres proyectos, solo el primero fue sancionado recién a fines de 2015, aun cuando desde diciembre de 2011 el gobierno volvió a contar con amplia representación en las cámaras de Diputados y Senadores.

La aprobación de la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior a fines de 2015 (Ley 27.204/2015) reformó artículos sensibles de la LES: consagró la gratuidad de los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal (cuestión no con-

templada en la LES); prohibió expresamente establecer algún tipo de gravamen, tasa, impuesto o arancel (artículo 3, se incorpora como artículo 2 bis a la LES); sugirió que el ingreso a la educación superior debe ser complementado mediante procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional por cada institución, pero que en ningún caso impliquen una impronta selectiva excluyente (artículo 4, modifica al artículo 7 de la LES). La reforma, además, retomó la definición de la educación de la LEN para el nivel, es decir, la educación superior pasó a definirse como un bien público y un derecho personal y social. Aunque la definición buscó sortear la reducción de la educación a un bien mercantil, no escapó a cierta ambigüedad. Como se ha indicado para el caso de la LEN (Imen, 2014), la categoría de bien público proviene de la economía neoclásica; la noción de derecho personal alude a la regulación del derecho comercial, mientras que el derecho social responde al reconocimiento universal. Es sabido que aunque la LES establecía la posibilidad legal de que las universidades apliquen algún tipo de arancel a los estudios de grado, las resistencias de la comunidad universitaria lograron detenerla. Sin embargo, en los últimos años la modalidad de educación a distancia resultó una vía creciente para gravar los estudios universitarios de grado en las instituciones de gestión estatal que la reforma oficial de la LES apuntó a limitar.

La política neoliberal de los años 90 situó a la evaluación como instancia central no solo en la regulación del sector universitario sino también como condición de la calidad educativa de las instituciones del nivel. La asociación entre evaluación y calidad ha sido un imperativo recurrente, y ha sedimentado un mito: la evaluación externa es una práctica decisiva para mejorar la calidad universitaria en sentido amplio (Krotsch, Camou, Prati, 2007; Araujo, 2012). La LES creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), con lo cual inscribió a la evaluación y acreditación como una nueva y decisiva forma de regulación del sistema universitario. Durante la administración kirchnerista este organismo descentralizado del Ministerio de Educación contó con un peso con-

siderable. Entre otros atributos, se encargó de regular las carreras de grado “cuyo ejercicio pudiere comprometer el interés público” (artículo 43 de la LES) y, por tanto, susceptibles de evaluación y acreditación obligatoria por la CONEAU. La tasa de graduación de los estudios de grado fue una dimensión privilegiada de la acreditación, que señaló el sabido y crónico problema que acarrea el nivel (García de Fanelli, 2012).

A partir de los resultados de la acreditación de las carreras reguladas por el Estado, el Ministerio de Educación impulsó los Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza. Si bien en materia de financiamiento, la participación de la educación superior universitaria en relación con el PBI experimentó un crecimiento durante la administración kirchnerista (desde el 2004 inició una sensible recuperación, pasando del 0,48 en ese año hasta rondar el 1% del PBI en 2015), las universidades no lograron responder financieramente a las múltiples demandas. Durante el 2014, las universidades públicas destinaron más del 80% de sus recursos al mantenimiento del personal (SPU, 2014). Las instituciones se vieron compelidas a buscar financiamiento por medio de postularse a distintos programas ministeriales. Se estableció así una lógica de financiamiento de múltiples ventanillas (García de Fanelli, 2008) o de “efecto regadera” (Suasnábar y Rovelli, 2012).

El aditamento del financiamiento mediante mecanismos o fondos no competitivos atrajo a las instituciones y resultó una novedad respecto a la fase anterior. Se conjugó el siguiente procedimiento: a la evaluación y acreditación de las carreras de grado le continuaron una serie de propuestas de mejoras con financiamiento orientado a través de programas. Desde 2007 se desplegaron sistemáticamente Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza orientados a carreras reguladas: PROMEI I y II destinado a mejorar la calidad de la enseñanza en las Ingenierías; PROMARGO en las Ciencias Agrarias; PROMFyB en Farmacia y Bioquímica; PROMVET en Veterinaria; PROMARQ en Arquitectura; PROMED en Ciencias Médicas; PROMOD en Odontología; PROMFORZ en las carreras de Ingeniería Forestal, Ingeniería

en Recursos Naturales e Ingeniería Zootecnista. De manera complementaria, se establecieron programas para aquellas carreras no alcanzadas por el artículo 43 de la LES, como el PACENI para las Ciencias Exactas, Naturales, Económicas e Informática (2009-2011); el PROSOC para carreras del área de las Ciencias Sociales (2008-2010); el PROHUM para las Humanidades (2010-2012). Estos programas se constituyeron como una de las múltiples ventanillas para acceder a partidas presupuestarias por parte de las universidades. Aunque es complejo determinar su impacto específico, fomentaron la incorporación de sistemas de tutorías en las universidades a fin de promover la retención y rendimiento estudiantil (García de Fanelli, 2015).

Es sabido que durante la administración kirchnerista, en sintonía con la tendencia surgida hacia fines de los 90, la CONEAU frenó la proliferación de las universidades privadas (ocurrida entre 1989-1995), al desechar gran parte de los proyectos presentados. Este rol del organismo continuó durante el ciclo kirchnerista, pero existió un marcado contraste con la lógica de expansión de los años 90: en el lapso 2003-2015 se crearon 24 instituciones estatales (entre universidades e institutos universitarios) y 14 privadas (entre universidades e institutos universitarios) (SPU, 2015), mientras que en la década anterior se constituyeron 17 instituciones estatales (once universidades y seis institutos universitarios) y 32 instituciones privadas (veinticinco universidades y siete institutos universitarios). La expansión del ámbito estatal en materia universitaria dio cuenta de un papel activo del Estado que, además de contrastar con la tendencia de los años 90, implicó, entre otros efectos, un impacto en el acceso al nivel. En rigor, en las universidades estatales creadas con anterioridad al 2000, la evolución promedio de los nuevos inscriptos entre 2003 y 2012 fue negativa (-3%) pero las universidades fundadas durante la administración kirchnerista contribuyeron a la expansión del nivel (SPU, 2015). Presumiblemente la ubicación geográfica de las nuevas universidades estatales (en su mayoría concentradas en el Gran Buenos Aires) y la oferta de carreras ligadas a demandas del territorio,

fueron algunas de las principales razones del aumento de la matrícula. De este modo, se contrarrestó la tendencia al crecimiento de la matrícula del ámbito privado universitario durante la primera década del 2000 y, a su vez, contribuyó a la concentración de la matrícula total del nivel en las universidades públicas. Sin embargo, sería de interés indagar en lo que está aconteciendo en materia de titulación en estas nuevas universidades, dado que la gestión privada —por su composición socioeconómica, la menor duración promedio de sus carreras o sus títulos intermedios, entre otras posibles variables—, tendía en los últimos años a contar con un mayor número de egresados en proporción al ámbito estatal (SPU, 2015).

A modo de cierre

Es posible concluir que, en sintonía con el modelo político-económico y con las políticas en otros niveles del sistema educativo, la administración kirchnerista presentó un interés por promover la inclusión socioeducativa de estudiantes en el ámbito universitario, pero no logró quebrar las tendencias históricas que pesan sobre dicho ámbito ni alteró claramente la impronta focalizada, característica de la política educativa de los años 90. En otras palabras, la administración, que tuvo una política activa hacia el nivel universitario en su último ciclo presentó —en cierto correlato con la política económica— ambigüedades para introducir una agenda nueva e integral capaz de alterar sensiblemente tendencias históricas y modalidades de intervención en torno al acceso, permanencia y egreso. Sin duda, la expansión de universidades estatales; la multiplicación de programas especiales que buscaron atender al pro-

blema de la permanencia y el egreso; la declaración por ley de la gratuidad de los estudios universitarios de grado; la retórica por la inclusión social y educativa que supuso una relativa ampliación en la cobertura de la ayuda estatal, son aspectos significativos y dibujan un escenario complejo, heterogéneo y disputado respecto a las orientaciones instauradas hacia fin de siglo. Sin embargo, existieron limitaciones para alterar tendencias preexistentes y, particularmente, introducir importantes innovaciones en el tratamiento del acceso, permanencia y egreso. Tal vez, la vigencia de la LES o la postulación de proyectos de ley que presentaban algunas continuidades sensibles con aquella, sean síntomas de la falta de una agenda o política integral hacia el nivel durante el ciclo kirchnerista.

El escenario esbozado en torno al acceso, permanencia y egreso del nivel universitario se encuentra jaqueado por la administración de Mauricio Macri. Si bien es complejo determinar las directrices de la política universitaria de la actual administración, básicamente porque no presenta lineamientos o programas claros, de algunos de sus documentos (como la *Declaración de Purmamarca*, el *Plan Maestro*, proyectos de ley de diputados del actual espacio Cambiemos presentados en el marco de la consulta por una LeNES, etc.) o acciones (recortes en el programa PROG.R.ES. AR, parálisis en la expansión de las universidades estatales, etc.), es posible afirmar que el modelo universitario, junto con un sesgo privatizador, apuntala la impronta elitista del acceso, permanencia y egreso universitario. En este marco, la conformación de espacios unitarios en defensa de la universidad pública se vuelve una necesidad imperiosa en nuestro país, sin que ello implique naturalizar las dinámicas burocráticas, acomodaticias y excluyentes del nivel.

Notas

¹ Vale subrayar que, al igual que en la década del 90, se asistió a un proceso de concentración y transnacionalización del capital duran-

te el ciclo kirchnerista. Con la posconvertibilidad se acentuó el grado de concentración económica, mientras que se abarataron los

activos, lo cual volvió atractiva la venta de compañías a propietarios extranjeros.

² La suma de ingresos por agroexportaciones durante la última década superó en cinco veces al promedio de los 90 y en diez veces la media de los 80 (Katz, 2014).

³ El PNBB aplicó a estudiantes que cursaban carreras científico-técnicas como ingenierías, profesorado o tecnicaturas en instituciones de educación superior de gestión estatal; el PNB TICs se consagró a estudiantes de carreras de grado ligadas a la tecnología de la información

y la comunicación. El PNBU pasó a comprender las carreras de grado no incluidas en estos dos programas.

⁴ El porcentaje de graduación de nuestro país es uno de los más bajos de la región. Pero vale precisar que se encuentra en un nivel cercano al de países donde existe un examen selectivo para el ingreso (como por ejemplo Brasil, cuyo porcentaje de graduación es 19%) (Suasnábar, 2014).

⁵ Para un análisis de las razones de la parálisis de una nueva ley para el nivel superior, ver Gómez (2010).

Referencias bibliográficas

- Araujo, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, 4(172), 57-77.
- Chiroleu, A. (2006). Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los '90 y sus continuidades. *Revista de la SAAP*, 2(3), 45-56.
- Chiroleu, A. & Iazzetta, O. (2012). La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (comps.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas y complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, A. & Marquina, M. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, 43(24), 7-16.
- García de Fanelli, A. M. (2008). *Contrato-programa: instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades*. Buenos Aires: ILPE-UNESCO.
- García de Fanelli, A. M. (2012). Acreditación de la calidad y financiamiento: Potenciando el cambio universitario vía fondos no competitivos de mejora. *Education Policy Analysis Archives*, 20(22).
- García de Fanelli, A. M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta educativa*, 43(24), 17-31.
- Feldfeber, M. (2010). Estado y Educación en la Argentina después de los 90': nuevo escenario ¿Nuevas políticas? En Alzamra S. y Campagno L. (comp.). *La Educación en los nuevos escenarios socioculturales*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educación & Sociedad*, 32(115), 339-356.
- Gómez, S. (2010). El dinámico escenario político y la política de educación superior, ciencia y tecnología del gobierno. El caso de una nueva Ley (nacional) de Educación Superior. *Revista Espacios de crítica y construcción* 44, 4-9.
- Grassi, E. (2012). La política social y el trabajo en la Argentina contemporánea. Entre la novedad y la tradición. *EL@ tina, Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 10(39), 5-33.
- Imen, P. (2014). *El derecho a la educación y la LEN como lugar de conflicto. Avances, tensiones y límites de la democratización de la educación pública. 2003-2013*. Documento de Trabajo del Departamento de Educación-Centro Cultural de la Cooperación (CCC). Buenos Aires: CCC.
- Katz, C. (2010). Los nuevos desequilibrios de la economía argentina. *Batalla de ideas*(1), 47-67.
- Katz, C. (2014). La economía desde la izquierda: una mirada sobre Argentina. *Cuadernos de Economía Crítica*, 1(1), 135-146.

- Krotsch, P.; Camou, A.; Prati, M. (coord.) (2007). *Evaluando la evaluación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ley N.º 24.251 (1995). Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Lucita, E. (2010). Economía y política en la administración kirchnerista. En Economistas de Izquierda, *Anuario Economía Argentina. La actualidad del modelo y sus perspectivas*. Buenos Aires: Publicación de los Economistas de Izquierda.
- Pinedo, F. (2007). Ley de Educación Superior. N.º de expediente: 4893-D-11, 11 de octubre de 2007.
- Puiggrós, A.; Rossi, A.; Vaca Narvaja, P.; Damiliano Grivarello, V.; Leverber, S.; Pasini, A.; Acosta, M.; Depetri, E.; Berraute, A.; Cantero Gutierrez, A. (2009). Ley Nacional de Educación Superior. N.º de expediente: 0458-D, 5 de mayo de 2009.
- Roig, D. (2010). Cuatro notas al extractivismo bajo el gobierno de los Kirchner. Notas para un debate urgente y necesario. *Batalla de ideas* 1(1), 69-88.
- Rudnik, I. (2010). El modelo político–económico kirchnerista. En Economistas de Izquierda, *Anuario Economía Argentina. La actualidad del modelo y sus perspectivas*. Buenos Aires: Publicación de los Economista de Izquierda.
- Suasnábar, C. (2005). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner. *Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, 9(10), 83-93.
- Suasnábar, C. (2014). *No es justo comparar a las universidades nacionales con las de países que tienen ingresos selectivos*. Argentina, Conadu. Federación Nacional de Docentes Universitarios. Recuperado de (03/2017): <http://conadu.org.ar>
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente. En A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (comps.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas y complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) - Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Anuario 2012 de Estadística Universitaria*. Recuperado de (03/2017): http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/diu/anuario_2012.pdf
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) - Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias Argentina*. Recuperado de (03/2017): http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Sintesis_completa.pdf
- Vior, S. y Rodríguez, L. (2012). La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. *Pro-Posições*, 23(68), 91–104.

Políticas de acceso y democratización de los estudios universitarios en la Argentina: 1983-2015

Resumen

En el trabajo se analizan, en perspectiva histórica, las políticas de acceso a las universidades nacionales como un dispositivo clave de las políticas públicas hacia el sistema universitario. El punto de partida es el reconocimiento en que estas se inscriben en un proyecto social concreto y expresan una relación particular entre el Estado y la universidad. En ese período es posible distinguir analíticamente tres momentos de esta relación que se corresponden con transformaciones en la concepción del Estado y de sus intervenciones: un primer momento signado por la denominada transición democrática (1983-1989), un segundo momento que se corresponde con los gobiernos de Carlos Menem y Fernando De la Rúa (1990-2001) y finalmente, un tercer período que abarca desde el año 2003 al año 2015 y comprende los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández.

Palabras clave

Políticas públicas; acceso universitario; inclusión social; terminalidad.

Este trabajo propone realizar un análisis de las políticas de acceso a las universidades nacionales en perspectiva histórica, desde el año 1983 hasta el año 2015, a partir del reconocimiento de que estas se inscriben en un proyecto social concreto y expresan una relación particular entre Estado y universidad sin que ello signifique determinación estructural (Araujo, 2005). Las distintas modalidades de acceso a la universidad y los esfuerzos estatales e institucionales para lograr que la mayor parte de nuevos ingresantes logren titularse, resultan un importante indicador sobre la misión asignada a las universidades en un determinado proyecto político y de los aportes que de ellas se esperan en relación a su principal producción: el conocimiento. Configura un debate en torno a quiénes pueden acceder legítimamente a ese conocimiento y por tanto quiénes serán sus futuros productores. Coloca el vínculo Estado-Universidad en un ideal punto de inicio tanto sobre los juicios de valor de los méritos individuales para alcanzar una trayectoria social exitosa como sobre la cir-

culación y apropiación social de los conocimientos producidos en las universidades.

Durante el período considerado es posible distinguir analíticamente tres momentos de esta relación que se corresponden con transformaciones en la concepción del Estado y de sus intervenciones a través de políticas públicas que tuvieron como objetivo impulsar y sostener una dirección general en la conformación de un orden social. El primer momento, que comprende la asunción del gobierno de la Unión Cívica Radical (UCR) en diciembre de 1983 y culmina en el año 1989 con el proceso hiperinflacionario y la crisis de gobernabilidad, estuvo signado por la impronta de la denominada transición democrática y la democratización de las instituciones; un segundo momento que transcurre entre los gobiernos del Partido Justicialista y de la Alianza y que finaliza en el año 2001. Durante el mismo la acción del Estado se caracteriza por una visión modernizadora bajo la premisa de que una economía exitosa, y por lo

tanto competitiva, exige la reformulación de las relaciones entre Estado y mercado –con preeminencia del primero– para lograr una plena inserción internacional de las naciones en una nueva división internacional del trabajo. Por último, un tercer momento que tiene su inicio con la crisis del modelo de convertibilidad y de la legitimidad del Estado para encauzar el conflicto social. Los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández colocaron discursivamente y materialmente al estado como garante de la inclusión social. Esta concepción actuó como clivaje desde el que produjo una doble operación: construir un espacio político diferenciador de las políticas neoliberales del período precedente y delimitar el campo discursivo frente al cual interpelará al conjunto de la sociedad en sus distintas esferas.

Democratizar la educación, democratizar la sociedad: la universidad en transición

El 10 de diciembre de 1983 asumió como Presidente el doctor Raúl Alfonsín con un programa de gobierno que proponía, en términos amplios, la eliminación de los resabios autoritarios de la última dictadura cívico-militar a través de una recuperación de los valores democráticos y la fortificación de las instituciones de la república. La política educativa fue uno de los instrumentos privilegiados para cumplir ese objetivo. En tal sentido Wanschelbaum (2014) sostiene:

el alfonsinismo se propuso como uno de sus objetivos político-pedagógicos revertir la situación educativa heredada. Desde este diagnóstico y con la exigencia de afirmar una política educativa para el afianzamiento de la democracia se presentó, como punto de partida, la democratización de la educación, entendida, por un lado, como la necesidad de eliminar el autoritarismo existente dentro del sistema educativo, y por otro, como democratización del servicio, en oposición a la selección y discriminación existentes. Se afirmaba que de ello dependería tanto la democratización del sistema educativo, como de toda la sociedad (p. 107).

Democratizar las universidades o, en otros términos, desarmar las estructuras normativas establecidas por la dictadura cívico-militar que restringían la autonomía resultó la estrategia privilegiada; así, se dio inicio a este proceso con la sanción del Decreto 154/83 por el cual el Poder Ejecutivo intervino las universidades públicas con el objetivo de iniciar un proceso de normalización.

Durante este período las universidades suprimieron los cupos de ingreso, el cobro de aranceles y se estableció como única condición para ingresar a las carreras de grado la certificación de finalización de los estudios del nivel secundario.

No se encuentra en esta etapa una especial preocupación, por parte de las agencias gubernamentales especializadas, por realizar estudios que problematizan la no terminalidad de los estudios universitarios ni el desempeño de los estudiantes. Así lo expresa un informe presentado por el Ministerio de Educación de Argentina y la Organización de Estados Iberoamericanos (Pulfer, *et al.*, 1993), en el capítulo *Educación superior universitaria*

aspectos centrales tales como el abandono de los estudios, el número de materias aprobadas, la duración real de las carreras, las calificaciones y menciones alcanzadas, etc., son imposibles de analizar a nivel nacional y raras veces a nivel de instituciones aisladas, dado que ni histórica ni actualmente han sido tomados en cuenta en las recopilaciones de datos disponibles (p. 6).

La ausencia de estadísticas oficiales y la poca relevancia del acceso a la universidad como tema de estudio no era una característica propia de Argentina sino que alcanzaba a la mayor parte de los países de América Latina, a pesar de que en los países centrales y especialmente en Estados Unidos el tema del ingreso a la universidad tenía una tradición considerable (Ezcurra, 2005). Una síntesis de las perspectivas teóricas sobre las que se abordó la salida temprana del sistema de educación superior por parte de estudiantes de carreras de grado, principalmente en países desarrollados,

fue desarrollada por Erika Himmel (2002); en ella reseña sintéticamente las investigaciones realizadas desde el año 1975 al año 2000. En estos enfoques prevalecen aquellos que colocan bajo análisis un conjunto de factores que resultan predictivos del abandono y la persistencia estudiantil en carreras de grado. Sin embargo, cuando analiza el caso de la República de Chile la autora afirma que

acerca de la deserción estudiantil en la educación superior son escasos y fundamentalmente orientados a la estimación de la magnitud del fenómeno (...) Tampoco existen investigaciones acerca de los factores que puedan predecir la retención o la deserción, con la excepción de unos pocos estudios de casos (p. 93).

Situación similar releva Kisilevsky (Kisilevsky y Veleda, 2002) para el caso argentino en un estudio en el que se analizan investigaciones sobre el tema realizadas desde el año 1998. Una línea interpretativa puede estar fundada en que el campo de estudios sobre educación superior en Argentina, pero que entiendo podría aplicarse a los países que componen la región sudamericana, comienza a conformarse tardíamente en relación con su constitución en otros países. Krotsch y Suasnábar (2002) sostienen:

La investigación sobre la educación superior en la Argentina constituye un fenómeno reciente que no va más allá de 1988, si lo consideramos en términos de una modalidad de trabajo asentada en programas o grupos de investigación (sea en el Estado, las universidades o en centros privados) que se apoyan en el uso de bibliografía reconocida internacionalmente, y que además se reconocen como miembros de un ámbito especializado de producción de conocimiento (p. 48).

Desde la perspectiva del análisis de políticas públicas, de acuerdo a Subirats (1992), se puede sostener que el acceso a la universidad pública se constituyó como tema de agenda a partir de problematizarlo desde una triple consideración: a) el reemplazo de la legislación sancionada por la dictadura cívico-militar por una le-

gislación en línea con la democratización política y social; b) la normalización y la plena autonomía de las universidades (también como consecuencia jurídica de la primera); y c) el establecimiento del acceso directo, quizá partiendo del presupuesto de que los problemas surgidos en las universidades –en este caso, la progresividad y terminalidad de los estudios–, son competencia de las mismas, y que deberían ser resueltos en el marco de su autonomía con los enfoques, dispositivos, acciones y recursos que ellas disponen.

Lo dicho no debe interpretarse como un desentendimiento por parte de las agencias estatales específicas, sino como un modo particular de relación entre el Estado y las universidades encuadrado en la tradición de los postulados de la Reforma Universitaria de 1918 del cual era tributario el gobierno de la UCR y que, de hecho, constituye uno de los rasgos identitarios de esa formación política. Suasnábar (2012) utiliza el concepto de contención de la matrícula como categoría que sintetiza las políticas del gobierno de la UCR en relación con nuestro tema de análisis:

Sin un debate profundo sobre las necesidades y demandas sociales ni la necesaria integración y planificación de políticas consensuadas entre el Estado y las universidades, las estrategias implementadas tendieron básicamente a “contener” el exponencial crecimiento de la matrícula operado a comienzos de los ochenta (p. 4).

Modernización del Estado y transformación educativa: la reconfiguración neoliberal

Con en el nuevo gobierno surgido de las elecciones realizadas en 1989, se produjo un cambio en el comportamiento estatal. La concepción global de la política universitaria desarrollada por el gobierno del presidente Carlos Menem se inscribe dentro del modelo de desempeño estatal denominado *Estado evaluador*,

que se refuerza en las acciones que el propio Estado desarrollará y por la presencia cada vez más determinante de la lógica del mercado en las esferas política y económica.

La política educativa del gobierno en el período analizado, apoyada en muchas ocasiones por el financiamiento de organismos multilaterales de crédito, actuó como un marco de orientación para el desarrollo de estudios sobre educación superior en la Argentina (Krotsch y Suasnábar, 2002) en los que predomina una visión gerencialista (énfasis en la organización interna y el desarrollo de sus capacidades) y economicista (relación costos-beneficios) de la educación superior y la utilización de indicadores de desempeño para la realización de los diagnósticos y evaluación del sistema y de las instituciones universitarias (Araujo, 2009).

Así resulta consecuente que las políticas de acceso a la universidad fueran tematizadas bajo el par antagónico masividad versus calidad y que por su efecto, se estimulara la adopción de mecanismos de selectividad en el ingreso universitario para garantizar la calidad en la enseñanza y la eficiencia interna en los usos de los recursos fiscales. Esta política era justificada en los siguientes términos por la Secretaría de Políticas Universitarias (1999):

escasa eficiencia interna con las que operan las instituciones del sistema: las tasas de egreso son relativamente bajas y la duración de las carreras es excesiva. Aunque son múltiples los factores que pueden explicar estos déficits, la alta proporción de alumnos que trabajan, *la ausencia en las grandes universidades de sistemas de acceso más rigurosos y las laxas condiciones exigidas para mantener la regularidad de los alumnos*, forman parte de este problema. *Mejorar estos indicadores y garantizar la calidad* en el nivel de formación de los egresados constituyen los principales desafíos a enfrentar en el futuro (p. 14, cursivas nuestras).

La utilización de indicadores de rendimiento o desempeño cumple con un doble propósito: obtener resulta-

dos válidos en los diagnósticos sobre la (in)eficiencia del sistema y a partir de esta base, propiciar acciones que mejoren la eficiencia interna de las instituciones universitarias. Este tipo de enfoque para la realización de estudios sobre abandono, progresividad y terminalidad de carreras universitarias no estuvo exento de polémicas tanto en la dimensión política como técnica. En la primera dimensión, la crítica se fundaba en que los diagnósticos que daban lugar a los estudios sobre el sistema de educación superior en general y de las universidades en particular, se correspondían con la visión que construyeron las tecnocracias de los organismos multilaterales de financiamiento, principalmente el Banco Mundial (Corbalán, 1999; Brunner, 2002; Coraggio y Torres, 1999, Bentacur, 2004) al que se visualiza como el principal actor en la construcción del tema en la agenda pública (Chiroleau e Iazzeta, 2009).

Uno de los principales documentos del Banco Mundial sobre educación superior se publicó en 1994 con el título de *Educación Superior. Lecciones de la experiencia* (Banco Mundial, 1994); en él se exponen los principales problemas, y las posibles soluciones, de los sistemas de educación superior de los países en vías de desarrollo. En el capítulo tres “Diversificación del financiamiento de las instituciones estatales y adopción de incentivos para su desempeño” se recomienda la participación de los estudiantes en los gastos de las instituciones de educación superior (p. 45-47) a través del cobro de aranceles. Respecto de las políticas de admisión, se recomiendan procesos de selectividad ya que

Es importante realizar una selección eficaz porque la calidad de los estudiantes que ingresan en una institución influye en la calidad y la eficiencia interna de la enseñanza. A fin de educar debidamente a sus estudiantes, las instituciones deben estar en situación de matricular sólo a la cantidad de aspirantes a los que pueden instruir de manera responsable y de aceptar únicamente a aquellos que poseen los conocimientos y la capacidad necesarios para beneficiarse plenamente de sus estudios (p. 75).

El hecho de que entre 1990 y 1997 el Banco Mundial fuera el principal agente de financiamiento externo para el desarrollo de la política de “transformación educativa” del gobierno argentino (Ascolani, 2008) no debe entenderse como determinante, pero tampoco debe ser minimizado a la hora de analizar los estudios sobre educación superior y sus enfoques.

Respecto de la dimensión técnica, para la época ya se contaba con estudios que recogían las críticas en relación con el uso de indicadores de desempeño en el análisis y evaluación de la educación superior, producto principalmente de experiencias desarrolladas en países europeos (Kells, 1991; Frackmann, 1991; García, 1999; De la Orden Hoz, 1997; Zurita y González, 1999). Las principales críticas aluden a que:

- el modelo interpretativo propuesto se limita a poner en relación objetivos prefijados con los recursos utilizados (eficacia) o los resultados obtenidos (eficiencia);
- la priorización de resultados implica un detrimento en la comprensión de los procesos formativos;
- generalmente no se informa sobre el modelo teórico que da cuenta de la relevancia de la información presentada y de su interpretación;
- al ser utilizados en estudios comparados, provocan un efecto de homogeneización.

El gobierno que inicia su mandato en diciembre de 1999, encabezado por Fernando de la Rúa como presidente de la Nación, continuó con el rumbo general del gobierno menemista en el plano de la economía y en la concepción del rol del Estado. En el ámbito de las políticas universitarias, a través de sus autoridades o de comisiones de expertos convocados para el tratamiento de los “temas de agenda”,¹ encontramos documentos en los que se verifica un cambio discursivo en la orientación de las políticas de acceso a la universi-

dad: se abandona la dicotomía “masividad versus calidad” prevaleciente durante el gobierno del presidente Carlos Menem y se trata de asumir la posibilidad de que la masificación del sistema universitario ocurra conjuntamente con el desarrollo de la enseñanza con calidad.

Sin embargo, este giro no significa necesariamente una ruptura con las políticas del período precedente. Predomina, como para el conjunto de las políticas de gobierno del presidente De la Rúa, una orientación neoliberal que quedará expresada con total crudeza en el intento de reducir el presupuesto universitario² por parte del ministro de Economía Ricardo López Murphy, anunciado en marzo del año 2001. Si bien esta medida no se concretó y obligó a la renuncia del mencionado ministro, el plan de ajuste fiscal del gobierno se mantuvo y a través del Decreto PEN N° 926/01 el salario de los docentes universitarios fue recortado en un 13%.³

La crisis de la economía y su impacto en las universidades nacionales puede verse en un estudio sobre financiamiento de universidades públicas en el período 1991-2001 realizado por Greco (2007). En el bienio del gobierno de la Alianza se produce una disminución del gasto y el crédito destinado a las universidades en relación con el número total de alumnos universitarios, tanto en términos reales como en el gasto por alumnos (GPA) normalizado por Producto Bruto Interno (PBI) (Véase gráfico 1)

No puede obviarse que la descomposición del régimen neoliberal, ya visible a fines de la década del noventa (Bellini y Korol, 2012; Basualdo, 2006), restó legitimidad a las políticas de reforma sobre la universidad en el período en análisis, por lo que el debate en torno al acceso a la universidad pública en relación con dispositivos de selectividad y aranceles irá perdiendo peso relativo en la agenda universitaria, acuciada, como se ha señalado, por problemas mayores.

La abrupta culminación del gobierno a mitad del mandato, con la renuncia del presidente De la Rúa,

Gráfico 1. Gasto por alumno universidades públicas

	Gasto por alumno (A pesos constantes de 2001)	Crédito por alumno (A pesos constantes de 2001)	GPA normalizado por PBI
1999	1893	1705	0,67%
2000	1763	1520	0,60%
2001	1623	1510	0,59%

produjo que quedara inconcluso el programa de la Secretaría de Educación Superior en relación con las recomendaciones de los expertos y, por tanto, no permitió el desarrollo de proyectos o acciones concretas orientadas al acceso y permanencia de estudiantes en el nivel universitario bajo nuevas perspectivas.

Hacia una universidad inclusiva

La crisis económica alcanzó su máxima expresión en diciembre de 2001 y dio lugar a una coyuntura crítica que puso en el debate público la función del Estado (¿qué debe hacer?) y sus condiciones de legitimidad (¿qué relaciones de fuerza expresa?). Ya visible en el año 2002, y con mayor intensidad a partir del gobierno de Néstor Kirchner, el proceso de recomposición material y funcional del Estado y de la gobernabilidad comenzó a hacer sentir sus efectos en el conjunto de la sociedad. Como sostiene de Piero (2012), un proceso que se desarrolló sin que se hubiera eliminado completamente la conflictividad pero con un lento desplazamiento “de una lógica de libre competencia, de competencia en términos de mercado, a la centralidad estatal como actor clave en el complejo entramado económico y social, dotado de mayores niveles de autonomía frente a la resolución de aquellos” (p. 69).

No es objeto de este artículo efectuar una definición del proyecto político encarnado por el denominado “kirchnerismo”; sin embargo, con el propósito de encuadrar sus políticas conviene delinear algunas caracterizaciones generales. Los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) resumen –con las posibilidades y oportunidades propias del contexto histórico-social de inicios del siglo XXI– buena parte del núcleo duro del desempeño estatal de los gobiernos del peronismo clásico, “una industria nacional, un mercado interno con base social consumidora, un sujeto de derecho socioeconómico y ciudadanía social eran componentes insustituibles de esa forma de estado” (Berrotarán y Pereyra, 2012, p. 153).

En el campo de las políticas educativas, en el período 2003-2007 se llevó a cabo una fuerte iniciativa estatal tendiente a producir un nuevo ordenamiento legal del sistema de educación con el fin de rectificar el sesgo neoliberal de las leyes educativas que se promulgaron en la década del noventa. En este contexto se observa un cambio en la relación del Estado con las universidades nacionales, sostenido por “un sustantivo mejoramiento de los salarios y del financiamiento institucional” (Marquin y Chiroleu, 2015, p. 7). La afirmación de las investigadoras debe encuadrarse en la recuperación de la principalidad del Estado sostenida por el cumplimiento de la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Nacional, en las que se establece que el gasto público en educación debe representar el 6% del Producto Bruto Interno. En el período 2004-2011, la Argentina aumentó un 64% su inversión en educación en relación con el PBI (Bezem, Mezzadra, Rivas, 2014).

Estos esfuerzos de mejora presupuestaria por parte del Estado nacional para el sistema de educación en general, se acompañaron de otras acciones gubernamentales con fuerte acento en la inclusión social, de las que el sistema de educación superior no fue ajeno. La incorporación a la agenda de la función de inclusión, que debe asumir los desafíos que implica la obli-

gatoriedad del nivel secundario, se expresa en un conjunto de iniciativas tendientes a:

- a. la articulación del nivel de educación superior con el nivel secundario;
- b. la mejora en la calidad de la enseñanza y en las condiciones pedagógicas e institucionales para los primeros años de las carreras;
- c. el incremento de becas para realizar estudios de grado;
- d. la expansión de las propuestas académicas a través de sedes, subsedes y/o extensiones áulicas o por medio de plataformas virtuales;
- e. la creación de nuevas universidades.

En un rápido balance de lo actuado desde el año 2003 hasta la actualidad, podemos observar que el tema de la retención, progresividad y terminalidad de los estudios universitarios se ha consolidado en las agendas de los gobiernos universitarios. Un repaso por los proyectos de desarrollo institucional disponibles en las web de las universidades alcanza para verificar que en ellos se prevén líneas estratégicas destinadas a mejorar el desempeño de los estudiantes con variados dispositivos, por ejemplo: cursos niveladores, articulación con establecimientos del nivel secundario, tutorías, sistemas de becas, así como la existencia de espacios institucionales (Áreas, Direcciones, Programas, etcétera) especializados para abordar la temática, dependientes del rectorado o de las unidades académicas.

También se observa un incremento del número de universidades nacionales que han mejorado su sistema de información de alumnos con la adopción de herramientas del Sistema de Información Universitaria (SIU), en especial el sistema de gestión académica denominado SIU-GUARANI,⁴ que, al menos potencialmente, facilita la “gestión de múltiples perfiles de datos (información) y funcionales (sobre operaciones) y

la personalización de reportes, operaciones y módulos”, que permite que las autoridades de las universidades realicen “consulta de ficha del alumno: carreras, regularidades, historia académica, títulos, promedios, sanciones, certificados solicitados, pérdidas de regularidad, readmisiones, etc.”⁵

En muchos casos este movimiento ha sido impulsado por las acreditaciones de carreras en el marco del artículo 43 de la Ley de Educación Superior. En efecto, cuando se observan los estándares de acreditación surge que la retención y graduación de los estudiantes es uno de los parámetros que “indican” la calidad de los procesos de enseñanza. Esta línea de trabajo ha sido sostenida además por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que desde el año 2004 implementó programas de mejora de la enseñanza de grado con la financiación de componentes destinados a fortalecer las capacidades institucionales para la implementación de acciones que las universidades, a través de sus carreras, diseñaron a tal efecto.

Asimismo, se ha incrementado la comunidad de expertos que investigan las tesis de posgrado, los eventos académicos y la producción de artículos y libros especializados sobre el tema. Al respecto es relevante señalar que no solo se trata de un incremento en la cantidad de investigaciones producidas: tan importante como ello resulta la incorporación de nuevas perspectivas de análisis que dan cuenta de la complejidad del objeto.

Es en este contexto que se verifica una mejora en los indicadores de graduación para carreras de grado y pregrado de las universidades nacionales. Según datos del Anuario 2013 de Estadísticas Universitarias, elaborado por el Departamento de Información Universitaria de la SPU, la tasa promedio de crecimiento anual de egresados para el decenio 2003-2013 se ubica en el 3%. En el año 2003 egresaron de carreras de pregrado y grado en las universidades nacionales 59.768 estudiantes, mientras que en el año 2013 lo hicieron 80.343.

Conclusiones

Una mirada esperanzadora sobre el conjunto de acciones desarrolladas desde 1983 hasta 2015 permite sostener que se conoce más sobre las condiciones que posibilitarían garantizar una mejora en la ampliación de oportunidades para el ingreso a la universidad y la progresividad en los estudios que, a su vez, debería redundar en un sustantivo incremento en la cantidad de graduaciones. Sin embargo, los resultados obtenidos al presente y la complejidad del problema sugieren cierta cautela en la prognosis. En efecto, en este período se observa que las políticas de acceso han

estado fuertemente ligadas a las concepciones sobre las funciones del Estado en la orientación general de la sociedad y que en este marco se ha interpelado a las universidades para que estas ajusten sus comportamientos institucionales a fin de armonizar sus funciones con estos objetivos. En este sentido, e independientemente de las capacidades de las universidades para proyectarse como actor político, los avances logrados en términos de una mayor inclusión de sectores sociales históricamente postergados y la concepción misma del derecho a la educación superior pueden verse comprometidos en esta nueva etapa histórica de restauración conservadora.

Notas

¹ La Resolución 169/01 crea la Comisión Nacional de Mejoramiento de la Educación Superior (CONEDUS), con el propósito de estudiar la situación de la educación superior y poner en consideración de las autoridades recomendaciones y propuestas de políticas para el nivel. La Secretaría de Educación Superior encomendó en el año 2000 a la Universidad de Buenos Aires la producción del documento base “Diseño del Sistema de Educación Superior”, coordinado por la profesora Alicia Camillioni, con el fin de elaborar una propuesta de reestructuración del sistema de educación superior en Argentina.

² Entre las medidas económicas anunciadas, el presupuesto universitario se recortaría en 361 millones en el año 2001 y 541 millones desde el año 2002.

³ El recorte se anunció en julio de 2001 para todos los jubilados y los empleados públicos que percibieran un sueldo bruto de más de 500 pesos. Alcanzaba también a las asignaciones familiares para todos los trabajadores tanto del sector público como privado, aunque ganaran menos de 500 pesos. El recorte del salario familiar también afectó a los beneficiarios del seguro de desempleo.

⁴ Según datos publicados en el sitio web <http://www.siu.edu.ar>, para el año 2015 el 75% de los alumnos universitarios se encuentran registrados en el sistema SIU-GUARANI.

⁵ Para ver la plataforma SIU: <http://www.siu.edu.ar/siu-guarani/prestaciones-del-sistema>.

Referencias bibliográficas

Araujo, J. (2005). Las políticas de ingreso en el cruce de las culturas disciplinares y la organización académica. Un estudio en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro. En Biber, G. (compiladora). *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la universidad pública*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba.

Araujo, J. (2009). Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas Universitarias en el período 2003-2007. *Gestión Universitaria*, 2(1).

Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. *Educação*, 31(2), 139-156.

- Banco Mundial (1994). *La educación superior. Lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Mundial.
- Basualdo, E. (2006). *Estudios de historia económica argentina: desde mediados del siglo XX a la actualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores/FLACSO.
- Bellini, C. & Korol, J. (2012). *Historia económica de la Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bentancur, N. (2004). Gobiernos, Banco Mundial y universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina. *Pensamiento*, 11, 7-15.
- Berrotarán, P y Pereyra, E (2012). Momentos y procesos para una historia del Estado en Argentina. *Revista Aportes para el Estado y la administración gubernamental*, 18(30).
- Bezem, P., Mezzadra, F. y Rivas, A. (2014). ¿Se cumplió la Ley de Financiamiento Educativo? Documento de Políticas Públicas/ Análisis N° 135. Buenos Aires: CIPPEC.
- Brunner, J. J. (2002). Peligro y promesa: Educación Superior en América Latina. En López Sagrera, F. y Maldonado, A. (editores). *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*. Cali: Universidad de San Buenaventura Cali-UNESCO-Boston College.
- Chiroleau, A e lazetta, O (2009). La política universitaria en el gobierno de Kirchner. En Marquina, M, Mazzola, C y Soprano G. (compiladores). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Coraggio, J. L. & Torres, R. M. (1999). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Corbalán, A. (1999). Banco Mundial: consideraciones acerca de sus estrategias políticas. En Corbalán, A. y Russo, H. (compiladores). *Educación, actualidad e incertidumbre*. Tandil: Facultad de Humanidades-UNCPBA.
- De la Orden Hoz, A. (et al.) (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1-2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm.
- De Piero, S (2012). Los años kirchneristas: recentralizar al Estado. *Revista Aportes para el Estado y la administración gubernamental*, 18 (30).
- Ezcurra, A. (2005). Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado universitario. En Biber, G. (compiladora). *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la universidad pública*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba.
- Frackmann, E. (1991). Lecciones que deben aprenderse de una década de discusiones sobre indicadores de rendimiento. En Espinar, S.; De Miguel, M.; Ginés Mora, J. y Rodríguez, S. (eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: MEC-Consejo de Universidades.
- García, J. Vidal (1999). Indicadores de rendimiento para las universidades españolas: necesidad y disponibilidad. En *Indicadores en la universidad, información y decisiones* (pp. 7-18). Madrid: MEC-Consejo de Universidades, Fareso.
- García de Fanelli, A (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa* 24 (43).
- Greco, C (2007). Financiamiento de las Universidades Nacionales Análisis de una década. Cuarto Congreso Argentino de Administración Pública. Buenos Aires 22-25 de Agosto de 2007. Recuperado de (11-04-2017): <http://aaeap.org.ar/?ponencias=ponencias-cuarto-congreso-argentino-de-administracion-publica>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la educación*, 17(2), 91-108. Recuperado de: www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/35/cse_articulo141.pdf
- Kells, H. (1991). La insuficiencia de los indicadores de rendimiento para la educación superior: la necesidad de un modelo más global y formativo. En Espinar, S.; De Miguel, M.; Ginés Mora, J. y Rodríguez, S. (eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: MEC-Consejo de universidades.
- Kisilevsky, M y Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

- Krotsch, P. & Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario*, 10(10), 35-54.
- Marquina, M y Chiroleua, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa* 24 (43).
- Pulfer, D. (et al.) (1993). *Informe SISTEMA EDUCATIVO Nacional de Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación de Argentina y Organización de Estados Iberoamericanos- Buenos Aires. Recuperado de (02/2017): <http://www.oei.es/historico/quipu/argentina/#sis>
- Secretaría de Políticas Universitarias (1998). *La Educación Superior en Argentina. Un proceso de transformación en marcha*. Buenos Aires: MCE-SPU.
- Suasnábar, C. (2012). Hacia una nueva agenda de política universitaria en Argentina: Tendencias históricas y políticas de cambio desde el retorno de la democracia. Simposio argentino-latinoamericano: Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos. Agosto 24-25-26 de 2011.
- Subirats, J. (1992). *Análisis de políticas Públicas y eficacia en la Administración*. Madrid: MAP-INAP.
- Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, docencia y tecnología*, (48), 75-112. Recuperado de (11/04/2017) http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162014000100004&lng=es&tlng=es
- Zurita, R. & González, A. (1999). Los indicadores ¿Un invento desafortunado?. En *Indicadores universitarios: experiencias y desafíos internacionales*. Santiago de Chile: CINDA.

Florencia Faierman

Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Contacto: florfaierman@gmail.com

Fernanda Juarros

Universidad Nacional de Quilmes. Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados. Contacto: ferjuarros@gmail.com

Esther Levy

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
Contacto: estherlevy5@yahoo.com

La universidad, los “herederos” y los históricamente excluidos. Políticas de inclusión y el aprendizaje del “oficio de estudiante universitario”

Resumen

El presente capítulo plantea algunas líneas de discusión y reflexión a partir de la necesidad de atender la problemática de acceso a los estudios universitarios que se impone con creciente preocupación en la agenda de la educación superior en Argentina. Las políticas de admisión que buscan regular el acceso a este nivel mediante diversos procedimientos, constituye un componente cada vez más controvertido en las políticas de educación superior. Asimismo, la selección luego del ingreso tiene lugar en función de los resultados académicos que los estudiantes obtienen en los primeros años de sus carreras, resultados que reincidentemente se corresponden con las condiciones socioeconómicas de origen y muy frecuentemente con sus trayectorias educativas anteriores. La incorporación creciente en los últimos años de grupos heterogéneos -tanto respecto de la formación previa como en cuanto a su origen social, edad, capital cultural, etc.- no ha sido lo suficientemente atendida por las instituciones para generar estrategias de enseñanza y de acompañamiento necesarias para que los estudiantes puedan continuar en la universidad luego del ingreso; de modo que muchas veces los avances en términos de inclusión, resultan más un parche que la solución final.

Palabras clave

Universidad; ingreso; políticas de inclusión.

Una aproximación al problema

En Argentina el ingreso a la universidad en el ámbito público sigue siendo un tema problemático que proyecta la relación entre el Estado, la sociedad y la educación en función del vínculo demanda-capacidad, y es un asunto que preocupa en forma permanente a los actores involucrados en la actividad académica, esencialmente a partir de los altos índices de abandono en los primeros años.

El nivel secundario es el más crítico del sistema educativo, ya que manifiesta con mayor claridad las consecuencias del proceso de exclusión social de los

jóvenes y expresa, a su vez, la desarticulación de dicho sistema y sus mecanismos implícitos que restringen el pasaje al nivel superior. Sin embargo, el problema no parece radicar tanto en las dificultades de acceso como en los factores institucionales limitantes para que los estudiantes puedan permanecer en él. Para los “herederos”,¹ el obstáculo radica en superar las diferencias entre el modelo pedagógico de la escuela secundaria y el modelo pedagógico universitario. Para los “tradicionalmente excluidos”, el mayor impedimento consiste en interpretar la arquitectura del discurso académico, códigos y dialécticas distantes; la universidad premia y refrenda comportamientos culturales selectos, sin enseñarlos.

El fracaso y abandono en la universidad se torna entonces una problemática que demanda la formulación de dispositivos para ayudar a los ingresantes a aprender el “oficio de estudiante universitario”. De este modo, ingresar a la universidad requiere un proceso de aprendizaje tanto de exigencias intelectuales como de lógicas y reglas de funcionamiento propias del nivel. Significa incorporar una doble afiliación: intelectual e institucional; es decir, construir pertenencia a la universidad supone un proceso de alfabetización cognitiva que implica la relación del estudiante con el conocimiento, y también un proceso de socialización en la academia que supone las relaciones intersubjetivas que la posibilitan.

Aunque se trata de un aprendizaje que presupone una construcción individual, la institución puede generar diversas instancias de apoyo y orientación. Existen numerosos estudios (Ezcurra, 2013; Kisilevsky, 2002) que encuentran una evidente correspondencia entre el aprendizaje del oficio de estudiante y el buen desempeño académico.

La relación Estado-universidad y sus respuestas a las demandas de los “nuevos grupos” sociales en Latinoamérica

Desde la universidad colonial en adelante, las universidades fueron instituciones altamente selectivas. En un principio actuaron como un claro diferenciador social en una sociedad sin nobleza; a partir de la configuración de los Estados nacionales, su función fue formar a las elites dirigentes. Este elitismo resultaba del origen social tanto de los estudiantes como de los profesores y se correspondía con la limitada función social y la escasa certificación. Así, hacia 1959 había 75 universidades en Latinoamérica, con una inscripción no superior a 270.000 estudiantes, cifra que representaba aproximadamente el 2% del total de los jóvenes entre 18 y 24 años de edad (Brunner, 1989).

Las transformaciones ocurridas en el mundo a partir de mediados del siglo XX generaron un marcado incremento de las oportunidades para acceder a nuevos niveles de educación, en el que tuvo notable influencia el crecimiento de instituciones y el aumento de la cobertura del nivel secundario. Ese contexto de crecimiento de los estudios secundarios habilitantes para cursar el nivel superior suscitó en las universidades un desplazamiento, del acceso de una elite al acceso de masas (Krotch, 2001). De modo que si hasta mediados del siglo XX las universidades recibían a un número reducido de jóvenes que reunían condiciones semejantes de pertenencia social, desde entonces se incorporaron grupos heterogéneos tanto en su formación académica como en su origen social. Allí surgieron nuevos mecanismos de selección tales como la creación de circuitos alternativos a partir de la ampliación de la oferta de carreras terciarias. Hacia los años 60 cuando la noción de educación superior empieza a ser utilizada, se refleja ese movimiento simultáneo de masificación de los estudios superiores e incorporación de estrategias de diferenciación horizontal. Pero mientras en los países europeo-occidentales la educación terciaria tenía lugar en las mismas universidades, en América Latina se instauraron instituciones terciarias que atendían específicamente la diversificación de la oferta concebida para el nivel y redireccionaban las trayectorias académicas según el origen social.

Un punto de inflexión en la dinámica de las universidades de la región fueron las dictaduras militares. Durante sus gobiernos y a lo largo de todo el siglo XX, el ingreso fue en todos los casos expresamente restringido a partir de exámenes eliminatorios según el establecimiento de cupos. Otro punto de inflexión fue la crisis por la que atravesó la región luego de recuperar sus sistemas democráticos en las últimas décadas del siglo XX, que impactó en las prácticas y formas de organización de sus instituciones universitarias. Es decir, a partir de la transformación del rol del Estado se edificó otro escenario que se plasmó en nuevas tendencias de las políticas públicas en relación con la educación superior, en el que se adoptaron estrategias ten-

dientes a “racionalizar” y recortar el presupuesto destinado a la misma. La finalidad de estos mecanismos de “ajuste” impuestos por el Banco Mundial consistió en derivar los fondos destinados a la educación superior hacia las políticas compensatorias, con el argumento de que no era justo aumentar el presupuesto universitario mientras existieran ciudadanos que no habían finalizado la educación básica,² razonamiento basado en una concepción que entiende a la primera como un bien individual y desconoce su carácter de “bien social” (Juarros, 2009) e invisibiliza que la educación superior también es un derecho aunque no sea obligatoria (Levy y Rodríguez, 2015).

La respuesta en muchos países de la región fue entonces regular la demanda diferenciando el sistema entre universidades con aranceles altos y universidades menos pretenciosas con cuotas más modestas. De este modo, la diferenciación vertical estableció jerarquías institucionales basadas en la calidad del cuerpo docente y el prestigio de diplomas y títulos. En sociedades fuertemente segmentadas como las latinoamericanas, los efectos de los sistemas universitarios de acceso restringido implican un concepto más amplio que el de la incidencia distributiva del gasto en el sector: comprenden la distribución de los ingresos futuros y, más aún, la distribución del poder (Bourdieu y Passeron, 2003).

Un caso paradigmático en este sentido ha sido el chileno. En Chile existe una Prueba de Selección Universitaria que aplican las universidades para elegir a sus estudiantes, pero los jóvenes de la elite chilena formados en colegios onerosos presentan ventajas a la hora de rendirla. En un sistema restringido y arancelado en el que los cupos y el costo han sido diferenciales no solo según la institución, sino también de acuerdo al tipo de carrera, se producen dos importantes consecuencias: por un lado, los estudiantes de niveles socioeconómicos medios bajos son marginados de las carreras “costosas”, independientemente de sus capacidades o preferencias; por el otro, los de niveles socioeconómicos medios altos que eligen las carreras costosas se ven doblemente beneficiados, ya que el

salario futuro en el mercado de trabajo también es mayor para aquellos que poseen diplomas de estas carreras. En los últimos años, los jóvenes chilenos han venido denunciando la institucionalidad de este sistema basado en la exclusión y en el privilegio de los más ricos y, han reclamado la generación de mecanismos democráticos de consulta, debate y deliberación sobre la educación nacional.

Un caso singular es el de Brasil. Los universitarios brasileños han sido tradicional y mayoritariamente de raza blanca y de clase media y alta, formados en liceos privados que los preparaban para aprobar el examen Vestibular, una prueba nacional que se aplica desde 1915. Sin embargo, en 2012, durante la presidencia de Dilma Rousseff, el Congreso sancionó una ley que estableció una combinación de cuotas raciales y sociales en las 59 universidades federales como un intento de erradicar la herencia del racismo en la universidad.³ La norma establece que el 50% de los cupos en esas universidades deberá corresponder a alumnos que cursaron toda la secundaria en instituciones públicas. La mitad de esos cupos (25% del total) son para estudiantes de familias con ingresos bajos, lo que constituye la cuota social. La cuota racial fue definida de acuerdo a la proporción de negros, mulatos e indios en cada estado del país según las estadísticas del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Esta ley de cuotas, aprobada después de más de una década de discusión en el Congreso, de aplicación gradual, cuestionó el dominio de las elites en las universidades públicas brasileñas al procurar un cambio en la composición histórica de su alumnado. El desafío que se presenta allí es lograr la pertenencia del “nuevo público” mediante una pedagogía que neutralice la acción de los factores sociales de desigualdad cultural, frente a los procesos que operan –subrepticia, pero potente y permanentemente– para transformar estas reformas en meros efectos de asignación de recursos.

El caso de Bolivia resulta el más relevante en términos de transformación del sistema universitario.

Hasta hace pocos años, al igual que en Brasil, los estudios universitarios estaban restringidos exclusivamente a los sectores medios y altos, y al estrato racial blanco; la oferta de educación superior para otros sectores sociales era escasa y marginal en relación con el reconocimiento de certificaciones. La Prueba de Suficiencia Académica, procedimiento por el cual se realizaba la admisión a las universidades públicas, otorgaba facilidades a aquellos aspirantes que habían tenido una educación previa en consonancia con los requerimientos académicos y culturales que demanda dicho examen, y que coinciden con la educación de los sectores sociales dominantes. Durante la presidencia de Evo Morales, la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) y la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (2010) sentaron las bases para la promulgación de una vasta legislación dirigida a mejorar las oportunidades educativas en el nivel superior para los sectores medios y bajos, especialmente para la población indígena campesina (Espinoza, 2013). Esto ocurre en un marco teórico-político de recuperación y valorización de los conocimientos y saberes de los pueblos y naciones indígenas campesinas. Una de las vías para garantizar mejoras en el acceso al nivel superior fue de corte clásico: ayudas económicas, cursos de nivelación, entre otros, pero cualitativamente relevante fue la vía de jerarquización de las universidades indígenas existentes y la creación de nuevas universidades públicas autónomas. Esto ha redundado en un aumento sustantivo en el acceso al nivel superior, en especial de la población indígena campesina. Sin embargo, se plantean debates abiertos acerca de si esta estratificación horizontal del nivel supone una real inclusión de nuevos sujetos y saberes, o si reproduce la estratificación social. Mato (2015), por ejemplo, afirma que si bien el reconocimiento de las universidades indígenas constituye un avance en términos de inclusión, resulta más un parche que la solución final en la medida en que no se modifique el subsistema de educación superior en su conjunto, en el proceso que propone como “interculturalización de la educación superior”.

Argentina, a diferencia de sus vecinos, tiene larga tradición en el ingreso libre. Derogada la Ley Avellaneda,⁴ la Ley N° 13.031⁵ establecía la eliminación del examen de ingreso. Sin embargo, en ese período la matrícula no tuvo una expansión sostenida; los discursos, prácticas, trama de relaciones y demás formas de sociabilidad propias del grupo social dominante actuaron como impedimento para que los nuevos grupos encontraran posibilidades de permanencia en la universidad (Graciano, 2006). Es decir, más allá de las condiciones de legalidad, el acceso siempre estuvo determinado en buena medida por la estructura de injusticia social predominante y su expresión, que es la segmentación del sistema escolar.⁶ De hecho, existe históricamente un predominio de los sectores medios y altos en la composición de los estudiantes universitarios. Los datos publicados por el *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (SI-TEAL, 2010) confirman que los jóvenes de los sectores socioeconómicos más altos (los quintiles cuatro y cinco de ingreso familiar per cápita) tienen una mayor presencia entre los estudiantes del nivel superior y sobre todo entre sus graduados. De los jóvenes de 18 a 30 años que no han alcanzado el nivel secundario, el 70% pertenece a los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos. Asimismo, dentro del subconjunto de jóvenes de 18 a 30 años que han logrado concluir el nivel medio, si bien una proporción mayor de aquellos pertenecientes al 40% más rico sigue estudios universitarios en comparación con el 40% más pobre, la brecha no es tan pronunciada como en ocasiones se suele señalar, aunque sí lo es cuando se considera al grupo de los que se han graduado. Lo que se destaca en el análisis es que si bien los jóvenes logran ingresar a la universidad, un alto porcentaje de ellos no consigue concluir los estudios. De modo que el ingreso directo como “puerta abierta” muchas veces se convierte en “puerta giratoria”, siguiendo la metáfora de Tinto y Engstrom (2008), si no se implementan estrategias de apoyo y orientación para los “recién llegados” al nivel.

La Ley de Educación Superior N° 24.521 sancionada en 1995 establece que cada institución tie-

ne autonomía para fijar el régimen de admisión, permanencia y promoción de sus estudiantes.⁷ En su modificatoria, aprobada en 2015, el derecho a la educación superior se encuentra garantizado a partir de la adición del artículo 2 bis, que explicita la gratuidad de las carreras de grado en las universidades públicas al prohibir la fijación de “cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa”; y del artículo 7, que establece el acceso libre e irrestricto para todas las personas que aprueben la educación secundaria y señala la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión.⁸ Sin embargo, algunos especialistas han afirmado la inexistencia de un ingreso irrestricto en las actuales condiciones de inequidad y exclusión social en la región. En este sentido, distinguen el *acceso formal* del *acceso real* (Chiroleu, 1990; Tenti, 1993; García de Fanelli, 2004; Ezcurra, 2013), ya que muchos de los jóvenes que ingresan no poseen las calidades necesarias para apropiarse de los conocimientos que circulan en las universidades, y así el acceso se convierte solo en una ilusión.

Las condiciones de origen de los estudiantes y las condiciones pedagógicas de las instituciones

Como se señaló, la incorporación creciente en los últimos años de grupos heterogéneos –tanto respecto de la formación previa como en cuanto a su origen social, edad, capital cultural, etc.– no fue lo suficientemente atendida. En este sentido, existirían al menos dos grupos de condiciones a tener en cuenta: por un lado, *las condiciones de origen vinculadas al contexto*, es decir, la disponibilidad de capital cultural de los estudiantes y de tiempo en estudio; por otro lado, *las condiciones pedagógicas*, aquellas relacionadas con la disponibilidad de la institución para generar estrategias de enseñanza y de acompañamiento necesarias para que los estudiantes puedan continuar en la universidad luego del ingreso.

Con respecto a *las condiciones de origen*, como el nivel medio es el más crítico del sistema educativo exterioriza los efectos de los procesos de exclusión social de los jóvenes y refleja la desarticulación de dicho sistema y sus consecuentes mecanismos limitantes del acceso al nivel superior. La deserción –proceso que impide a ocho de cada diez ingresantes continuar regularmente sus estudios y obtener su título universitario, según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2010)– se constituye entonces en el principal problema si pensamos en un proyecto de democratización de la universidad que exceda la mera democratización del acceso. El índice de retención de los estudiantes en las universidades argentinas es muy bajo; cerca del 40% de los alumnos que ingresan abandonan en el primer año de sus carreras (García de Fanelli, 2011). De modo que el fracaso o abandono en los primeros años se presenta en los documentos de la SPU como una problemática que requiere la formulación de estrategias que permitan “aumentar la retención sin bajar la calidad de enseñanza”.⁹ Por otro lado, las estadísticas muestran que el tiempo medio de permanencia de los estudiantes en las universidades públicas de nuestro país está notablemente alejado de la duración teórica de las carreras.¹⁰ Existen varias razones para que esto ocurra, entre ellas el porcentaje significativo de estudiantes que no lo son efectivamente de tiempo completo: los datos revelan que el 50% divide su tiempo entre el estudio y el trabajo.

De modo que, según Kisilevsky (2002), el problema no parece radicar tanto en las dificultades de acceso como en las *condiciones pedagógicas*. Acceder a la universidad comprende un proceso de aprendizaje del “oficio de estudiante” que exige interpretar tanto los requerimientos y formalidades intelectuales, nuevos estilos de enseñanza, como las normas, pautas, métodos y patrones de funcionamiento de la institución. Este organiza un proceso que supone: 1) la socialización académica que conlleva el aprendizaje de las relaciones intersubjetivas propias de estas casas de estudio, y 2) la alfabetización académica que implica el aprendizaje de una nueva relación con el conocimiento.

En cuanto a los procesos de socialización que conllevan el aprendizaje de relaciones intersubjetivas, las instituciones que ofrecen servicios centrales –como tutorías, biblioteca, acceso a internet, etc.– ayudan de algún modo a los ingresantes a integrarse y sentirse parte de la comunidad académica. Al incorporarse al mundo universitario, los estudiantes se encuentran con que este posee lógicas institucionales diferentes a las conocidas, de manera que deben familiarizarse con esas nuevas “reglas de juego”. Asimismo, la relación impersonal que los profesores establecen con ellos los expone a situaciones de incertidumbre y los fuerza a elaborar constantemente estrategias de supervivencia. En esta primera etapa de transición entre la escuela secundaria y el ingreso a la universidad, la socialización demanda la tutela y el sostén de la comunidad universitaria. En este sentido, un aspecto primordial es la consideración de estrategias de articulación entre ambos niveles de enseñanza, y la definición de tipos de mecanismos que las instituciones universitarias proponen como política de admisión: cursos niveladores o articularios. Para esta definición se plantea como condición primera establecer a qué dimensiones y aspectos atiende dicho dispositivo: al diagnóstico de competencias y saberes generales, al diagnóstico de competencias y saberes específicos, a la necesidad de generar una inclusión institucional a la vida universitaria, o a una función supletoria de aquello que la universidad requiere como perfil del ingresante.

Con respecto a los procesos de alfabetización académica que implica el aprendizaje de una nueva relación con el conocimiento, la distancia entre el modelo pedagógico de la escuela secundaria y el de la universidad significa un genuino obstáculo para los estudiantes que deben pasar de un modelo de aprendizaje escolarizado a otro marcado por la autogestión. Los modos de aprender de un estudiante universitario están condicionados por las mediaciones en relación con el conocimiento disciplinar y sus particularidades. La estructura de contenidos y metodologías de estudio así como el uso de un lenguaje técnico y con precisión conceptual,

vinculados con los principios epistemológicos de cada campo del saber, suponen por parte de las prácticas de enseñanza una revisión de los mismos y la generación de propuestas de aprendizajes significativos.

De esta manera, el oficio de estudiante universitario implica un doble proceso de aprendizaje: por un lado, el aprendizaje de los códigos del saber del campo disciplinar correspondiente a la carrera elegida, y por otro, el aprendizaje de los códigos y reglas institucionales. Esta aprehensión del encuadre propio de la vida universitaria guarda efectos significativos en los logros de desempeño; existe un número considerable de estudios e investigaciones (Ezcurra, 2013; Kisilevsky, 2002, entre otros) que han demostrado la estrecha relación entre el aprendizaje del oficio de alumno y el rendimiento académico.

Reflexiones finales

Sabemos que las instituciones de nivel superior siempre presentaron un claro sesgo en su composición socioeconómica que evidencia la presencia de los sectores de clase media y alta. Un propósito primordial dentro de las políticas públicas del nivel radicaría, entonces, en pretender ampliar la matrícula como *promoción de la equidad y, a su vez, en la pretensión de la excelencia en la formación. ¿Es esto posible en el contexto de las universidades públicas de nuestro país?*

Los argumentos que plantean la idea de aplicar mecanismos de racionamiento se basan en el reconocimiento de la existencia de una cierta y escasa capacidad de recursos físicos y humanos, de manera que si esa capacidad no es respetada, el ajuste se daría por la vía de la disminución de la calidad. La excelencia solo podría estar asegurada en instituciones que utilicen mecanismos para certificar un ingreso anual regulado a partir de las disponibilidades físicas y los recursos humanos del establecimiento. Contrariamente, la argumentación a favor del ingreso directo se

basa en sostener que este garantiza igualdad de oportunidades al posibilitar la inclusión de los sectores menos favorecidos y tradicionalmente excluidos de las instituciones universitarias. Sin embargo, muchos estudios coinciden en señalar que la selección de los “elegidos” o “herederos”, en términos de Bourdieu, tiene lugar *a posteriori* del ingreso. Si los estudiantes no pueden apropiarse de los saberes elaborados, reglas institucionales y códigos propios del nivel superior, el acceso directo es solo ilusorio. Se puede legalizar el ingreso irrestricto a la institución, pero es difícil garantizar la distribución igualitaria del saber elaborado, de las lógicas y dinámicas culturales selectas que posibilitan la permanencia y el éxito en el sistema universitario.

Democratizar el nivel superior no reside, entonces, en no restringir el acceso, sino en asegurar condiciones pedagógicas que posibiliten la permanencia de los estudiantes en él. La incorporación a la universidad demanda necesariamente un proceso de aprendizaje

del “oficio de estudiante” que implica comprender exigencias intelectuales así como reglas institucionales. Es decir, aprender a participar en la vida universitaria adquiriendo el oficio de estudiante universitario requiere del dominio de saberes específicos del campo disciplinar y de saberes acerca de pautas y patrones de funcionamiento de la institución. Este aprendizaje tácito del oficio de estudiante impacta notablemente en el rendimiento académico. En este sentido, es preciso pensar en él como dispositivo de democratización para que el ingreso directo que nuestra legislación plantea como “puerta abierta” no se transforme, desvirtuándose, en “puerta giratoria”.

Más allá de las debilidades que presenta el sistema universitario argentino, la incorporación creciente de estudiantes es un activo valioso. En la sociedad actual, el conocimiento se constituye en un elemento de valor-poder, y las desigualdades se materializan en los que acceden y los que no acceden a él. El desafío que se nos plantea es su distribución.

Notas

¹ *Los herederos: los estudiantes y la cultura* es un libro escrito por Pierre Bourdieu en colaboración con Jean-Claude Passeron, publicado originalmente en 1964. A lo largo del mismo, los autores reafirman la conclusión que anticipa su título: la universidad reproduce y nunca subvierte la estructura social.

² Ver el informe del Banco Mundial sobre “Indicadores de desarrollo mundial” (1988) en el que se señalaba como núcleo problemático de la educación superior en Latinoamérica el ingreso directo y la gratuidad de la enseñanza vinculados a la ineficiencia del gasto público.

³ Cabe aclarar que Brasil es el país con la segunda mayor población negra del mundo, después de Nigeria, y es el de mayor polarización social de América Latina, la región más desigual en términos sociales.

⁴ Primera ley universitaria, sancionada en 1885.

⁵ Segunda ley universitaria, sancionada en 1947.

⁶ Aun así, la expansión de la matrícula universitaria argentina ha sido significativa. Es el país de la región con mayor cobertura y acceso al nivel superior, y se acerca, según Trow, al acceso universal con una

tasa de escolarización del nivel superior de casi el 40% de acuerdo a datos de la Unesco del año 2011.

⁷ Ver LES, artículos 29 y 50.

⁸ Esta modificación de la ley provocó reacciones diferentes en la comunidad académica. Mientras la Universidad Nacional de La Matanza logró un amparo que le permite eludir la ley y mantener el examen de ingreso, la Universidad Nacional de Tucumán incluyó la gratuidad y la eliminación del examen de ingreso en su Estatuto.

⁹ En enero de 2014 el gobierno nacional comenzó a implementar el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES. AR), el cual –junto con las Becas Bicentenario, entre otras– apuntó a constituirse en un andamiaje económico destinado a mejorar la inclusión educativa en la universidad de los estudiantes que provienen de hogares cuyos ingresos no superan el salario mínimo vital y móvil.

¹⁰ Según datos de la SPU, los estudiantes toman alrededor de un 57% más del tiempo “necesario” (teórico) para completar una carrera.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (1988). El conocimiento al servicio del desarrollo. *Informe sobre indicadores del desarrollo mundial*. Washington D. C.: Banco Mundial.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (1989). *Universidad y Sociedad en América Latina*. Caracas: CRESALC.
- Brunner, J. J. (1989). *Educación Superior y Cultura en América Latina*. Documento de trabajo 412. Santiago de Chile: FLACSO.
- Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: UNR Editora.
- Engstrom C. & Tinto V. (2008). Access Without Support is Not Opportunity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 46-50.
- Espinoza, Ó. (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad UCINF.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- García de Fanelli, A. (2004). Indicadores y estructura en relación con el abandono y la graduación universitaria. En Marquis, C. *La agenda universitaria*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- García de Fanelli, A. (2011). Perspectivas nacionales. Argentina. En Brunner, J. & Ferrada Hurtado, R. (eds.). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, Uniersia.
- García de Fanelli, A. (2012). Abandono y rendimiento académico en las universidades nacionales argentinas: un análisis integrador de la producción científica. En *XXX Internacional Congreso of the Latin American Studies Association (lasa)*.
- Graciano, O. (2006). *Intelectuales, universidad y política en la Argentina, 1918-1950. Las estrategias y proyectos de intervención en la universidad y en la vida pública de los universitarios reformistas argentinos*. Bernal: Editorial UNQ.
- Juarros, M. F. (2007). ¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las Políticas de admisión a la Universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90.
- Juarros, M. F. (2009). Se democratizó la Educación Superior? Políticas, debates y prácticas sobre el acceso a la Universidad en Argentina. *Revista de Estudios de Sociología*, 15(1).
- Kisilevsky, M. & Velea, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Levy, E., & Rodríguez, L. (2015). La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década. *Espacios de crítica y producción* (51), 3-12. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios>
- López Segrera, F. y Filmus, D. (2000). *América Latina 2020. Escenarios, Alternativas, Estrategias*. Buenos Aires: FLACSO-UNESCO.
- Mato, D. (2015). Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. En *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 13-44). Buenos Aires: UNTREF.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Recuperado de (05/2016): <http://www.siteal.iipe.unesco.org/>
- Tenti, E. (1993). Universidad en crisis y campo intelectual: entre la autonomía y la excelencia. *Universidad. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2(3).
- Vélez, G. (2005). El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. Ingresar a la universidad. *Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria* 2 (1).

Patricia Sepúlveda

Universidad Nacional de Quilmes, Departamento de Ciencias Sociales.

Contacto: pgsepulveda@unq.edu.ar

Trayectorias estudiantiles en Educación Superior en entornos virtuales. Aproximación a las voces de lxs protagonistas desde una perspectiva de género

Resumen

El acceso masivo a la universidad es un fenómeno del siglo XXI, no así el tránsito a través de las carreras universitarias y la graduación. Este capítulo piensa desde una perspectiva inclusiva y democratizadora, a los estudios superiores y busca caracterizar el fenómeno del acceso masivo. Este es acompañado por altos niveles de fracaso que castigan principalmente a la población universitaria procedente de sectores populares, que décadas atrás no accedían a dicho nivel, lo que ha sido denominado como inclusión excluyente.

En este trabajo se profundiza en los rasgos distintivos de los/as nuevos/as estudiantes o estudiantes no convencionales y sus trayectorias. Se pretende identificar la composición de la población estudiantil, así como los factores que inciden en la permanencia y el abandono, primero de modo general, para luego poner el foco en las trayectorias de graduados de la UNQ en su modalidad virtual. La inclusión de la perspectiva de género busca dar cuenta del incremento sostenido de la presencia femenina en la matrícula, su desempeño y su distribución en el interior de las carreras. Se trata de un análisis que, a través del caso de la UVQ, pretende aportar al conocimiento de las trayectorias de aquellos que logran convertirse en graduados universitarios. La incorporación de relatos en primera persona propone iluminar, a través de una reducción en la escala de observación, las subjetividades que animan dichas trayectorias. Se piensa en los estudios superiores desde una perspectiva inclusiva y democratizadora.

Palabras clave

Género; educación superior; permanencia escolar; abandono escolar.

Educación superior, masividad, democratización, inclusión, retención y abandono. Conceptos teóricos para el análisis

“La educación universitaria es un derecho que tenemos la obligación de garantizar”
(Rinesi, 2014)

Desde nuestro enfoque consideramos que la Educación Superior (ES) debe incorporar la calidad, la equidad, los valores democráticos, solidarios y un fuerte

interés por la inclusión a partir del reconocimiento de la diversidad de trayectorias estudiantiles previas. Esta perspectiva implica reconocer que entre los problemas que interpelan a las universidades en las últimas décadas, y afectan por igual a propuestas de estudios presenciales y a distancia, la masificación en el acceso a los estudios universitarios acompañada de altas tasas de fracaso académico y abandono es uno de los más acuciantes. Las instituciones aspiran a la inclusión, la retención, y la graduación con calidad, pero cómo se realicen esos objetivos, qué tipo de acompañamientos y respuestas se necesiten para lograrlo, seguramente

serán diferentes si prestamos atención a nuestros estudiantes, aquellos que dejan de serlo, los que se gradúan y las características institucionales.

Si bien el acceso masivo a la ES propone un logro positivo de las últimas décadas, aún no podemos hablar de una verdadera democratización del conocimiento porque las tasas de graduación siguen favoreciendo a los niveles socio-culturales más altos. Ana María Ezcurra (2011) señala que si bien se ha dado un proceso de inclusión, por el acceso al nivel universitario de franjas sociales antes excluidas, continúa la desigualdad por el bajo porcentaje de graduados pertenecientes a estos grupos respecto de los números totales.

Las soluciones institucionales planteadas han puesto la mirada en los estudiantes y han desarrollado estrategias de compensación periférica (cursos de apoyo, tutorías, etc.). Si bien estas estrategias compensatorias pueden contribuir a la inclusión, compartimos la idea de que las instituciones universitarias, su organización, su propuesta, sus docentes y la cultura institucional deben ser atendidas en primer lugar ya que constituyen condicionantes clave para el desempeño, permanencia o abandono de los estudiantes. Es importante atender a la enseñanza implementada y las habilidades y rendimientos esperados por los docentes respecto de los estudiantes (Ezcurra, 2011).

Igualdad de condiciones en el acceso y en los resultados de la ES, es una exigencia democrática de segunda generación, Adriana Chiroleu (2012) señala que la Educación Superior puede contribuir a mitigar la desigualdad social pero también a generarla si los estudiantes pertenecientes a los sectores menos favorecidos no se gradúan.

En Argentina la baja tasa de graduación es una preocupación desde fines del siglo XX. Ana María García de Fanelli (2014) señalaba que, en los años noventa, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dio a conocer un indicador de eficiencia en la titulación y en

promedio, de cada 100 inscriptos en 20 carreras seleccionadas, solo 19 se graduaban en el plazo previsto de duración. En dicho artículo calcula que, en la actualidad, de cada 100 inscriptos en las universidades nacionales egresan en promedio 22 estudiantes y en las privadas 47 (Parrino, 2012, citada por Gacía de Fanelli, 2014, p. 12).

Sin pretender agotar el análisis de aspectos complejos como el abandono y la retención en los estudios superiores digamos que aspectos como la flexibilidad curricular, la organización administrativa, la infraestructura y el ambiente académico parecen influir en la permanencia. El acoplamiento exitoso entre la institución y el individuo también se menciona como factor de persistencia y por tal se entiende que se da una adaptación a los valores y prácticas universitarias (Tinto, 1995). Con respecto al abandono influyen factores como la sensación de aislamiento social y académico, la dificultad para socializar. Algunos autores destacan la importancia de los problemas económicos, el desempleo juvenil, la dificultad de combinar estudios y trabajo, las insuficiencias en la preparación previa, la ausencia de orientación vocacional, también la falta de preparación y actualización de los docentes (Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P., 2006).

García de Fanelli (2014) agrega, además, factores como el género (las mujeres presentan mejor rendimiento) y la edad, los más jóvenes obtienen mejores resultados. La autora agrupa aspectos que inciden en el abandono en dos grandes conjuntos según las dimensiones de análisis en las que se centran: individuales y organizacionales. Entre los primeros se incluyen variables demográficas (sexo, edad, estado civil, cantidad de hijos), socioeconómicas (ingresos del hogar, nivel educativo de los padres, cantidad de horas de trabajo, financiamiento de los estudios) y académicas (promedio de la escuela media, gestión pública o privada, horas y esfuerzo dedicados al estudio, rendimiento académico en el primer año). Entre los factores organizacionales se incluyen políticas académicas (mecanis-

mos de admisión, orientación vocacional, condición de alumno regular, prácticas de enseñanza, seguimiento de alumnos, tutorías), plan de estudio (duración del programa, flexibilidad de cursado, amplitud de la oferta horaria, cantidad de horas de cursado, mecanismos de evaluación, estrategias innovadoras y dificultades de las materias del primer año) y recursos (formación y habilidad de los docentes, relación docente alumno, becas, infraestructura y equipamiento, cultura organizacional) (2014, p. 22).

Abandono, persistencia, avance en los estudios y graduación son conceptos nodales que permiten distintos abordajes por lo que entendemos que debemos profundizar respecto de cómo se entienden en este trabajo. Abandono refiere a estudiantes que no finalizan sus estudios y según señala Rodríguez Espinar (2014, p. 49) pueden identificarse distintos tipos teniendo en cuenta criterios como tiempo y espacio. En el primer caso la deserción puede clasificarse en:

- **Precoz:** el individuo que habiendo sido aceptado en la universidad, no se matricula.
- **Temprana:** aquel que abandona sus estudios en los primeros semestres de la carrera.
- **Tardía:** el que abandona sus estudios en el último tramo y que ha cursado más de la mitad de los semestres establecidos.

Por otra parte atendiendo a las cuestiones espaciales la deserción puede dividirse en:

- **Interna o del programa académico:** refiere al estudiante que prefiere cambiar de carrera en la misma institución.
- **Institucional:** cuando abandona la universidad y se pasa a otra.
- **Del sistema educativo:** cuando abandona sus estudios para dedicarse a otras actividades.

En cuanto al concepto de persistencia refiere a los estudiantes que mantienen sus estudios. Sin embargo, preferimos utilizar el concepto de retención “que implica la necesidad de que las instituciones o el sistema hagan algo para que los estudiantes permanezcan en sus estudios” (Rodríguez Espinar, 2014, p. 49).

Los nuevos estudiantes o estudiantes no convencionales

Figuera Gazo *et al.* (2015) definen a esta categoría como no unívoca y que reúne alguna o varias de las siguientes características: se trata de estudiantes *maduros*; con edades superiores a los 24 años. Diferentes de los estudiantes tradicionales en términos de *background* (etnia, estatus socio-económico más bajo, primera generación universitaria, nivel educativo de sus padres), presentan factores de riesgo para el abandono: retraso en la inscripción tras los estudios previos, matrícula de tiempo parcial, autofinanciación de los estudios, roles familiares. Y suelen combinar estudios y trabajo, ya sea de tiempo parcial o completo.

Una perspectiva interesante es la de Bean y Metzner, citados por Rivera Montalvo (2011), quienes además de señalar la heterogeneidad ya mencionada, plantean diferencias entre estudiantes no convencionales y tradicionales. Según postulan, los estudiantes mayores (no convencionales) poseen estructuras de apoyo diferentes a las de los jóvenes y, en consecuencia, tienen interacciones limitadas con otros grupos dentro de la comunidad universitaria. No obstante, tienen más apoyo fuera del ambiente académico debido a que sus amigos, familiares y empleadores no están dentro de la institución. Esta realidad contrasta con la de los estudiantes tradicionales, para quienes el grupo de apoyo más importante está formado por los compañeros, compañeras y profesores que están dentro del campus. Dado que el promedio de edad de los estudiantes de la Universidad Virtual de Quilmes se ubica en los 33 años puede decirse que varios de estos factores que caracte-

rizan a los estudiantes no convencionales, han podido ser identificados en nuestras investigaciones.¹

Adriana Chiroleu (2012) refiere a los desafíos que los nuevos estudiantes plantean a las universidades desde un punto de vista inclusivo a partir del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y que la diversidad es un aspecto a considerar, sin renunciar ni a la calidad ni a la excelencia de los estudios. El reclamo por la igualdad de tratamiento y resultados en las instituciones educativas es una *exigencia democrática de segunda generación*, porque propone pasar de la universalidad en el acceso a la igualdad en los resultados –o sea, educación de calidad y graduación para todos– y en tal caso implica desigualdad en los tratamientos.

En suma, el proceso de democratización educativa depende de lo que se entienda por educación: si se la piensa como un bien en sí mismo, el acceso al nivel universitario sería positivo aunque no se lograra la graduación. Sí, en cambio, se focaliza en el valor de los diplomas que se obtienen, no hay democratización cualitativa porque no se reducen las desigualdades sociales. La universidad continúa siendo un espacio de predominio de los estratos medios (y altos) y de “visita” para los bajos (Chiroleu, 2012).

¿Por qué la perspectiva de género?

Según Susana Gamba (2007) incluir la perspectiva de género implica considerar las relaciones de poder que se dan entre los sexos, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres; que estas relaciones han sido construidas social e históricamente y son constitutivas de las personas; que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.

Las identidades masculina y femenina están culturalmente determinadas, al tiempo que constituyen

un aspecto fundamental de la organización social y de sus estructuras sociales jerárquicas o sea de la política entendida en sentido amplio. La pertinencia del género para el análisis articula y conecta dos propuestas: la primera plantea que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales con base en las diferencias percibidas entre los sexos, y la segunda que identifica en el género la forma primaria de las relaciones de poder (Scott Wallach, 2008).

En términos amplios, hablar de género en relación a la ES puede tener al menos alguno de los siguientes significados:

1. Demográfico, o sea la presencia de ambos sexos en el contexto universitario tanto en la matrícula como en la distribución por carreras; los resultados; las oportunidades y posibilidades de asumir representación en los distintos espacios dentro del sistema de educación superior.
2. La producción de nuevas áreas académicas, a partir del desarrollo de estudios de género y de la mujer en el seno de las instituciones de educación superior, tanto en lo referente a asignaturas, como a las áreas destinadas a la investigación y la docencia o programas más amplios.
3. Institucional, con la incorporación de una perspectiva crítica respecto de las jerarquías inequitativas y la desigualdad que –en las instituciones educativas, las políticas, el currículum y la toma de decisiones– se da entre los sexos.
4. Epistemológico, mediante el cuestionamiento académico de fondo de la transmisión de visiones patriarcales y androcéntricas implícitas en los conocimientos y las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Palomar Vereá, 2005).

En este capítulo nos centraremos en el primero de los aspectos. A partir de la década de 1940 los registros estadísticos permitieron identificar y analizar la inte-

gración de las mujeres en la educación universitaria argentina. Comenzó a verificarse una creciente feminización de la matrícula que se hizo evidente en la década de 1970. Ya a fines de la década de los 80 alcanzaban el 47%. Puede afirmarse que una vez que las mujeres ingresaron a la ES su número creció más aceleradamente que el de los varones (Pinkasz y Tiramonti, 2006). Sin embargo, el número creciente de egresadas y estudiantes no se tradujo, de modo inmediato, en una mayor participación en las cátedras, en las políticas de las carreras, en un mayor desarrollo profesional o en la investigación. La mayor presencia femenina en la vida pública, así como la aceleración en la demanda por los derechos que se sintió con más fuerza en los años 70, convivió con continuidades como la persistente elección de ciertas carreras universitarias y la escasa participación en las cátedras o en los espacios de decisión (Lorenzo, 2016). Consideramos que debemos entender la feminización² (cuantitativa) de la población universitaria en el contexto más amplio de las relaciones de género y las transformaciones ocurridas en el siglo XX respecto a los roles asignados a varones y mujeres en el mundo y en América Latina.

Diversos estudios, referidos tanto a nuestro país –donde los niveles de escolarización son altos respecto de las demás naciones de la región (Bonder y Rosenfeld, 2004; Pinkasz y Tiramonti, 2006; Faur, 2008)– como al resto de América Latina, mencionan el crecimiento de la matrícula femenina en ES, su sub-representación en las carreras de ciencia y tecnología (especialmente las ingenierías) y un predominio en las carreras que muestran relación con tradicionales roles femeninos atribuidos en la esfera doméstica (Ovando Crespo, 2007; Graña, 2008). Pinkasz y Tiramonti (2006) plantean:

Si en la actualidad se hace una lectura de la distribución matricular por género y tipo de carrera de estudios se constatan asimetrías al interior de esta tendencia general a la feminización de la matrícula. Por una parte las mujeres mantienen una presencia mayoritaria en las disciplinas históricamente asociadas a su condición (humanidades 68,5%, servicios sociales 84,3%),

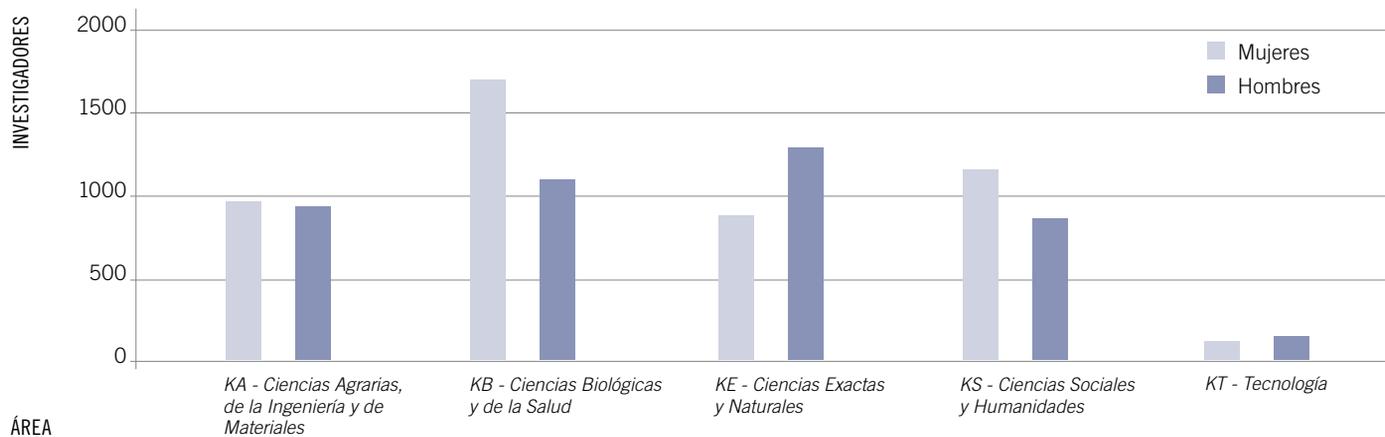
han avanzado en carreras que antes eran prioritariamente masculinas como el derecho (56,6%) y la medicina (58%) y siguen estando sub-representadas en carreras con un componente claramente técnico como son las ingenierías en todas sus variantes (20,6%) o la informática (31%). En la persistencia de estas diferencias entre mujeres y varones juegan un papel importante los procesos de socialización tanto familiares como escolares y los estereotipos de género en cuanto las habilidades de hombres y mujeres (p. 58).

Estos autores resaltan que no es en el nivel de la formación en el que las mujeres sufren discriminación, sino en el campo del desempeño laboral-profesional. Ejemplifican con la carrera de medicina, cuya matrícula está feminizada y, sin embargo, en las cartillas médicas de los centros de atención más prestigiosos, la presencia femenina es reducida y en general dedicada a la atención de niños y adolescentes. Carreras altamente feminizadas y feminizadas son, por ejemplo, la docencia, la enfermería, la obstetricia, asociadas con los roles de cuidado más tradicionales atribuidos a las mujeres, y son jerárquica y salarialmente infravaloradas.

En un artículo reciente, recuperado online en la página de la Universidad Nacional de San Martín, elaborado por Nadia Luna (2017) acerca de las limitaciones que encuentran las mujeres en la ciencia, se muestra la distribución en el interior del CONICET de las mujeres según áreas de conocimiento (Luna, 2017, p. 6).

El gráfico 1 va en línea con las diferencias que se han referido sobre la presencia masiva de las mujeres en las universidades y sus desigualdades según el campo de estudio. La desigualdad no se encuentra tanto en el nivel de la formación, donde solo vemos una clara superioridad en el número de investigadores varones en las ciencias exactas, sino en la inserción profesional. Esto se hace evidente cuando la autora refiere, además de estos procesos de segregación horizontal (sobre la escasa presencia de las mujeres en carreras como las ingenierías) a la segregación vertical conocida tradicionalmente como “techo de cristal”:

Gráfico 1. Investigadores por Gran Área y Género (2015)



Las científicas son mayoría en los niveles iniciales de la carrera pero su presencia disminuye a medida que se asciende en la pirámide profesional. En la carrera de investigador del CONICET (CIC), las mujeres representan, desde la categoría más baja a la más alta, los siguientes porcentajes: investigadoras asistentes, 57 %; adjuntas, 54 %; independientes, 48 %; principales, 39 %; y superiores, apenas el 25 % (Luna, 2017, p. 2).

Las investigadoras, entrevistadas en el trabajo antes referido, reconocen que ha habido cambios en los últimos años, producto de movilizaciones y acciones públicas que han permitido erradicar actitudes machistas tanto de varones como de mujeres y han promovido la implementación de políticas a favor de la equidad de género en el ámbito científico. Sin embargo, coinciden en que todavía queda mucho por hacer y en que aún estamos lejos de que la presencia femenina masiva implique igualdad completa de oportunidades en la ES.

Consideramos que el complejo fenómeno de los condicionantes de género debe examinarse en relación con otros ámbitos de la vida social además de la ES. Además es necesario contemplar en el interior de las universidades, sus modalidades de estudio y las carreras las identidades particulares y las especificidades culturales de los grupos de mujeres que acceden a ellas. Por otra parte, que las mujeres se gradúen más que los varones no significa que ocupen más cargos o

en los espacios más valorados socialmente (Bonder y Rosenfeld, 2004; Pinkazs y Tiramonti, 2006; Graña, 2008). Retomaremos este análisis más adelante.

Análisis aplicado a la Universidad Virtual de Quilmes

El modelo pedagógico del Programa Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) piensa la educación universitaria sustentada por una plataforma virtual desde una perspectiva constructivista. Esta propuesta de formación se caracteriza por su flexibilidad tanto respecto a la organización del recorrido académico (que no prescribe asignaturas correlativas) como de las condiciones de acceso;³ también por las oportunidades en la organización de tiempos de cursada y estudio según las necesidades del estudiante.⁴

El proceso de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por sacar del centro el peso de la presencialidad física. Esto es, dejar de entender como algo “central” en el proceso de aprendizaje el cuerpo en el aula e incorporar en la separación espacial entre alumno y docente, la mediación tecnológica de esa relación a través del aula virtual, la promoción del aprendizaje autónomo, la interacción multidireccional y la asincronía. Algo como el paso de un mundo que sólo valora la

materialidad a otro que habilita la fluidez, lo inmaterial. La función docente es llevada a cabo por varios actores⁵ y todos ellos deben recibir capacitación en las competencias específicas que demanda la modalidad.

Los/as estudiantes virtuales son pensados/as, por quienes trabajan en la UVQ, como actores que se incorporan a una comunidad virtual de aprendizaje en un campus donde se realizan las actividades de enseñanza, comunicación y seguimiento personalizados. Para evaluar los aprendizajes hay diferentes instancias: online durante la cursada de las asignaturas y exámenes presenciales cuando se trata de la acreditación final.⁶

Para permanecer y graduarse en el modelo UVQ, los estudiantes deben adquirir competencias en el aprendizaje con grandes márgenes de autonomía y ser capaces de gestionar sus actividades tanto académicas como sociales o administrativas. Dado que es probable que tengan escasa o nula experiencia de aprendizajes de este tipo y en entornos virtuales, es importante que la propuesta pedagógica permita la adquisición de competencias para trabajar y aprender en un entorno en línea. Se requiere del estudiante que pueda tomar la iniciativa de su propio aprendizaje, hacer preguntas o solicitar apoyo en el caso de necesitarlo. No obstante, raras veces es el que encontramos en nuestro punto de partida sino que se “va siendo/haciendo” y es fruto del trabajo conjunto entre ellos y quienes desarrollan la acción docente, en suma de la comunidad toda (Bautista, Borges, Forés, 2006).

Es particularmente importante el desarrollo de competencias en el uso de TIC, especialmente en el caso de adultos que, aún sin tenerlas, optan por la educación virtual. Por ello en todas las carreras se brinda un Curso Inicial de Socialización (CIS) para adquirir estas competencias y acercar una mirada crítica sobre el uso de las mismas.⁷

Algunos especialistas han señalado la problemática relación entre educación virtual y exclusión/inclu-

sión educativa. La educación electrónica es una herramienta potente, pero no constituye por sí sola una solución universal para los problemas de exclusión educativa, sobre todo si antes no se revierten los factores sociales que han producido tal exclusión. Los estudiantes que eligen la modalidad virtual en muchos casos no llegan a identificar las implicancias de esta elección.

Desarrollar estudios virtuales supone manejar el campus virtual que da soporte a la propuesta educativa; conocer los distintos espacios, materiales, foros y recursos, así como su uso correcto, y también los canales de ayuda que existen, las acciones académicas que se deben realizar, los servicios disponibles y cómo acceder a ellos. Además, son competencias centrales para el aprendizaje en línea, el manejo de los códigos comunicativos que corresponden a los diferentes espacios de interacción. Es necesario entender los momentos adecuados para entrar en contacto, las obligaciones respecto de la regularidad en la conexión y lectura de mensajes de docentes y otros compañeros (Bautista, Borges, Forés, 2006).

Es en relación a la democratización del conocimiento, y los aportes a la terminalidad educativa a través de las ofertas virtuales, que la investigación de las trayectorias estudiantiles de la UVQ hace su aporte. Entendemos que permitirá sumar información para contribuir a que un mayor número de individuos pueda reiniciar sus estudios, sostenerlos en el tiempo y graduarse a través de ofertas de cursada en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). Al mismo tiempo, esto permitirá visibilizar las posibilidades que la educación virtual posee en términos de democratización. Aquí se comprende que a partir de conocer quiénes son nuestros estudiantes y las subjetividades que sustentan sus decisiones, se puede generar un modelo de atención y apoyo extensible a otras propuestas formativas en línea. El objetivo planteado es contribuir a resolver los problemas que se presentan durante la cursada en la virtualidad e identificar las estrategias positivas que permitieron a los graduados alcanzar un aprendizaje de carácter cada vez más autónomo. Tam-

bién dada la feminilización de la matrícula atender a las voces de quienes constituyen la mayoría de la población y sus motivaciones.

Trayectorias reales en espacios virtuales⁸

¿Por qué llamar al mundo virtual un mundo no real cuando también es parte de nuestra realidad?

Sztajnszrajber (2015)

Gran parte de las carreras ofrecidas en modalidad virtual de la Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) son ciclos de complementación de grado y como tales permiten el acceso de estudiantes con más de quince asignaturas aprobadas de carreras universitarias, tecnicaturas o títulos terciarios afines. Esto lleva a pensar que, aunque haya transcurrido tiempo desde sus anteriores estudios, no es la primera vez que transitan por el nivel superior y que esta experiencia constituye un aspecto positivo.

Identificamos que alcanzar la titulación de grado se presenta como un fuerte motivador en el acceso y por otra parte, el no poseer experiencia en EVEA constituye un dato importante a la hora de analizar las trayectorias.

En las experiencias presenciales los estudiantes asisten a sus clases: algunos toman apuntes, otros prefieren escuchar atentamente lo que les da una *captación ambiental* de los temas que se están tratando. No sucede lo mismo cuando se accede al campus virtual y simplemente se revisan los correos o se ingresa al aula. Para obtener una idea semejante a la del estudiante presencial debería leer las clases, sus actividades e implicarse de algún modo en ellas. Entendemos que no todos logran identificar la diferencia existente entre experiencias educativas presenciales y virtuales con suficiente rapidez, y eso redundaría en la extensión de las trayectorias y a veces en abandono.

En la investigación, que se ha realizado desde 2012, hemos tipificado las trayectorias de estudiantes, ex-estudiantes y graduados,⁹ identificado sus edades en promedio y analizado sus recorridos con el fin de arrojar luz sobre ellos. Para llevar a cabo estas indagaciones se tomaron varios informes del sistema de administración académica¹⁰ que contabilizaba todos los estados y todos los estudiantes.

Se tomó un informe que abarcó el período marzo 2000-marzo 2015 y para analizarlo se construyó un indicador al que se denominó *permanencia en la universidad*. Este relacionaba la fecha de matriculación, el último estado en la base de datos¹¹ y la carrera, se calculaba así el número de materias de cada plan de estudios y el tiempo que a los estudiantes les llevaba completarla.

A partir de aquí, el análisis se centrará en los/as egresados. Su promedio de permanencia por carrera osciló entre 3,5 y 5,5 años con planes de aproximadamente la misma cantidad de asignaturas (10 a 15 asignaturas de los ciclos de complementación). El promedio de permanencia por sexo resultó menor en las mujeres. (Gráfico 2)

Las mujeres no solo son más en la UVQ, en números generales, sino que también estarían tardando menos en graduarse. Sin embargo, el dato debe ser considerado con cuidado, dado que las carreras más feminizadas (Terapia Ocupacional y Licenciatura en Educación) son al mismo tiempo aquellas cuyos planes de

Gráfico 2. Promedio de permanencia por sexo

SEXO	Promedio de permanencia	Cantidad de egresados
Femenino	3,82	1943
Masculino	4,11	749
Total general	3,9	2692

estudios presentan o presentaron, menor cantidad de asignaturas para alcanzar la graduación.

La duración estimada para cada carrera figura en la página <http://www.uvq.edu.ar/oferta-academica>.¹² Allí se prevé una duración de dos años y medio para los ciclos de complementación y cinco años para las carreras de tronco único (a las que se ingresa con título secundario). Lo anterior permite identificar que las trayectorias se extienden entre uno y dos años más que los tiempos estimados.

Si analizamos el promedio de permanencia por rango de edad abonamos a la afirmación inicial de que se trata de estudiantes no convencionales. (Gráfico 3)

Es interesante observar que el promedio de permanencia en el rango de edad 30 y 40 años —el grupo mayoritario entre los egresados— se extendió; o sea, tardaron más en completar sus estudios. Pensamos que podría deberse (y las entrevistas realizadas lo confirman) a las obligaciones familiares y laborales, y en algún caso, a ambas. No parece haber diferencias entre estudiantes solteros y aquellos con algún tipo de

Gráfico 3. Promedio de permanencia por rango de edad

Rango de edad	Promedio de permanencia	Cantidad de egresados
Entre 20 y 30	3,58	264
Entre 30 y 40	4,02	1132
Entre 40 y 50	3,88	796
Entre 50 y 60	3,85	433
Más de 60	3,80	67
Total general	3,90	2692

unión de pareja, lo que confirmaría que se trata de estudiantes que deben trabajar tiempo completo y que ese factor influye en sus posibilidades de dedicación a sus estudios más que las obligaciones familiares -volveremos sobre este tema en el apartado dedicado al análisis de las entrevistas.

Si consideramos la *performance* (promedio de finales aprobados por año) de lxs graduadxs según su estado civil se puede observar el cuadro 1.

En líneas generales podemos afirmar que las mujeres presentaron mejor *performance*; el promedio más alto aparece en el rubro “divorciada”, en cambio en los varones son los “casados” quienes tienen mejores desempeños. ¿Podría interpretarse que operan los tradicionales roles de cuidado y soporte familiar asignados a las mujeres? ¿Cuál fue la distribución por sexos entre los estudiantes por carrera? ¿Hay carreras con predominio masculino o femenino? Volveremos sobre este tema.

Referimos a modo de ejemplo la proporción de mujeres y varones entre los estudiantes activos en otro de los informes analizados en nuestra investigación (informe 2004-2014). (Cuadro 2)

Si observamos la distribución en el interior de las carreras, pensado en el análisis bibliográfico previo vemos que la UVQ se mantiene dentro de los parámetros identificados. (Cuadro 3)

Los porcentajes de varones y mujeres muestran feminización. Dentro del Departamento de Economía y Administración, las mujeres son el 62% en la carrera de Contador; en la Licenciatura en Administración son el 55% y en Empresariales el 54%. En la Licenciatura en Comercio los porcentajes son del 50% para cada uno. En el Departamento de Ciencias Sociales, Educación y Terapia Ocupacional tienen porcentajes superiores al 80% (85% y 93%) y en Humanidades y Ciencias Sociales el 60% son mujeres. La comparación con informes anteriores muestra que la tendencia a la feminización es constante.

Cuadro 1.

PROMEDIO DE PERFORMANCE	ESTADO CIVIL					
Sexo	Casado	Divorciado	Otro	Soltero	Viudo	Total general
Femenino	0,77	0,84	0,71	0,72	0,66	0,74
Masculino	0,74	0,58	0,49	0,62		0,65
Total general	0,76	0,76	0,63	0,69	0,66	0,71

Cuadro 2.

SEXO	CANTIDAD DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Femenino	3811	64,5%
Masculino	2093	35,5%
Total general	5904	100%

Teniendo en cuenta esto entendemos que la información estadística resulta insuficiente para arriesgar razones o fundamentos detrás de las elecciones que animan las trayectorias, por tanto para asomarnos a los actores y a sus decisiones se realizaron en 2017, 34 entrevistas en profundidad a egresados. Destacamos que si bien se buscó mantener la proporción entre varones y mujeres por carrera, tal como fue identificada más arriba, no se trató de una muestra representativa sino intencional.

Un acercamiento a los protagonistas

En este punto se considera necesario hacer referencia al enfoque que orientará las interpretaciones. Pensamos que entre las formas posibles para analizar los

Cuadro 3.

CARRERA POR SEXO	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL GENERAL
Administración (LA)	654	541	1195
Arte	43	20	63
Comercio (LC)	230	229	459
Contador (CPN)	1018	627	1645
Educación (LE)	929	169	1098
Empresariales (TUCE)	174	150	324
Hotelería (LH)	146	39	185
Medios (M)	40	41	81
Sociales (LHyCS)	297	195	492
Terapia O (TO)	29	2	31
Turismo (LT)	251	80	331
Total general	3811	2093	5904

relatos de experiencia obtenidos a partir de entrevistas, pueden identificarse dos extremos: el análisis no formalizado y acrítico centrado en la voz de los actores y otro muy formalizado centrado en la identificación de variables. Aquí recurrimos a un camino intermedio, tratando el material de manera rigurosa y sistemática sin por ello dejar de atender a los matices y la diversidad de los relatos. En este enfoque se asume la importancia de las conceptualizaciones subjetivas que son fruto de la experiencia de los agentes y de su reflexión sobre la construcción del mundo social. Esto implica estudiar el mundo, sin perder la perspectiva analítica del investigador, considerando la mirada de los actores; y no suscribir a enfoques que niegan las interpretaciones y la construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos sociales que estos realizan. Apelear a las voces de los actores permitirá acceder a los significados atribuidos y desde allí reinterpretar y resignificar conceptos como deserción, abandono, persistencia, retención, éxito y fracaso.

El análisis de las entrevistas señala algunas características comunes entre varones y mujeres a saber: de un total de 34 solo 4 resultaron ser segunda generación de universitarios. Sin embargo, todxs destacaron que sus experiencias en tecnicaturas, estudios universitarios incompletos o de nivel terciario les aportaron cierta disciplina o capacidad para el estudio, aunque marcaron que el nivel universitario fue más exigente y demandó el desarrollo de nuevas competencias. Las referencias a sus trayectorias educativas previas en ES nos permitieron avizorar un perfil de estudiante en posesión de experiencia para encarar sus estudios y que se apoyó en ella para transitar con menos ansiedad el “rito de paso” (Coulon, 1997) que implica constituirse en estudiante universitario. Este punto coincide con las referencias que Cambours de Donini y Arias (2016) hacen respecto de un estudio etnográfico llevado a cabo en la Universidad Arturo Jauretche (UNAJ) que permitió repensar las categorías de: “ingresantes”, “cursantes” y “desertores” así como las condiciones de éxito y fracaso en referencia a las trayectorias universitarias y a la visión de los propios actores implicados.

Lo que la investigación de la UNAJ identificó y que consideramos se reflejó en nuestras entrevistas, fue que los estudiantes que pasaron por experiencias universitarias anteriores, aún aquellos que habían “abandonado” o “fracasado” resultaban tener más posibilidades de éxito en la nueva elección debido a que habían adquirido los “trucos del oficio de estudiante” (Cambours de Donini y Arias, 2016, p. 23).

En relación a la modalidad, si bien un grupo importante señaló que adaptarse planteó desafíos, se mostró como una posibilidad de desarrollar estudios que de modo presencial no hubiesen sido posibles por cuestiones de distancia geográfica respecto del centro de estudios más cercano en relación a la casa o al lugar de trabajo. Si bien no todxs los entrevistadxs tuvieron la misma experiencia, en algunos casos el proceso de adaptación no fue sencillo y en general coincidió con la edad, es decir a mayor edad, más dificultades.

La flexibilidad y asincronía, que caracteriza la propuesta UVQ, si bien permite la regularización de asignaturas mediante la aprobación de trabajos prácticos, a veces conspira con las posibilidades de los estudiantes de obtener respuestas para la preparación del final escrito y presencial, que puede rendirse hasta 18 meses después de finalizada la cursada. En estos casos los testimonios muestran que no siempre han encontrado respuestas, citamos a modo de ejemplo y porque refleja los dichos de otrxs entrevistadxs lo señalado por José Luis (LA):

Una vez que empecé a trabajar nunca quise dejar de hacerlo. La modalidad virtual me permitía hacer las dos cosas al mismo tiempo. La mayor dificultad de la modalidad estuvo basada en la complejidad de algunas materias. Cuando tenía muchas dudas, la única forma de evacuarlas era con libros, debido a que dentro de las cursadas no conseguía respuestas inmediatas de los profesores. Esto dificultó muchas cursadas.

La falta de respuestas se transformó en sensación de soledad y fue vista como una desventaja por Romina y María Alejandra. Romina planteó al respecto:

Y la desventaja... como todo siempre pesó más la ventaja que la desventaja por ahí... y la desventaja es que uno siente que al no tener un grupo de cursada es más difícil porque vos estás solo. Estás solo por ahí con un material que te mandan los profesores, con los prácticos... Y por ahí no tenés esa consulta de “no entiendo que me quiere decir”, y que te digan “es esto”... y por ahí tenés que redactar un mail y que por ahí te lo contestan tarde o que no te lo contestan tan claro o por ahí vos no te expresas también. En ese punto fue por ahí las desventajas también por los menos yo sentí... pero la verdad si no existiera esta modalidad yo y un montón de otras personas no podrías haber estudiado (LHyCS).

Con referencia a la cuestión geográfica se presentó como una ventaja entre lxs entrevistadxs. Así lo señalaron, citamos solo dos: “Porque donde yo vivo es imposible movilizarse sin tener mucho gasto. Vivo en zona rural a 30 km de la ciudad de Alta Gracia”. Sandra (LE) y Martín de (LCI) sostuvieron una idea similar, en palabras de Martín: “No tenía el sustento económico para poder pagar otra Universidad, y además era de Bragado y la modalidad me facilitaba el no tener que trasladarme para cursar, solamente necesitaba internet y contaba con el mismo”.

A la pregunta sobre la elección de la carrera a distancia indicaron que al trabajar muchas horas la UVQ les permitía estudiar. Así José Luis dijo:

Hice una tecnicatura en administración y tuve la suerte de empezar a trabajar en una empresa. Una vez que empecé a trabajar nunca quise dejar de hacerlo. La modalidad virtual me permitía hacer las dos cosas al mismo tiempo.

María Alejandra de la LHyCS sobre su necesidad de trabajar y estudiar se refirió a la modalidad de este modo:

[...] sí porque yo estudiaba en los momentos libres. O sea, a mí el hecho de no cursar fue lo que me permitió, porque si yo hubiese tenido que cursar... Una, que yo soy de San Pedro que acá Universidad no hay -San

Pedro Provincia de Buenos Aires-. Otra, el hecho ponele de que tengas cuatro horas de cursado, por más que... o sea se me hubiese dificultado. Por eso que para mí, fue la modalidad, fue lo que me ayudó a poder terminarla.

Profundizando un poco más en los testimonios de varones y mujeres, desde la perspectiva de género, el análisis llevó a identificar en los relatos de estas últimas lo que se entiende por división sexual del trabajo.

Por ejemplo, el testimonio de Leandro, graduado de la Licenciatura en Educación, cuando responde ante la pregunta por su situación familiar y cuántas horas semanales le podía dedicar a las actividades de estudio y a las hogareñas y cómo se organizaba expresó:

Cuando comencé a estudiar ya estaba conviviendo y trabajando con un solo trabajo, ahora estoy con dos, así que ahora estoy con menos tiempo, pero en ese momento sí tenía más tiempo para dedicarle. Tal vez en horas no recuerdo.

Aníbal de la LHyCS respondió:

La actividad hogareña en ese momento prácticamente la hacía mi señora, yo no me ocupaba de las actividades hogareñas porque ese tiempo lo dedicaba mucho a trabajar, digamos afuera de mi casa y eso permitía tener tiempo para estudiar, por ejemplo, en la Universidad Nacional de Quilmes. Digamos que me ayudaba mi señora para así tener tiempo para estudiar.

Podríamos pensar en una esposa dedicada al hogar, pero luego al referirse a ella Aníbal dijo: “Bueno, mi señora que es psicóloga y aparte es magister en salud mental.” Y significativamente cuando se le preguntó si ser varón o mujer influyó de alguna manera en su trayectoria la respuesta fue:

Qué pregunta. La verdad que no creo. Yo creo obviamente en la igualdad de la mujer y del hombre y estoy totalmente en contra del machismo patriarcal y toda

esa venialidad sobre la mujer que me parece criminal. Pero la verdad que no creo que haya sido así, que el sexo determine, si bien es una construcción social la elección sexual... En el caso mío me preguntas a mí como hombre? Yo diría que no, que no fue así. Si elegí la carrera en Quilmes fue a partir de una posición ideológica ante la vida y no a partir de ... de sexo, no. Fue una cuestión ideológica y existencial.

En cambio los relatos femeninos discurren por otros carriles, así Carolina (LE) luego de decir que no dedicaba tiempo a los quehaceres domésticos porque pagaba a una persona que los hiciera indica que eligió la modalidad “Porque los chicos eran chicos. No podría viajar. Realmente me implicaba muchísimo más tiempo y dinero. Entonces no lo podría haber sostenido el ir a cursar en otro lugar”.

Norma de la LHyCS, así como otras graduadas de diferentes carreras, indicó:

me quedé con un poquito de ganas de seguir estudiando. Quería articular lo que era la Licenciatura en Ciencias Sociales con lo que era el profesorado. Pero la verdad, no se si vos sos casada, tenés chicos... es difícil cuando se tienen chicos, está casado y encima tiene que trabajar. No se puede cumplir con los horarios de una cursada. Entonces empecé (se entiende que en relación al profesorado) no creo haber llegado al mes, porque no puede... no puede seguir viste. Entonces tuve que dejar y conformarme con lo que tenía. Porque uno puede hacerse un tiempo pero a la larga no puede seguir manteniéndolo. Y la verdad lo que me pasó con la virtual es que la virtual, en realidad, uno si tiene ganas se pone, todo es aprovechable. Y uno no pierde tiempo, en cambio en la cursada uno iba y por ahí estabas todo el día y el profesor es mucha gente la que tiene que convivir y no se llegaba a nada. Eso me pasó.

De esta forma reflejó, en cambio, Sergio (LE) su situación familiar: “Hubo un momento complicado porque ella quedó embarazada y tuvimos unos altercados con eso, y nos cambiaron mucho los tiempos. Pero pudimos seguir”.

No sabemos cómo interpretar el término “altercados” con respecto al embarazo, ni cómo podríamos entender que su esposa “quedó” embarazada como algo que solo le hubiese ocurrido a ella. Lo que sí se hace evidente en los relatos femeninos es el peso del trabajo reproductivo como tareas domésticas, burocráticas y cuidado de la familia, además de trabajar fuera de sus casas y estudiar. Adriana, egresada de la LE comentó

Le dedicaba poco y nada a las actividades hogareñas. Tengo 45hs semanales de clases. Mi marido me ayudaba un montón. Estudiaba de noche. Después de cenar me sentaba a estudiar. El formato que tiene la carrera, los profesores ayudaron a que yo no abandonara.

En tanto que los varones “ayudan” con las tareas domésticas, sus relatos respecto de su distribución del tiempo discurre centralmente entre el dedicado al estudio (o falta de tiempo para ello) y a las horas destinadas a sus actividades laborales. El eje central está puesto en su participación en el espacio público ya sea con tareas de carácter remunerado, participación social o cultural.

Era que ya tenía trabajo, entonces ya estaba establecido laboralmente, después también mi familia porque me ayudaban en el tiempo que necesitaba para terminar la carrera pese a que yo ya tenía terminada otra carrera y las posibilidades de poder ampliar el campo laboral después (Gonzalo, LE).

Este testimonio nos lleva a atender las interrupciones en la carrera, aquellas estudiantes que las tuvieron, hicieron referencia a enfermedades de los hijos, familiares convivientes o picos de estrés, en cambio, los varones a cuestiones laborales o al exceso en actividades públicas como evidencia el siguiente testimonio:

Yo hago mucha actividad comunitaria y ambiental en Rosario. Me gusta compartir el tiempo existencial con el tiempo en la sociedad que vivo, en la medida que puedo. La que me banca es mi compañera, mi pareja, por eso puedo. Y bueno sacando esos casos que a veces interrumpía o porque yo rendí una vez mal, des-

pués no hubo interrupciones. O sea que fue por trabajo, por salud y después retomaba (Aníbal, LHyCS).

También Hernán, casado y con dos hijos, refirió a que su trayectoria fue bastante constante, tuvo “interrupciones *laborales* pero la mayoría de la carrera fluyó” (el resaltado es nuestro).

A la pregunta sobre sus condiciones familiares cuando estaba estudiando, una graduada de Terapia Ocupacional señaló “que convivía con su esposo y sus dos hijos y dedicaba aproximadamente entre 20 y 25 horas semanales a las actividades hogareñas”. Sobre su trabajo remunerado dijo que trabajaba “entre 20 y 30 horas semanales. Los horarios eran fijos, de manera que no tenía flexibilidad para acomodar sus tiempos respecto de los estudios”. Sobre el apoyo recibido para desarrollar su carrera refirió a su familia y agregó “con quienes tuve que cambiar bastante seguido los roles para llevar adelante las actividades hogareñas”, lo que nos permitió advertir que consideraba las tareas hogareñas como propias, y si nos quedaban dudas, agregaba más adelante que: “la modalidad fue una ventaja por brindarle la posibilidad de estudiar *sin dejar de trabajar ni desatender a su familia*”. Finalmente a la pregunta: “¿Pensás que ser mujer/varón tuvo algo que ver con el desarrollo de tu trayectoria o con la elección de tu carrera?” Responde con un rotundo no para ambos aspectos.

Otra egresada de la misma carrera indicó que durante el proceso de estudio “convivía con su esposo, dos de sus cuatro hijos y dos tías, y que dedicaba, aproximadamente, entre 40 y 50 horas semanales a las actividades del hogar, por contar con una familia numerosa” (Marcela, TO).

A la pregunta sobre los motivos de elección de la modalidad de cursado respondió que “eligió la modalidad virtual por tener una familia numerosa y trabajo, lo que le imposibilitaba continuar sus estudios de manera presencial”. A su vez, ante la pregunta sobre si su condición de mujer tuvo relación con la elección de la carrera o la trayectoria respondió que no.

En palabras de Marcela, de la carrera de contador, respecto de las dificultades que enfrentó para obtener su título “Además de los problemas de salud por los que pasó mi marido, la mayor dificultad fue trabajar, mantener la casa y la familia y estudiar, todo al mismo tiempo. Se complicó mucho, especialmente, teniendo tres hijas adolescentes”.

Todo lo anterior nos lleva a incorporar el concepto de doble jornada laboral para explicar las trayectorias femeninas. La mujer trabajadora no solo desempeña sus actividades en un lugar determinado sea este una fábrica, una empresa o una escuela, sino que luego continúa desarrollando un trabajo familiar no remunerado. De este modo, en el espacio doméstico la mujer reproduce las condiciones de posibilidad de libertad del varón y reduce las suyas, tal como se hizo presente en el testimonio de Aníbal.

La mujer divide su tiempo para trabajar fuera y dentro de la unidad doméstica algo que, aún hoy, no parecería suceder con los varones. A la vez la doble jornada femenina impide, o dificulta, la realización de otras actividades como estudios, o intervenciones políticas o socioculturales. Al invisibilizarse una parte de las tareas cumplidas por ellas, se produce un proceso de naturalización y esencialización de lo que se entiende por atributos femeninos en el imaginario colectivo. Esto es así bajo el supuesto de que existen por naturaleza determinadas tareas para las que las mujeres son especialmente aptas, como aquellas que constituyen una prolongación de la asistencia realizada en el ámbito doméstico y al mismo tiempo, en esa condición, se las excluye de otras que tienen que ver con la toma de decisiones, la planificación, y la organización de tareas profesionales.

Las tareas cotidianas femeninas, concernientes tanto al espacio doméstico como las que cumplen en el mercado laboral, han sido denominadas doble presencia. La mujer incorpora a su puesto de trabajo la condición de presencia con dedicación parcial (aun cumpliendo ocho horas diarias) puesto que nunca abandona su otra dedicación (Bonaccorsi, 2007, p. 103).

Del análisis de la totalidad de las entrevistas se desprende –algo que las feministas han identificado hace tiempo– que la condición de mujer y la toma de conciencia y defensa de sus derechos de igualdad de oportunidades no van de la mano. Ni se puede pensar en representaciones de sí que escapen a la atribución de una esencia femenina provista de características específicas:

vos sabes que, no conozco las estadísticas pero que por ahí las mujeres tienen mayor ímpetu en, que aunque son grandes, pretenden seguir estudiando y los hombres no. Y creo que las mujeres son más guerreras que los hombres, *por naturaleza*. Entonces eso las impulsa a seguir, a seguir, y aunque son mamá y son grandes, a desarrollarse ellas mismas. Y los hombres si lo logran o lo hacen es porque tal vez las mujeres los impulsan. Eso sí lo veo (Graciela, LE).

Debemos destacar que no todas las respuestas fueron en la misma dirección por ejemplo Silvana de la LE a la pregunta ¿vos pensás que ser mujer tuvo que ver con el desarrollo fluido en la carrera o la elección de la misma?

Sí, Creo que es un factor. Una trabaja y tiene familia, se dedica a los hijos y creo que para el varón tal vez es más fácil realizar una carrera aunque sea dentro de la docencia.

A la misma pregunta Leandro de la LE respondió:

No lo analicé nunca y tampoco me encontré en alguna situación en la que así lo pareciera. Sí en el estudio anterior que tuve, que estudié magisterio, éramos 1 cada 50, me sentí que me facilitaban las cosas solo por ser varón. Pero en la Universidad de Quilmes, ahí no.

De la totalidad de los varones entrevistados, a excepción de Leandro, ninguno manifestó que las relaciones de género y las tensiones entre las categorías varón o mujer hubiesen tenido alguna implicancia en sus trayectorias, el análisis no mostró lo mismo, los casos aquí incluidos funcionan como ilustraciones breves de la totalidad que discurrió en la misma línea. Entre las

mujeres, se pudo identificar el doble trabajo sin poner en cuestión los roles domésticos tradicionalmente atribuidos y el cuidado de los hijos siempre ha sido compatibilizado con los estudios. No sucedió lo mismo con los varones, en sus casos los condicionantes procedieron de las situaciones de falta de flexibilidad laboral o el tiempo dedicado al mismo, la familia funcionó como apoyo o complemento. En la mayor parte de los casos las mujeres plantearon una situación de igualdad con sus compañeros que no podemos más que cuestionar, y en los pocos casos en los que manifestaron dificultades enfrentadas por ser mujeres, para conseguir trabajo o para desarrollar los estudios, no pusieron en cuestión que el cuidado de los hijos fuera una tarea que les correspondía primordialmente a ellas. La vida cotidiana parece ser bastante más refractaria a la igualdad de lo que podría pensarse desde el sentido común de la sociedad argentina en el siglo XXI.

Recapitulación final

Por todo lo analizado hasta aquí podemos afirmar sin lugar a dudas que lxs estudiantes y graduadxs de la UVQ pertenecen a la categoría *estudiantes no convencionales* dado que reúnen varias condiciones que los señalan como tales: tienen edades en promedio que superan los 30 años, trabajan de tiempo completo, son mayoritariamente primera generación de universitarixs y cumplen roles familiares. El tiempo invertido en la finalización de las carreras presenta retraso dado que excede a las duraciones ideales al menos en un año, y en los casos extremos en más del doble del tiempo previsto. Las trayectorias de los estudiantes y graduados se extiende en la franja etaria de 30 a 40 años, lo que según hemos podido atisbar a través de las entrevistas coincide con la superposición de compromisos laborales, familiares y hogareños. En el caso de las mujeres la etapa de crianza de lo hijos se mostró como un condicionante para la elección de la modalidad (virtual) y por permitir el cumplimiento de lo que se entiende por doble o triple jornada (trabajan dentro y fuera de sus casas y estudian).

En todos los casos –graduados y estudiantes–, se identificó mayoría de mujeres con diferencias en los porcentajes en el interior de las carreras, sin que haya ninguna en la que los varones superen el 50% del total. En los casos de estudiantes y graduados, las entrevistas realizadas señalaron que, además del acompañamiento institucional a través de sus tutores académicos, la existencia de apoyo familiar fue fundamental para sus trayectorias. Esto parecería apoyar la identificación de Bean y Metzner (1985, citados por Rivera Montalvo, 2011) mencionada con referencia a los estudiantes no convencionales y la mayor importancia que para ellos tienen los apoyos externos a la comunidad universitaria. Si bien la graduación les llevó más tiempo que el de las duraciones ideales establecidas por carreras, significó para ellos un logro y una autoafirmación personal por la superación de dificultades. La totalidad de lxs entrevistadxs señalaron haber encontrado posibilidades de aplicar los conocimientos adquiridos a sus trabajos o acceder a nuevos más relacionados con la titulación obtenida.

Con respecto a la institución valoraron el nivel académico, la asincronía para la cursada, la flexibilidad curricular y las tutorías de seguimiento académico a lo largo de toda la trayectoria, como aspectos que permitieron concretar sus estudios. El rol docente en las clases, combinado con la distancia temporal entre la cursada y la acreditación final de las asignaturas se mostró como un punto de complejidad, dado que si bien los estudiantes plantearon su completa conformidad con el nivel académico de la universidad, no sucedió igual con el nivel de respuesta obtenida respecto de sus dudas o necesidades y señalaron falta de respuesta y la sensación de cursar en soledad “como rendir libre” en palabras de un graduado.

Consideramos que si bien los estudios a través de internet no constituyen una opción que democratiza el conocimiento *per se*, sí pueden acompañar y permitir la graduación de aquellos estudiantes que de otro modo no podrían hacerlo por razones laborales, geográficas o familiares. El acompañamiento debería volver la mirada hacia las acciones institucionales y los docentes, sobre

todo en lo que corresponde a la enseñanza y en especial a las experiencias académicas cotidianas.

En relación con la perspectiva de género consideramos que los resultados de nuestro enfoque analítico en la UVQ van en línea con los que se han realizado desde la perspectiva de organismos internacionales, o los elaborados en nuestro país y Latinoamérica con referencia a estudios universitarios presenciales. La feminización de la UVQ es muy alta en las carreras y continúa creciendo. Carreras como Educación, Terapia Ocupacional y Contador Público presentan los mayores porcentajes femeninos. No obstante, ello no debe hacer pensar en el logro de la igualdad y el fin de las desigualdades de género.

Pensamos que las entrevistas analizadas avalan la idea de que la presencia femenina, sus elecciones y sus trayectorias en la matrícula universitaria deben ser entendidas en el nivel de la política, tal como refiere Scott Wallace y contextualizada históricamente. Debemos relacionar esta presencia con los cambios en las expectativas femeninas que se sucedieron a partir de la década de 1960, cuando el matrimonio y la maternidad dejaron de ser los únicos destinos posibles, sin considerar que los avances han sido absolutos. Las mujeres que optaron y optan por acceder a un trabajo y/o a la universidad están mostrando mayores márgenes de autonomía, en distintos niveles de su existencia y también dan cuenta de cambios ocurridos en las autopercepciones de sus derechos y en sus expectativas de ascenso social. Sin embargo, las entrevistas nos muestran que estos avances van acompañados de fuertes tensiones por la vigencia que aún tienen de los roles femeninos tradicionales sobre todo en caso de mujeres casadas y/o en lo referente a la maternidad. Las diferencias en los accesos, los estudios seleccionados y los espacios ocupados luego muestran que la presencia masiva de mujeres no implica el fin de las desigualdades de género y evidencian una estructura patriarcal que se mantiene fuerte, aunque, pensamos, no indemne. En el caso particular de la UVQ, las entrevistas permiten identificar declaraciones de igualdad

tanto en varones como en mujeres que conviven con ideales de género tradicionales operando en lxs estudiantes. Por lo tanto, consideramos que las desigualdades residen más allá de las fronteras de la universidad y, en consecuencia, debe llevarse la mirada al proceso de construcción identitaria genérica que se produce en el flujo ininterrumpido de los aprendizajes y se inicia, muy precozmente, en el seno familiar, así como continúa luego en la escuela y en el resto de la vida social.

Hasta donde hemos llegado en nuestra investigación, los entornos virtuales no presentan diferencias con otras ofertas de ES ni en cuanto a presencia, *performance* ni graduación femeninas. Sí estimamos muy explicativo de las características de nuestra población estudiantil el concepto de estudiantes no convencionales con dedicación laboral de tiempo completo y obligaciones familiares. Así dada la valoración que estudiantes y graduados han realizado de la formación académica recibida, sumado a las referencias al aprovechamiento de los saberes adquiridos en sus desempeños laborales e

incluso en el mejoramiento de sus situaciones de empleo concretas, pensamos que la oferta universitaria en modalidad virtual representa una oportunidad para la democratización del conocimiento que debe ser valorada y fortalecida en tanto complementa el compromiso asumido por las instituciones públicas de brindar una Educación Superior inclusiva y de calidad.

No perdemos de vista que se trata del análisis de un caso particular de ES a nivel de grado en EVEA y hemos podido establecer relaciones con estudios similares en ámbitos universitarios nacionales e internacionales, lo que permitió pensar un poco más allá del caso particular e iluminar en cierto modo decisiones y perspectivas que atañen a varones y mujeres cuando deciden encarar estudios universitarios. De esta manera, hemos indagado en el enfoque de las tensiones que se generan entre estas categorías, los márgenes de autonomía, los espacios de agencia y de reproducción que conviven con las identidades y comportamientos esperados o disponibles y cómo son apropiados por los actores.

Notas

¹ Se trata de dos proyectos de I+D financiados por la UNQ. El primero se denominó “La relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes en el Programa UVQ”, dirigido por Roque Dabat, se desarrolló entre 2009 y 2012 y desde un enfoque cuali-cuantitativo analizó la relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes. El segundo, actualmente vigente, se denomina “Educación Superior, diversidad e inclusión. Relaciones entre trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y exestudiantes virtuales”.

² Feminización (significado cuantitativo): se refiere al aumento del peso relativo del sexo femenino en la composición de mano de obra en un determinado tipo de ocupación; medición y análisis a través de datos estadísticos. Feminización (significado cualitativo): alude a las transformaciones de significado y valor social de un determinado tipo de ocupación, originadas a partir de la feminización y vinculadas a la identificación femenina predominante en la época (Yannoulas, S. 1996, citado en Pinkasz y Tiramonti, 2006, p. 73).

³ Ya que los planes de estudios de los ciclos de complementación de grado que proponen algunas de las carreras que ofrece nuestra universidad reconocen los saberes previos que aportan los estudiantes y permiten recorridos específicos.

⁴ Que reúnen varios de los aspectos identificados con los que más arriba caracterizamos a los estudiantes no convencionales.

⁵ Los autores de materiales didácticos; los profesores especialistas disciplinares; los tutores académicos que guían al estudiante durante toda su trayectoria y los directores de cada carrera que realizan un seguimiento de las anteriores actividades. Vale aclarar que no todos estos actores se relacionan con los estudiantes del mismo modo. Por ejemplo, los autores de materiales didácticos y los directores de carrera no tienen contacto directo con ellos, en tanto que los docentes de asignaturas sí lo hacen: están a cargo de una asignatura cuatrimestral y desarrollan su propuesta en un aula virtual, con intercambios a través de foros, correos electrónicos y mensajería. Los tutores académicos realizan el acompañamiento del estudiante a lo largo de toda su trayectoria universitaria y constituyen

el nexo entre el estudiante y la universidad. Con ellos los estudiantes se comunican por medio del correo electrónico, teléfono y propuestas específicas de foros u otras actividades llevadas a cabo en la sala de tutores. Sobre el tema se puede encontrar información más detallada en Bustamante (2016) y Reynolds, Sepúlveda y Bustamante (2016).

⁶ En cumplimiento de la reglamentación vigente: Resolución del Ministerio de Educación 1717/04.

⁷ Para una descripción de los objetivos, características y funciones del Curso Inicial de Socialización, ver Medina (2016).

⁸ Trayectoria académica definida en nuestro proyecto de investigación, entendida como resultado del recorrido curricular que realiza un estudiante, el tiempo de duración de la carrera, la regularidad en los estudios y el egreso.

⁹ Se identificó una duración en las trayectorias promedio de los graduados mayor a la estipulada en los planes de estudios y más extendida aún en estudiantes activos. A partir de estos datos se realizó una tipificación de los distintos tipos de trayectorias y se decidió atender a la extensión de estas en el tiempo.

¹⁰ El sistema de administración académica de la UVQ, denominado Esmeralda, tiene un comportamiento dinámico ya que da cuenta de todos los estados de los estudiantes y se modifica en cada uno de los cuatro períodos de ingreso y de clases, así como en los seis llamados a exámenes finales. Por lo tanto, los informes reflejan una foto de un momento específico.

¹¹ Estudiantes matriculados son aquellos que figuran en el sistema administrativo con los estados: activo, baja temporal (según el régimen de estudios, los estudiantes pueden solicitar a lo largo de su carrera hasta tres bajas temporales, licencias de seis meses durante las cuales no cursan materias ni rinden finales sin perder la regularidad) y en condición de licencia por exámenes finales (los que han cursado la totalidad de las materias según el plan de estudios vigente de su carrera, restándoles solo acreditarlas mediante examen final presencial obligatorio. En esta condición los estudiantes pueden permanecer un año).

¹² No se considera aquí la Licenciatura en Turismo porque ha cambiado de nombre y los datos no se corresponden con todo el período analizado.

Fuentes estadísticas

Se trabajó con tres informes del sistema de administración académico Esmeralda que reflejan la totalidad de los estudiantes de la UVQ en el momento de la toma del informe con todos los estados académicos posibles (Matriculado, Baja temporal, Licencia por exámenes finales, Baja administrativa, Baja de carrera)

Informe marzo 2000- marzo 2015

Informe octubre 2004- octubre 2014

Informe junio de 2011- junio 2011

Referencias bibliográficas

- Abbate Vaughn, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 7-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160302>
- Arias, M. F.; Gorostiaga, J.; Lastra, K.; Mihal, I.; Muiños de Britos, S. (2016). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en cuatro universidades del Conurbano. En Cambours de Donini, A. & Gorostiaga, J.(coords.). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique.
- Bautista,G.; Borges, F.; Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bonaccorsi, N. (2007). Doble jornada laboral. En Gamba, S. (coord.) (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

- Bonder, G; Rosenfeld, M. (2004). *Equidad de género en Argentina. Datos, problemáticas y orientaciones para la acción*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Argentina. Recuperado de (21/04/2016): <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/recursos/121>
- Bustamante, E. (2016). La tutoría virtual de grado. En Sepúlveda, P. (comp.). *Permanencias reales en tiempos virtuales. Estudiantes y docentes universitarios en entornos virtuales desde una mirada inclusiva*. Bernal: Colección Ideas de Educación, SEV-UNQ-AIESAD.
- Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve*, 12(1), 105-127. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm
- Cambours de Donini, A. & Gorostiaga, J. (coords.) (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2012). Expansión de oportunidades, inclusión y democratización universitaria. En *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines, Buenos Aires: UNGS.
- Coulon, A (1997). *El oficio de estudiante. La entrada en la vida universitaria*. París: PUF.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en la Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, Buenos Aires: UNGS.
- Faur, L. (2008). *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*. Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD
- Figuera Gazo, P.; Torrado Fonseca, M.; Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1429284808.pdf
- Gamba, S. (coord.)(2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 9-38. Recuperado de: <http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2014/10646.pdf>
- Graña, F. (2008). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias “masculinas”: cambio y continuidad en la discriminación de género. *PRAXIS Educativa*, 12(12), 77-86. Recuperado de (20/03/2017): <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112902008>
- Lamas, M. (2003). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Coyoacán, México: UNAM.
- Lorenzo, M. F. (2016). Han recorrido un largo camino muchachas. La participación femenina en la Universidad de Buenos Aires entre 1940 y 1965. En: *Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Luna, N. (2017). *Rebelión en la ciencia: Mujeres contra el techo de cristal*. Noticias UNSAM WEB. UNSAM, San Martín, Buenos Aires, Argentina, Agencia TSS. Recuperado de: <http://noticias.unsam.edu.ar/2017/03/10/rebelion-en-la-ciencia-mujeres-contra-el-techo-de-cristal/>
- Martínez Ramos, L. (et al.)(2007). *Representación por género en Educación Superior*. Informe de investigación. Proyecto de participación y representación por género en Educación Superior. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, 3-148. Recuperado de: <http://www2.pr.gov/agencias/cepr/inicio/publicaciones/Publicaciones/EstudioProyectoGeneroUPRRioPiedras-LoidaMartinez.pdf>
- Medina, M. (2016). La socialización en los estudiantes universitarios de la Universidad Virtual de Quilmes. En Sepúlveda, P. (comp.). *Permanencias reales en tiempos virtuales. Estudiantes y docentes universitarios en entornos virtuales desde una mirada inclusiva*. Bernal: Colección Ideas de Educación, SEV-UNQ-AIESAD.

- Mena, M (2009). Algunas preocupaciones teóricas en torno a la educación a distancia: denominaciones, instituciones y regulaciones. En Perez, S; Imperatore, A (comp.). *Comunicación y Educación en Entornos Virtuales de Aprendizaje, perspectivas teórico-metodológicas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ovando Crespo, C. (2007). Género y educación superior. Mujeres en la docencia y la administración en las instituciones de educación superior. En: *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/segrera/050Crespo.pdf>
- Palomar Vereá, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de estudios de género. La ventana*, 3(21), 7-43. Recuperado de: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana21/7-43.pdf>
- Pinkasz, D. y Tiramonti, G. (2006). Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina. *Equidad de género*, 51. Recuperado de (30/05/2016): www.oei.es/reformaseducativas/equidad_genero_reformas_educativas.pdf
- Reynolds, G.; Bustamante, E.; Sepúlveda, P. (2016). La sala de tutores como espacio de intercambio y construcción de conocimiento. En Sepúlveda, P. (comp.). *Permanencias reales en tiempos virtuales. Estudiantes y docentes universitarios en entornos virtuales desde una mirada inclusiva*. Bernal: Colección Ideas de Educación, SEV-UNQ-AIESAD.
- Rinesi, E. (2014). La educación superior es un derecho que debemos garantizar (entrevista). *Anduma. Estado, políticas públicas y protagonismo popular*. Buenos Aires: Escuela Superior de Gobierno Documentos. Recuperado de (28/02/2017): <https://www.youtube.com/watch?v=6wuYmT1zFSw>
- Rivera Montalvo, D. (2011). *Factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia*. Disertación aplicada para la obtención del título de Doctor en Educación. Abraham S. Fischler College of Education. Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, Florida, USA. Recuperado de (23/03/2016): <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/derivera/index.pdf>
- Rodríguez Espinar, S. (2014). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En Figuera Gazo, P. (ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Scott Wallach, J. (et al.)(2008). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sztajnszrajber, D. (2015). La tecnología nos transforma todo el tiempo en nosotros mismos. Recuperado de (7/02/2015): <http://www.lanacion.com.ar/1766411-dario-sztajnszrajber-la-tecnologia-nos-transforma-todo-el-tiempo-en-nosotros-mismos>
- Vries, W. D., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados?. Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49. Recuperado de (20/02/2016): http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000400002&script=sci_arttext&tlng=en

Prácticas y comportamientos. Ciencia, tecnología y sociedad.

María Teresa Lugo

Universidad Nacional de Quilmes, Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE UNESCO).
Contacto: tlugo@iipe-buenosaires.org.ar

Virginia Ithurburu

Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE UNESCO). Contacto: vithurburu@iipe-buenosaires.org.ar

El fracaso escolar y las políticas TIC en América Latina: una oportunidad para la mejora de la calidad de la educación

Resumen

Este artículo se propone abordar el fracaso escolar en el marco de las políticas de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) concebidas como oportunidad para la mejora de la calidad educativa en América Latina. Para ello se presenta, en primer lugar, el contexto sociopolítico de las políticas TIC, los avances y las deudas pendientes, para focalizar en las brechas relevantes que condicionan el acceso al conocimiento en los niños, niñas y jóvenes latinoamericanos. Luego se describen las prácticas educativas que se encuentran interpeladas por el desarrollo de las tecnologías digitales y las nuevas subjetividades que surgen en el contexto de inmersión tecnológica que caracteriza a la región. Se reflexiona acerca de los nuevos formatos institucionales y la gestión escolar, para finalizar con algunas de las condiciones básicas necesarias para planificar y gestionar la mejora de los aprendizajes desde un enfoque de derecho a la educación.

Palabras clave

TIC; fracaso escolar; políticas TIC; gestión educativa.

La presencia creciente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las instituciones educativas y en las agendas de los gobiernos de América Latina amerita establecer directrices en relación con las políticas públicas que atiendan temas como el equipamiento y la conectividad, modelos de integración de tecnologías en las aulas, desarrollo profesional docente, producción y circulación de contenidos educativos en formato digital, derechos de autor, acceso a la información y las nuevas subjetividades de los estudiantes, entre otros.

Paralelamente, en el nivel global se está viviendo una fuerte y profunda transformación económica, social, política y cultural, que tiene como referente la revolución digital. En este marco, la integración de las TIC en la educación forma parte de la agenda de todos los países de América Latina, lo que además

convierte a la región en una de las más proactivas del mundo. Sin embargo, es necesario identificar cuáles son las condiciones básicas institucionales y el sentido de los procesos que se deben dar para lograr una integración genuina de las TIC que apunte a un mejoramiento de la calidad educativa y aborde el fracaso escolar.

Las TIC en el contexto de la educación de América Latina

Existe consenso en afirmar que desde una perspectiva de derecho a la educación, las tecnologías contribuyen a democratizar el conocimiento al ponerlo a disposición de amplios sectores sociales. También, y de una manera complementaria, son una oportuni-

dad para mejorar la calidad educativa y enfatizar cambios profundos que mejoren las prácticas educativas. Sin embargo, América Latina es aún un escenario de altos niveles de pobreza e índices crecientes de desigualdad social que condicionan las prácticas escolares.

En este texto, se entiende a la *calidad educativa* desde los marcos de la Unesco con una visión amplia y compleja (Orealc/Unesco, 2007); y a la educación como derecho fundamental basado en los principios de obligatoriedad, gratuidad y no discriminación. Esta concepción supone una mirada multidimensional para abordar el tema de la calidad a fin de diseñar nuevas propuestas de políticas educativas y evaluación. La misma se fundamenta en el derecho a la educación basado en su relevancia, en relación con la transmisión de saberes y las finalidades educativas que se enmarcan en un proyecto político y social; en la pertinencia, que implica atender a la diversidad de necesidades de los individuos y de los contextos, y en la equidad, que asegure la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad a toda la población (Poggi, 2014).

En este marco, las mayores prioridades educativas a ser atendidas incluyen las tasas de deserción –especialmente altas en la educación secundaria–, el analfabetismo en adultos, el limitado acceso a la educación, la baja calidad educativa y los programas de formación del profesorado, que resultan insuficientes. Estos problemas educativos son sustancialmente más pronunciados para los grupos socioeconómicos más desfavorecidos y marginados: las mujeres, los grupos de bajos ingresos, las poblaciones rurales y los pueblos indígenas. En lo que respecta al fracaso escolar se muestra la persistencia de algunas brechas, entre las cuales vale la pena resaltar la desigualdad de acceso al conocimiento vinculada con los resultados académicos de niños, niñas y jóvenes a lo largo de su escolaridad. En efecto, quienes ingresan al sistema educativo ya afectados por desigualdades sociales y económicas se incorporan a una oferta diferenciada

que define condiciones también desiguales en el acceso al conocimiento.

Las agendas educativas intentan dar respuesta a estos desafíos específicos y deudas pendientes asociadas al problema de la desigualdad, tanto interna como entre los mismos países de la región. Una de las acciones para la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes es garantizar el acceso a los niveles obligatorios de escolarización. Es posible constatar un ciclo de democratización cuantitativa de los sistemas educativos de la región a partir de la ampliación de la obligatoriedad de los niveles educativos.

Es en este escenario que América Latina desarrolla un importante proceso de integración de las TIC en sus sistemas educativos. Los gobiernos de Argentina, Chile, Colombia, Uruguay, Perú, Venezuela, Costa Rica, Ecuador y México, entre otros, están impulsando –con distintos grados de consolidación y alcance– políticas, tanto bajo el denominado “modelo uno a uno” (una computadora por estudiante) como con otras modalidades. Esto es un indicador del esfuerzo de las administraciones para instalar y sostener una política pública de fuerte impacto social que atienda a la inclusión y a la reducción de la llamada brecha digital.

El concepto de *brecha digital* permite analizar y comprender la situación de la región latinoamericana a través de distintos niveles de análisis: accesos, usos y expectativas (Lugo, Toranzos y López, 2014). Estos tres niveles muestran que la brecha digital en América Latina es una situación compleja y no resulta suficiente referirse a una única brecha, sino a diversas dimensiones que dan cuenta de cómo se manifiestan estas distancias en torno a las TIC.

En lo que se refiere a la dimensión del acceso de la población a las TIC, es indudable que esta brecha digital de tipo socioeconómico es una de las más importantes pero no la única, ya que una vez que se garantiza el acceso, es necesario continuar con otro nivel de análisis, el de los usos. Esta segunda dimensión,

acerca de cómo la población usa las TIC, está relacionada con la alfabetización digital y da cuenta de las diferencias de capital cultural existente en las poblaciones, que al mismo tiempo se relaciona con las expectativas. Esta tercera dimensión alude a las valoraciones presentes respecto de las TIC entre distintas poblaciones, en especial de diferentes grupos etarios.

En el *Marco de Acción para la Educación 2030* –plan acordado a nivel internacional para implementar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4– se solicita a los países que aprovechen las TIC para “reforzar el aprendizaje efectivo y de calidad” (Unesco, 2015). Este punto se sustenta en la posibilidad de que las tecnologías pueden contribuir a la mejora de los aprendizajes de los jóvenes y niños. Es en este sentido que las TIC en educación ofrecen una oportunidad social y pedagógica, pero los avances tecnológicos y la inclusión digital en las escuelas no se traduce de forma automática en la mejora de las prácticas educativas.

Actualmente las políticas de integración TIC en diferentes países de la región otorgan un lugar particular a la entrega de dispositivos y al diseño de las estrategias de acompañamiento y de desarrollo profesional de los docentes para la transformación y la mejora de las prácticas educativas (Sunkel, Trucco y Espejo, 2013). Sin embargo, la inclusión de las TIC como contenido de la formación docente inicial es aún incipiente, aunque pueden encontrarse ofertas de cursos de formación dirigidos en forma conjunta tanto a estudiantes de formación inicial como a docentes en actividad, que constituyen una suerte de oferta intermedia entre las instancias de formación inicial tradicional (por la vía de cursos incluidos en los programas de formación) y la formación continua ofrecida a docentes en ejercicio. El diseño de las políticas de formación inicial y de desarrollo profesional docente con vistas a la innovación que implica la integración de las tecnologías en la enseñanza supone reconocer estos problemas y también considerar los cambios en las diferentes dimensiones que hacen al trabajo docente.

El cambio educativo, las nuevas prácticas y subjetividades

La situación del cambio en las prácticas educativas y el impacto en las transformaciones de las subjetividades en los contextos de inmersión tecnológica constituyen dos de los temas más sensibles en la agenda de las políticas de integración TIC en el sistema educativo y de interpelación a las escuelas. En nombre de esta inclusión, se depositan muchas expectativas sobre deudas aún no saldadas en la región, en particular aquellas que se refieren a la mejora de los aprendizajes y las transformaciones en las formas de enseñar. Los *cambios educativos*, según Michel Fullan (2002), son integrales, complejos, dinámicos, y el resultado de comprender las situaciones y los procesos educativos contextualizados. Para dar cuenta de la complejidad del cambio educativo es necesario que las políticas y las instituciones educativas asuman que: a) no se puede imponer por mandato un cambio; b) hay una gran carga de incertidumbre y emoción; c) los problemas son inevitables y se puede aprender de ellos; d) resulta crucial la planificación; e) no existen soluciones unilaterales; f) ni la centralización ni la descentralización funcionan, son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba; g) las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito; y, por sobre todo, h) las personas son agentes de cambio (Fullan, 2002).

En relación con los cambios en los modos de integración de las TIC en el currículum y en las prácticas educativas se puede pensar en tres modelos básicos: aprender sobre las TIC, aprender con las TIC y aprender a través de las TIC (Pelgrum y Law, 2004). El primer modelo, *aprender sobre las TIC*, se refiere a la integración de las tecnologías en las escuelas como un contenido específico del currículum que cuenta con una asignación horaria específica, muchas veces un espacio particular (el laboratorio de computación) y un profesor especializado que imparte su clase. Es claramente el caso de las asignaturas Informática, Computación, TIC, según se denomine. El segundo modelo, *aprender con las TIC*, alude a incluir herramientas

como Internet y recursos multimediales para el aprendizaje de los contenidos habituales del currículum sin modificar los enfoques y estrategias de enseñanza. El tercer modelo, *aprender a través de las TIC*, constituye una parte integral e inseparable de la propuesta curricular y modifica los procesos de transmisión y construcción del conocimiento en la escuela y fuera de ella.

Esta tercera opción constituye un importante desafío institucional ya que integrar las TIC desde esta perspectiva implica pensar propuestas de enseñanza que planteen actividades de aprendizaje mediadoras del conocimiento, que generen nuevos espacios y estrategias curriculares y utilicen distintos formatos y lenguajes.

Otro de los efectos de las TIC sobre el modelo pedagógico tradicional es el cambio en las formas de aprender. Por un lado, el *aprendizaje ubicuo*, como una conceptualización que refleja una nueva modalidad de apropiación del conocimiento, un proceso abierto por el hecho de que puede ser desarrollado en cualquier lugar, y que implica traspasar las paredes de las instituciones (Lugo, Brito y Rolandi, 2013). Por otro lado, el *aprendizaje móvil*, práctica que se encuentra hoy muy extendida por toda América Latina y se refiere a la inclusión y el aprovechamiento pedagógico de dispositivos móviles variados e iniciativas relacionadas con el uso educativo de los teléfonos celulares en la región (Lugo, 2012; Lugo y Ruiz, 2016). Ambas conceptualizaciones y prácticas ponen el énfasis en la fuerte potencialidad que implican estas nuevas formulaciones acerca del aprendizaje en las políticas y en el cambio institucional, pero las iniciativas son aún incipientes y requieren cambios culturales en las instituciones. Por ejemplo: las restricciones en el uso de teléfonos celulares en las escuelas continúan siendo impuestas por medio de normativas gubernamentales o bien institucionales; o el equipamiento entregado no es utilizado por los actores institucionales o bien no cuenta con el acompañamiento para su uso.

Otra cuestión que interpela a las prácticas y las subjetividades es el concepto clásico de *alfabetización*,

hoy atravesado por su naturaleza cambiante y por la histórica discusión acerca de su definición, resignificado a la luz de las transformaciones tecnológicas. La alfabetización no solo constituye un derecho sino también la condición para el ejercicio y defensa de otros derechos. Es por ello que garantizar y mejorar los niveles de alfabetización de las sociedades es una responsabilidad de los Estados en tanto se trata de un compromiso cuyo logro abona la construcción de sociedades democráticas e igualitarias. Pese a su polisemia y al histórico debate sobre su alcance, la noción de alfabetización da cuenta de tensiones de orden político, cultural y educativo que se ponen en juego a la hora de su definición. A pesar de ello, el término alfabetización encuentra un horizonte común (Brito, 2015): el acceso a un conjunto de saberes que permiten una apropiación activa y productiva por sobre una recepción pasiva y acrítica del conocimiento, amplificado en su producción y circulación en el contexto de inmersión tecnológica. Por ello es que cualquier iniciativa referida al cambio educativo y la formulación de políticas de integración TIC para la mejora de los aprendizajes y la calidad en la educación, debe atender a la articulación de los procesos de alfabetización e iniciativas de inclusión de las TIC para garantizar el acceso a conocimientos socialmente significativos en el nuevo escenario digital.

Los nuevos formatos institucionales

La organización escolar y su evolución histórica han fomentado el establecimiento de diversas tendencias y un conjunto amplio de concepciones que explicitan el reconocimiento de múltiples realidades e implican variadas aportaciones metodológicas (Gairín Sallán, 1999). Actualmente, la educación y la institución educativa enfrentan así el desafío de garantizar la calidad de la educación a todos los jóvenes y niños y, una formación que permita incluirse en el sistema productivo y a la vez apuntale las bases del sistema democrático en un marco de libertad. Es decir, la educación en general y las instituciones educativas

en particular deberán estar en sintonía con las nuevas exigencias sociales y brindar un servicio de calidad, capaz de desarrollar en los alumnos y alumnas las competencias necesarias para enfrentar el futuro superando las brechas de exclusión e injusticia social, entre ellas también las digitales.

La inclusión de las TIC en los sistemas educativos ha generado condiciones para que surjan nuevos formatos institucionales que mejoren la calidad de la educación, aborden los problemas educativos y sean promotores de posibles cambios en relación con la organización de los tiempos y los espacios, la propuesta curricular, la gestión de los agrupamientos de estudiantes, la presencialidad y la virtualidad, entre otros. Por tanto, se necesita focalizar en el análisis de las formas particulares que asumen la gestión educativa y la gestión escolar en cada institución educativa.

Esta mirada sobre la gestión plantea superar la visión tradicional que parte de considerar que el proceso de gestionar está ligado solamente al cumplimiento administrativo y de la normativa vigente (Lugo, 2002). De esta forma, la *gestión educativa* es definida como el gobierno y la toma de decisiones en el nivel macro sobre la educación de un país, en cuanto disciplina en la que interactúan los planos de la teoría, de la política y de la pragmática. Dentro de esta, la *gestión escolar* hace referencia al gobierno, en cuanto toma de decisiones en el nivel micro, y profundiza en el conocimiento y la acción sobre las dinámicas de los equipos directivos, la participación, los tiempos, los espacios y los agrupamientos, etc., como también en la definición de los objetivos de la institución educativa, entre otras dimensiones.

La escuela es un factor necesario para el mejoramiento de la calidad educativa de un sistema escolar pero no es suficiente para lograr este objetivo de manera sostenible, según se plantea en el ya mencionado *Marco de Acción para la Educación 2030*. Las relaciones entre la institución escolar y el sistema educativo quedan andamiadas en una “arquitectura institucional”

(Cevallos Estarellas, 2016). Esto remite a la vinculación de las escuelas y el sistema, que incluye las relaciones de poder y de otro tipo que se establecen entre los actores de las escuelas, los representantes del Estado y otros actores del sistema, tales como la familia, la comunidad educativa y las organizaciones sociales, entre otros. Desde esta perspectiva, en América Latina se pueden observar tres modelos de arquitectura institucional de acuerdo al grado de involucramiento en la gestión de dichos sistemas: el modelo centralista y tradicional o burocrático-regulado, que prescribe una intervención rígida del Estado nacional en el sistema escolar; el modelo de descentralización educativa o autonómico-desregulado, que prescribe una intervención mínima del Estado en las escuelas y la desregulación más o menos radical del sistema; y, finalmente, el modelo autonómico-regulado, que supone una intervención flexible del Estado, la cual consiste en reconocer que las escuelas son las únicas con la capacidad de mejorar la calidad del servicio que ellas ofrecen.

Para que las instituciones logren el cambio y la mejora es necesario trabajar en su autonomía, y requieren de un sistema que apoye y realice un seguimiento. En cuanto a las TIC, algunas iniciativas aisladas en América Latina pueden identificarse en la década de 1980, pero recién a mediados de la década de 1990 se iniciaron las primeras experiencias ligadas a políticas públicas. En lo que respecta a los modelos concretos de uso educativo que se han promovido en las escuelas, puede observarse una tendencia en relación con el *locus* –espacio físico donde se ubican los dispositivos, principalmente las computadoras y *laptops*– de cuatro modelos predominantes en los distintos momentos de integración de las políticas TIC: el laboratorio o sala de computadoras; las redes escolares; las computadoras en el aula y el modelo “1 a 1” o también denominado modelo “una computadora por niño”. Estas políticas se han ido tejiendo en estos modelos de arquitectura institucional y han dado lugar a diversos formatos, diferentes fases o etapas (Lugo y Kelly, 2010; Lugo, Kelly, 2011; y Lugo, Toranzos y López, 2014).

El *momento Pre-PC: programación y logo* se inicia en los años 80, cuando se produce la aparición y masificación de las comúnmente denominadas computadoras personales. En este momento inicial, su uso se piensa ligado a la enseñanza de la programación. El modelo propio de esta etapa y la siguiente es el de *laboratorio o sala de computadoras*. Este esquema consiste en la habilitación de un espacio particular para que cualquier profesor pueda ir con su curso y trabajar con los alumnos con algún *software* o contenido digital, normalmente en grupos de dos o tres alumnos por computadora.

El *momento informático: las PC llegan a la escuela* comenzó a fines de los 80 y principios de los 90. Puso énfasis en priorizar el acceso de los alumnos, en especial de los sectores más vulnerables. En esta etapa se apuntaba a la introducción física y comenzaba a pensarse en la incorporación curricular de las nuevas tecnologías en los programas escolares, y las primeras propuestas de capacitación de docentes. Si bien aquí el modelo hegemónico continuó siendo el del laboratorio, se empezó a ver complementado con la disposición de equipos en algunos espacios comunes fuera de este, tales como la sala de profesores y la biblioteca, los que ampliaban las oportunidades de trabajo individual para los docentes y estudiantes, respectivamente. También empieza a difundirse el *modelo de computadoras en el aula*, el cual surge como una manera de superar la resistencia de los docentes a utilizar los laboratorios.

El *momento TIC: internet en la escuela* está ligado a la integración de la informática y las telecomunicaciones, lo que produce una revolución cualitativa en este campo. En este momento comienzan a desarrollarse las propuestas de *redes escolares* tales como aulas en red, aulas hermanas, proyectos colaborativos entre escuelas y proyectos educativos más allá de la institución escolar, como la producción de enciclopedias y colecciones digitales. También en esta etapa, el modelo de computadoras en el aula empieza a ser complementado con proyectores que muestran la pan-

talla del computador del profesor en un telón grande visible por todos los alumnos de la clase. A esta etapa corresponde la creación de *programas nacionales* que articulan la totalidad de las acciones en materia de TIC y educación. Estos programas, creados desde los 90, no solo van a ocuparse del equipamiento sino también de la capacitación docente y la promoción y acompañamiento de la innovación pedagógica.

El *momento actual: la web 2.0, el 1:1 y el aprendizaje distribuido* se inicia con el surgimiento de tecnologías móviles de bajo costo como *netbooks* y celulares con capacidad multimedia. En este momento surge el modelo que más difusión y crecimiento tuvo en los últimos cinco años: el modelo “1:1”, en el cual cada alumno pasa a tener su propia computadora portátil para uso en la sala de clase cotidiana. Este esquema cobró particular interés a partir de la presentación en 2006 del proyecto “One Laptop Per Child” (OLPC) de Nicholas Negroponte, quien se propuso desarrollar una computadora de muy bajo costo a u\$s100 cada una. En Latinoamérica, la iniciativa tomó un impulso mayor a partir de la implementación del Plan Ceibal en Uruguay y posteriormente del Programa Conectar Igualdad en Argentina (Lugo y Kelly, 2011).

A pesar de los diferentes contextos situacionales e institucionales que caracterizan a la región y de la identificación de estas etapas a modo de antecedentes de formulación de políticas TIC y modelos de aplicación de las TIC en el sistema educativo, con andamiaje en diferentes modelos de arquitectura institucional, se puede dar cuenta de cómo se ha ido construyendo un interés hacia la racionalidad social y pedagógica de estas iniciativas (Lugo y Kelly, 2010). En lo que se refiere a las etapas, a lo largo de las últimas tres décadas la tendencia de integración en los diferentes ámbitos prestó atención a las TIC orientadas hacia una racionalidad social, centrada en la inclusión social, a pesar del avance irregular.

Desde esta dimensión social, la incorporación de tecnologías en la educación resulta necesaria para ga-

rantizar mayor justicia social y educación de calidad para todos. Tal dimensión social permite comprender el sentido de las TIC en todos los ámbitos en función del lugar que ocupa en la sociedad como espacio privilegiado para la inclusión a partir del acceso, la transmisión del patrimonio cultural y la apropiación de saberes relevantes para una sociedad más justa. En esta visión, las TIC no constituyen una solución mágica a los problemas del desarrollo, ya que no son inherentemente beneficiosas. Supone centrarse en ir más allá de la conectividad, por medio del acceso equitativo, el uso significativo y la apropiación social, y potenciar la promoción de la integración de las TIC en las prácticas sociales existentes.

A partir de esta dimensión pedagógica, las TIC son reconocidas como una oportunidad para la revisión y transformación de las prácticas educativas dentro y fuera del sistema educativo. La dimensión pedagógica permite comprender las potencialidades de las TIC, basadas en la posibilidad de mayor autonomía en el proceso de aprendizaje y en la gestión del conocimiento, en un contexto de significativa diversidad y de construcción social. Es por ello que esta dimensión se enfrenta a la discusión de las TIC como parte del proceso de enseñanza, de aprendizaje y de apropiación.

Hoy es posible observar que las políticas TIC comienzan a establecer entre sus prioridades la dimensión pedagógica, a través de diferentes iniciativas que conciben a las tecnologías digitales al servicio de procesos de innovación pedagógica y de mejora de la calidad de los aprendizajes, aunque persiste una heterogeneidad de propuestas no siempre contextualizadas. Una de las problemáticas en relación con la planificación, ejecución y evaluación de las políticas TIC en educación estuvo –y continúa estando– en la dificultad de implementar en los sistemas educativos elementos que le son extraños, y las TIC son uno de estos elementos que no surgieron ni se desarrollaron dentro de los sistemas educativos, y que ponen a prueba las prácticas educativas. Todo ello sumado al problema de la conectividad, que no ha sido resuelto

en varios países de América Latina. Esta cuestión se vuelve crítica si se tiene en cuenta la relación directa entre la disponibilidad de conexión a Internet en las escuelas y la posibilidad de explorar y poner a prueba nuevas experiencias pedagógicas asociadas al logro de la mejora de los aprendizajes (Lugo y Brito, 2015; Lugo y otros, 2016).

Pensar entonces en las TIC como posibilidad de cambio y como oportunidad para la gestión innovadora resulta una alternativa potente para que las instituciones educativas puedan enfrentar las nuevas demandas sociales en conexión con los nuevos estudiantes. Pero las transformaciones no pasan por la incorporación acrítica de recursos tecnológicos en las aulas y en las escuelas. Se trata de reconocer que las TIC en la educación pueden servir de “ventana de oportunidad” para la revisión y transformación de las prácticas educativas, con el fin de enseñar más significativamente y aprender mejor, pero también distinto (Pedró, 2012). Estos cambios profundos necesitan, para ser efectivos, ciertas condiciones en las agendas de las políticas TIC en América Latina que se propongan mejorar la calidad de la educación y abordar el fracaso escolar: la infraestructura –en particular la conectividad– y el acompañamiento a los procesos de mejora educativa, una gestión sostenida y una evaluación permanente.

A su vez, en las escuelas y las administraciones educativas implican también una serie de decisiones a atender. En cuanto a la dimensión curricular, las capacidades y prácticas requeridas tanto por parte de los estudiantes como de los docentes y la calidad de los contenidos digitales; en la organización y la gestión, las profundas modificaciones en las configuraciones institucionales; en la formación, los dispositivos adecuados para garantizar la capacitación y la formación inicial de los docentes; en la cultura institucional, el nuevo liderazgo de los directores y los cambios en las culturas, valoraciones y expectativas de los sujetos institucionales; en la comunidad, los cambios en las relaciones y la configuración de redes; por último, en la dimensión de la infraestructura tecnológica, aspectos como la

gestión de la infraestructura, la calidad y cantidad de dispositivos, su localización, el mantenimiento y los servicios de apoyo y la conectividad.

Este cambio de modelo también modifica las necesidades respecto de la gestión institucional. Frente a un modelo de gestión centrado en la normativa y el control, surge la necesidad de esquemas dinámicos que recuperen el trabajo de los docentes, potencien los espacios de desarrollo profesional y evaluación, impulsen la participación e intervengan en los ámbitos pedagógicos y administrativos de manera colectiva trabajando en y con equipos, entre otras funciones. De esta manera, es imprescindible una gestión institucional distribuida y dinámica, en sintonía con la cultura juvenil y capaz de establecer propuestas de innovación que, a través del desarrollo de funciones como planificar, distribuir y delegar tareas, actuar, coordinar, negociar y evaluar, procure conducir con éxito a la escuela hacia la mejora de la calidad en la educación.

Los desafíos para un nuevo modelo de gestión hacen que gestionar se convierta en una tarea compleja que requiere encontrar nuevos caminos que habiliten una mejora en la calidad de los aprendizajes que las instituciones imparten, y de sistemas educativos que garanticen la cobertura de la totalidad de la ciudadanía con equidad y calidad. Para ello resulta necesario:

- *Reconocer a la escuela como unidad de cambio en el contexto de inmersión tecnológica.* La integración de las TIC en las escuelas puede encuadrarse dentro de los procesos de cambio escolar y mejora. Las escuelas y su gestión necesitan construir la autonomía suficiente para contextualizar su actividad y orientar sus procesos de cambio atendiendo a las particularidades de sus actores y su entorno, pero para ello se requieren ineludiblemente apoyos claros, sostenidos y articulados por parte del Estado, lo cual pone en evidencia la necesidad de identificar a la institución educativa como unidad de cambio del sistema. Así, la gestión de las instituciones educativas adquiere gran

relevancia para el diseño de la implementación de las políticas TIC en educación que aborden el fracaso escolar dentro de sus núcleos problemáticos.

- *Fomentar la autonomía institucional a través del apoyo, seguimiento y promoción de buenas prácticas educativas.* Las escuelas necesitan construir la autonomía suficiente para contextualizar su actividad y orientar sus procesos de cambio. Esto implica atender las particularidades de sus actores y su entorno, y recibir apoyos claros, sostenidos y articulados por parte del Estado. La integración de las TIC será una oportunidad para la mejora de la calidad de la educación siempre que se tenga en cuenta el grado y tipo de autonomía con que estas cuentan con el fin de alcanzar los objetivos de justicia social que las políticas se proponen. En la medida que la integración efectiva de las TIC suponga una transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también del formato institucional escolar, es necesario que la unidad de cambio esté anclada en la escuela. Al mismo tiempo, la política implementada debe traccionar también sobre la totalidad del sistema, ya que lo que se espera es un cambio global y no solo de instituciones aisladas.
- *Empoderar a los docentes en el marco de la cultura digital.* El acceso a mayor cantidad de contenidos y herramientas con dispositivos más sencillos y económicos va creando nuevas prácticas culturales de las que participa gran parte de los actores escolares pero en su vida cotidiana extraescolar. Esto abre nuevos desafíos e implicancias al momento de pensar el vínculo pedagógico: nuevas formas de aprender y de producir conocimiento, nuevos saberes en circulación, todo lo cual impacta en la posición de docentes y de estudiantes. El lugar estratégico de los equipos directivos de las instituciones educativas y un estilo de conducción que incorpore a otros en la toma de decisiones en un

proceso de liderazgo distribuido debe resultar eficaz para potenciar estas prácticas.

- *Desarrollar procesos colectivos de aprendizaje.* La extensión de las experiencias educativas más allá de las aulas, la creación de comunidades educativas diversas, el fortalecimiento de las modalidades colaborativas y horizontales para la construcción del conocimiento, la accesibilidad a materiales didácticos en diversos formatos, la posibilidad de renovar las formas de evaluación, entre otros, son elementos que el denominado aprendizaje móvil aporta al diseño de nuevos modelos educativos. Esto supone la coexistencia de diferentes modelos de integración TIC que apunten al potencial y riqueza pedagógica de una ecología de dispositivos en la cual las tecnologías se utilicen no solo como herramientas sino –y sobre todo– como un nuevo ecosistema para el aprendizaje.
- *Repensar el lugar de la innovación en las escuelas y los proyectos educativos.* Las escuelas tienen un compromiso frente al cambio y la innovación, en tanto se constituyen como unidades de investigación, intervención y acción. El proyecto educativo es una herramienta de la gestión e involucra un modelo proactivo en función de prioridades institucionales explicitadas. La gestión por proyectos consiste en la planificación e implementación deliberada e intencional de una serie de estrategias, a fin de conseguir los resultados que se persiguen. Sea cual fuere su denominación –proyecto educativo, proyecto institucional, proyecto educativo institucional, proyecto

de centro– en su definición siempre están presentes las siguientes ideas clave: implica un proceso de proyección, de mirar más allá, de pensar un futuro posible; la búsqueda de soluciones para una situación que es necesario cambiar; es una herramienta para orientar las acciones y un espacio de interacción y participación social. El proyecto educativo define directrices de carácter general para la gestión de la institución, pero necesita ser traducido en acciones concretas. Para esto existen los proyectos específicos, entendidos como operaciones que traducen los objetivos del proyecto educativo en acciones concretas, que asumen un carácter operativo ligado a la implementación de acciones en el corto plazo. El proyecto específico se elabora teniendo en cuenta las líneas de acción priorizadas y jerarquizadas en el proyecto educativo institucional. Las nuevas configuraciones institucionales implican el desarrollo de proyectos específicos que incorporen las TIC en el proyecto institucional y que aumenten el valor de la experiencia educativa para los agentes educativos, y así reduzcan las brechas y enriquezcan las trayectorias escolares.

Es así que, al fomentar la autonomía institucional y diseñar proyectos de innovación pedagógica, la integración de las tecnologías en los sistemas educativos de América Latina representa una oportunidad frente a los límites que impone la escuela tradicional, y promueve un reposicionamiento de los equipos directivos y docentes en cada escuela en particular para posibilitar que todos puedan aprender, con una centralidad de la enseñanza y la adecuación de los saberes a los contextos digitales contemporáneos.

Referencias bibliográficas

Brito, A. (2015). *Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital*. Cuaderno SITEAL/TIC. IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Recuperado (24/02/2017) de: http://tic.siteal.org/sites/default/files/stic_publicacion_files/tic_cuaderno_alfabetizacion.pdf

- Cevallos Estarellas, P. (2016). Cambiar la arquitectura institucional del sistema escolar para mejorar la calidad. En AAVV. *Hacia una Sociedad Educadora: propuestas para el debate*. Quito, Ecuador: Grupo Faro. Recuperado (24/02/2017) de: <http://www.grupofaro.org/content/hacia-una-sociedad-educadora-propuestas-para-el-debate>
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Akal.
- Gairín Sallán, J. (1999). *La Organización escolar: Contexto y Texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Lugo, M. T. (2002). Escuelas en innovación, el desafío de hornear el pastel del cambio. En Aguerrondo, I. (et al.). *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers.
- Lugo, M. T. (2012). *Activando el aprendizaje móvil en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado de (24/02/2017): <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216080s.pdf>
- Lugo, M. T. & Kelly, V. (2010). *Tecnología en educación. ¿Políticas para la innovación?* Buenos Aires: IPE UNESCO. Recuperado (24/02/2017) de: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Documento%2520Tecnologia%2520en%2520educ%2520Lugo%2520Kelly.pdf>
- Lugo, M. T. & Kelly, V. (2011). *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativa: la gestión de las tic en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado (24/02/2017) de: <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/M-IPEGestionDigitalO.pdf>
- Lugo, M. T., Kelly, V. & Schurmanz, S. (2012). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1:1. *Campus Virtuales: Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 1, 1. Recuperado (24/02/2017) de <http://www.ua-journals.com/campusvirtuales/journal/1/3.pdf>
- Lugo, M. T., Brito, A. y Rolandi, A. M. (2013). *Ciclo de Debates Académicos. Tecnologías y Educación. Documento de Recomendaciones Políticas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. Recuperado (24/02/2017) de: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Ciclo%20debates%20acad%20TIC%20y%20educ%20OVER-SION%20Final.pdf>
- Lugo, M. T., Toranzos, L. y López, N. (coords.) (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: Organización Estados Iberoamericanos - Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. Recuperado (24/02/2017) de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf
- Lugo, M. T. & Brito, A. (2015). Las Políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (9). Recuperado (24/02/2017) de: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a03>
- Lugo, M. T. & Ruiz, V. (coord.) (2016). *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. Los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay*. UNESCO. Recuperado (24/02/2017) de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243976s.pdf>
- Lugo, M. T. (et al.) (2016). *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- Unesco. Recuperado (24/02/2017) de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002458/245810S.pdf>
- Orealc/Unesco (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco. Recuperado (17/12/21016) de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- Pedró, F. (2012). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué. Documento Básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado (17/12/21016) de: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201111/documento_bsico.pdf
- Pelgrum, W. & Law, N. (2004). *Les TIC et l'education dans le monde: tendances, enjeux et perspectives*. Paris: IPE-Unesco.
- Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Santillana.

Sunkel, G., Trucco D. y Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: Cepal y Naciones Unidas. Recuperado (03/01/2017) de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36739/1/S20131120_es.pdf

Unesco (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado (03/01/2017) de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

Resumen

El objetivo principal de este capítulo es analizar las finalidades que debería tener la educación científica en los diferentes niveles educativos. La idea es reflexionar, además, acerca de cómo debería ser la formación inicial y continua del profesorado para alcanzar dichos fines. Para ello es fundamental discutir acerca de la naturaleza de la ciencia que transmite el profesorado y la forma en que lo hace. También es importante pensar en el lugar que ocupa la tecnología en el mundo actual y cómo repercute en la vida de las personas. Qué y cómo se debe enseñar desde las materias científico-tecnológicas para formar una ciudadanía preparada para interpretar la variedad de información que le llega desde los diversos medios de comunicación, y así opinar y tomar decisiones sobre las controversias socio-científicas (por ejemplo en temas de salud, alimentación y medio ambiente) que afectan a la sociedad.

Palabras clave

Educación científica; ciudadanía; formación docente; CTS.

Se ha escrito mucho, y aún se discute, acerca de las finalidades de la educación científica. El objetivo principal de este capítulo es repensar críticamente estas finalidades y revisar algunas propuestas didácticas que permitan cumplirlas.

En un artículo de hace algunos años, Vázquez Alonso y Manassero Mas (2008) alertaban acerca del deterioro de las actitudes relacionadas con la ciencia a medida que crece la edad del estudiantado. Que esto es así lo confirman las personas que ejercen la docencia en los diferentes niveles educativos, ya que las maestras de nivel inicial relatan la curiosidad de niños y niñas y sus constantes preguntas, las maestras de escuela primaria siguen observando el interés del alumnado por algunos temas, pero el profesorado de la escuela secundaria se queja permanentemente de la apatía de la mayoría del estudiantado hacia la ciencia que se les enseña en el aula (y, a pesar de que la tecnología nos rodea, pocas son las preguntas acerca del desarrollo de la misma). Es preocupante que par-

tamos de niños y niñas con mucha curiosidad y terminemos con adolescentes con absoluto desinterés por las cuestiones científicas y tecnológicas. Claramente, esto nos lleva a preguntarnos, ¿qué estamos haciendo mal? ¿No será que en lugar de enseñar tanta fórmula nos tendremos que ocupar, por ejemplo, de problemas medioambientales?

En la Argentina, desde que la educación secundaria se ha vuelto obligatoria, no podemos pensar solamente en un objetivo propedéutico para nuestra escuela secundaria (ya que la mayoría de quienes egresan de este nivel no va a continuar estudios superiores universitarios), sino que debemos pensar en la finalidad de esta enseñanza para el conjunto de la población. Tal vez para esto sería bueno tener en cuenta la perspectiva de Paulo Freire (citado en Delizoicov, 2008) que enuncia que una de las finalidades de la educación en ciencias es promover la superación del nivel de conciencia del alumnado, en la medida que los conocimientos científicos tienen un papel en la concientiza-

ción de las personas. Por consiguiente, lo que debemos lograr, a través de la educación científica, es formar una ciudadanía crítica y responsable.

Si pensamos en el fracaso escolar como una exclusión educativa (Escudero, González y Martínez, 2009), y si la educación científica no está contribuyendo a que todo el estudiantado forme parte de esa ciudadanía deseada, entonces la educación científica está fracasando y hay que pensar en estrategias didácticas distintas a las que se han utilizado tradicionalmente.

Escudero y Martínez (2012) se preguntan si las políticas de lucha contra el fracaso escolar deben basarse en programas especiales o en cambios profundos en el sistema y en la educación. En lo que respecta a la educación científica opino que la respuesta es la segunda: se necesitan cambios profundos. Uno de esos cambios debería ser la formación inicial y continua del profesorado; según Banet (2010) “el recorrido para introducir los cambios necesarios no resulta sencillo y requiere el compromiso del profesorado” (p. 208).

Para incluir al estudiantado en la ciudadanía, el profesorado debe tener competencias docentes que propicien buenas prácticas educativas. Fernández Batanero (2013) destaca la importancia de las competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad. Este autor afirma que:

El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo que hay que hacer. Un profesor transmisor de valores. En este sentido, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación (p. 96).

Las creencias incluyen la naturaleza de la ciencia que está transmitiendo el profesorado y la forma de hacerlo. Y estas creencias influyen en qué y cómo se debe enseñar para formar una ciudadanía preparada para interpretar la variedad de información que le llega des-

de los diversos medios de comunicación, y así opinar y tomar decisiones.

Alfabetización científica

Para formar a la ciudadanía es necesario alfabetizarla científicamente. La alfabetización científica, como enfoque curricular, arranca de un esfuerzo por comprometer a científicos y científicas en una tarea divulgativa, con el objetivo de mejorar la capacidad de comprensión, por parte de la ciudadanía, de los fenómenos que la afectan (García Gómez y Martínez Bernat, 2010). Al igual que Olmedo Estrada (2011) podemos preguntarnos: ¿cuál es la importancia de la divulgación de la ciencia y la tecnología ante los interrogantes de la ciudadanía común?, ¿cuáles son las razones por las que la alfabetización científica resulta indispensable para la ciudadanía del siglo XXI? El autor opina que tanto la divulgación de la ciencia como la educación científica revisten gran importancia, especialmente para naciones que están lejos de alcanzar niveles aceptables de alfabetización científica, aspecto fundamental en la formación de una ciudadanía informada y participativa. En esa misma dirección, González Weil y col. (2009) afirman:

La educación es uno de los principales factores que promueven la movilidad social, siendo la educación secundaria clave, tanto para el desarrollo de procesos cognitivos superiores como para la definición del destino de los individuos, una vez que egresan del sistema escolar. La educación científica, mediante la generación de competencia científica, puede colaborar fuertemente en este desarrollo. A nivel tanto internacional como nacional se promueve el uso de la indagación científica como un enfoque pedagógico efectivo en el desarrollo de estas competencias, especialmente bajo contextos de alta vulnerabilidad. Para la Organización Económica de Cooperación y Desarrollo (OECD) poseer alfabetización científica supone haber desarrollado *Competencia Científica*, lo que hace referencia a: (a) el conocimiento científico y el uso que se hace de ese conocimiento para identificar pregun-

tas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas sobre temas relacionados con las ciencias, (b) la comprensión de los rasgos característicos de la ciencia, entendida como una forma del conocimiento y la investigación humanos, (c) la conciencia de las formas en que la ciencia y la tecnología moldean nuestro entorno material, intelectual y cultural, (d) la disposición a implicarse en asuntos relacionados con la ciencia y a comprometerse con sus ideas como parte de una ciudadanía reflexiva (p. 63).

Pero actualmente, la alfabetización científica incluye además la educación tecnológica, uno de cuyos múltiples objetivos es contribuir a la mejora de la comprensión pública de la naturaleza de la tecnología. Acevedo Díaz (2010) hace hincapié en las posibilidades que tiene la historia de la tecnología en este tema, al ilustrar las relaciones mutuas entre la sociedad y las innovaciones tecnológicas:

...aunque la enseñanza de la tecnología en la educación CTS no puede reducirse a un discurso sobre el pasado, que podría entusiasmar muy poco a los alumnos de hoy en día, la Historia de la Tecnología, utilizada con sabiduría, es capaz de aportar importantes claves socioculturales al estudio de la tecnología. Sin embargo, no se trataría tanto de que los alumnos aprendieran Historia de la Tecnología, sino de aprovechar el recurso de los casos históricos para enseñar a los estudiantes dimensiones notables del desarrollo de las innovaciones tecnológicas que contribuyan a una mejor comprensión de la naturaleza de la tecnología. (...) el análisis de casos históricos bien seleccionados serviría para ejemplificar la presencia de factores sociales de todo tipo en el desarrollo técnico y la innovación tecnológica, así como para superar las creencias epistemológicas, históricas y evaluativas que sostienen el modelo lineal, de sentido único y jerárquico de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad (p. 38).

Para alcanzar la alfabetización científico-tecnológica de la ciudadanía es necesario el desarrollo de competencias básicas. Según Tiana Ferrer (2011):

El término venía utilizándose en el vocabulario relativo a la formación profesional desde hace tiempo, pero en la última década se produjo un desplazamiento progresivo hacia el lenguaje de la educación general. En ello tuvo mucho que ver la preocupación demostrada por las organizaciones internacionales en lo que respecta a la evaluación de los logros académicos de los estudiantes. La Unión Europea hizo suyos esos planteamientos y recomendó en 2006 a todos los Estados miembros la incorporación de las competencias básicas en el currículo de la educación básica (p. 63).

Las ocho competencias básicas definidas por la Unión Europea son: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CyT); competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; conciencia y expresión culturales.

Hace unos años, en una investigación realizada en el Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes, buscamos identificar debilidades y fortalezas en las competencias adquiridas por nuestros egresados. Los resultados de la investigación quedaron plasmados en varios artículos (Wainmaier y col., 2006; Rembado, Roncaglia y Porro, 2007; Roncaglia, Rembado y Porro, 2008; Porro y Roncaglia, 2008), en los cuales, entre otras conclusiones, arribamos a que las debilidades muestran que es necesario modificar la enseñanza universitaria e incluir estrategias que permitan el desarrollo de competencias relacionadas con actitudes sociales y gestión de la información.

Ciencia, Tecnología y Sociedad

Existe una línea de trabajo académico e investigativo denominada Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), que tiene por objeto preguntarse por la naturaleza social del conocimiento científico-tecnológico y sus incidencias en los diferentes ámbitos económicos, sociales,

ambientales y culturales, principalmente de las sociedades occidentales. A los estudios CTS también se los conoce como estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Estos se orientan a la comprensión de la dimensión social de la ciencia y de la tecnología, hacen uso de las investigaciones académicas en humanidades y en ciencias sociales como marcos de análisis, y estudian fenómenos como los de la cultura científica, los condicionantes sociales de la investigación, la escasa presencia de la mujer en la ciencia, o las cuestiones éticas planteadas por la tecnología actual. Entre los objetivos prácticos de estos estudios destacan los de mejorar los modelos de comunicación de la ciencia, elaborar criterios valorativos que respondan al carácter multidimensional del desarrollo tecnológico y los interrogantes éticos que genera, perfeccionar las técnicas didácticas y los contenidos de la enseñanza de la ciencia y de la tecnología, o indagar acerca de nuevos formatos de participación pública en materia de CyT. A finales de la década del 60 se define con claridad el surgimiento del movimiento internacional de Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad, el cual emerge en el contexto histórico de las llamadas reacciones académicas, administrativas y sociales en oposición a la imagen o concepción heredada de la CyT.

Existe un debate sobre si los estudios CTS, son un área o un campo de investigación. Kreimer y Thomas (2004) definen este concepto de manera precisa y concreta:

Se puede afirmar que la efectiva constitución de un campo científico responde a la articulación de un conjunto de elementos que se van organizando en un espacio que se 'autosustenta' y reproduce a través de las nuevas generaciones, es decir, a través de la conformación de nuevas tradiciones. Los elementos que conforman la institucionalización de un campo específico son múltiples, y determinan la capacidad de los actores para establecer ciertos límites, para dotarlo de ciertas reglas, y –si seguimos a Bourdieu- para generar una cierta autonomía relativa frente a otros campos de producción material y simbólica” (p. 18).

El campo CTS es tanto de estudio como de enseñanza y reúne gran cantidad de personas principalmente de las diversas ciencias sociales, pero a menudo también de las humanidades y ocasionalmente incluso de algunas ciencias naturales –con base en un interés común de trabajar en sus respectivas disciplinas en torno al “área” determinada o en parte de ella. Los estudios de área son por definición “multidisciplinarios” (p. 41).

Este capítulo hace foco en la aplicación del campo CTS en educación, como propuesta específica en torno a la formación de ciudadanía. Por eso es importante aclarar por qué actualmente se habla del movimiento CTSA (añadiendo la A de ambiente a la sigla CTS). Hace tiempo que la comunidad científica sostiene que estamos viviendo una situación de emergencia planetaria. Desde la educación CTS, Amparo Vilches y Daniel Gil Pérez escribían en un artículo del año 2009:

...la necesidad de una [r]evolución para la sostenibilidad, que une los conceptos de revolución y evolución: revolución para señalar la necesidad de cambios profundos en nuestras formas de vida y organización social; evolución para puntualizar que no se pueden esperar tales cambios como fruto de una acción concreta, más o menos acotada en el tiempo, sino que se precisa un movimiento universal de implicación ciudadana que toda la educación formal y no reglada debe potenciar (p. 102).

La implicación ciudadana a la que aluden Vilches y Gil Pérez solo se conseguirá si vamos formando a la ciudadanía desde las aulas. El actual modelo socioeconómico de las sociedades de los países desarrollados es insostenible, y aunque nunca ha sido mayor la tasa de preocupación ambiental entre la población de estos países, este hecho no se refleja en comportamientos ambientalmente responsables (Álvarez y Vega, 2009). Estos autores proponen:

Ante el reto de incrementar la conducta proambiental, la Educación Ambiental (EA) se configura como un “instrumento” indispensable para formar ciudadanos

que apliquen criterios de sostenibilidad a sus comportamientos. Pero, previamente al diseño de cualquier estrategia educativa que pretenda superar el abismo existente entre el discurso teórico de la EA y su práctica cotidiana, debemos revisar los modelos de referencia que dan coherencia a las estrechas relaciones –aunque aún no suficientemente aclaradas– entre conocimientos conceptuales, actitudes y comportamientos ambientales (p. 245).

El movimiento educativo CTS y el de Educación Ambiental están respondiendo positivamente al llamado a educadores y educadoras para contribuir a la formación de una ciudadanía capaz de participar en la toma de decisiones fundamentadas. La incorporación de la A de ambiente a la sigla CTS, convirtiéndola en CTSA responde a la voluntad de dar un mayor énfasis a las consecuencias ambientales de los desarrollos científicos y tecnológicos. De hecho, los orígenes del movimiento CTS se vinculan, entre otros, a las investigaciones de Rachel Carson (1980), en torno a los efectos nocivos del DDT sobre los seres humanos y otras especies, y al impacto que tuvo su libro *Primavera Silenciosa* sobre grupos ciudadanos y, en particular, de personas vinculadas a la educación que fueron sensibles a sus llamadas de atención y argumentos (Vilches, Gil Pérez y Praia, 2011).

Actualmente, la enseñanza de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad (CTS) se engloban en lo que se ha dado en llamar *Naturaleza de la Ciencia* (NOS en inglés); la naturaleza de la ciencia (NdC) es un conjunto de meta-conocimientos acerca de qué es y cómo funciona la ciencia en el mundo actual, que se han desarrollado desde múltiples áreas de reflexión, especialmente desde la historia, la filosofía y la sociología de la ciencia. El asunto central del lema NdC es la construcción del conocimiento científico, que incluye cuestiones epistemológicas (principios filosóficos que fundamentan su validación) y cuestiones acerca de las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad (CTS). Las personas expertas en didáctica de la ciencia consideran la inclusión del ámbito NdC en la educación un objetivo importante, por ser un componente básico

de la alfabetización científica y tecnológica para todas las personas (Millar y Osborne, 1998) e innovador, por su novedad y dificultad (McComas y Olson, 1998).

En este sentido, el lema NdC se reconoce también como heredero de las propuestas para la educación en ciencia y tecnología (CyT) del movimiento CTS para la enseñanza de las ciencias desarrollada desde hace varios lustros: mejorar la comprensión pública de CyT en el mundo actual, que engloba entender los impactos y las soluciones de CyT (sociales, medio-ambientales, económicos, culturales, etc.), algo de los temas más especializados de epistemología, y las relaciones entre la ciencia y la tecnología (NSTA, 2000; Spector, Strong y Laporta, 1998). En el mundo real actual CyT se integran en un nuevo ente, que muchas personas reconocen como tecnociencia, y que se traslada también a la validación y construcción del conocimiento, pues éste se apoya en el funcionamiento y operación de las tecnologías científicas (instrumentación) y las relaciones de ambas con la sociedad; esto justifica que, por analogía, se extienda también al ámbito educativo la denominación integrada de *Naturaleza de la Ciencia y la Tecnología*, NdCyT (Vázquez Alonso y Manassero Mas, 2013).

La presencia de NdCyT en el currículo educativo se justifica por múltiples razones (cognitivas, de comprensión, utilitarias, democráticas, culturales, axiológicas), pero, sin duda, la razón más global es la finalidad de lograr una educación en CyT de calidad, que promueve la alfabetización en CyT para todos y todas, y que desarrolla valores y actitudes importantes para la comprensión pública en un mundo cada vez más impregnado de CyT (Acevedo y col., 2005). Las reformas emprendidas por algunos países en la última década del siglo XX han operativizado estas finalidades educativas acerca de NdCyT en los currículos escolares (AAAS, 1993; Department for Education and Employment, 1999; NRC, 1996; NSTA, 2000), que se han extendido a muchos países en los últimos años, en todos los niveles de la educación formal, con especial influencia en el espacio de la secundaria obligatoria (Adúriz Bravo, 2005).

La investigación empírica en didáctica de las ciencias muestra de modo reiterado y consistente que la educación sobre NdCyT se enfrenta a un obstáculo persistente: el estudiantado (y también el profesorado) no tienen una comprensión adecuada sobre NdCyT. Desde la década de los 70 las evidencias acerca de la falta de comprensión de las teorías, hipótesis, leyes y metodologías científicas son ya evidentes (Rubba, 1976; Rubba y Andersen, 1978; Wood, 1972).

Estos resultados negativos han sido confirmados con estudiantes de diversos países y edades (Lederman, 1992), a pesar, incluso, de los defectos de los instrumentos y las metodologías (Manassero, Vázquez y Acevedo, 2001) y de los matices y las diferencias hallados entre estudiantes. Aikenhead (1987) y Fleming (1987) resaltan la dificultad del estudiantado para distinguir entre CyT y las relaciones CTS, otras personas detectan dificultades más epistemológicas acerca del papel de la metodología, las teorías e hipótesis, los modelos, la creatividad y la provisionalidad en la validación del conocimiento científico (Acevedo y Acevedo, 2002; Bell y col., 2003; Ben-Chaim y Zoller, 1991; Kang y col., 2005; Lederman y O'Malley, 1990; Manassero y Vázquez, 1998a, 1998b, 2002; Manassero, Vázquez y Acevedo, 2001; Moss y col., 2001; Ryan, 1987; Ryan y Aikenhead, 1992; Vázquez, Manassero y Acevedo, 2006; Zoller y col., 1991).

Un inconveniente perenne en torno a la NdCyT es la naturaleza compleja, interdisciplinar, provisional y cambiante de los temas y cuestiones de NdCyT. Esta complejidad proyecta, incluso, una imagen de controversia y ausencia de consenso entre las personas especialistas de diversas disciplinas (filosofía, historia, sociología y educación en ciencias), de modo que coexisten conjeturas razonables junto a claras discrepancias (Alters, 1997; Eflin y col., 1999; Vázquez, Acevedo, Manassero y Acevedo, 2001).

Como es obvio, el disenso de las personas expertas es un serio inconveniente para tomar las decisiones curriculares y didácticas sobre la enseñanza y el apren-

dizaje de NdCyT, especialmente para seleccionar los contenidos de enseñanza. A pesar de ello, algunos estudios sugieren ya ciertos acuerdos, que podrían servir de base para construir un currículo escolar de ciencias consensuado, capaz de proporcionar una visión más adecuada de la ciencia y la tecnología actuales y evitando los problemas de la complejidad y de la controversia (Bartholomew y col., 2004; Eflin et al., 1999; McComas y Olson, 1998; Rubba y col., 1996; Vázquez, Acevedo y Manassero, 2004, 2005; Vázquez, Acevedo, Manassero y Acevedo, 2004).

En la Argentina, la formación científica y académica del profesorado de la escuela media no se encuentra, en muchos de los casos, en el nivel esperado. Una característica distintiva de este nivel es la heterogeneidad del plantel docente. Parte del profesorado, inicialmente formado para enseñar en el nivel primario, fue “reconvertido” para la enseñanza del área de Ciencias Naturales. Por otro lado, el profesorado de enseñanza media difiere en su formación inicial, hay docentes de institutos terciarios de una o varias de las disciplinas que componen el área (Física y Química, Matemática y Física, Ciencias Naturales, etc.) y profesionales con título universitario con poca o ninguna formación pedagógica. En general, todo el profesorado comparte una formación con una visión disociada entre los contenidos disciplinares y los pedagógicos. Esto conlleva a severas dificultades en cuanto a la actualización de los contenidos disciplinares y la formulación de secuencias didácticas que atiendan a temas transversales integradores, desde una adecuada propuesta pedagógica.

Frecuentemente, existe una escasa formación en el enfoque CTSA, en aspectos epistemológicos e históricos, en la construcción y aplicación de modelos, y en la actualización y priorización de contenidos relacionados con la ciencia del siglo XXI.

En el proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario de las áreas de Biología, Física, Matemática y Química (Ministerio de Educación, 2010), se menciona específicamente que

en la formación docente es necesario modificar algunas concepciones erróneas acerca de la naturaleza de la ciencia (NdC), y se incluyen unidades didácticas destinadas a incidir directamente sobre mitos, estereotipos, prejuicios, concepciones alternativas y obstáculos epistemológicos bien conocidos en el campo de la NdC. Se menciona que la NdC se transmite a través de las formas de pensamiento, discurso y acción puestas en marcha en las clases de ciencias naturales.

Propuestas didácticas para la formación de la ciudadanía

El conocimiento de la NdC se considera un contenido clave en las recientes reformas de la enseñanza de las ciencias implantadas en diversos países del mundo. Sin embargo, su llegada a las aulas se ve obstaculizada porque la mayoría del profesorado no ha recibido este conocimiento en su formación inicial y, por lo tanto, el mismo no forma parte de su Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC). Pero, inclusive quienes han sido formados en NdC tampoco suelen enseñarla. Al respecto, dice Acevedo Díaz (2009a):

¿Qué necesita conocer y saber hacer un profesor para impartir conocimientos actualizados de naturaleza de la ciencia (NdC en adelante), así como para enseñar de manera coherente con los puntos de vista contemporáneos sobre la NdC? ¿Por qué un profesor que tiene una buena comprensión de la NdC, e incluso ha sido formado para enseñarla, puede decidir no desarrollar explícitamente la NdC en el aula? Para intentar dar respuesta a estas preguntas, se propone como marco teórico para el desarrollo de la formación del profesorado de ciencias respecto a la práctica docente de la NdC el derivado del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC en adelante) –Pedagogical Content Knowledge en inglés (PCK), un concepto propuesto inicialmente por Lee S. Shulman en 1983 y que se considera clave para la investigación y la mejora de la práctica docente del profesorado (p. 21).

García Carmona y col. (2011) analizan aquellos factores y estrategias que favorecen la comprensión del profesorado de ciencias sobre la NdC y su enseñanza, así como los principales obstáculos que interfieren en la enseñanza de los contenidos sobre NdC. Según estos autores, la integración de la NdC en la educación científica consolida un marco teórico en torno a los siguientes rasgos:

1. La denominación NdC abarca aspectos amplios que van desde la epistemología de la ciencia, los valores y características inherentes al conocimiento científico, pasando por las relaciones con la tecnología y aspectos sociológicos y psicológicos.
2. La integración de la NdC en el ámbito escolar y la educación científica requiere la adaptación de los contenidos científicos de la NdC a contenidos curriculares escolares enseñables y comprensibles; lo que supone asumir una simplificación y cierta pérdida de autenticidad, e incita al planteamiento de objetivos modestos de alfabetización científica y tecnológica.
3. La enseñanza de los contenidos de NdC parece ser más efectiva si se realiza de manera explícita (planificando intencionalmente todos los elementos didácticos necesarios) y reflexiva (incluyendo actividades que ayuden a la interiorización de aspectos del aprendizaje que son actitudinales), en lugar de planteamientos implícitos (p. 409).

Acevedo Díaz (2009b) también afirma que hasta ahora el enfoque explícito-reflexivo se ha mostrado más eficaz que el enfoque implícito y resalta la utilidad de incorporar la historia de las ciencias para mejorar la comprensión:

la incorporación de la historia de la ciencia en la enseñanza de las ciencias puede servir para la mejora de la comprensión de los estudiantes sobre la NdC; es decir,

se asume que los alumnos pueden percibir aspectos de la NdC en los episodios históricos y que, por lo tanto, el enfoque histórico puede tener un papel significativo en el aprendizaje de la NdC (p. 359).

Uno de los temas referentes a la NdC que debe tratarse explícitamente en el aula es la perspectiva de género. Sobre los estudios de género, Rosa González Jiménez (2009) escribe:

Los Estudios de Género son un campo multi y transdisciplinar, que se inicia en los años ochenta en la mayoría de las instituciones de educación superior. Su objeto de estudio son las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres (hombres y hombres/mujeres y mujeres) y parten de la premisa de que el concepto mujeres (u hombres) es una construcción social, y no un hecho natural (p. 682).

En América Latina, a partir de los años noventa, los indicadores en CyT comenzaron a incluir asuntos como las características sociodemográficas, entre las que se encuentra el género (Daza y Pérez Bustos, 2008):

En líneas generales, estos indicadores y los estudios realizados a partir de su análisis han identificado patrones de discriminación –implícitos y explícitos– que obstaculizan la profesionalización de la mujer y su promoción académica e investigadora, llevando a que la mujer esté aun escasamente representada en la ciencia, particularmente en las categorías más altas. Estos patrones se repiten independientemente del grado de desarrollo económico de los países, su inversión en CyT, e incluso sus legislaciones en equidad de género (p. 34).

La infrarrepresentación de las mujeres en la actividad científica está relacionada con diversos factores, uno de los cuales es lo que sucede dentro del sistema educativo. Vázquez Alonso y Manassero Mas (2008) opinan que:

Con todo, el sexo es el factor más evidente que influye más significativa y universalmente en las actitudes y la educación científica (Fensham, 2004). El desarrollo

subyacente a los radicales cambios afectivos propios de la adolescencia, además, procede generando profundas diferencias entre chicos y chicas en ritmos y formas de los cambios: por lo general, las chicas maduran emocionalmente antes, y de manera diferente que los chicos. Estas diferencias afectan particularmente a la ciencia y la tecnología (en adelante CyT), por la reconocida marca de género atribuida a CyT, según la cual ambas se estereotipan como disciplinas y profesiones masculinas, es decir, que se perciben como más propias de hombres que de mujeres, y en consecuencia, las mujeres son minoría en ellas (p. 276).

En un capítulo que escribimos hace unos años (Porro y Arango, 2011), y que consideramos que aún sigue vigente, decíamos que para poder revertir esta situación es fundamental profundizar los cambios en la formación del futuro profesorado. En los diferentes cursos que se dictan en los profesorados es imprescindible insistir en que la ciencia no es neutral, en que es una empresa humana, constituida por científicos y científicas. La incorporación de la perspectiva de género sigue pendiente en la formación del profesorado: una forma de hacerlo es introducirla en los materiales didácticos que se producen, en las clases que se dictan, y en las reflexiones que se propicien. Es necesario monitorear los materiales didácticos y procesos educativos para evaluar la presencia de estereotipos discriminatorios. Habría que incorporar el género como eje transversal en las mallas curriculares de los estudios de grado. Es necesario realizar programas de capacitación y formación docente que faciliten su actualización continua en CyT, y su sensibilización en materia de equidad de género. En cuanto a las investigaciones en didáctica de las ciencias, habría que elaborar propuestas de acción en las siguientes temáticas:

- Las concepciones y prácticas relativas a la CyT que se transmiten en las instituciones educativas, y sus sesgos de género.
- Los mecanismos directos e indirectos de discriminación de género en los cursos de CyT.

- Las formas de conocimiento, valores y motivaciones de las mujeres en el campo de la CyT.

Quienes estamos en el sistema educativo podemos llevar adelante el doble proceso que implica; por un lado, luchar por transformar concepciones viejas y discriminatorias que van en detrimento de las mujeres y de su participación social y, a la vez, buscar que estas ideas sean transmitidas por el alumnado a su entorno inmediato, contribuyendo de esta manera a que la sociedad reflexione sobre las actitudes y los valores al aprovechar el efecto multiplicador que tiene la educación.

Focalizar los cambios en el nivel institucional permite abrir canales de acceso y diagramar acciones tendientes a revertir diferencias de género a un nivel macro-social. Si centramos nuestra atención en el sector de la educación destinado a la formación del profesorado el camino hacia la equidad podría ser más fácil. Si pudiéramos ir transformando las distintas visiones que llevan a reforzar las diferencias de género, nuestro profesorado pasaría a ser agente multiplicador que transmitiría a diario, en cada uno de los salones de clase en los que actúe, actitudes y valores que permitan hacer llegar a las nuevas generaciones la idea de igualdad de género.

Por último, en el enfoque CTS se destaca la importancia de crear currículos acordes a esta nueva concepción de educación y que se explicita a través del diseño de propuestas curriculares y de enseñanza que involucren la ciencia, la tecnología y el desarrollo humano al retomar los aspectos sociales de la actividad científica, y que permean la ciencia escolar. Esta perspectiva sugiere la necesidad de fomentar desde la escuela el interés crítico por la producción científica y tecnológica que impregna el mundo actual, aportando en los procesos de alfabetización científica. Pero esto no sucede solo en la escuela sino también en la universidad, ya que, como afirman Callejas Restrepo y col. (2016):

Hay un creciente interés de las Instituciones de Educación Superior por la calidad de la docencia y los procesos de formación y desarrollo profesional de sus

docentes, en la medida que cambian las expectativas de la sociedad sobre la formación profesional. Nuevas demandas para que se fortalezcan las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente desde la educación; cambios en los currículos y en los tiempos de formación; desarrollo de competencias, formación para la investigación, la reflexión y la crítica; atención al desarrollo personal y social de los estudiantes, generan importantes transformaciones en el rol del profesor de educación superior (p. 304).

De todas formas, no alcanza con que el currículo de cualquiera de los niveles educativos incluya enfoque CTS; para que éste realmente sea aplicado en las aulas hace falta que el profesorado lo incorpore. Y para ello tiene que estar convencido, porque de nada sirve que se adapte pasivamente a los cambios incluidos en el currículo. Como escriben Aguirre García y Jaramillo Echeverri (2008):

el no intentar hacer nada nunca será una opción para el ser humano, en tanto perdemos ese nivel de trascendencia de ir más allá de lo que podemos ser; al perder ese sentido de incompletud nos acomodamos pragmáticamente a las contingencias que se nos presentan con el pretexto de que: *dado que las cosas están así, es mejor adaptarnos pasivamente a las políticas que se nos imponen institucionalmente* (p. 44).

Intentar incluir el enfoque CTS en el aula requiere, como cualquier innovación, de creatividad. En ese sentido, Elisondo y col. (2009) afirman:

La creatividad encuentra pocos detractores en los contextos educativos, difícilmente hallaremos algún investigador o docente que sostenga que ésta no es uno de los propósitos de la educación. Sin embargo, en muchas ocasiones, aparece sólo como un objetivo general que pocas veces logra concreciones en los contextos áulicos, en las planificaciones docentes y en las actividades pedagógicas diarias. Tal vez esta situación se deba a la dificultad intrínseca que supone proponer a la creatividad como propósito educativo, entre otras cosas, por la poca

claridad existente acerca del término y por los desacuerdos vigentes respecto de los modos más apropiados de promoción de los procesos creativos (p. 2).

A modo de cierre

A lo largo del capítulo he intentado plantear las finalidades que debe tener la educación científica y tecnológica en los diferentes niveles educativos. Creo que está claro que aún queda mucho por hacer para cumplir con los objetivos planteados. Un tema central es la formación inicial y continua del profesorado, que, para cambiar la enseñanza científica, debe modificar sus creencias acerca de la naturaleza de la ciencia. Solo comprendiendo que la ciencia es una construcción humana, y por lo tanto no neutral, el profesorado podrá enseñarla de forma tal que el alumnado descubra que la ciencia está relacionada con lo cotidiano. El enfoque CTS es una opción válida para ello: relacionar lo que ocurre en la sociedad

con los conceptos científicos y tecnológicos debería aumentar el interés del alumnado y ayudarlo a comprender que la ciencia no es solo para un determinado grupo, sino que es accesible para todo el mundo. Cada día, en cada medio de comunicación, aparecen controversias socio-científicas que la ciudadanía debe estar capacitada para comprender y para tomar decisiones fundamentadas al respecto. Lo mismo con el uso de la tecnología que, cada vez más, forma parte de nuestra vida cotidiana.

Las políticas educativas deberían tener como objetivo formar una ciudadanía preparada para interpretar la variedad de información que le llega desde los diversos medios de comunicación, y así opinar y tomar decisiones sobre las controversias sociocientíficas (por ejemplo en temas de salud, alimentación y medio ambiente) que afectan a la sociedad misma. Para ello, quienes diseñan e implementan estas políticas deberían usar como insumos los resultados de las investigaciones en didácticas de las ciencias que, afortunadamente, se están consolidando también en nuestro país.

Referencias bibliográficas

- AAAS American Association for the Advancement of Science (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.
- Acevedo, J. A. y Acevedo, P. (2002). Creencias sobre la naturaleza de la ciencia. Un estudio con titulados universitarios en formación inicial para ser profesores de Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado (6/2/2017) de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/244Acevedo.PDF>
- Acevedo, J. A., Vázquez, A., Martín, M., Oliva, J.M., Acevedo, P., Paixão, M. F. y Manassero, M. A. (2005). Naturaleza de la ciencia y educación científica para la participación ciudadana. Una revisión crítica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (2), 121-140.
- Acevedo Díaz, J. A. (2009a). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): el marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), 21-46.
- Acevedo Díaz, J. A. (2009b). Enfoques explícitos versus implícitos en la enseñanza de la naturaleza de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(3), 355-386.
- Acevedo Díaz, J. A. (2010). ¿Qué puede aportar la Historia de la Tecnología a la Educación CTS?. *Praxis Pedagógica*, 11, 32-39.
- Aduriz-Bravo, A. (2005). ¿Qué naturaleza de las ciencias hemos de saber los profesores de ciencias? Una cuestión actual de la investigación en didáctica. *Tecné. Episteme y Didaxis*, Número Extra, 23-33.
- Aikenhead, G. (1987). High school graduates' beliefs about science– technology–society. III. Characteristics and limitations of scientific knowledge. *Science Education*, 71, 459–487.

- Aguirre García, J. C. & Jaramillo Echeverri, L. G. (2008). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda. *Educación y Educadores*, 11(1), 43-54.
- Alters, B. J. (1997). Whose nature of science? *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (1), 39-55.
- Álvarez, P. & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 245-260.
- Banet, E. (2010). Finalidades de la educación científica en educación secundaria: aportaciones de la investigación educativa y opinión de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(2), 199-214.
- Bartholomew, H.; Osborne, J. y M. Ratcliffe (2004). Teaching Students “Ideas-About-Science”: Five Dimensions of Effective Practice. *Science Education*, 88, 655– 682.
- Bell, R. L.; Blair, L. M.; Crawford, B. A. y N. G. Lederman (2003). Just do it? Impact of a science apprenticeship program on high school students’ understandings of the nature of science and scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 487–509.
- Ben-Chaim, D. y U. Zoller (1991). The STS outlook profiles of Israeli High-School students and their teachers. *International Journal of Science Education*, 13(4), 447-458.
- Callejas Restrepo, M. M., Vázquez Alonso, Á. & Ochoa Camacho, E. (2016). Construcción del conocimiento didáctico del contenido sobre un tema CTS (la unión de dos culturas) por una profesora universitaria al aplicar una secuencia de enseñanza y aprendizaje. *Indagatio Didactica*, 8(1), 302-321.
- Carson, R. (1980). *Primavera silenciosa*. Barcelona: Grijalbo.
- Daza, S. & Pérez Bustos, T. P. (2008). Contando mujeres. Una reflexión sobre los indicadores de género y ciencia en Colombia. *Revista de Antropología y Sociología*, 10, 29-51.
- Delizoicov, D. (2008). La educación en Ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 1(2), 37-62.
- Department for Education and Employment (1999). Science in the National Curriculum. London: HMSO.
- Eflin, J. T.; Glennan, S. y R. Reisch (1999). The nature of science: a perspective from the philosophy of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(1), 107-116.
- Elisondo, R. C., Donolo, D. S., & Rinaudo, M. C. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista de Docencia Universitaria* (4). Recuperado (6/2/2017) de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/92571/89061>
- Escudero, J. M., González, M. T. & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. M. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, (1), 174-193.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado (1/8/2017) de: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fleming, R. (1987). High school graduates’ beliefs about science– technology–society. II. The interaction among science, technology and society. *Science Education*, 71, 163–186.
- García-Carmona, A., Vázquez Alonso, Á. & Manassero Mas, M. A. (2011). Estado actual y perspectivas de la enseñanza de la naturaleza de la ciencia: una revisión de las creencias y obstáculos del profesorado. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 29(3), 403-412.
- García Gómez, J. & Martínez Bernat, F. J. (2010). Cómo y qué enseñar de la biodiversidad en la alfabetización científica. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 28(2), 175-184.
- González Jiménez, R. M. (2009). Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 681-699.

- González Weil, C., Martínez Larraín, M. T., Martínez Galaz, C., Cuevas Solís, K., & Muñoz Concha, L. (2009). La educación científica como apoyo a la movilidad social: Desafíos en torno al rol del profesor secundario en la implementación de la indagación científica como enfoque pedagógico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 63-78.
- Kang, S.; Scharmann, L.C. y Noh, T. (2005). Examining students' views on the nature of science: Results from Korean 6th, 8th, and 10th graders. *Science Education*, 89 (2), 314–334.
- Kreimer, P. y Thomas, H. T. (2004). Un poco de reflexibilidad o ¿de dónde venimos? Estudios sociales de la ciencia y la tecnología en América Latina. En Kreimer, P., Thomas, H., Rossini, P. y Laluof, A. (editores). *Producción y uso social de conocimientos: Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina* (pp. 9-89). Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331–359.
- Lederman, N.G. y O'Malley (1990). Students' perceptions of tentativeness in science: Development, use, and sources of change. *Science Education*, 74, 225–239.
- Manassero, M. A. y A. Vázquez (1998a). *Actituds de l'alumnat relacionades amb la ciència, la tecnologia i la societat*. Palma de Mallorca: Govern Balear, Conselleria d'Educació, Cultura i Esports.
- Manassero, M. A. y A. Vázquez (1998b). *Opinions sobre ciència, tecnologia i societat*. Palma de Mallorca: Govern Balear, Conselleria d'Educació, Cultura i Esports.
- Manassero, M. A. y A. Vázquez (2002). Las concepciones de estudiantes y profesores de ciencia, tecnología y su relación: Consecuencias para la educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 191, 315-343.
- Manassero, M. A. y A. Vázquez y Acevedo, J. A. (2001). *Avaluació dels temes de ciència, tecnologia i societat*. Palma de Mallorca: Conselleria d'Educació i Cultura.
- Mc Comas, W. F. y J. K. Olson (1998). The nature of science in international science education standards documents. En W. F. Mc Comas (Ed.). *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (pp. 41-52). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Millar, R. y J. Osborne (Eds.) (1998). *Beyond 2000: Science education for the future*. London: Kings College.
- Ministerio de Educación (2010). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Biología, Física, Matemática y Química*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Moss, D. M.; Abrams, E. D. y J. Robb (2001). Examining student conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 23, 771–790.
- NRC, National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: Academic Press.
- NSTA (2000). *National Science Teachers Association position statement: the nature of science*. Document retrieved, 3(18), 3.
- Olmedo Estrada, J. C. (2011). Educación y divulgación de la ciencia: Tendiendo puentes hacia la alfabetización científica. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 8(2), 137-148.
- Porro, S. y Arango, C. (2011). Importancia de la perspectiva de género en didáctica de las ciencias en Iberoamérica. En Pereira dos Santos, W. L. y Auler, D. (Org.). *CTS nas Investigações da Educação Científica: Desafios e Tendências* (pp. 267-292). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Porro, S. y Roncaglia, D. (2008). Debilidades en la formación de graduados universitarios de carreras científico-tecnológicas. *Educación Química*, 19(3), 207-209.
- Rembado, F.; Roncaglia, D. y Porro, S. (2007). Competencias a promover en graduados universitarios de carreras científico – tecnológicas: la visión de los graduados. *Educación Química*, 18(2), 114-122.
- Roncaglia, D.; Rembado, F. y Porro, S. (2008). Competencias a promover en graduados universitarios de carreras científico– tecnológicas: la visión de los empleadores. *Educación Química*, 19(2), 127-132.
- Rubba, P. A. (1976). *Nature of scientific knowledge scale*. Bloomington, IN: School of Education, Indiana University.

- Rubba, P. A. y Andersen, H. O. (1978). Development of an instrument to assess secondary school students' understanding of the nature of scientific knowledge. *Science Education*, 62, 449–458.
- Rubba, P. A., Schoneweg, C. S. y W. J. Harkness (1996). A new scoring procedure for the Views on Science-Technology-Society instrument. *International Journal of Science Education*, 18 (4), 387-400.
- Ryan, A. G. (1987). High-school graduates' beliefs about science- technology- society. IV. The characteristics of scientists. *Science Education*, 71(4), 489-510.
- Rubba, P. A. y G. S. Aikenhead (1992). Students' preconceptions about the epistemology of science. *Science Education*, 76, 559–580.
- Spector, B.; Strong, P. y T. Laporta (1998). Teaching the nature of science as an element of science, technology and society. En W. F. Mc Comas. (Ed.). *The nature of science in science education: rationales and strategies* (pp. 267-276). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Tiana Ferrer, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bor-dón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Vázquez, A; Acevedo, J. A. y Manassero, M. (2004). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: evidencias e implicaciones para su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 14.
- Vázquez, A; Acevedo, J. A. y Manassero, M. (2005). Más allá de una enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2). Recuperado (1/8/2017) de: <http://www.saum.uvigo.es/reec/>
- Vázquez, A; Acevedo, J. A., Manassero, M. y Acevedo, P. (2001). Cuatro paradigmas básicos sobre la naturaleza de la ciencia. *Argumentos de Razón Técnica*, 4, 135-176. Recuperado (25/8/2017) de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/21704>
- Vázquez, A; Acevedo, J. A. y Manassero, M. y Acevedo, P. (2004). Hacia un consenso sobre la naturaleza de la ciencia en la enseñanza de las ciencias. En I. P. Martins, F. Paixão y R. Vieira (Org.). *Perspectivas Ciência-Tecnologia-Sociedade na Inovação da Educação em Ciência* (pp. 129-132). Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro.
- Vázquez, A.; Manassero, M. A. y Acevedo, J. A. (2006). An Analysis of Complex Multiple-Choice Science-Technology-Society Items: Methodological Development and Preliminary Results. *Science Education*, 90 (4), 681-706.
- Vázquez Alonso, Á. & Manassero Mas, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3), 274-292.
- Vázquez Alonso, Á. & Manassero Mas, M. A. (2013). La comprensión de un aspecto de la naturaleza de ciencia y tecnología: Una experiencia innovadora para profesores en formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(noviembre), 630-648.
- Vilches, A. & Gil Pérez, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria, a la que debemos y «podemos» hacer frente. *Re- vista de Educación*, Número Extraordinario, 101-122.
- Vilches, A. & Gil Pérez, D. & Praia, J. (2011). De CTS a CTSA: educación por un futuro sostenible. En Pereira dos Santos, W. L. y Auler, D. (Org.). *CTS nas Investigações da Educação Científica: Desafios e Tendências* (pp. 185-210). Brasília: Editora Universidade de Brasilia.
- Wainmaier, C.; Viera, L.; Roncaglia, D.; Ramírez, S.; Rembado, F. y Porro, S. (2006). Competencias a promover en graduados universitarios de carreras científico – tecnológicas: la visión de los docentes. *Educación Química*, 17(2), 150-157.
- Wallerstein, I. (2007). *Abrir las Ciencias sociales*. México: Siglo XXI editores.
- Wood, R. L. (1972). University education students' understanding of the nature and processes of science. *School Science and Mathematics*, 72, 73–79.
- Zoller, U.; Donn, S.; Wild, R. y P. Beckett (1991). Students' versus their teachers' beliefs and positions on science-technolo- gy-society oriented issues. *International Journal of Science Education*, 13(1), 25-35.

Marisa Blanco

Universidad Nacional de Quilmes, Departamento de Ciencias Sociales. Contacto: marisablancoar@yahoo.com.ar

Viviana Fixman

Universidad Nacional de Quilmes, Departamento de Ciencias Sociales. Contacto: vivianafixman@gmail.com

Marcelo Gómez

Universidad Nacional de Quilmes, Departamento de Ciencias Sociales. Contacto: mgomez@unq.edu.ar

El fracaso escolar y las TIC: viejos paradigmas en tiempos de nuevas tecnologías

Resumen

A la implementación del Programa Conectar-Igualdad y la entrega de Netbooks con amplios alcances en los niveles de enseñanza media y superior le siguió el Programa Primaria Digital con la entrega de las Aulas Digitales Móviles para acompañar y desarrollar la incorporación pedagógica de las TIC en el nivel primario. A partir de un amplio conjunto de entrevistas a docentes, directivos y estudiantes del nivel medio, enseñanza especial y de institutos de formación docente, pretendemos hacer una aproximación empírica y analítica a las percepciones de docentes y alumnos sobre los diversos efectos de la introducción de las TIC y su relación con el éxito/fracaso escolar. Nos preguntamos cómo impactan en el trabajo pedagógico y en el punto de vista de docentes y alumnos fenómenos como la sobreabundancia de acceso a la información, la comunicación en red y la disponibilidad de software de procesamiento de texto e imagen. Vamos a analizar desde una óptica teórica constructivista cómo se visualizan los efectos de las TIC sobre los aspectos motivacionales, de cooperación y comunicación entre docentes y alumnos, y sobre la calidad de los resultados percibidos en los aprendizajes. El trabajo presenta experiencias escolares a partir de las intervenciones pedagógicas en el uso de las TIC, como también el posicionamiento de los educadores y estudiantes ante los diversos asistentes tecnológicos en el entorno pedagógico y su relación con los parámetros de fracaso o éxito en los aprendizajes escolares.

Palabras clave

TIC; Programa Conectar Igualdad; Programa Primaria Digital; fracaso escolar.

El mundo de la “sociedad del conocimiento”, del “info-capitalismo” (Mason, 2014) o la “*mass self-communication*” (Castells, 2015), está atravesado por fenómenos como la “infosaturación”, la interconexión horizontal instantánea de masas, la aparición de “infobienes”, la “extimidad”, el auge de las industrias culturales, entre otros. Sus implicancias en la constitución cognitiva de los sujetos y en los modos de la transmisión cultural generan toda clase de interrogantes no exentos de ansiedad.

El primer impacto evidente es un anacronismo en-démico de aprendizajes, ocasionado por la aceleración

de los adelantos tecnológicos y la velocidad de su difusión. La caducidad acelerada de *habitus* mentales (que Bourdieu llamaba *alodoxia*), aun los más arraigados y generalizados como los que conforman la misma alfabetización, obligan a un replanteo profundo de lo que denominamos aprendizaje escolar y, *a fortiori*, de su fracaso.

Los efectos de las TIC sobre el agenciamiento intelectual humano, sus formas de entender y representarse al mundo natural y social, las mutaciones en los recursos interpretativos y las estructuras mentales de

hombres y mujeres, condicionan fuertemente todos los procesos de socialización e impactan de lleno en los pilares de las instituciones educativas en tanto siguen siendo instancias primordiales de transmisión intergeneracional y de formación de sujetos de conocimiento.

Las TIC que se basan en la codificación binaria de información en el chip de silicio son, en términos de Vygotsky, herramientas cognitivas como la codificación del pensamiento mediante fonemas (habla), la codificación del habla en grafemas (escritura) y la reproducción masiva de la escritura (impresión-libro). Las nuevas herramientas cognitivas que florecen con la digitalización redefinen radicalmente el campo de lo deseable, lo posible y lo necesario en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares.

La escuela analógica de la modernidad, que emerge del dominio de la escritura y la imprenta, reproduce una matriz cognitiva que selecciona y jerarquiza estrictamente lo transmisible y aún más lo exigible. Pero la revolución informática del siglo XXI ofrece nuevos instrumentos y enfoques para abordar la pregunta sobre qué y cómo enseñar y cuáles son las normas de éxito y fracaso para aprender.

Así como Ong (1982) demostró que la escritura modifica la forma de hablar (diferencia entre oralidad primaria y secundaria), la digitalización de números, textos, sonidos e imagen modifican la forma de leer, hablar, escribir y calcular. La alfabetización de hoy no es la de ayer.¹ El fracaso de hoy no puede ser definido como el de ayer.

En general, la literatura destaca cuatro series de fenómenos asociados a las TIC que impactan sobre los procesos pedagógicos y presentan posibles implicancias sobre la cuestión del fracaso escolar:

1. La hiperabundancia proliferativa de información y conocimiento casi sin costo de acceso pone en jaque el principio escolar de la autoridad pedagógica, que consagra la selectividad sobre la he-

rencia utilizable o transmisible (los “contenidos”). ¿Qué parte de la herencia cultural humana vamos a convertir en herramientas o elementos del comportamiento de las nuevas generaciones? En un contexto de cambio acelerado, ¿qué vamos a asimilar y cómo vamos a acomodarnos generando disposiciones cognitivas que permitan un superior grado de integración transformadora a nuestro entorno social y cultural?

2. La horizontalización del conocimiento. Las cuestiones de verdad, fiabilidad, relevancia, importancia y significación tienden a sucumbir al pluralismo, la diversidad, la expresividad individual, o directamente al relativismo indiferente o la celebración de lo ficticio, lo aparente y lo imaginario. Aparecen nuevos parámetros de valor y de reconocimiento de validez: la resonancia, lo llamativo, el impacto inmediato, la viralización, el “*woweffect*” (Dussel y Quevedo, 2010, p. 70). El valor se desliza hacia la recepción, la repercusión y la atención más que a la validez intrínseca del contenido. El humor (o el dramatismo), la estética, la integración multimedia y la capacidad de sorprender pasan a ser los atributos valorados. ¿En un espacio comunicacional abierto de libre acceso sigue siendo posible la imposición de significación como proceso unilateral y verticalizado, con reglas estables de atribución de valor y jerarquía?
3. Desplazamiento del valor desde el sujeto al resultado. Lo sistémico y el producto tienen privilegio sobre la producción y el aprendizaje. El *software* funciona bajo la regla de maximizar la calidad de resultados y no de la calidad de las contribuciones y los aprendizajes humanos (Solomon y otros, 1992). El *soft* que sustituye o subordina la agencia intelectual humana ¿ahorra esfuerzo pero también aprendizaje?; ¿solo serán valorados y considerados transmisibles los *habitus* funcionales a los dispositivos técnicos que garantizan la calidad de los resultados o hay ha-

bitus que podrían ser considerados transmisibles aunque no sean ya necesarios para estos dispositivos pero enriquecen la vida humana?

4. La posibilidad *cuasi* ilimitada de compartir información tiende a gestar un agenciamiento interactivo en la construcción del conocimiento. La cooperación crítica entre muchos es la forma principal de producción cognitiva. El modelo Wikipedia, los blogs temáticos e incluso algunos tipos de publicaciones científicas de evaluación abierta² suponen la atenuación del “autor” y la “institución” como fuente de validez y respaldo legitimador. El conocimiento permanece abierto en autoconstrucción, sometido a perpetua revisión, incluso de parte de legos o neófitos. Este rasgo es el que está más específicamente en sintonía con una concepción constructivista del éxito en el aprendizaje: supone el intercambio, el error, el conflicto cognitivo, el reacomodamiento y la reapropiación como procesos de cooperación crítica y ayuda recíproca.

Atento a todo esto, la introducción del mundo digital en la escuela obliga a un replanteamiento de la noción normativa de fracaso. Las TIC se suelen presentar como una respuesta liberadora a las encerronas que reproducen el fracaso escolar. La posible incidencia de la incorporación de las TIC en el trabajo pedagógico lleva a hacer las siguientes consideraciones sobre el fracaso.

1. En la medida en que se extiende el diagnóstico de “irrealidad”-“descontextualización”-“anacronismo” de la escuela y, por tanto, la progresiva dificultad en conectar con los intereses y motivaciones de los alumnos, el fracaso comienza a tener un fuerte componente “actitudinal”. Ante esto el mundo digital aparece como un salvavidas motivacional, un estímulo capaz de sacar a los estudiantes de la abulia y un reforzador del compromiso con el aprendizaje. Los contenidos descontextualizados, alejados de la realidad, incapaces de despertar cualquier curiosidad en los

alumnos e incluso en los mismos docentes, podrían ahora revitalizarse al incorporarlos al flujo de las redes y la web. Los componentes multi-mediáticos (imagen y sonido) con su potencia expresiva y las redes sociales contribuyen a un reforzamiento de la implicación de los aprendientes. La pedagogía tendría ahora a su disposición un “gancho” efectivo para atraer a los alumnos menos adaptados a la cultura escolar tradicional, con menor capital educativo familiar disponible y menor acceso a la información. Es decir, la población escolar más desalentada, y por ello más expuesta al fracaso, sería la más beneficiada por la introducción de las TIC.

2. La matriz jerárquica vertical de la escuela secuencial no se corresponde con la matriz horizontal y los recorridos autogestivos de aprendizaje que promete la lógica de la interconexión y el libre acceso a la información. La linealidad secuencial de lo escolar se da de patadas con la “navegabilidad” y sus altas dosis de exploración, autorrectificación y ensayo y error. La multiplicidad de senderos para el aprendizaje que permiten y fomentan las TIC obliga a repensar la cuestión de las metas fijas y las secuencias únicas, y a descreer de la repitencia de secuencias como forma eficiente de afrontar el fracaso. Una concepción inclusiva y de plenas oportunidades ataca frontalmente la idea de repitencia y aboga por la fluidez de los itinerarios escolares (Farías y otros, 2007) y por un incremento de la diversidad de experiencias y de oportunidades de aprendizaje en donde la introducción de las TIC jugaría un importante papel.
3. Una cantidad de estudios dan cuenta de la posibilidad de que las TIC mejoren la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La lógica horizontal y autogestiva de cooperación para la construcción cognitiva, propia de las redes digitales, es tomada como una enorme oportunidad de mejora pedagógica en las escuelas.³

En definitiva, hay un amplio consenso en que el enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje que posibilitan las TIC sería un eficaz potenciador de procesos cognitivos, que podría alejar del fracaso a los sectores social y pedagógicamente más vulnerables.

En este trabajo pretendemos hacer una aproximación empírica y analítica a las percepciones de docentes y alumnos respecto de los diversos efectos de la introducción de las TIC sobre el éxito/fracaso escolar. Nos preguntamos cómo impactan en el trabajo pedagógico y en el punto de vista de docentes y alumnos fenómenos como la sobreabundancia de acceso a la información, la comunicación en red y la disponibilidad de *software* de procesamiento de texto, imagen, etc. Analizaremos desde una óptica teórica constructivista y sociohistórica cómo se visualizan los efectos de esta serie de fenómenos respecto del éxito/fracaso escolar: a) los efectos sobre la motivación, actitud, predisposición, entusiasmo, compromiso, satisfacción; b) los efectos sobre la cooperación entre docentes y estudiantes y la interacción con otros agentes pedagógicos; y c) los efectos sobre la calidad percibida en los aprendizajes y en el rendimiento.

Utilizamos un amplio conjunto de datos de fuentes primarias cualitativas: a) 65 entrevistas semiestructuradas a alumnos, docentes y directivos,⁴ realizadas en varias instituciones de Mar del Plata que implementaron el Programa Conectar-Igualdad⁵ (en adelante PC-I); una escuela secundaria básica (ESB25), una técnica (EET5), una de enseñanza especial (EEE504) y un instituto de formación docente (ISFD84); b) dos entrevistas en profundidad a docentes de primaria común (EEP58 y EEP25) y dos entrevistas a docentes del distrito de Avellaneda de primaria especial domiciliaria (EEE504) y de hipoacúsicos (EEE508) que utilizan las Aulas Digitales Móviles⁶ (en adelante ADM); c) 66 encuestas cerradas a estudiantes de 2º, 3º y 4º año de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial del ISFD 19 de Mar del Plata; d) 20 entrevistas en profundidad a docentes marplatenses de nivel primario con menos de dos años de antigüedad y que utilizan las TIC en el aula.

Las entrevistas y encuestas a alumnos y docentes incluyeron preguntas sobre la historia personal y familiar con las TIC; las prácticas de utilización personales, saberes y conocimientos adquiridos; el uso en la escuela; las experiencias concretas de enseñanza y aprendizaje; su impacto sobre el rendimiento y el fracaso, y sobre los aspectos positivos y negativos del PC-I y del uso de las ADM.

La sobreabundancia informativa. ¿Surfear o bucear en el mar de la web?

La totalidad de los entrevistados, alumnos o docentes, dicen saber buscar información en la web y hacerlo permanentemente. “Hasta para hacer una receta”, llega a afirmar una profesora. Sin duda, la revolución en la disponibilidad y facilidad de acceso a la información ya está profundamente incorporada en las vidas individuales de casi todas las edades,⁷ y también se ha convertido en el uso escolar más frecuente de las TIC.

Néstor, directivo de la EET 5, afirma que la principal mejora del aprendizaje es que “Los alumnos se actualizan. Antes era la biblioteca pero con Internet es distinto... lo último está siempre a la mano”. La web es sinónimo de promesa de modernidad, de dejar atrás el anacronismo del saber escolar y por tanto es un factor potenciador de aprendizaje e inhibidor del fracaso. Sin embargo, la visión de los agentes educativos no es tan simple.

Entre los alumnos, el acceso a los contenidos es el aspecto más valorado de internet, y el buscador Google es la utilidad más usada para el trabajo escolar.⁸ Expresiones como “Lo mejor es la facilidad para encontrar la información...lo que necesitás”, “Lo mejor es que está todo... ¡todo!”, se repiten entre los alumnos entrevistados.

Las mejores experiencias recabadas entre los alumnos se relacionan con lo que Ausubel (1963) llamaba dimensión del “descubrimiento” en la construc-

ción de la significación asociada a la información multimedial, donde la “sorpresa” y lo “inesperado” operan como poderoso estímulo.

Lo mejor fue en la materia Sociedad y Cultura ver imágenes de otras culturas del mundo tan distintos a nosotros y la peor clase fue de geografía viendo mapas... me mareaba (Marilina, alumna, 6° año, ESB 25).

Joel, de 13 años, recién ingresado a la ESB, dice que en la materia Ciudadanía lo que más le gustó fue “un trabajo sobre enfermedades: había que buscar información sobre una enfermedad, la hepatitis, hacer una lámina para explicarla y dar una clase... Uso wikipedia, pongo en Google”.

Varios alumnos dicen que desde que disponen de la *Net* mejoran las notas. El acceso a la información vía TIC –y no vía libros, bibliotecas, apuntes, fotocopias, etc.– es visto como estrechamente ligado a la aprobación de las materias, especialmente en aquellas “donde hay que escribir mucho”: Literatura, Historia, Arte, Ciencias Sociales, etc.

Yolanda lo plantea directamente: “Mejoran mis calificaciones porque es más fácil buscar información” (alumna, 4° año, ESB 25). Esta alumna tiene una estrategia ritualizada: se conecta a la tarde a las redes sociales y consulta con otros compañeros acerca de la búsqueda de material indicada por los profesores. La práctica docente de solicitar trabajos a partir de búsquedas y la de compartir las búsquedas “exitosas” con los compañeros son valoradas en términos de éxito escolar y calificaciones. La búsqueda de información es presentada por los profesores como “tarea para la casa”,⁹ y queda fuera de los dispositivos de ayuda en la zona de desarrollo próximo (Baqueiro, 2009). La naturalización no problemática de la búsqueda deja al “googleo” como una destreza adquirida que no requiere aprendizaje.

El punto de vista de un alumno usuario especializado de la *Net* es menos entusiasta:

Usamos mucho la *Net* en Sistemas Productivos para buscar modelos de plaquetas [microcircuitos electrónicos]... La mejor clase fue la de Derecho al Trabajo... era un trabajo práctico largo sobre leyes. Nos piden búsquedas para encontrar leyes, contratos, sentencias (Marco, alumno, 6° año, EET 5).

Sin embargo, no relaciona el acceso a la información con el rendimiento. “No creo que haya mejorado la comprensión de las materias. Creo que hay más distracciones”. La navegación incluye la tentación de incursionar por las aguas del entretenimiento fácil. En el mar de la información, se escucha el canto de mil sirenas tentadoras y los filtros institucionales para la navegación y el ojo atento de los profesores son reclamados por este alumno: “tendría que haber más filtros para internet y estar más conectadas a los profesores”.

La institución educativa como tal, a través de un programa como Primaria Digital, muestra el temor que produce el acceso irrestricto a la información en la web. Es un dato elocuente que este programa que incorpora a las ADM directamente no contempla aprendizajes de búsqueda de información en la web. Las ADM se proponen como un lugar donde los niños se alfabetizarán digitalmente en un “entorno protegido” hasta obtener “autonomía de uso”. Disponen de plataformas de uso interno que permiten la “simulación” de procedimientos de la web.¹⁰ Esta precaución hace evidente la dificultad de la cultura escolar para asimilar y propender a una alfabetización digital plena, ya que se simula navegar pero no se navega. La pregunta que cabe es: si no es la escuela la que procura generar aprendizajes para orientarse en el riesgoso mundo de la web, ¿qué otros agentes pedagógicos se hacen cargo de esto? Las destrezas para “moverse” en el mar de información, ¿no deberían ser centrales en una concepción de alfabetización digital y, por tanto, no deberían ser tempranamente aprendidas?

En los niveles de educación media, técnica y superior, tanto alumnos como docentes convierten la accesibilidad a la información en sospecha y desconfian-

za. El riesgo de tomar información falsa, engañosa o errónea está muy presente.

Si en términos generales los chicos celebran la búsqueda y la navegación, y algunos hasta la relacionan con un mejor rendimiento y calificaciones más altas, una buena cantidad de docentes tienden a menospreciarla bajo tres series de argumentos: a) la “falta de seriedad”, “el fraude” que abunda en la web; b) lo pobre que es el trabajo del alumno por “la copia, la falta de creatividad”, “a los chicos si los dejás terminan poniendo cualquier verdura”; y c) la desconfianza en la inocencia de los chicos, “que terminan creyendo lo primero que le ponen”.

Para Luciana, docente de ESB 25, la sobreabundancia y la facilidad de acceso a la información son sinónimos de baja calidad del aprendizaje: “Lo positivo es la cantidad de información y lo negativo el plagio y la falta de originalidad”. A su vez, las entrevistas docentes incluyen casos graciosos de yerros con el *cut & paste*, “donde cortan y pegan a veces sin leer lo que ponen, dando por descontado que si sale en el google y tiene muchas consultas está bien”. La “infosaturación” es vista como un peligro latente de error o de “facilismo” intelectual, ante lo cual el docente conserva el poder de última instancia de validar o invalidar. Los docentes se preguntan ¿cómo salvar a los alumnos del caos informativo y la plaga de falsedades?, ¿cómo darles recursos para que se defiendan?

Una primera posición es simplemente utilizar la web para ratificar la lógica de la autoridad pedagógica de última instancia y la concepción jerárquica del conocimiento mediante una selectividad rigurosa.

Por ejemplo, Betiana, profesora del área de Lengua de la EEE 504 de Mar del Plata, rescata solo el acceso fácil y barato a los libros digitalizados.

Lo mejor es que en vez de libros y libros y libros... ahí lo tenés, chiquito...ja, ja. Lo peor es la cantidad de información errónea, que suben cualquier cosa y los

chicos ven y creen lo que ven...Trato de buscar libros digitalizados... Wiki no porque los usuarios se agregan todo el tiempo y dicen cualquier cosa.

El planteo del contrapunto libro vs. “libre navegación” muestra que los criterios de validación del conocimiento siguen siendo los de la palabra autorizada propia de la cultura escolar subsidiaria de la imprenta.

En el mismo sentido, otros docentes suministran directamente los *sites* interesantes desestimulando la navegación y las búsquedas espontáneas. La preselección de contenidos de la web la deja como una fuente de recursos didácticos siempre bajo control docente.

Es el caso de un profesor de Física que tiene su propio blog de trabajo para los alumnos, donde organiza la totalidad del material: tiene sus propios *links*, clases teóricas y ejercitación. Los alumnos valoran positivamente este tipo de uso ya que lo consideran “práctico y ordenado”. De nuevo, está claro que la lógica de la selección de contenidos responde férreamente a un esquema jerárquico y que en este caso se impone una lógica “anti búsqueda”. La directora de la ESB 25 elogia esta mecánica y recuerda un episodio en el “que los alumnos hicieron todo mal por un error de una fórmula que sacaron de un *site*”. En Física, Química y Matemática los entrevistados son mucho más proclives a rechazar la búsqueda autónoma de información.

Muchos profesores de todos los niveles y ramas usan intensamente la web para seleccionar material para sus clases: videos e imágenes de obras de arte de diferentes culturas y momentos históricos, músicas de diferentes lugares, animales y plantas, cuerpo humano, biografías, documentos históricos, cuentos y piezas literarias, entre muchos otros, son mencionados en las entrevistas.

Los docentes relacionan el buen proceso de aprendizaje con impartir conocimientos ciertos y no con un posible conflicto cognitivo. La posibilidad de construir conocimiento a partir del error, la duda, lo falso o la mentira, no cabe en este planteo. El control de validez

de los contenidos cuando provienen de la web tiene que pasar por rigurosos filtros legitimadores a cargo de la autoridad pedagógica. La restricción al agenciamiento cognitivo de los estudiantes es marcada.

Una última forma atenuada de anteponer la autoridad pedagógica la muestran otros docentes que tienden a ejercerla de manera delegativa, al extender su aprobación a la información que proviene de *sites* como Wikipedia o Canal Encuentro (en vez de Youtube), que parecen reunir el consenso de confiabilidad para una mayoría de los mismos. Los alumnos dicen en las entrevistas que esos sitios son los que visitan más frecuentemente. Sin embargo, no se mencionan usos de las revisiones y discusiones en Wikipedia que pueden ser herramientas importantes en términos de conflicto cognitivo, ni se participa en los foros de discusión del Canal Encuentro.

Pero el colectivo docente está dividido en torno a la cuestión del acceso masivo a la información. Hay una cantidad de profesores, en general usuarios “internautas” y docentes jóvenes o de enseñanza especial, que celebran la lógica de la navegación y son muy optimistas en cuanto a los resultados de aprendizaje y la reducción del fracaso.

Nuevos temas... si vas aprendiendo entrás a una página y terminás aprendiendo cosas que no tenías en cuenta y te terminó interesando... en el trayecto de buscar vas aprendiendo en todo momento y... te va interesando cada vez más ¿esto qué será? y tecleas y tecleas... En cambio un libro es de un determinado tema... con la Net cuando te acordás que te fuiste mucho del tema... arrancás de vuelta pero aprendiste un montón de cosas que es lo más positivo. Mejoró la motivación y la curiosidad. Mejoró en acceso a la información. Hay cosas que tienen ellos y bajaron ellos y están buenísimas... Son muy curiosos... y si se traban le piden ayuda al docente. Se muestran unos a otros las cosas... (Liliana, profesora del área Pedagógicas, EEE 504, Mar del Plata).

En vez de la desconfianza hacia la “inocencia” se plantea la curiosidad y la iniciativa. Incluso la desconfianza

se revierte hacia los docentes respecto a este punto: “No les pongamos a ellos lo primero que encontramos en el Google... que busquemos lo que le puede servir”, advierte Liliana. El “facilismo del Google” también es una tentación para los docentes.

Un punto de vista más complejo lo traen los profesores usuarios expertos de la EET 5. Todos ellos son enfáticos al advertir contra el facilismo y la cantidad de “mala info que hay dando vueltas”, pero al mismo tiempo remarcan la necesidad de “usar la cabeza” para conseguir resultados valiosos en las búsquedas.

Mauricio tiene 40 años, es egresado de la misma EET 5, docente y administrador de red; se desempeñó como coordinador del PC-I y realizó capacitaciones. Trabaja en la única escuela de las relevadas que tiene conectividad en todas las aulas, casi todas las máquinas asociadas al servidor, conectadas en intranet, pocas *Net* bloqueadas o rotas, y con los programas y aplicaciones especializadas en las disciplinas técnicas cargados y operativos. Su experiencia de uso pedagógico de las TIC es sumamente rica.

Lo más positivo es la gran cantidad de información y lo menos positivo es lo que hay que bucear para tener la que uno quiere. No surfear sino... ¡bucear!... no agarrar lo primero... en esto los docentes están aprendiendo, las *compus* no reemplazan al libro ni la carpeta... no confundir la herramienta con un fin en sí.

El contrapunto surfear/bucear es muy gráfico y sin duda problematiza en un escalón superior el problema. “Mar de la información”, “surfear”, “bucear” (se abandona el lugar común de “navegar”) son expresiones metafóricas muy potentes que invitan a seguir pensando. En principio aluden a *habitus* cognitivos bastante diferentes. Surfear indica la habilidad para dejarse llevar por las olas, justamente evitando sumergirse y siguiendo las líneas de menor resistencia. Los artefactos necesarios son solo una tabla y no nos alejamos de la costa. El buceo supone destrezas para abandonar el mundo conocido, lidiar con corrientes profundas que exigen el manejo de un

equipo más complejo (tubo de oxígeno, posible metáfora de respirar en el “ahogo informacional”); requiere aguas profundas e intención de descubrimiento, de exploración. El surf en la superficie y cerca de la tierra firme podría simbolizar la lucha del “sentido común” para evitar que el mar informativo nos derribe, aprovechar las mismas olas (imposible no asociarlas con los *trending topic*, la viralización, el efecto manada). En cambio el buceo podría significar búsqueda tenaz que resigna el sentido común, las seguridades anteriores y las corrientes por donde circulan las mayorías. Bucear supone aventurarse, alejarse de lo conocido y por tanto un trabajo de deconstrucción de disposiciones cognitivas. Aventurarse al “debajo del agua” solo puede darse en el marco de fuerte conflicto cognitivo. Solo allí está la posibilidad de descubrimiento e innovación.

Pero como veremos en el próximo acápite, las redes están diseñadas para el surf y los *habitus* que transmiten son los del golpe de vista y la respuesta inmediata que, desde un punto de vista cognitivo, podría caracterizarse —no sin algo de malicia— como “en modo de ahorro cerebral”.

Desde el punto de vista de los enfoques sociohistóricos y constructivistas no caben muchas dudas: las capacidades de búsqueda y las estrategias de selección de la información dependen de capacidades y conocimientos preexistentes y, sobre todo, de criterios incorporados de atribución de “significatividad”. Así, los problemas de examen de fiabilidad de la información dependen de *habitus* cognitivos internalizados con anterioridad. Lo que las personas buscan, cómo lo buscan y qué seleccionan como valioso de lo que buscan no proviene de un mero ejercicio incontaminado de autonomía personal, sino de los residuos consolidados de procesos cognitivos anteriores en donde hay multiplicidad de agencias inculcadoras y se destacan los medios masivos de comunicación, la escuela, los amigos y la familia. Los usos de las TIC para el acceso, búsqueda y selección de información que contribuyan a implicar al alumnado en situaciones de aprendizaje tienen que conectar con sus motivaciones y deben activar sus cono-

cimientos previos. Por ejemplo, el alumno ya citado que hizo el trabajo sobre la hepatitis pudo tener por “ancla” la situación de un familiar afectado por la enfermedad, y por “incluidores”¹¹ los precarios conocimientos que había adquirido al calor del contacto con médicos en esa situación. El estudiante que se entusiasmó con las leyes laborales ancla en la experiencia de su padre por haber sido despedido del trabajo, etc. Los trabajos que se limitan a encomendar al alumnado la libre recogida de información en la web se arriesgan al imperio de los incluidores espontáneos suministrados por otras agencias pedagógicas, que incluyen las mismas redes sociales y otros medios de comunicación masiva.

Las redes y la interactividad: ¿en el pantano de la pedagogía realmente existente?

Los especialistas en educación tienden a ver a los nuevos entornos digitales de intercomunicación como una oportunidad extraordinaria para potenciar el trabajo pedagógico. Las capacidades de trabajar en grupos heterogéneos, de ofrecer y recibir ayuda, de incorporar puntos de vista ajenos tienden a ser consideradas como la mejora potencial más importante que aportan las TIC al aprendizaje escolar. La calidad de los aprendizajes se asocia a la colaboración cognitiva y a una construcción colectiva.¹² Litwin (2009, p. 85) señala que los alumnos con más dificultad podrán aprender de los más avanzados; las redes permiten la constitución de “comunidades de enseñanza-aprendizaje” fuertemente conectadas con el mundo exterior.¹³ Las TIC son tomadas como un medio para proveer los andamiajes adecuados al llamado “triángulo interactivo”, es decir, lo que hacen en conjunto docentes y alumnos con los contenidos (Coll *et al.*, 2009, pp. 155-157). Pero mientras los expertos se preocupan por cómo pasar de la *interactividad “tecnológica”* a la *interactividad “pedagógica”*, docentes y estudiantes parecen más atentos a las interferencias de la interactividad nociva de las redes sociales con el quehacer escolar.

Los testimonios recogidos en las entrevistas sobre las redes dividen los puntos de vista tanto entre alumnos como entre docentes.

Campea entre alumnos y docentes una visión de incompatibilidad o incluso de contradicción entre redes sociales y aprendizaje. Las redes sociales son sinónimo de distracción y entretenimiento. Consideran que el tiempo y la dedicación a las redes sociales conspiran contra su rendimiento escolar, e incluso algunos dicen que les baja la dedicación al estudio: “desde que estamos con la *Netbook* me parece que bajan las notas”, “le dedico menos tiempo a los libros”, y otras expresiones por el estilo que toman a las redes como una amenaza directamente antipedagógica.

Lo malo es que se abusa de que tenemos que estar comunicados todo el tiempo y al estar atado a la compu caes en la boludez, de hablar cualquier cosa... por estar conectado...vivimos metidos en esto y te olvidas de lo otro (Agustín, alumno, ISFD 84).

Lo mejor de las redes es que estás comunicado todo el tiempo... lo peor es que le dedicás demasiado tiempo y dejás de hacer otras cosas. Miro menos tele y ya no uso la play... Al estar más conectados arreglamos para vernos más veces con los amigos... las cosas de la escuela, te las debo, jaja (Marco, alumno, 6° año, EET 5).

Aumenta la dedicación a la vida social y se tiende a concentrar el tiempo de esparcimiento incluso a costa de otras actividades. El tiempo escolar es percibido por los docentes como la principal víctima de las redes.

No me gustan las redes sociales... veo que se está demasiado pendiente y la vida real pasa por otro lado. Uno los ve jugando en el patio... navegando o intentando saltar los filtros para acceder a sitios indebidos... Acá en horario académico no se puede entrar a Face ni Youtube por un problema de ancho de banda porque consume mucho. Si uno se pone a bajar un video, los demás no pueden navegar (Mauricio, profesor de Programación, EET 5, Mar del Plata).

El valor de este testimonio se incrementa porque este docente es un defensor a ultranza del PC-I y un adalid del rol pedagógico de las TIC. Incluso aclara que los celulares se fueron convirtiendo también en factor de “dispersión” en las clases y “hubo que reglamentar el uso dentro del aula, sino se desmadra todo”.

La inclusión de los alumnos en el Face da lugar a otro tipo de problemas: las discordias, el chisme, las expresiones agresivas o las discusiones estériles. Para Norma, directiva de la ESB 25 “Lo peor desde la Dirección son los problemas que se suscitan entre alumnos o con los docentes cuando le dan el Face a los alumnos”. Otros alumnos corroboran este problema. Yolanda, alumna de 4°, directamente cuenta que dejó de usar el Face con compañeros de la escuela “Porque... no sé cómo te diría... Lo peor de las redes es como el chisme”. Así, el Face aparece en algunas entrevistas como un ámbito exclusivamente socioemocional con fuerte connotación perturbadora de la convivencia escolar.

Algunos docentes encuentran una ventaja secundaria en la facilidad de comunicación. La misma Norma dice que “Los chicos que se enferman o trabajan, tienen muchas inasistencias, y la web permite que puedan hacer las tareas”. En este sentido, la comunicación digital aparece como un recurso frente a una de las formas que reviste el fracaso: el ausentismo.

Entre los estudiantes, el abaratamiento de la comunicación es presentado como una ventaja para el estudio: “Lo mejor es poder hablar con amigos incluso para cosas de la escuela sin pagar como el celu” (Nayme, alumno, 4° año, ESB 25).

Algunos docentes que trabajan mucho con los alumnos a través de las redes dicen tener buenas experiencias al posibilitar relaciones de mayor confianza y ayudar a detectar intereses que facilitan el trabajo pedagógico. “Los tengo en el Face y conozco a los chicos desde otro lugar” (Vanesa, profesora de Química, ESB 25, Mar del Plata).

“Me conecto mucho con los alumnos por Face para ver lo que miran, las estéticas que usan. También lo uso para muchas correcciones... de las planificaciones que me pasan, cada vez más lo uso” (Diana, profesora de Didáctica, ISFD 84). De esta manera el Face aparece integrado plenamente al trabajo pedagógico áulico pero bajo un esquema tradicional en el cual el docente supervisa y corrige.

Los usos más intensos de las redes y los componentes interactivos detectados en las entrevistas se dan en primaria, en educación especial y en la escuela técnica.

Algunos maestros de primaria utilizan ADM pero además arman grupos en red con sus alumnos, y de esa forma hay una extensión de la clase que también permite la ubicuidad.¹⁴ Un ejemplo es esta “agencia de noticias”.

Yo había armado un proyecto sobre la noticia y después, ellos jugando con el teléfono, les propuse hacer un noticiero. Entonces con los teléfonos nos filmamos, hicieron entrevistas entre ellos y nosotros [los maestros]. Después dije podemos armarlo bien con la compu, que ellos armen lo mismo que hicieron con los teléfonos que surgió como juego un día de lluvia, con las compu. Y fue lo que hicimos (Silvina, docente de 5° año, EEP 25).

En enseñanza especial parece magnificarse la importancia de las redes porque además del aprendizaje de contenidos aparecen en primer plano cuestiones como la socialización y la autonomía.

[las TIC ayudan a] que logren valerse por sí mismos que es una cuestión fundamental de la Educación Especial.

Son alumnos que están aislados en sus casas y la idea era que compartieran de alguna manera con un par. Con lo cual hacíamos presentaciones y fotos, y los chicos escribían una presentación y se las llevábamos a otros chicos para que la vieran, y así (Mónica, docente domiciliaria, EEE 504, Avellaneda).

Otra experiencia de cooperación pedagógica a través de las redes es la de una escuela especial de disminuidos visuales en donde, llamativamente, se articula a los padres en un rol pedagógico.

La *Net* te da otra posibilidad de llegar a la casa de los alumnos. Planteas una actividad y le mandás una explicación en el cuadernito o en la compu misma y que los mismos papás y mamás, desde su lugar, hagan un pequeño esfuerzo de ir enseñándole a los hijos e ir aprendiendo entre los dos... El nene dice “no papá, esto no va” o “esto está muy bueno”... Se integran más en la casa...con los hermanos. ¡Está bueno! (Liliana, docente de Pedagógicas, EEE 504, Mar del Plata).

Mónica (EEE 504) nos cuenta otra experiencia de aprendizaje colaborativo con la participación de las familias que tienen niños con dificultades motrices, mediante el uso del stop motion (un soft de animación), en la cual la familia colabora con la realización de los muñecos y decorados mientras el niño elabora el guion con la docente.

La apertura a agentes educativos extraescolares también se observa en la escuela de sordos e hipoacúsicos (EEE 508), donde se organizaron diferentes grupos para concurrir dos veces por semana a la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) para hacer cursos de computación. Francisco (docente de Artística) testimonia que el contacto con una universidad estimula notablemente a los alumnos.

Los usos avanzados en experiencias de trabajo colaborativo o de cooperación cognitiva detectados en las entrevistas son escasos,¹⁵ y los protagonizan usuarios que podríamos calificar de “avanzados” en la escuela técnica.

Nos piden que diseñemos plaquetas con Eagle [Easily Applicable Graphical Layout Editor] en electrónica que trabajamos entre tres o cuatro en equipo y lo hacemos con las Net (Marco, alumno, 6° año, EET5).

Marco también dice participar en un programa para “ayudar a los chicos que están empezando en el cole-

gio”: esta es la única referencia en todas las entrevistas al rol de “alumno tutor” contemplado en el PC-I.

El profesor Mauricio cuenta que la EET5 desarrolla un “proyecto transversal” que incluye docentes y alumnos de todas las carreras (Construcciones, Electrónica, Informática): “diseñar una casa inteligente controlada a través de una red digital y adaptada para una persona discapacitada...hicieron un excelente trabajo realizado con usos intensivos de *soft* de diseño... lo expusimos en Tecnópolis el año pasado”.

Este tipo de experiencias se emparenta con la de los grupos de afinidad centrados en tarea y desempeño (Dussel y Quevedo, 2010, p. 21) o las técnicas JIGSAW del CSLC (Avi *et al.*, 2009, p. 204) que combinan una organización social, una intercomunicación virtual y el uso de herramientas informáticas. En las entrevistas los alumnos tienden a remarcar más el peso de las reuniones presenciales y de la coordinación de los docentes.

El supuesto de que las TIC y las redes incentivan y favorecen procesos colectivos de aprendizaje merece una reflexión cuidadosa desde el momento que los alumnos suelen encontrar respuestas a lo que no saben hacer sin salir de la red. Muchos usos de *soft* de usuarios avanzados están diseñados para aprender mediante autoasistencia en línea. La *web 2.0* tiene entre sus principios la simplicidad, la amigabilidad de menús y comandos, la asistencia entre pares y la consulta con expertos en línea, que se podría leer como una suerte de intento de autogestión virtualizada de la zona de desarrollo próximo. La interacción pedagógica tiende a entablarse entre individuo-sistema experto en red y no entre individuo-docente-compañeros-sistemas expertos en red. La web ofrece múltiples posibilidades para que la zona de desarrollo próximo no quede desierta sin el docente. Así, la postulación de una imprescindible autoridad pedagógica de última instancia no puede ser tomada sin reservas. Afirmaciones como “por más que los estudiantes sepan usar más las tecnologías, no saben cómo utilizarlas para mejorar el aprendizaje” (Fogolino y otros, 2015, p. 64), o “el proceso de construcción de

significados que realiza el alumno/a requiere, para poder desarrollarse satisfactoriamente, de algún tipo de ayuda educativa” (Coll y otros, 2009, p. 155) no se compadece con las tendencias a la autogestión del aprendizaje que guían la interfaz con los usuarios. Bajo este patrón de evolución, la figura del aprendiz tiende a fusionarse con la del usuario y a reducir el papel del educador y del resto de los aprendices. La inducción al autoaprendizaje en línea refuerza la matriz más tradicional del aprendizaje escolar como proceso estrictamente individual y no como colaboración/conflicto interpersonal o grupal.

En las entrevistas a alumnos y docentes aparecen referencias a esta cuestión. Por ejemplo: “Si hay dificultad lo consulto a internet. Hay tanta información que es para autodidacta”; “siempre aparece alguien en los grupos de usuarios de *soft* que te tira una ayuda”; “te ponés con la compu y googleas y una cosa te lleva a la otra...te enterás de un montón de cosas”, y otras en el mismo sentido.

Las redes también se convierten en vehículos para una cooperación “invisible” –por no decir “clandestina”– entre alumnos: distribuirse los resúmenes para estudiar sin tener que leer los textos; asistencia en línea entre ellos para cosas que no entienden; ejercicios que no pueden resolver; asegurarse que están bien encaminados en algún trabajo práctico para entregar, etc. El valor cognitivo de estos intercambios horizontales espontáneos es difícil de ponderar, pero lateraliza y reduce el papel del docente.

Experiencias de aprendizaje con TIC: pedagogías y alfabetizaciones

Para analizar la cuestión de la potencialidad pedagógica de las TIC se debe considerar que el proceso cognitivo comienza con las expectativas de aprendizaje y logros esperados. Las anticipaciones realizadas por los agentes educativos constituyen condicionamientos de partida sobre el proceso de aprendizaje.¹⁶

Los testimonios relevados muestran que las expectativas antes de las entregas de las *Net* en las escuelas eran bastante diversas:

1. Alumnos que creían firmemente que las *Net* iban a ser usadas con intensidad en la escuela. Expresiones como “Y...pensaba que con las *Net* los profes iban a hacer todo ahí y ahora... ¡seguimos escribiendo las carpetas!”, se repiten bastante entre los alumnos entrevistados. Las expectativas de los padres iban por el mismo camino: los estudiantes cuentan que la admonición de padres y madres era “las *Net* son para las cosas de la escuela”.
2. Docentes que desconfiaban, menospreciaban o sentían como amenaza la irrupción del mundo digital. Un ejemplo extremo: “La verdad pensé... que era una forma de justificar plata para robar... ¿por qué no otras necesidades más urgentes?, me decía”. Respuestas como “La sala de computadoras que teníamos estaba llena del polvillo de las palomas ¿ahí iban a poner las computadoras?”; “Tiene intención electoral pensaba... gente que no tiene techo ¿le van a dar computadora?”; “... se financia con el dinero del ANSES”. También hay testimonios de los que pensaban que traería efectos pedagógicos contraproducentes porque los chicos “iban a estar todo el día con los juguitos”. En las expectativas previas, el PC-I aparecía en buena medida desescolarizado y hasta carente de aristas educativas. Los docentes no lo asociaban con la inclusión escolar (mejorar la promoción, la retención, el ausentismo y la deserción) sino con una política social de acceso a la tecnología para sectores carenciados (Blanco, Fixman y Gomez, 2014).¹⁷

Norma, directora de la ESB 25 de Mar del Plata, afirmaba: “Entre los docentes no se tomó con demasiado interés” y describía de manera inmejorable las contradictorias expectativas en la situación previa a la llegada de las *Net*:

Los chicos de un primero habían escrito en el pizarrón de un aula ¡Queremos las *Net*! Entonces llamé para averi-

guar...porque no tenía noticias. Cuando llegaron las mil *Net*, yo quería entregarlas de inmediato y los docentes, incluso los que sabían de esto, no ayudaron porque estaban en contra. Pero cuando empezaron a llegar las de los docentes este año estaban todos mirando si estaba su nombre... Los chicos estaban muy ansiosos. Los padres ansiosos les ponían notitas preguntando... El primer día que las entregaron, los chicos esperaron a los profesores con las *Net* abiertas y los profesores no sabían qué hacer ja, ja. Pero una alegría tremenda...fue un día de fiesta.

3. Docentes muy interesados en incorporar las TIC y con altas expectativas de mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un ejemplo extremo lo vemos en la EEE 504 (domiciliaria) de Avellaneda, que ya en 2009, 2011 y 2012 consiguió que una fundación les financiara la compra de *netbooks* para el proyecto de “*La Netbook viajera*” en el cual participaba la UTN. Mónica, la docente entrevistada de esta escuela, dice que desde hace años se proponen la “alfabetización digital” como objetivo, por lo que la llegada del PC-I encuentra un suelo fértil. Algo similar ocurre en la EET 5 de Mar del Plata, donde venían trabajando con programas de incorporación de informática anteriores al PC-I y elevados niveles de equipamiento disponibles dentro de la escuela. También había docentes de nivel medio y superior que albergaban altas expectativas con la llegada de las *Net*.¹⁸

Pero al preguntar por las expectativas presentes –dos años después de la entrega de las *Net*– vemos que tienden a nivelarse. Las dificultades se multiplican, y así bajan las aspiraciones de los que eran más optimistas, al tiempo que la presencia de las TIC hace ver sus potencialidades a los que eran más pesimistas. Las entrevistas están colmadas de referencias a las dificultades técnicas, los bloqueos de las *Net*, el no funcionamiento del servidor, la intranet o el *router*; y de otras que aluden a que los profesores no las piden, que muchos no las saben manejar, que los programas son lentos, que los alumnos que vienen de otras escuelas no las tienen, que hay años que falta entregar, que el gobierno de la

Provincia no cubre el cargo de responsable técnico, etc. En el caso de las ADM se menciona que ya muchas máquinas no funcionan o están bloqueadas y no hay quien las repare, que algunos directivos no facilitan el acceso a los equipos o desalientan su uso, etc.

Los alumnos de secundaria básica dicen que usan la *Net* exclusivamente en su casa, que no la llevan a la escuela y que nadie las pide para trabajar en clase. Los padres de alumnos de la EEE 508 de Avellaneda preguntan por los equipos de sus hijos que no funcionan, y “No sabemos qué decirles”, dice Francisco, docente domiciliario.

Por otro lado, muchos docentes que tenían expectativas negativas ahora perciben varios aspectos positivos y comienzan a dar por sentado que las TIC brindan la posibilidad de potenciar los aprendizajes de los alumnos.

Aun los que no están alfabetizados, para ellos también es un recurso... aun sin tener la escritura convencional. Permite el acceso a otra forma de lectura, con imágenes y con palabras, con carteles, aunque no puedan ellos armar oraciones. Facilita una lectura no convencional que los ayuda a comunicarse, de acuerdo a las posibilidades de cada chico, y además ¡se entusiasman! (Mónica, docente domiciliaria EEE 504, Mar del Plata).

Justamente, suscitar entusiasmo parece la estrategia número uno contra el fracaso: “Pienso que el fracaso escolar se combate por medio de motivar al alumno. Un alumno motivado nunca fracasa” (Anahí, EEP 27, un año de antigüedad).

El impacto positivo sobre el interés y la motivación de los alumnos que se le atribuye a las TIC goza de una suerte de consenso universal: son vistas como una especie de salvavidas motivacional en términos pedagógicos.¹⁹ Hay infinidad de referencias a esto en las entrevistas a los docentes de todos los niveles y ramas de la enseñanza.

A mí me encanta, es lo nuevo y es en lo que hay que preparar a los chicos... y es lo que los motiva...En

Matemática hacen juegos que se resuelven mediante cuentas... los chicos se entusiasman con las *Net*. Quieren jugar pero sin darse cuenta están aprendiendo (Carina, docente de 1° grado, EEP 58, Avellaneda).

Los alumnos muestran más entusiasmo frente a un libro digital, que frente al mismo libro en formato papel (Esteban, EP 19, Mar del Plata, dos años de antigüedad).

Les da, en primer lugar, estímulo. Yo tenía un alumno que al rato nomás ya bostezaba, en cambio con la *Net* no había bostezos nunca (Mónica, EEE 504, Avellaneda).

Silvina (5° año, EEP 25, Avellaneda) nos cuenta su primera clase con el ADM:

En todo el grado había solamente dos nenes que tienen PC en la casa. Ni siquiera sabían cómo prenderla, y... yo dije primero “Miren, fíjense”. Al rato hubo chicos que se fueron hasta juegos de Ciencias Naturales... hicieron un juego que era un circuito de electricidad. Otro estaba mirando un video de Ciencias Naturales. Las chicas empezaron ¿puedo escribir acá el cuento que escribí el otro día en la hoja? y otras nenas empezaron a hacer un *PowerPoint*: colores, letras, fondos, pasar de página...Cada uno fue para donde le interesa.

Hasta algunos alumnos del nivel medio testimonian el entusiasmo que les producía la irrupción de las *Net*. Agustín (alumno, 4° año, ESB 25) dice que “la mejor clase fue la primera, fue muy emocionante tuvimos que pasar un texto y después me quedé jugando sin instrucciones del profe. Entré a Wiki, Rincón, Google...”. Las experiencias del uso del teclado y la navegación por primera vez con propósitos de aprender tienen un fuerte impacto en la memoria afectiva de los jóvenes.

Aunque no es una opinión unánime, varios docentes señalan que las TIC aumentan el cumplimiento con los trabajos y la participación en clase, y que también dan más opciones para la evaluación. Se percibe un incremento de la implicación del alumno, que es toma-

da como la principal contribución de las TIC para reducir el fracaso. Los docentes que utilizan más intensivamente las *Net* y las TIC son los que dicen ver menos reprobaciones, mientras que los que la utilizan menos tienden a creer que no hay cambios en los niveles de aprobación y calificaciones: “a examen se van igual, con *Net* o sin *Net* muchos están en la pavana”.

Otra de las puntualizaciones de los docentes entrevistados es la relación que establecen entre la motivación de los alumnos con la apertura al mundo multimedial y la ruptura del encapsulamiento en la cultura escrita. Los estímulos y la motivación van de la mano con el acceso y la facilidad de uso de recursos de imagen y sonido que potencian la expresividad y la personalización de las producciones de los aprendientes.

El manejo de los procesadores de imagen, sonido y música impregna en gran medida el trabajo pedagógico cuando se utilizan los recursos de las TIC. La condición de nativos digitales de los adolescentes y jóvenes reside en buena medida en haber incorporado estas destrezas desde edad temprana.

Cuando se les pregunta a los alumnos lo primero que hicieron con la *Net*, la mayoría contesta: “subir fotos”, “buscar videos”, “bajar música”, “bajar juegos”, junto con la conexión a redes sociales.

Cuando se inquiriere sobre qué programas o aplicaciones informáticas manejan hay un notorio predominio de aquellos que se relacionan con el mundo de la imagen: desde los reproductores de fotos y video más comunes hasta algún *soft* de edición de imágenes o, en un par de casos, directamente de creación de bases musicales y simulación de instrumentos. La cultura virtual de los nativos digitales es multimedial más que textual. Hay más estudiantes entrevistados que manejan el *soft* multimedial que el *Excel* o el *Word*. Dicen además que el *Excel* es el que más les cuesta.

El clásico trabajo de Gee (2004) ya señalaba el impacto de la semiología de las imágenes que traen las

TIC, al punto que es necesario hablar de un “alfabetismo visual”. Hoy interactuamos permanentemente con “textos multimedia”. Es por ello que se hace indispensable alfabetizarlos incluyendo videos, música, imágenes, carteles breves, infogramas, vínculos y texto plano.

El alfabetismo pasa a ser multimodal no solo porque hay diferentes formas de apropiación y uso de la escritura y la palabra, sino porque ambas cambian al contacto con la imagen y el sonido. La alfabetización con el libro como artefacto no es la misma que con la pantalla y el teclado.²⁰ Las capacidades de metafórica, síntesis, sorpresa, de suscitar emociones, dominan sobre las destrezas de consistencia argumentativa, corrección expresiva y precisión lexical. Los docentes de Profesorado perciben el furor por las imágenes: “en vez de anotar y tomar apuntes, ¡filman o graban las clases! y después estudian de ahí”.

La proyección de videos, documentales, películas, imágenes, acompañados por debates y producciones de los alumnos son un recurso extendido y reconocido como exitoso en términos de participación y motivación.

En Sociales hablar no es lo mismo que ver un video o que un dibujo. Por ejemplo para comparar el campo y la ciudad, los transportes... Después con el *Paint* dibujamos distintos transportes, y en *Word* hacemos un cuento de 4 ó 5 líneas (Carina, 1° año, EP 58, Avellaneda).

En una clase sobre “La organización de los seres vivos” los chicos no paraban de hacer exclamaciones de asombro con lo que iban conociendo y comprendiendo: ¡Mirá como nada esa ameba!; ¡eso es una esponja marina!; ¡esos gusanos viven en los humanos! (Ara-celi, maestra primaria, recién recibida).

En enseñanza especial los efectos positivos son aún más marcados.

Usan muchas aplicaciones, cosas nuevas, *Movie Maker*. Armamos historias, las guionamos. Hice una capacitación en la UTN para hacer *stop motion* y lo

uso bastante. Sobre todo con los chicos motores [es una jerga] con distrofia, a los que la fatiga les afecta la posibilidad de escritura. En cambio con un dedito no más se hacen maravillas (Mónica, maestra domiciliaria especial, EEE 504, Avellaneda).

Es muy interesante el testimonio de Francisco de la EEE 508, que nos cuenta que en el 2016 hicieron “una campaña publicitaria” por el dengue.

Los chicos dibujaron el mosquito, hicieron el “Prohibido” y le pusimos palabras. El problema es el tema de la escritura, el sordo no usa conectores, son palabras concretas, digamos, entonces yo les proponía palabras simples y ellos elegían dos para su anuncio. Entonces salió “NO Mosquito, Mosquito Malo”. Con ese trabajo fuimos a la UTN y se abordó desde las TIC, sacaron fotos, trabajaron con la computadora. A fin de año hicimos la campaña publicitaria en la UTN, en la calle y en la escuela, repartiendo imágenes diciendo NO Mosquito y con una foto del mosquito y otra de la seña del mosquito, la seña es con las manos hacer un mosquito.

En primaria común hay testimonios elocuentes del impacto de las TIC sobre la adquisición de la lectoescritura.

En primer grado los chicos -que muchos faltaban alfabetizarse- pudieron escribir su nombre y apellido en *Word* y se los imprimió. Pudieron ver su trabajo realizado y tenerlo pegado en su cuaderno. Lo hicieron muy rápido ya que con escritura convencional tardaban (Lucía, docente 1° grado, EEP 1, un año de antigüedad, Mar del Plata).

En Lengua juntaban todas las palabras y el uso del *Word*, al enseñar el espacio... eso también ayuda a alfabetizar... Salta el error y tienen que pensar. Se alfabetizan más rápido (Carina, docente 1° grado, EEP 58, Avellaneda).

Por supuesto que es una herramienta para luchar contra el fracaso. Por ejemplo: una nena que tenemos se alfabetizó recién este año en 5°. Agarró la computadora y le fue más fácil... tiene otra emoción, ¡eso es lo

que vale! (...) es otra la emoción: se equivoca, va y hace otra vez. ¡Es otra cosa!” (Flor, docente primaria, 5° año, EEE 504, Avellaneda).

A tal punto han cambiado las bases de la alfabetización que son varios los alumnos entrevistados de los primeros años de secundaria que señalan que la principal dificultad que tienen para manejar la *Net* es “el teclado... acertar con las letras”, “soy muy lento, me equivoco...”, “todavía no encuentro la Ñ ni el acento, ja, ja”, etc. La destreza para manejar el teclado con todos los dedos y ubicarse espacialmente en la pantalla con el cursor empieza a ser una competencia comunicativa básica tanto como antes era manejar el lápiz.²¹ Lidar con pantallas, teclados, dispositivos táctiles, etc. nos obliga a replantear la adquisición de la lectoescritura. Son los docentes jóvenes, recién recibidos, quienes se sienten inmersos en la cultura digital y se atreven a experimentar; son los que muestran una mayor sensibilidad y apertura a estas nuevas formas de alfabetización.

Las TIC con sus potencialidades expresivas multimediales ofrecen enormes ventajas en términos de motivación y compromiso individual. Sin embargo, tanto docentes como especialistas detectan el riesgo de reforzar la valorización de la participación y lo actitudinal en desmedro de la calidad del aprendizaje efectivo. En este punto puede operarse una especie de “trampa”: la demostración de mayor involucramiento de los alumnos se toma como mejora en el aprendizaje. El riesgo es que el fracaso en su forma de escasos o pobres aprendizajes tenga una respuesta del tipo “promoción social” (Farías *et al.*, 2007) bajo un ropaje de “inclusión digital”.

Los docentes no dejan de señalar el riesgo de pérdida de importancia del conocimiento riguroso y de la adquisición de habilidades cognitivas típicas basadas en el respeto de rígidos cánones procedimentales (capacidades de pensamiento lógico, argumentativo, que se funda en datos, etc.) y sustantivos (cultura e información básica general, conocimiento científico, humanístico, etc.). No es distinto de lo que observan los especialistas. Litwin (2009) señala la necesidad

de problematizar el tipo de conocimiento que promueve el mundo de la web: atomizado, no relacional, no explicativo, no argumentativo, sin jerarquización semántica. A las TIC se les atribuyen efectos cognitivos totalmente opuestos a los que pretende producir la escuela. La pregunta por el potencial de enriquecimiento en la calidad del proceso de aprendizaje y de la mejora cuantitativa del rendimiento efectivo que tienen las TIC también recibe una respuesta diversa de parte de docentes y alumnos.

Por un lado están los docentes que intentan contrarrestar los efectos antipedagógicos de la web colocándose en el lugar de mediatizadores: planifican la actividad previamente y seleccionan con sumo cuidado los contenidos, para definir qué material verán los alumnos en las diversas pantallas (*Net*, TV, celular). En general, estos docentes no encuentran relación entre las *Net* y la repitencia, la deserción o el ausentismo (que unánimemente imputan a factores socioeconómicos). Todos se expresan en términos de “es una herramienta más” y, por tanto, “bien aprovechada favorece y ayuda para que los alumnos no se estanquen y salgan adelante aquellos que tienen más dificultades”.

Este tipo de posicionamiento docente se refleja en extractos de las entrevistas como el que sigue:

La mejor clase fue sobre unos videos de diferentes escuelas del Canal Encuentro. Se generó un buen debate. Estuvo bueno...No es que aprendieron más sino que tuvieron más acceso a información (Luz, docente de Campo de la Práctica, ISFD 84, Mar del Plata).

El debate entre los alumnos se toma como un buen producto en sí mismo, pero no implica un salto de calidad de los aprendizajes. El núcleo del aprendizaje se sustrae del uso de las TIC y se deposita en el esfuerzo intelectual del alumno. El aprovechamiento de la computadora parece ser una responsabilidad fundamental de los alumnos más que de los docentes. En este sentido, para algunos docentes el lugar que ocupa la *Net* se aproxima al que ocupaba el libro.

En la ESB 25 una profesora de Química cuenta: “Hice la capacitación del PC-I y aprendí el programa Avogadro [editor molecular] ¡está bárbaro! Lo mejor fue cuando hicimos escuela abierta que hicimos el análisis de agua del barrio con la computadora... Ayudó a entender la materia pero no cambió la predisposición para estudiar ni las notas”. La aclaración de que no varió el rendimiento de los alumnos quizá pueda interpretarse en consonancia con lo afirmado por Solomon y otros (1992) respecto a que la calidad de los productos obtenidos usando las TIC puede mejorar mucho (el análisis de agua del barrio) pero no la calidad de los aprendizajes que implica (el estudio, la comprensión, las notas).

Los alumnos de la escuela secundaria y del profesorado donde se requiere menos uso de las TIC tienden a ser también escépticos respecto del aporte del PC-I a la mejora de los aprendizajes. Estos alumnos suelen ver a las TIC como un mero “facilitador”: “Agilizar, reducir el gasto de papel. Es más fácil que un libro y una carpeta. No sé si voy a aprender más pero va a ser más fácil” (Agustín).

Por otro lado, están los docentes y alumnos que más utilizan las TIC y que se inclinan a enfatizar el efecto de enriquecimiento cualitativo del proceso pedagógico, el efectivo incremento de los aprendizajes y la reducción concomitante de los niveles de fracaso. Los testimonios de alumnos y docentes respecto de las mejores experiencias de aprendizaje con TIC en las que participaron son bien ilustrativos acerca de cómo se percibe el aprendizaje significativo.

En las escuelas de enseñanza especial se evidencia una utilización mucho más intensa de las TIC y una valoración mayor de sus potencialidades pedagógicas.²² La diversidad de usos que se hacen de las TIC, adaptándolas a las necesidades y posibilidades de los alumnos disminuidos visuales y autistas es grande:

Tengo tres alumnas: una que no usa la *Net* por ahora, todavía está con la máquina Perkins, otra que usa pero solo con juegos y una que hace historietas, textos, y con

ella la uso todo el tiempo. Mi mejor clase con sordos... Una con un programa que tiene pictograma. Los alumnos que no oralizan elegían el pictograma correcto...darles la oportunidad que puedan expresarse (Liliana, profesora del área Pedagógicas, EEE 504, Mar del Plata).

Francisco, docente de la EEE 508 de Avellaneda, es aún más categórico respecto de cómo mejora la alfabetización:

A los chicos que tienen una discapacidad motora o intelectual, la computadora puede ayudarlos... chicos que no pueden trabajar con el lápiz, trabajan con la computadora. La computadora hace que pueda poner en acto lo que su capacidad le permite pero su motricidad no.

Otra docente señala hasta qué punto se ha digitalizado la adquisición de la lectoescritura en la EEE 504 de Avellaneda: “Lo peor es que mis alumnos se distraen mucho con los juegos...y ¡no quieren pasar al lápiz y papel!”, lo que muestra una manifiesta dependencia de la tecnología. En este caso el fracaso (no pasar a la escritura manual) se plantea como el reverso del éxito en el uso de las TIC. Los estudiantes entrevistados de la EEE 504 son unánimes en valorar positivamente el uso de las *Net* en casi todas las materias y consideran tener mejores calificaciones, y “más ganas de estudiar”.

Las experiencias relevadas con las ADM en primaria también muestran notables niveles de movilización de recursos cognitivos. Un docente recién recibido cuenta cómo trabajó con discursos de Videla y material audiovisual de la dictadura militar en un 6° año.

Los alumnos tuvieron que realizar una portada de un diario (a modo de blog) que dé cuenta del día 24 de marzo y del día del regreso a la democracia. Este trabajo fue entregado a través de la plataforma digital y luego cada alumno lo expuso contando por qué decidió poner cierta información e imágenes...Se mostraron motivados a continuar con el tema y a querer saber. En las evaluaciones vi reflejado cómo aquellos contenidos vistos en videos o imágenes fueron más apreciados por los alumnos que los datos que se encontraban solo en

texto escrito (Esteban, docente primario, 6° año, dos años de antigüedad).

Por último, en la EET 5 aparecen los usos pedagógicos más avanzados y donde las disponibilidades técnicas son sin duda muy superiores a las del resto de las instituciones relevadas. Los docentes entrevistados rescatan unánimemente la concurrencia diaria con la *Net*, su uso intensivo en Taller, y la “soltura” que van adquiriendo los chicos para resolver cosas con el *soft* especializado que van aprendiendo. El profesor Mauricio afirma: “Lo que noto que cambió en los chicos es que... primero intentan resolverlo y después preguntar y antes era preguntar primero para recibirlo todo resuelto”. Esta mención es elocuente en términos de procesos cognitivos. La colaboración cognitiva y los procesos de interacción con docentes y dispositivos tienen la suficiente riqueza como para alcanzar las etapas de inmersión y aplicación (Sunkel *et al.*, 2014), lo cual aumenta los niveles de autonomía de uso y de autoconfianza de los alumnos.

Pero en esta escuela técnica, la naturalización del uso de las TIC hace que los alumnos tengan una percepción casi “neutra” respecto del rendimiento escolar. La mayoría de los entrevistados de esta institución separan el uso de las *Net* del rendimiento y las notas, e incluso de la predisposición a estudiar.

Además, la percepción que los alumnos tienen de la calidad del aprendizaje no se focaliza en la disponibilidad de recursos TIC sino en las actividades puntuales y los proyectos que les plantean los docentes: desarrollar un juego, una página web de idioma, una placa electrónica, una red simulada, etc. La valoración está puesta en el docente y la actividad que propone y no en el recurso informático específico.

Estos proyectos ofrecen un “aspecto inclusivo” importante: la cooperación entre aprendientes de diferentes niveles de rendimiento general y de manejo de las herramientas informáticas. La combinación de implicación colectiva y búsqueda de calidad de los productos

finales supone también aprendizajes en términos de división del trabajo, asunción de responsabilidades, mutualidad de aprendizajes, participación de ambos sexos, compartir iniciativas, asociar la propia contribución al conjunto, enfrentar un conflicto cognitivo acerca de la mejor solución a determinada dificultad, etc.

A pesar de lo avanzado de estas propuestas pedagógicas, no se advierte que el uso de las TIC elimine el carácter rígidamente secuenciado de los contenidos y la graduación escalonada lineal de los itinerarios escolares. Las TIC no parecen ser aprovechadas para expandir las oportunidades de promoción, examen y eventualmente refuerzo, apoyo o recuperación de aprendizajes. En este sentido, no ha habido cambios y estamos igual de lejos de la recomendación de una mayor fluidez de los itinerarios escolares (Farías *et al.*, 2007) y de mejores resultados en cuanto a repitencia y sobre edad.

Conclusiones

Las expectativas de impacto modernizador y de revulsivo pedagógico que traen las TIC deben pasarse por el tamiz de los sujetos pedagógicos e instituciones realmente existentes. Las TIC ingresan en una especie de “jardín de los senderos que se bifurcan” y la diversidad de entornos escolares –en cuanto a condiciones materiales de equipamiento, expectativas, modos de recepción, aceptación o rechazo de los docentes, conocimientos anteriores y niveles de intensidad de usos de los alumnos– son múltiples y en muchos casos divergentes. Los cambios en las prácticas y las percepciones de los agentes educativos respecto de las formas en las que las TIC en la escuela inciden sobre el fracaso componen un caleidoscopio del que pueden extraerse algunas líneas, colores y contrastes.

Una primera semblanza muestra un impacto mucho más fuerte de las TIC en las ramas Especial y Técnica que en ESB, y un uso creciente en la forma-

ción docente en el área de la práctica y en los maestros noveles en escuelas primarias con acceso a las ADM. La frecuencia de utilización y la buena percepción de resultados dependen de la disponibilidad de equipos en funcionamiento, mayor intensidad de uso personal de TIC y de dominio técnico del *soft* por parte de los docentes.

Los tres ejes que hemos analizado –el acceso a la información, la interacción en red y el uso de *soft* informático en el aprendizaje– dan lugar a diversos posicionamientos, valoraciones y prácticas de docentes y alumnos.

La facilidad de acceso y abundancia de información está ya masivamente incorporada al quehacer escolar, pero se detecta con claridad una tensión no resuelta entre la lógica de la navegación y exploración autogestiva de la información y la lógica del control de validez y la selección de contenidos. Impartir conocimientos ciertos sigue siendo un imperativo pedagógico fuertemente arraigado en muchos docentes y la desconfianza hacia la web –con sus falsedades y riesgos– da lugar al intento de “proteger” a los alumnos mediante un celoso control de contenidos. La falta de confianza en las capacidades y recursos de los alumnos oblitera oportunidades de aprendizaje basadas en el conflicto cognitivo, la detección del error, el engaño, etc. No obstante, también hay docentes, sobre todo en las ramas Especial y Técnica, que incorporan y celebran prácticas en las que la autonomía en la gestión de la información es más permisiva con la exploración y el descubrimiento.

Las potencialidades comunicativas están muy subexplotadas pedagógicamente en términos de aprendizaje cooperativo y son vistas más como amenazas distractoras y perturbadoras de la convivencia que como recursos de aprendizaje. Docentes y alumnos tienden a hacer un rescate estrictamente pragmático de las facilidades de intercomunicación: mejora el compartir información, ahorra dinero y tiempo, brinda más posibilidades en caso de ausentismo de los alumnos, simplifica el trabajo burocrático de papeleo de los profesores,

etc. Es decir, hay una extendida visión fuertemente ex-trapedagógica de las redes y de la interconexión que va a contramano del carácter central de la noción de mediación semiótica dentro de la perspectiva histórico-cultural y constructivista del aprendizaje (de la Mata *et al.*, 2009, p. 177). Es quizá el terreno en donde la visión de los docentes y alumnos contrasta más con las esperanzas de los expertos y especialistas. Pedagogos y psicólogos de la educación abogan desde hace años por los procesos colaborativos en la interacción áulica y por la producción de “comprensión conjunta” o “conocimiento compartido” (Edwards y Mercer, 1987). Entre los entrevistados, salvo las excepciones de algunas experiencias en escuelas primarias con ADM o en enseñanza especial, la búsqueda de formas apropiadas de mediación semiótica como aspecto central de los procesos de aprendizaje brilla por su ausencia.

Por otra parte, también hay que sopesar cuidadosamente la idea de que las TIC y las redes favorecen *per se* la mediación semiótica y los procesos colaborativos.²³ Las redes facilitan la cooperación entre quienes ya comparten esquemas comunes pero puede dificultar la cooperación crítica entre los que no tienen marcos comunes de comprensión, restar posibilidades para el conflicto constructivo y estrechar el margen para los mediadores semióticos. Los estudiantes suelen formar grupos o participar en redes con perfiles homogéneos sobre todo en términos clasistas de pautas de consumo, música, estilo de vida, apariencia, etc. Por lo que los alumnos más vulnerables social y pedagógicamente pueden llegar a tener las mismas o peores dificultades para entrar en interacciones colaborativas con sus compañeros más aventajados, lejos de las esperanzas del aprendizaje colaborativo entre pares como forma de combatir el fracaso y la exclusión escolar.

La red de intercomunicación global nos lleva a una reflexión sobre el lugar de la escuela como institución donde se enseñan saberes legitimados públicamente. La escuela es el espacio de vigencia de lo público en tanto corporiza lo que se debe enseñar y lo que merece ser puesto en común. Las nuevas fronteras

de la comunicación suscitan el problema de redefinir lo público como criterio de legitimación de la enseñanza. La libre intercomunicación individual es tomada por las grandes corporaciones que manejan la comunicación social y las redes de información como el único y verdadero espacio público. Pretenden afirmar que hoy por hoy las fronteras entre lo público y lo privado sencillamente se han borrado. Lo común, lo compartible no es más que lo que deciden individualmente usuarios expuestos a las acciones de la publicidad, la moda, los sesgos informativos y la manipulación que esos mismos megamonopolios desarrollan a escala global. La escuela es el *locus* donde las sociedades modernas saldan de manera consciente y deliberada –es decir, política– cuál es el acervo común de significados que deben compartirse. En este sentido, la educación como institución es una forma política y colectiva de formar sujetos de conocimiento e identidad cultural. La institución educativa es necesariamente política porque late en ella una deliberación crítica y una decisión compartida sobre la definición de la herencia social que debe formar parte del bien común. La enseñanza que propone necesariamente está destinada a todos bajo el ideal de una participación universal autónoma y crítica en condiciones equitativas sobre el acervo cultural (Cullen, 1997). La red global supone un mecanismo de formación de lo público como sumatoria simple de preferencias individuales y se expresa como “tendencias” y comportamientos emulativos.

De acuerdo a nuestro relevamiento, el uso de *soft* y recursos informáticos integrados a procesos de aprendizaje está en una etapa de tanteo, ensayo y experimentación. En primaria y en especial hay avances notables en los procesos de alfabetización y adquisición de la lectoescritura en el sentido de las alfabetizaciones múltiples. En las experiencias en el nivel primario con ADM y en la rama especial con el PC-I encontramos a los educadores más optimistas en cuanto a mejoras cualitativas de calidad de aprendizajes y expectativas de reducción del fracaso. También se observan secuencias didácticas que incorporan la multimedialidad a los contenidos de Sociales y Naturales. En menor medida aparecen usos

de procesadores de números y gráficos, salvo en la escuela técnica, donde ocupan un lugar destacado.

La incidencia benéfica de las TIC sobre el aprendizaje la perciben los docentes en el aspecto motivacional asociado al entusiasmo que despiertan los recursos multimedia entre los aprendientes. Al uso del *soft* especializado y el acceso amplio a la información, los docentes tienden a asociarlo a la calidad de los resultados finales en términos de productos realizados por los alumnos, más que a las calidades de los aprendizajes involucrados. Docentes y alumnos siguen atribuyendo la calidad del aprendizaje al “estudiar” entendido como “esfuerzo intelectual personal”. En la enseñanza técnica, donde se ven las experiencias más logradas y complejas de educación con TIC, la naturalización del intenso uso del recurso digital se combina con una pedagogía lineal que tiene grandes logros en proyectos transversales, talleres que desarrollan productos específicos, pero que es reacia a aprovechar las redes sociales, los componentes interactivos y la autogestión en la búsqueda de información. La naturalización del recurso a las TIC también deriva en que tanto

alumnos como docentes no las perciben como asociadas a mejores aprendizajes, y, por el contrario, son sensibles a los peligros de pérdida de tiempo con entretenimiento, distracciones, menor dedicación y más riesgos de reprobación y repitencia.

Uno de los fenómenos más frecuentes en la discusión sobre el fracaso escolar es el de las “inconsistencias de logro”, es decir, que los educandos tengan éxito en unas materias o contenidos y serias dificultades en otros, lo cual evidencia el desfasaje del esquema graduado frente a la segmentación de las trayectorias de aprendizaje concretas. Es claro que la graduación responde a una matriz jerárquica y lineal de trayectorias de aprendizaje ascendentes únicas. El fracaso en su forma de repitencia es la insistencia redoblada de este esquema jerárquico y una exposición duplicada a las situaciones asociadas al fracaso. De la mano de mayor autonomía en la gestión del propio aprendizaje, las TIC concitan la esperanza de flexibilizar los itinerarios y no atar los logros a plazos temporales y secuencias únicas, pero en este punto podemos decir que “estamos en pañales”.

Notas

¹ La Ley Nacional de Educación N° 26.206 hace ya diez años que señala la necesidad de un nuevo tipo de alfabetización que comprenda las competencias necesarias para el dominio de los nuevos lenguajes producidos por las TIC.

² Ver por ejemplo revistas científicas como *Nature Communications*, *Peer J*, *BMJ* y *F1000 Research*. Más referencias en: http://blog.scielo.org/es/2017/01/10/aumenta-la-adopcion-de-evaluacion-por-pares-abierta/#.WNPBs_mGM2w

³ Por solo citar algunos: Valverde Berrososo (2009) propone una organización educativa de los medios y recursos tecnológicos; Avi y otros (2009) impulsan las técnicas CSLC (soporte computacional para el aprendizaje colaborativo); Sancho Gil (2008) aboga por un paso de las TIC a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento); Coll y otros (2009), siguiendo la teoría del aprendizaje verbal significativo, postulan que la digitalización y las redes permi-

ten enfatizar las dimensiones de descubrimiento y de significación sobre las de recepción y repetición, que serían las predominantes en la escuela tradicional.

⁴ Para tener acceso a los audios de las entrevistas escribir a mgomez@unq.edu.ar.

⁵ Ver: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/fundamentos-del-programa-17>

⁶ Las ADM forman parte del Programa Primaria Digital que está comprendido en el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED) y en el Programa de Alfabetización Digital (PAD) en la provincia de Buenos Aires. La ADM se compone de: *netbooks* (de cinco a 30) en función de la matrícula; un servidor pedagógico que incluye monitor, *mouse* y teclado; un *router* inalámbrico; una impresora multifunción; un proyector; una cámara fotográfica; un *pendrive*; una pizarra digital y un carro de guarda, carga y transporte del material.

⁷ Entre los entrevistados, las búsquedas son usadas incluso por usuarios de muy baja intensidad o “distantes” (Sunkel y otros, 2014, p. 82). El acceso a la información es la principal motivación de los migrantes digitales.

⁸ Es posible que una práctica masificada como las búsquedas se realice con un dominio técnico escaso. No se nombran conectores lógicos, filtros o etiquetados de búsquedas.

⁹ La carencia de conectividad en la mayoría de las instituciones relevadas es decodificada por los alumnos como que el uso de las *Net* y el acceso a la información es un tema individual “de cumplimiento”. En cambio, en la EET 5, donde la conexión existe en toda la escuela, los alumnos tienden a considerar el uso de la *Net* y el acceso a la información como un insumo natural del trabajo escolar.

¹⁰ Trabaja fundamentalmente con programas elaborados desde el Ministerio de Educación de la Nación que corren en una intranet. Si bien el acceso a internet es posible, se plantea la necesidad de que esté bien supervisado y direccionado por los docentes (Camarda y Minzi, 2012, p. 14)

¹¹ Desde la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel se subraya el papel de los inclusores (Coll, Mauri y Onrubia, 2009, p. 151) como conceptos o proposiciones previamente operantes en la estructura cognitiva del aprendiz que sirven de anclaje de la nueva información con la ya existente.

¹² Uno de los principios constitutivos de la *web 2.0* es la red como plataforma de trabajo y de fortalecimiento de la inteligencia colectiva (Sunkel y otros, 2014, p. 90). La alfabetización digital incluye no solamente la capacitación técnica para el acceso y uso sino formación para trabajar y mejorar el nuevo entorno, para hacer un uso responsable de la red y contribuir a democratizar el ciberespacio (Gutiérrez, 2003).

¹³ En Litwin (2009) se mencionan experiencias locales como “Chicos en red: historias de los abuelos” en un pueblo de la provincia de Santa Fe, y ejemplos internacionales como “SchoolNet” de escuelas en red en Canadá, o los Juegos de rol como el de los estudiantes de secundaria de la Columbia Británica que arman juicios simulados en las materias de Derecho.

¹⁴ Las TIC y las redes posibilitan que cualquier persona pueda producir y compartir información y aprender “en cualquier momento/en cualquier lugar”. A través de la conectividad de dispositivos portátiles, las TIC se “ubican” en multiplicidad de espacios sociales donde concurren tanto expertos como principiantes. Si nos enfocamos en el aprendizaje es aconsejable ampliar la definición de “ubicuo” para que incluya la idea de que los aprendices pueden contribuir al conocimiento sobre “cualquier cosa” e igualmente que “cualquier persona” puede experimentar aprendizaje.

¹⁵ Muchos docentes y alumnos de todas las escuelas —excepto las técnicas— se irritan por el no funcionamiento de los servidores escolares (fallas del *router*, errores de cableado, falta de responsable técnico que lo configure, etc.). La ausencia de intranet por supuesto impide cualquier uso cooperativo para el aprendizaje en el aula.

¹⁶ Este tópico tradicional de la sociología de la educación acerca del peso decisivo de las expectativas del maestro (Rist; Rosenthal & Jacobson) ha recibido renovado impulso en la pedagogía actual en la cual la mirada del docente es mediadora en la formación del individuo como sujeto. “Dime cómo te han mirado y te diré quién eres” (Skliar, 2016). También Baquero (2001) ha señalado los problemas que esconde el concepto de “educabilidad” como legitimador de expectativas negativas en los educadores, y que todos los niños y jóvenes deben ser considerados “educables” si queremos partir de bases firmes.

¹⁷ En las entrevistas tanto docentes como alumnos dicen ignorar muchas cosas sobre el PC-I y que no hubo actividades explicativas sobre el plan. Ningún alumno y solo unos pocos docentes entraron a la *web-site* del programa. Desconocen completamente el marco legal y de financiamiento, etc. La descontextualización con que se entregaron las *Net* es sorprendente.

¹⁸ Las expectativas favorables crecen de manera notoria entre los jóvenes docentes en formación. En el ISFD 19 de Mar del Plata un 25% de los estudiantes encuestados afirma que utiliza siempre la *Net* a los fines de estudio con programas específicos didácticos, toma de apuntes, búsqueda de información, trabajo con archivos, etc., y un 53% lo hace ocasionalmente. Los docentes de las materias del campo de la práctica y las didácticas específicas aceptan y estimulan el uso de las TIC de los docentes en formación. Esto significa una mayor potencialidad de transferencia futura a las aulas. El 70% de los docentes en formación entrevistados de 3° año habían utilizado por lo menos dos veces las *Net* durante sus clases de práctica. Las planificaciones de clases prácticas incluían trabajos en el modelo 1 a 1 a través del Aula Digital Móvil.

¹⁹ Sunkel *et al.* (2014, p. 106) proponen la introducción de las TIC como un tender puentes de la escuela con la vida cotidiana y el mundo extraescolar. La desescolarización formalista y enciclopédica de los contenidos, el desacartonamiento de la didáctica y la recuperación del nexo con los deseos de los aprendientes son los elementos que están más presentes en los docentes.

²⁰ Las dificultades para formar lectores críticos de textos impresos que suele manifestar la escuela puede agravarse con los textos multimediales. “Ahora tiene que combinar lenguajes que conoce menos, y en condiciones más difíciles por su posición más débil como institución cultural” (Dussel y Quevedo, 2010, p. 68).

²¹ Existen programas de autoaprendizaje para escribir en el teclado con todos los dedos, pero en las entrevistas no hay rastros de su uso.

²² Hay que tener en cuenta que la mayoría de las *Net* entregadas en la rama de Especial están adaptadas, tienen lectores de pantallas y un programa que se llama *Tekken* que les indican la posición de los dedos y las letras en el teclado. Hay señales auditivas que deletrean lo que escriben.

²³ En los mundos de las redes, al menos en el plano de la política y la opinión pública (Aruguete, 2015), domina una tendencia a la endogamia comunicacional, es decir, intercambiar entre los que coinciden operando reforzamientos repetitivos y esquemáticos (los 140 caracteres de Twitter) de puntos de vista cristalizados que suelen derivar en formas descalificadoras y agresivas de plantear diferencias, y delimitan en dos grupos y fronteras simbólicas que suelen ser infranqueables.

Referencias bibliográficas

- Aruguete, N. (2015). *El poder de la agenda. Política, medios y público*. Buenos Aires: Biblos/Cuadernos de Comunicación.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Avi, B.; Jorri Abellán, I. y Anguita Martínez, R. (2009). Aprendizaje colaborativo y Tic. En J. de Pablos Pons (coord.) (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 191-214). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso, o el fracaso de lo habitual. En Avendaño, F. y Boggino, N. (comps.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 9, 71-85. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>
- Baquero, R. (2009). ZDP, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educativa. *Actualidades Investigativas en Educación* (9),1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713052009.pdf>
- Blanco, M.; Fixman, V. y M. Gómez (2014). La recepción del Programa Conectar Igualdad en los alumnos de escuelas secundarias. Análisis de caso en escuelas de Quilmes y Avellaneda. *Hipertextos. Capitalismo, Técnica y Sociedad en debate* 3(2), 95-125. Recuperado de: <http://revistahipertextos.org/ediciones/hipertextos-no-3-2/>
- Camarda, P. y Minzi, C. (2012). *Primaria Digital. Aulas Digitales Móviles. Manual General Introductorio 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://portales.educacion.gov.ar/primariadigital/files/2014/04/manual_primaria_digital_aulas_digitales_moviles.pdf
- Castells, M. (2015). *Networks of outrage and hope*. Cambridge: Polity Press.
- Coll, C.; Mauri, T. y Onrubia, J. (2009). Hacia una modelización del proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las TIC. Algunas teorías y enfoques centrados en la actividad constructiva del alumnado. En de Pablos Pons, J. (coord.) (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 145-162). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Mata, M.; Cala, M. J.; Cubero, M.; Cubero, R. y A. Santamaría (2009). El aprendizaje en el aula desde la psicología histórico-cultural: interacción social, discurso y tecnologías de la comunicación. En de Pablos Pons, J. (coord.) (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 163-190). Málaga: Ediciones Aljibe.
- De Pablos Pons, J. (coord.) (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- De Sancho Gil, J. (2008). De tic a tac el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la Escuela*, 64, 19-30.
- De Sancho Gil, J. (2009). La tecnología educativa en un mundo tecnologizado. En de Pablos Pons, J. (coord.). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 45-68). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.

- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Farías, M.; Fiol, D.; Kit, I.; Melgar, S. & Duro, E. (2007). *Todos pueden aprender. Propuestas para el fracaso escolar. Todos pueden aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar*. Buenos Aires: UNICEF/Asociación Civil Educación para Todos.
- Fogolino, A. (coord.) (2015). *Desafíos y tensiones en la incorporación de TIC en prácticas de enseñanza en la formación docente. La experiencia del dispositivo de desarrollo profesional "Secuencias didácticas con uso de TIC: diseño, implementación y análisis de prácticas"*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gee, J. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Litwin, E. (2009). Ficciones, realidades y esperanzas para la escuela del presente. En de Pablos Pons, J. (coord.) (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 69-94). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mason, P. (2014). *Postcapitalismo. Hacia un Nuevo futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy. The Technologizing the world*. London/NewYork: Routledge.
- Pozo, J. (1989). Teorías de la reestructuración. En *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rist, R. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. En Enguita, M. F. *Sociología de la Educación* (pp. 615-627). Madrid: Alianza.
- Skliar, C. (2016). *Pedagogías de la fragilidad: educar y apasionarse por las vidas singulares*. Videoconferencia presentada en las 25 Jornadas Internacionales de Educación, Lectura y Educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de (10/02/2017): <https://www.fundacionluminis.org.ar/video/carlos-skliar-pedagogias-la-fragilidad-educar-apasionarse-las-vidas-singulares>
- Solomon, G.; Perkins, D. y Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento. La ampliación de la inteligencia humana por el uso de las tecnologías inteligentes. *Comunicación, lenguaje y educación* 4 (13), 6-22.
- Sunkel, G.; Trucco, D. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Valverde Berrosco, J. (2009). Organización educativa de los medios y recursos tecnológicos. En de Pablos Pons, J. (coord.) (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 217-248). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Wertsch, J. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. En B. Rogoff & J. Wertsch (Eds.). *Childrens learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Experiencias y procesos de escolarización

Sobre exclusiones, fracasos y resistencias. El primer bachillerato trans “Mocha Celis”, CABA, Argentina

Resumen

Producto de nuevos actores, imaginarios, órdenes simbólicos, movimientos sociales y políticos como los feminismos y de un clima de época, en las últimas décadas se inició un lento proceso de crítica y lucha contra el orden patriarcal y heteronormativo. El campo pedagógico y educativo no quedó exento de este complejo proceso. Tanto en Argentina, como en varios países latinoamericanos y europeos, se ampliaron los derechos para nuevos colectivos como, por ejemplo, los transexuales y se creó, en el 2011, el primer bachillerato trans de América Latina y uno de los primeros en el mundo. Teniendo en cuenta ello, el presente trabajo focaliza el análisis en una de las primeras experiencias educativas trans (la Escuela Secundaria “Mocha Celis”) indagando los modos y las formas en que su población (estudiantes, docentes, directores, etc.) conceptualiza, presenta y representa a los cuerpos, las sexualidades, la economía de deseo, el placer y las estéticas más allá del régimen dimórfico, jerárquico y binario de los sistemas educativos modernos. Los interrogantes planteados se condensan de la siguiente manera: ¿Cuáles son los regímenes corporales, de género, sexuales y de deseo que circulan, se transmiten, producen y reproducen en la Escuela Secundaria “Mocha Celis”? ¿Cuáles son las resistencias o fugas de sentido que circulan, se transmiten, producen y reproducen en la Escuela Secundaria “Mocha Celis” con relación a los cuerpos sexuados hegemónicos? Estos interrogantes los abordaremos desde una perspectiva feminista y queer.

Palabras clave

Instituciones educativas; colectivo trans; exclusiones; resistencias.

Tanto el discurso pedagógico moderno como los distintos dispositivos educativos, los procesos de escolarización y, muy especialmente, los sistemas escolares aparecidos en los siglos XVIII y XIX en varios lugares de Europa —y luego en otros continentes— surgieron, en gran parte, como respuesta a profundos cambios y reordenamientos económicos, políticos, culturales y demográficos propios de la época moderna, en la cual la figura del Estado comenzó a tener cada vez mayor injerencia en relación con lo educativo, lo pedagógico y lo escolar.

El surgimiento del Estado moderno necesitó de un proyecto de escolarización masiva. La “escuela de masas” apareció donde el modelo de Estado nación se

materializó (Meyer, Kamens, & Benavot, 1992), y persiguió un conjunto de finalidades políticas, morales, económicas, culturales y sociales. Entre ellas se destacaron la formación de un determinado perfil de ciudadano y de un cierto tipo de identidad nacional; la construcción de un sentido de pertenencia a la “comunidad imaginada”; la transmisión de determinados valores como la responsabilidad individual; la difusión de narrativas de progreso y de pertenencia al colectivo nacional; la promoción de una nueva sensibilidad producto de ser parte de la unificación política y cultural de la nación, de la riqueza y del progreso; la consolidación de una nueva conciencia cívica a través de la cultura nacional; la transmisión de un cierto *ethos* vinculado

con actitudes y hábitos de disciplina, de autocontrol, de respeto a las jerarquías sociales y de conservación del orden social; la contribución al progreso de la nación; la producción de cuerpos sanos y aptos para el trabajo; la inclusión jerárquica de los grupos subalternos y, en definitiva, la regulación, la administración y el control de las poblaciones y de los cuerpos individuales con un claro tinte nacional (Popkewitz, 2002).

Sin embargo, otras finalidades tanto o más importantes que las anteriormente citadas fueron construidas, difundidas, inventadas y legitimadas por la pedagogía y los sistemas escolares modernos a lo largo de los últimos tres siglos. Nos referimos a una finalidad central que estuvo relacionada con la definición de una cierta forma de presentar y representar a la diferencia sexual y corporal y al deseo (Laquear, 1994; Lamas, 2002; Butler, 2001). Todos los formatos escolares modernos, especialmente los de los siglos XIX y XX en Occidente, produjeron, transmitieron, distribuyeron y pusieron en circulación una serie de conceptualizaciones sobre los cuerpos y su materialidad que los sexualizó y generizó. Un cierto orden simbólico social, cultural y político claramente binario (léase dimórfico) definió —y al mismo tiempo excluyó— formas y modos de elaborar y conceptualizar la diferencia sexual. Más allá de ciertos matices, pequeñas fugas y algunas resistencias, el orden simbólico dominante en la modernidad fabricó ciertas ideas válidas y verdaderas sobre lo que significaba ser un verdadero hombre o una verdadera mujer, una adecuada economía política del deseo, un correcto uso del placer y de las emociones, que excluía otras opciones posibles fuera de dicho universo simbólico dual.

Con independencia de las cuestiones locales y sus reapropiaciones particulares, hubo en Occidente una especie de internacionalización de prácticas, saberes, conocimientos, discursos, disciplinas educativas, teorías pedagógicas, diseños arquitectónicos y mobiliarios escolares que contribuyeron a construir una “gramática” corporal jerárquicamente sexuada propia de las instituciones educativas modernas. Tópicos como la maternidad, la paternidad, la heterose-

xualidad, la división sexual de tareas y de roles, la estética, la belleza, la fealdad, la feminidad, la virilidad, la corporalidad o las emociones generizadas formaron parte de los dispositivos curriculares, los manuales y textos escolares, y de la propia cultura institucional de las escuelas y colegios.

En la Argentina, más allá de ciertos cambios sociopolíticos y de determinadas resistencias de algunos agentes, actores e instituciones (la primera ola sufragista de la mano de numerosas pedagogas feministas a finales del siglo XIX y principios del XX, los formatos escolares libertarios de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, las posiciones educativas de los/las socialistas en las primeras décadas del siglo XX, el movimiento co-educativo escolanovista a partir de los años 20 de siglo XX, algunas experiencias educativas alternativas como las de las hermanas Olga y Leticia Cossettini en los años 30 y 40 del siglo XX o ciertos formatos escolares contra-culturales constituidos en algunas ciudades argentinas en los años 60) (Lavrin, 2005; Carli, 2002; Barrancos, 2002, 2007; Lionetti, 2007; Southwell, 2011; Fiorucci, 2013; Barrancos, Guy y Valobra, 2014); el discurso pedagógico moderno y ciertos dispositivos como, por ejemplo, el currículum, el lugar del alumn@ o el lugar del docente, mantuvieron un núcleo dimórfico, heteronormativo, oposicional, jerárquico y excluyente de ideas, principios, supuestos, metáforas, metonimias y representaciones sobre la feminidad y la masculinidad “adecuada” y tradicional hasta los años 60 cuando una serie de cambios macropolíticos y micropolíticos (Felitti, Cosse, Manzano, 2010; Cosse, 2010; Felitti, 2012) comenzaron, muy lentamente y en forma ambigua, a erosionar con mayor densidad semántica los significados puestos en circulación por “el dispositivo curricular” y la “cultura escolar” (Palamidessi, 2000, p. 235; 2006; Felitti, 2009, p. 7). Sin duda, la segunda ola del feminismo en los años 60 y 70 fue muy importante, al igual que la nueva sociología crítica de la educación, el giro lingüístico y, posteriormente, entrados los años 80 la teoría queer, los estudios post-críticos en educación y los estudios sobre masculinidades.

En la Argentina en las últimas tres o cuatro décadas se produjeron varios cambios semánticos y materiales con relación a la sexualidad y a los géneros tradicionalmente transmitidos por el discurso pedagógico patriarcal moderno. Sintéticamente, la restauración del orden democrático en 1983 favoreció aunque lentamente y desde un enfoque preventivo/informativo, prácticas y discursos sobre la sexualidad y los géneros en el campo educativo. Pero las disposiciones legales y normativas comenzaron a modificarse en el marco de las reformas educativas llevadas a cabo en los primeros años de la década de 1990 incluyendo tópicos sobre la sexualidad, el sexo, los géneros, el amor, la prevención de enfermedades de transmisión sexual y la discriminación sexual y de género en algunas disciplinas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades, Formación Ética y Ciudadanía, etc. (Wainerman, Di Virgilio y Chiami, 2008). Ello generó una problematización diferente y un nuevo tratamiento con respecto a temas vinculados con las sexualidades y los géneros en el campo educativo y sus políticas.

En particular, en los últimos quince años, las legislaciones y las políticas sobre las sexualidades y las identidades generizadas han tenido una gran visibilidad y un importante reconocimiento político y de la política en América Latina. Argentina no ha sido la excepción, destacándose por la producción de un corpus legislativo amplio que ha contemplado la educación sexual integral, la salud reproductiva, el derecho a la identidad de género y el matrimonio igualitario,¹ entre otros tópicos. Específicamente, la Ley de educación sexual integral (ESI) sancionada a partir de la Ley N° 26.150 en el 2006 fue clave para construir una visión más integral, inclusiva y democrática de la sexualidad a partir de la ampliación de derechos. El Ministerio de Educación conceptualizó la ESI como un espacio sistemático de enseñanza-aprendizaje que promovería saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.²

Con una intensidad semántica diferente, el orden sexuado y generizado en la Argentina comenzó a erosionarse y a ser más cuestionado. Producto de nuevos actores, imaginarios, órdenes simbólicos, movimientos sociales y políticos como los diferentes feminismos y las producciones queer y de un cuasi-“receptivo” clima de época, en las últimas décadas se inició un lento proceso de crítica y lucha contra el orden patriarcal y heteronormativo (Rich, 1999; Butler, 2001, 2004; Wittig, 2006; Preciado, 2011). El campo pedagógico y educativo no quedó exento de este complejo y contradictorio proceso. Tanto en Argentina, como en varios países latinoamericanos y europeos, se ampliaron los derechos para nuevos colectivos como, por ejemplo, la población trans (travesti, transexual y transgénero) y, en este contexto, se creó, en el año 2011, el primer bachillerato trans de América Latina y uno de los primeros en el mundo. La constitución del bachillerato trans cubrió un vacío que la propia ESI, en su momento, no contempló.³ Pero fue la organización del movimiento LGBTQ⁴ en el contexto argentino, especialmente porteño, el que contribuyó a instalar la agenda de dicho colectivo, sus reclamos jurídico-políticos y la necesidad de generar espacios educativos diferentes a los tradicionalmente estigmatizantes. Dos investigaciones fueron centrales para identificar la situación de vida del colectivo trans. Por un lado, *La Gesta del Nombre Propio* que se publicó por primera vez en 2005 a través de la Editorial Madres de Plaza de Mayo y fue reeditado en 2013. Por el otro, seis años antes, en 1999, la Defensoría del Pueblo Adjunta en Derechos Humanos de la CABA, a cargo de la Dra. Diana Maffía, había elaborado el primer informe, juntamente con la Asociación de Lucha por la Identidad Travesti y Transexual, sobre la situación de vida de las travestis en la ciudad (“Informe preliminar sobre la situación de las travestis en la ciudad de Buenos Aires”). Estos informes mostraron el conocimiento producido por y sobre un colectivo exiliado al silencio social y revelaron cifras que fueron “lapidarias” en términos de vida y de muerte, identificando una bajísima tasa de escolarización que aún hoy -con pequeñas modificaciones- continúa (Ministerio Público de la Defensa CABA, 2017). Pero

uno de los cambios centrales en la vida del colectivo trans, producto de movilizaciones y campañas llevadas a cabo por las organizaciones trans en la última década, se produjo el 9 de mayo de 2012 cuando se sancionó la Ley N° 26.743 de Identidad de Género. La misma implicó una transformación para el reconocimiento político y legal de las identidades y corporalidades travesti-trans. Esta ley fue producto del activismo trans argentino y de sus alianzas políticas. La norma contempló por primera vez el derecho a la rectificación de los datos registrales cuando no concuerden con el género autopercebido de la persona, garantizando de manera integral, complementaria, autónoma y suficiente el acceso a la salud integral que incluye el acceso a las hormonas y las intervenciones quirúrgicas de reasignación genital, total o parcial.⁵ La Ley de Matrimonio Igualitario N° 26.618, sancionada dos años antes que la Ley de Identidad de Género, también contribuyó a ampliar los derechos de colectivos hasta ese momento invisibilizados, reconociendo el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo.⁶

Teniendo en cuenta la emergencia de estos procesos jurídicos, políticos y legislativos, la militancia del movimiento LGBT y el clima socio-político, el presente trabajo focaliza el análisis en una de las primeras experiencias educativas trans (la Escuela Secundaria “Mocha Celis”) indagando los modos y las formas en que su población (estudiantes, docentes, autoridades, etc.) conceptualiza, presenta y representa a los cuerpos, las sexualidades, la economía de deseo, el placer y las estéticas más allá del régimen dimórfico, jerárquico y binario históricamente presente en los sistemas educativos modernos. Los interrogantes planteados se condensan de la siguiente manera: ¿Cuáles son los regímenes corporales, de género, sexuales y de deseo que circulan, se transmiten, producen y reproducen en la Escuela Secundaria “Mocha Celis”? ¿Cuáles son las resistencias, quiebres o fugas de sentido que circulan, se transmiten, producen y reproducen en la Escuela Secundaria “Mocha Celis” con relación a los cuerpos sexuados hegemónicos? Estos interrogantes los abordaremos desde una perspectiva feminista y queer,⁷ a partir de diversas

fuentes oficiales y no oficiales (disposiciones legales del “Mocha Celis”, curriculum, materiales propios, artículos de revistas referidos a la institución, notas periodísticas, etc.) y a partir de 12 entrevistas semi-estructuradas (5 a estudiantes de segundo año, 4 a docentes de segundo año y 3 a autoridades y “referentes” de la institución) indagando los diferentes sentidos construidos en los discursos sobre las diferencias sexuales, así como los contextos de producción de los discursos producidos (Fairclough, 1992). La presente investigación se realizó durante el primer semestre del 2016 adoptando un enfoque cualitativo e interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2007) a partir de un estudio de caso. Se trabajó en la recopilación de información y referencias, por un lado, mediante la búsqueda, recolección, organización, selección y análisis de material documental y bibliográfico de la institución objeto de estudio y, por otro, con entrevistas semi-estructuradas como técnica de recolección de datos con la pretensión de reconocer e identificar los diferentes sentidos sobre los regímenes corporales, de género, sexuales y de deseo que circulan, se transmiten, producen y reproducen en la Escuela Secundaria “Mocha Celis”.⁸ El muestreo seleccionado fue no probabilístico, aunque se focalizó la selección, muy especialmente, en alumnas trans de entre 25 y 40 años que cursaban regularmente el segundo año del plan de estudios (mitad del trayecto formativo) y en docentes con la máxima antigüedad en la institución.

El primer Bachillerato trans de América Latina

El bachillerato trans “Mocha Celis” surgió en la capital Argentina a fines del 2011 y empezó a funcionar en el 2012. Su nombre representa en sí mismo un acto de resistencia y desobediencia jurídico-política. “Mocha” era una travesti tucumana que trabajaba en la zona del bajo Flores, en la ciudad de Buenos Aires y que no sabía leer ni escribir. Según varios testimonios fue una luchadora que cuestionó públicamente el abuso, la violencia y el maltrato policial. Apareció muerta con tres

tiros en su cuerpo (Berkins, 2011). Su nombre en sí mismo es un homenaje a la resistencia frente a actos de violencia, intimidación y coerción personales e institucionales. Al inaugurar el bachillerato, el Ministro de Educación de Argentina, Alberto Sileoni, afirmó lo siguiente: “El clima que estamos construyendo es el de la igualdad y para eso no necesitamos la piedad, sino la justicia del Estado” (Portal Otra Buenos Aires, 2013). Igualdad y justicia fueron dos de los motores que el propio estado, o mejor dicho parte de él -otrora negador y, en muchos casos, estigmatizador- comenzó a reivindicar, no sin tensiones internas, re-definiendo nuevos sentidos sobre las sexualidades, los deseos y los cuerpos e incorporando a ciertos grupos que históricamente estuvieron condenados al fracaso social y, muy especialmente, educativo. En consonancia con ello, la investigadora, filósofa y diputada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Diana Maffía, partícipe de esta iniciativa, defendió la creación del bachillerato de la siguiente manera: “Es un modo de educación sumamente inclusivo y alcanza segmentos que quedan fuera de la educación formal. La idea de que sea inclusivo en razón de la identidad sexual es muy importante porque, en todas las investigaciones que llevamos adelante, una de las primeras consecuencias del travestismo es el abandono de la escuela” (Lorea, 2016).

El formato de la institución educativa “Mocha Celis” es muy particular: hunde sus raíces en los bachilleratos populares. Los mismos se constituyeron, en parte, como proyectos político-educativos alternativos (Testa, 2016) y contestatarios frente al cristalizado y, en muchos sentidos, homogeneizante y desigual modelo dominante del estado educador moderno. Aunque muchos de ellos, con diversos formatos, existieron durante buena parte del siglo XX; recién se multiplicaron y potenciaron ante la crisis social, económica y política del 2001, la cual generó una exclusión social nunca antes registrada en la historia moderna argentina y una significativa vulnerabilidad de amplios sectores de la población.

Desde el 2001 y merced a la movilización y al compromiso político de diferentes actores sociales

(sindicatos, organizaciones sociales, cooperativas de educadores, movimientos de desocupados, etc.) los bachilleratos populares para jóvenes y adultos se constituyeron, ampliaron y consolidaron. Según Ampudia, el periodo 2007-2012 representó el momento de mayor expansión de los bachilleratos populares en Argentina. En el 2007 eran 16 y hacia fines del 2011 crecieron a más de 70 (Ampudia, 2014). De acuerdo a un informe oficial de octubre de 2016 “existen actualmente 86 Bachilleratos Populares (BP) a nivel nacional, concentrados principalmente en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Más precisamente, 39,5% del total de BP se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires (CABA), y el 56% en la Provincia de Buenos Aires. El 4,5% restante se distribuye en otras provincias, como Mendoza y Santa Fe” (Ministerio de Educación y Deporte, 2016). Por su parte, según indica el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP, 2015):

El 67,4% de los BP se asientan en barrios populares y un 17,4% en barrios céntricos. El 15,2% restante se localiza en asentamientos y villas. Con relación a los procesos de reconocimiento estatal que han atravesado, de los 86 BP registrados, el 45% (39) se encuentran oficializados por el Estado, es decir que están habilitados para emitir títulos de estudios secundarios. De ellos, 23 se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires, 14 en la Provincia de Buenos Aires y 2 en el interior del país.

Influenciados conceptualmente por las teorías críticas (especialmente la pedagogía freireana) y, en parte, post críticas en educación (Da Silva, 2001), sus objetivos tendieron a reivindicar a partir de iniciativas comunitarias, cooperativas y auto-gestionadas la formación de sujetos políticos críticos y emancipados frente al sistema capitalista, al neoliberalismo, la creciente mercantilización de la vida social y al patriarcado moderno (Areal, y Terzibachian, 2012). Su propuesta educativa re-significó la relación docente-estudiante-saber y autoridad-poder proclamando un vínculo pedagógico más igualitario, interactivo, empático, participativo y con un

fuerte compromiso político y social. Los bachilleratos populares, retomaron las tradiciones mutualistas, asociacionistas y participacionistas, y redefinieron concepciones pedagógicas dominantes modificando las tradicionales ideas sobre el dispositivo curricular, la didáctica, la organización institucional, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje reivindicando el protagonismo y la autogestión de los propios docentes y, muy especialmente, la voz y la autoridad de los estudiantes a la hora de pensar un espacio educativo. En términos educativos, como señala Wahren (2016), estos bachilleratos han propuesto: un proceso pedagógico dialógico entre educadores y educandos (diálogo de saberes diversos sin jerarquías entre los mismos); la conformación de parejas y/o equipos pedagógicos docentes en cada asignatura y/o área educativa; el establecimiento de una currícula que combina la propuesta oficial con una propuesta pedagógica construida colectivamente desde cada bachillerato popular; lineamientos de convivencia construidos colectivamente entre docentes y estudiantes; formas alternativas de evaluación cualitativa que se focalizan en los procesos educativos antes que en las notas cuantitativas que “midan” el aprendizaje de contenidos básicos; un enfoque pedagógico centrado en la perspectiva problematizadora de la realidad social con el objetivo de conformar estudiantes críticos; un enfoque pedagógico orientado hacia el cambio social; espacios permanentes de (auto)formación en educación popular y de (auto)reflexión de las prácticas docentes y pedagógicas de los bachilleratos populares (Wahren, 2016). Aunque con el tiempo los Bachilleratos Populares no se convirtieron en un bloque homogéneo, presentando diferencias políticas y de gestión entre sí. Estos dispositivos de educación de alguna manera redefinieron las relaciones entre el estado, la sociedad civil y lo “público” (Areal, y Terzibachian, 2012), incluyeron a actores sociales históricamente relegados del campo educativo y construyeron relaciones de poder y autoridad más horizontales, justas y democráticas. De alguna manera, la mayoría de los bachilleratos populares a partir de diferentes modalidades de acción, titulaciones y de distintas nominaciones⁹ han reivindicado un carácter contra-hegemóni-

co frente al orden socio-político imperante a través de prácticas de lucha anticapitalista, de una pedagogía libertaria, de un compromiso social con los sectores sub-alternizados y de un rol político-emancipador.

En este contexto, es posible afirmar que el bachillerato oficial y gratuito trans “Mocha Celis” intentó dar respuesta a la demanda de inclusión en el sistema educativo argentino, focalizando -aunque no exclusivamente- la recepción en personas trans, travestis y transgéneros mayores de 16 años que han sido históricamente estigmatizadas y expulsadas de las instituciones educativas formales, públicas y estatales argentinas. Las pocas investigaciones sobre el colectivo trans en la Argentina indican que el promedio de vida no supera los 35 años, que un 80% está en situación de prostitución y que sólo un 20% accedió a la escuela secundaria (Berkins y Fernández, 2005; Berkins, 2007). Con el objetivo de revertir esta injusta situación, el bachillerato se constituyó con el objetivo central de generar un espacio de formación que habilite a l@s estudiantes a conseguir mejores condiciones y oportunidades sociales y laborales para que reviertan la situación de prostitución, violencia y abandono. También buscó promover el empoderamiento del colectivo trans a partir de la organización en torno a cooperativas de trabajo auto-gestionadas.¹⁰

En términos formales, el plan de estudios del bachillerato se estructura en tres años, con diversas materias que atienden la problemática social, comunitaria, sanitaria y sexual. En total son diez materias, divididas en cuatro áreas: ciencias naturales, comunicación y lenguaje, ciencias sociales y técnicas (como computación, tecnología, oficios). Muchos de los contenidos transmitidos están tematizados a partir de una clara perspectiva crítica social y de género (Fuchs, 2011). Además, en su currícula incorpora un par de materias novedosas entre las que se destaca Educación y Género. El bachillerato depende de la *Dirección de Adultos y Adolescentes* del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y quienes egresan lo hacen con el título de Bachiller Perito Auxiliar en

Desarrollo de las Comunidades. Según una de sus docentes, el Bachillerato

no fue concebido como excluyente, exclusivo, sino como un espacio que incluya a la diversidad total. Un espacio libre de discriminación, libre de sexismo, libre de estigmatización. Se ha dicho que es una escuela para “*chicas travestis*”, pero decimos que es mucho más; primero porque identidades trans no somos solamente “*chicas travestis*”, hay varones trans, mujeres transgénero, transexuales, hay maneras muy diversas de nominarse y autoperibirse.

De hecho, en términos estadísticos durante el 2016 el 40% del total de las personas que estudiaban en el “Mocha Celis” eran trans, y el resto de l@s estudiantes estaba integrado por grupos sexual y socialmente subalternos: descendientes de afroindígenas, integrantes de asentamientos urbanos cercanos y en general personas con construcciones identitarias diversas. Efectivamente, “el Mocha Celis abrió sus puertas en 2012 con 15 estudiantes y en 2013 contaba con un total de 45 estudiantes entre primero y segundo año” (Testa, 2015, p. 32). La primera promoción de egresados/as se produjo en el 2014 y fue de 20 estudiantes mientras que en el 2015 egresaron 19 y en el 2016, los egresados/as ascendieron a 31 estudiantes. En el 2016, año en que se hizo el estudio, había entre los tres años del plan de estudios unos 90 estudiantes aproximadamente: 40 en el primer año, 25 en el segundo y 25 en el tercero. Sin embargo, como nos mencionó el director “los que asisten regularmente al bachillerato son aproximadamente un 50% del total de los anotados formalmente” y “hay aproximadamente un 30% de deserción anual en cada uno de los tres años”.¹¹ En algunas épocas, como por ejemplo en invierno, el número de asistentes se reduce aún más.

Uno de los emblemas del bachillerato es el padre de la educación argentina: Domingo Faustino Sarmiento. Sin embargo, el prócer educativo es imaginado, representado y retratado con una peluca rubia y con labios pintados. Esta operación simbólica no sólo invita

a cuestionar a ciertos íconos tradicionales y clásicos de la educación y la pedagogía falologocéntrica, masculina, blanca, burguesa, civilizada y heteronormativa moderna argentina, sino que sugiere visibilizar identidades y grupos sociales que la educación tradicional ha silenciado, excluido, omitido y/o sometido.

Aunque como reconocen algunos docentes,

lo ideal sería, que no necesitemos espacios específicos en función de la identidad o la orientación de cada quien (...) en el mientras tanto, representantes de la comunidad de lesbianas, gays, travesti, transgénero, transexual, intersexual y bisexual en la Argentina (LG-TTB), diseñaron este espacio que pretende saldar un vacío al brindar educación con un perfil inclusivo, con una fuerte perspectiva de género (La Nación, 2012).

La mayoría de los docentes están muy comprometidos social y políticamente con el espacio educativo. De hecho, en los primeros años de su constitución los profesores trabajaron en la institución en forma *ad honorem*. Uno de ellos menciona que “en la escuela pública no existe ningún debate, por ejemplo, en el tema del uso de los baños, la gimnasia separada, etc. Todo se enseña desde una óptica hetero-normativa y binaria” (La Nación, 2012). En este contexto ¿cuáles son los sentidos que el “Mocha Celis” como institución educativa y sus integrantes -docentes, estudiantes, autoridades- les asignan a los cuerpos, al deseo y a la sexualidad?

¿Destinad@s al fracaso y a la exclusión educativa por sus cuerpos?

La verdad que la escuela la padecí y la terminé dejando. Rápidamente aprendí que el resto me veía como una persona anormal (Oriana, alumna trans, 2° año).

La escuela moderna es históricamente una institución sexualmente discriminatoria, expulsiva y binaria (Francisco, director).

Históricamente, nacer con ciertos órganos sexuales habilitaba o excluía del acceso a ciertas prácticas, saberes, disciplinas o experiencias en el campo pedagógico y educativo. Aquellos cuerpos considerados por el arbitrario canon falologocéntrico dominante como extraños o anormales fueron condenados por décadas al sufrimiento, al dolor, al hostigamiento, al estigma y, en muchos casos, a la exclusión violenta y compulsiva de las instituciones educativas modernas. Los homosexuales, las lesbianas, bisexuales, intersex, transexuales y todos aquell@s que no encuadraron en el ideal corporal dominante (blanco, heterosexual, burgués, estéticamente “bello”, simétrico, productivo, visualmente saludable, etc.) fueron construidos como cuerpos problemáticos, con imperfecciones y/o monstruosidades en muchos casos consideradas inmodificables, y etiquetados como anormales y/o desviados.

Gran parte de las etiquetas referidas a los cuerpos disonantes estuvieron potenciadas y legitimadas a partir de un vasto conjunto de formaciones discursivas, entre las que sobresalieron los heterogéneos discursos biomédicos, los religiosos y los pedagógicos. Estos discursos –cuyos límites fueron altamente porosos– actuaron como la verdadera *episteme* sobre la cual se describió e interpretó al cuerpo ideal. De alguna manera, estos saberes se convirtieron en la base a partir de la cual se describieron, explicaron e interpretaron los cuerpos, su funcionamiento, las diferencias sexuales y, muy especialmente, sus supuestas moralidades. Dicha interpretación médica, religiosa y pedagógica –operación simbólica mediante– impactó en las conceptualizaciones, caracterizaciones, figuraciones, evocaciones, narraciones, ejemplificaciones y representaciones sobre los cuerpos, y posibilitó –también imposibilitó– un conjunto de prescripciones, interdicciones y prohibiciones referidas a quiénes, cómo, cuándo y dónde podían acceder a la cultura escolar y educativa.

Aquellos cuerpos de “varones” que osaron cuestionar el estándar masculino y el supuesto ideal viril (honor, fortaleza, vigor, valor, carácter, osadía, firmeza, etc.) o aquellas “mujeres” que rechazaron el estándar

femenino (recato, decoro, belleza, gracia, modestia, pureza, castidad, etc.) y su supuesto destino (maternal), o aquellos cuerpos que revelaron positivamente su intersexualidad fueron condenados a la estigmatización y exclusión en las binarias y clasificadoras instituciones educativas modernas. Que un varón se autoperciba positivamente como una mujer, que una mujer se autoperciba positivamente como un varón, que un varón desee a otro varón, que una mujer desee a otra mujer, que un varón use reglas de vestido y etiqueta “femeninas”, que una mujer use reglas de vestido y presentación “masculinas”, que una persona cuestione el sexo asignado en su documento nacional de identidad o que alguien reivindique en su cuerpo su intersexualidad son situaciones que fueron fuertemente punidas y castigadas en escuelas y colegios durante todo el siglo XX. Como afirma una autoridad del “Mocha Celis”: “la escuela tradicional nunca le habló ni le habla a los trans” (Francisco, director).

Las instituciones educativas modernas contribuyeron a naturalizar los cuerpos y sus sexualidades como si los cuerpos y su materialidad no estuviesen atravesados por la historia, la cultura, las instituciones, los imaginarios, la ideología, el lenguaje o las relaciones de poder y/o dominación. El pedagogo (generalmente varón, heterosexual y blanco) como voz autorizada en el campo educativo se convirtió —junto con el médico escolar— en juez y legislador al mismo tiempo, en lo referido a ideales corporales deseables y supuestamente correctos. Primero declaró aquello que era beneficioso y adecuado en términos corporales (forma física, estética, peso, talla, cuidado corporal, aseo de ciertas partes del cuerpo, reglas de etiqueta, formas de presentación, vestimenta, normas proxémicas, etc.) y después juzgó con aire imparcial aquellos cuerpos que se acercaban o se alejaban de los fines que él mismo estipuló. De esta manera, lo normal se convirtió en la vara que juzgó y valoró positiva o negativamente y se constituyó como el principio de un conjunto de prácticas de normatización y normalización cuyo objetivo fue la producción de lo normal y la exclusión violenta de todo aquello que no se acercara a lo adecuado o deseable.

De alguna manera, el “Mocha Celis” como institución y sus integrantes pusieron en cuestión la legitimidad de estos discursos y prácticas, así como objetaron los dolorosos efectos generados por los procesos de normatización y normalización. Como señaló su primera abanderada en un acto realizado en la sede del Ministerio de Educación: “Jamás pensé que iba a llevar una bandera siendo trans o que iba a terminar el secundario”.²⁰ No solo la institución se convirtió en un espacio socioeducativo que garantizó como nunca antes el acceso a grupos subalternizados por el discurso patriarcal y falologocéntrico, sino que cuestionó los saberes y contenidos transmitidos por el dispositivo curricular en particular y por la cultura escolar en general. En lo referido al acceso, l@s estudiantes han coincidido en mencionar al “Mocha Celis” no solamente como una institución educativa, en el que se enseñan y aprenden ciertos saberes, procedimientos y contenidos “significativos y útiles” (Taira, alumna trans, 2º año), sino también como “un lugar amigable” (Natali, alumna trans, 2º año) y en el que “podemos sentirnos respetadas y cuidadas” (Nicol, alumna trans, 2º año). Para muchas de las egresadas, el bachillerato “es nuestra casa, es nuestro lugar en el mundo” (Fernández, 2017, p. 61). De esta manera, la institución garantiza un derecho que históricamente fue negado.

Pero el libre acceso en sí mismo no asegura el total cumplimiento de los derechos, la afirmación de una ciudadanía crítica y responsable y el empoderamiento y la participación real de ciertos grupos históricamente oprimidos como los trans. Esto es así porque se puede garantizar el acceso a ciertas instituciones amparadas por el Estado, pero al mismo tiempo es posible que se continúen reproduciendo los estereotipos, las injusticias y los prejuicios sexuales presentes en el contexto social más amplio. El bachillerato “Mocha Celis” no solo focalizó el interés en el derecho al acceso libre a dicha institución, sino que se preocupó por el “qué” del acceso. No se trata únicamente de asegurar el acceso a las instituciones, sino de transformar en forma crítica los discursos, saberes y prácticas transmitidos y producidos en las instituciones educativas. El simple acceso

a una institución puede volver a los trans y a otros grupos iguales a los varones y mujeres, pero en un mundo aún definido como falologocéntrico por el patriarcado moderno. En consecuencia, el “Mocha Celis” no solo se convirtió en el primer espacio empáticamente inclusivo para los trans, sino que construyó un dispositivo curricular y una cultura educativa con una clara perspectiva crítica en temas referidos a los géneros y las sexualidades. Como señalan la mayoría de los docentes: “el Mocha asume una clara perspectiva crítica de género. Se intenta desnaturalizar ciertas ideas sobre el cuerpo y la sexualidad” (Agustín, docente).

Asumir y transmitir los contenidos en clave de género supone aceptar que el cuerpo es una construcción social, cultural e históricamente situada. Los docentes, muchos de ellos trans u homosexuales, asumen y enseñan que el cuerpo y la sexualidad son siempre terreno de disputa en el que se aloja un conjunto variado de sistemas simbólicos. De alguna manera, cuestionan la idea de cuerpo como un mero dato biológico y aceptan que inclusive la biología “si bien es un horizonte restrictivo, se encuentra, no obstante, culturalmente constituida y es socialmente transformada” (Turner, 1989, p. 252). Ni siquiera la biología puede ser sustraída al juego de la significación. Avalar la idea de que el cuerpo no existe en estado natural y que siempre está inserto en una trama de sentidos, muchos de ellos opresivos, implica aceptar que existen muchas formas de representar a los cuerpos y las sexualidades y que no hay una que sería la mejor, la correcta, la verdadera o la más adecuada. Beatriz Preciado tensa y radicaliza dicho análisis al afirmar que “no hay cuerpo sino un conjunto heterogéneo, siempre en ruptura, de categorías de conocimiento, sistemas de representación, técnicas de gobierno, que luchan por producir modos de subjetivación” (Preciado, 2014; 2011). Esto último implica rechazar la tradicional concepción estable de la identidad. De alguna manera, ello cuestiona el fundamento naturalizado en muchos espacios sociales y educativos que presuponen que las identidades son autoidénticas, persistentes a través del tiempo, unificadas e internamente coherentes. La visión crítica pre-

sente en el “Mocha Celis” supone que la identidad es solo un ideal normativo, un viaje plagado de transformaciones, con múltiples paradas, tal como lo atestiguan los cuerpos —y las subjetividades— de la mayoría de los que transitan dicho bachillerato.¹²

Asimismo, estas conceptualizaciones puestas en circulación en el “Mocha Celis” implican cuestionar el proceso de normalización que los grupos trans, homo o intersexuales han padecido históricamente. La mayoría de l@s estudiantes trans relatan su tránsito educativo como un sufrimiento, como “una tortura” (Nicol, alumna trans, 2º año), con un fuerte sentimiento de exclusión por no ser como los “otros”, por no ser normales: “en la escuela nunca me vieron como una persona normal” (Oriana, alumna trans, 2º año). Pero lo normal siempre ha sido un producto histórico, interesado, perspectivo y, de alguna manera, violento y excluyente. La afirmación de que existe un sexo verdadero y de que el resto de los cuerpos sexuados son anormales es una quimera, una ficción que produce el propio discurso patriarcal para legitimar un cierto orden corporal y sexual. Como han señalado Laqueur (1994), Foucault (1993, 2000), Weeks (1999) o Fausto Sterling (2006), tener un sexo verdadero es el producto de las prácticas médico/culturales, las cuales en el caso de los hermafroditas o los trans, clausuran la posibilidad de tener dos identidades sexuales, y naturalizan el supuestamente “científico” dimorfismo sexual universal. En consecuencia, tanto los “anormales” como los supuestamente “normales” son figuras ficcionales socialmente construidas. Por cierto, “la palabra anormal en su sentido moderno se creó a través de sucesivos desplazamientos a partir de otros tipos localizados en otras prácticas y estratos discursivos: los monstruos, los onanistas y los incorregibles; a expensas de oposiciones, exclusiones y violencia” (Veiga Neto, 2001, p. 167). Frente a ello, este mismo autor señala que

lo que es crucial entender es que los anormales no son, en sí mismos u ontológicamente, esto o aquello; ni siquiera se instituyen en función de aquello que podría ser llamado de desvío natural en relación a alguna su-

puesta esencia normal. En vez de buscar una supuesta correlación entre los significados de alguna identidad anormal y un objeto normal, lo que interesa es examinar los significados de lo anormal a partir de los usos que se hace de esta expresión (Veiga Neto, 2001, p. 166).

En este sentido, el “Mocha Celis” con sus docentes y estudiantes reivindican y visibilizan públicamente la supuesta y quimérica anormalidad corporal y sexual con el fin político de perturbar la tranquilidad y comodidad de los cuerpos supuestamente normales. Es decir, con sus matices y diferencias internas como cualquier institución, este bachillerato cuestiona los procesos institucionales y discursivos, las estructuras de significación que definen lo que es deseable y lo que es indeseable, lo que es sano y lo que es enfermo, lo que es puro y lo que es impuro, lo que es recto y lo que es desviado, lo correcto y lo que es incorrecto, lo adecuado y lo inadecuado, lo que es moral y lo que es inmoral, lo que es normal y lo que es anormal.

¿Destinad@s al fracaso y a la exclusión educativa por sus lógicas de deseo?

En la escuela fui echada por desviado sexual (Lourdes, alumna trans, 2º año).

No solo hubo cuerpos, formas, siluetas, colores de piel, olores, relieves y apariencias físicas excluidas de los formatos educativos modernos. En estrecha relación con ello, las economías del deseo no heteronormativas fueron estigmatizadas y condenadas al fracaso escolar y, en muchos casos, a la expulsión institucional. Aquellos varones que deseaban a otros varones o que en algún momento de sus vidas se travestían, o aquellas mujeres que deseaban a otras mujeres o se travestían fueron consideradas desviadas, enfermas o anormales.

El discurso pedagógico moderno insistió recurrentemente en definir a la homosexualidad como un desvío “anormal” de la sexualidad masculina dominante y nor-

mal, es decir, de la heterosexualidad. Vale la misma consideración para aquellas mujeres que deseaban a otras mujeres. De alguna manera, la mirada heterosexual del mundo se impuso en la modernidad y muy especialmente en las instituciones educativas, y “evaluó como normal y como natural las relaciones heterosexuales entre varones y mujeres, sancionando, denigrando y estigmatizando cualquier otra conducta sexual (homosexual, bisexual, transexual, etc.) con la etiqueta de anormal, inmoral o antinatural” (Lomas, 2004, p. 15).

En un clásico trabajo, Adrienne Rich (1999) señala que la heterosexualidad tiene varios significados. Sintéticamente, según la autora, la heterosexualidad obligatoria es la base de la dominación sobre las mujeres (económica: sueldos menores que los masculinos, doble jornada de trabajo, etc.; política: restringe el acceso a una ciudadanía plena, a puestos y cargos de decisión, etc.; educativa: retacea educación a las mujeres, etc.). Despoja a la mujer de autonomía y de dignidad, y es una imposición forzada. No cuestiona la idea de preferencia u orientación sexual, la considera innata (la heterosexualidad no es innata). Es obligatoria para conservar y reproducir un modo de producción industrial y capitalista (maternidad). Es una institución hecha por los hombres y para los hombres. Denigra a la homosexualidad, la cual es la que parece necesitar explicarse y no al revés. De alguna manera, la matriz heteronormativa asegura el derecho masculino al acceso físico, económico y emocional. Afianza el matrimonio burgués y el amor romántico. La mujer aparece cosificada y como uso sexual de los varones heterosexuales. En definitiva, para Rich la heterosexualidad se toma como normal y, al mismo tiempo, como norma a seguir (1999). Muchos de estos conceptos circularon y se transmitieron como “verdades” sexuales en las instituciones educativas modernas a través de las teorías pedagógicas, el currículum, los manuales y textos escolares y la cultura educativa en general (Wainerman y Heredia, 1999; Nari, 1995, 2004; Somoza, 2001; Liernur, 1997; Morgade y Alonso, 2008; Caldo, 2012).

Asimismo, la matriz heterosexual que circuló en los discursos, prácticas y saberes pedagógicos suprimió

la multiplicidad de sexualidades existentes y afianzó la sexualidad reproductiva y médico-jurídica. Vale decir, en términos de Butler, la matriz heterosexual se convirtió en una rejilla de inteligibilidad cultural a través de la cual se naturalizaron cuerpos, géneros y deseos. Este modelo discursivo-epistémico hegemónico supuso que para que los cuerpos sean coherentes debía haber un sexo estable expresado por medio de un género estable que se definía históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria heterosexual. El marco binario del sexo ubicado prediscursivamente se convirtió en una forma de dominación (Butler, 2001, p. 40).

De esta manera, el régimen de la heterosexualidad operó con el objeto de circunscribir y contornear una determinada forma de concebir la sexualidad, el deseo y los placeres. Al hacerlo excluyó sistemática y deliberadamente otras alternativas posibles de pensar, experimentar, sentir y vivir la sexualidad. Al consolidarse el imperativo heterosexual se han permitido ciertas identificaciones sexuadas y se han excluido y repudiado otras: los trans, los bisexuales, los intersex, los homosexuales y las lesbianas. Esta matriz excluyente conformó y delineó los sujetos indeseables, inadecuados, enfermos, desviados, monstruosos, anormales y, en síntesis, abyectos.¹³

De alguna manera, el “Mocha Celis” como institución y sus integrantes pusieron en cuestión, con distintas tonalidades, la legitimidad de la matriz heteronormativa como la única, mejor y verdadera opción de deseo posible. Esto es así ya que “no existe ninguna forma de fundar científicamente la superioridad de una forma de reproducción y de sexualidad sobre otra” (Ben, 2000, pp. 103-104). En este contexto, los saberes transmitidos allí rechazan la heterosexualidad como la matriz normal y natural de deseo, puesto que “la heterosexualidad es solo una posibilidad más entre muchas otras” (Mariana, docente).

Claramente, los actores del “Mocha Celis” impugnan la heterosexualidad compulsiva porque modela un perfil corporal, regula cierta economía del deseo, pro-

duce determinada estética kinética, semantiza ciertas partes del cuerpo por encima de otras, gestiona algunas formas de mirar, sentir y pensar, y, en definitiva, configura un cierto *ethos* sexual deseable, posible y pensable en el que los trans, los homo y otros grupos sexuales no tienen lugar ni visibilidad política.

Asimismo, l@s estudiantes y docentes del “Mocha Celis” denuncian la matriz heterosexual normativa ya que exige que la identificación y el deseo sean mutuamente excluyentes. Esto es un reduccionismo. Hay lesbianas hiperfemeninas y gays hipermasculinos. “Hay una diversidad de sujet@s trans” (Francisco, director). Hay relaciones no causales entre género y sexualidad; vale decir, “identificarse como mujer no implica necesariamente desear a un hombre y desear a una mujer no indica necesariamente la presencia constitutiva de una identificación masculina” (Butler, 2002, p. 336). Asimismo, algunos docentes entrevistados denunciaron el binarismo hetero vs. homo como un juego injusto y opresivo. Es decir, en su cuestionamiento a la heterosexualidad compulsiva hay implícitamente una aceptación de que la heterosexualidad y la homosexualidad son construcciones ficcionales (natural/antinatural, legal/ilegal, civilizado/anticivilizado). Este tipo de objeciones cuestionan el mito de la heterosexualidad en la modernidad ya que esta ha estado acriticamente asociada con lo natural, lo civilizado y lo apropiado.

Por último, ciertos tópicos vinculados con el amor han sido, en parte, redefinidos. Algun@s docentes y estudiantes entrevistados del “Mocha Celis” objetan los discursos y prácticas que se han construido en torno al amor burgués. La frase “yo no encajaba a la hora de elegir pareja” (estudiante trans, docente), recurrentemente mencionada en varias entrevistas, es puesta en cuestión y se reivindican otros sentidos y significados sobre el amor, el deseo y el placer más allá del tradicional patrón de romance heterosexual. La salud y la educación sexual también son resignificados y problematizados como contenidos lejos de las tradicionales y conservadoras visiones moralistas, biologicistas o patologicistas sobre la sexualidad, el deseo y el placer.

De esta manera, el “Mocha Celis” y sus integrantes resemantizan los contenidos transmitidos e inauguran mundos semióticos diferentes frente a la corporalidad y a la sexualidad tradicional. En tal sentido, cuestionan la idea de cuerpo como algo natural, objetan la heterosexualidad como el único régimen de deseo posible, impugnan el axioma que la anatomía es destino, subvierten la estética y las reglas de etiqueta tradicionales. En ese camino también desnaturalizan las violencias del lenguaje generizado y sexualizado, refutan los procesos de normatización y normalización que han circulado -y circulan- en ciertas instituciones educativas, denuncian los privilegios y la violencia simbólica del orden pedagógico patriarcal, discuten sobre la legitimidad de aquellos que construyen los procesos de significación sobre las sexualidades, el placer y el deseo y apuestan por espacios sociales y educativos más justos, democráticos, dignos e inclusivos.

Consideraciones finales

El bachillerato trans “Mocha Celis” es la primer institución pública y estatal argentina que garantiza los derechos humanos y educativos —y, además, culturales, sociales y políticos— de los transexuales, travestis, transgéneros, homosexuales y otros grupos históricamente excluidos y deliberadamente condenados al fracaso escolar en el complejo universo educativo moderno. No solo se aleja sino que denuncia con su propuesta político-educativa el binarismo oposicional, jerárquico, clasificador y excluyente de las instituciones educativas modernas argentinas. Con matices, y no sin tensiones internas, el “Mocha Celis” asume una clara posición política al batallar por el empoderamiento y la materialización “real” de iguales oportunidades sociales, culturales, políticas, jurídicas y económicas. Cuestiona la idea de cuerpo como algo meramente orgánico, fijo, universal y ahistórico. Lo ubica como un *locus* de disputa en el que diferentes actores sociales y discursos intentan imponer ciertos significados, muchas veces coercitivos, sobre la materialidad sexuada. Asi-

mismo, desnaturaliza la noción de sexualidad como algo fijo y ya dado. Cuestiona el determinismo biológico que supone relaciones y procesos mecánicos y lineales según el cuerpo sexuado que se “tenga”. Rechaza la subordinación de los grupos sexuales subalternizados como algo natural. Identifica los rasgos de opresión patriarcal que minorizan y estigmatizan a los grupos trans. Y objeta determinados imaginarios que vinculan a los grupos trans con el desvío, la perversión, el exceso, la inmoralidad y la anormalidad, así como cuestiona la moral sexual falologocéntrica dominante.

La apuesta del “Mocha Celis” es compleja. Asume la desobediencia y la resistencia sobre la tradicional economía política del deseo y del placer como un verdadero acto educativo. Su propuesta es una invitación a resemantizar los cuerpos, las sexualidades, los deseos, los placeres y las emociones sosteniendo la imposibilidad de ubicarlos por fuera de los discursos, del lenguaje, de las instituciones, de la ideología y de la cultura. Asimismo, rechaza al dimorfismo sexual

como una verdad “científica” y a la heterosexualidad como la única alternativa válida y “normal” de deseo. Impugna el abordaje basado en las nociones de tolerancia y de respeto hacia los grupos no heteronormativos ya que esta visión deja intactas las categorías por las cuales la homosexualidad, el travestismo o el transexualismo han sido definidos, histórica y socialmente, como una forma anormal de sexualidad. Vale decir, este maquillaje argumentativo solo produce otro espacio de binarismo al admitir las categorías de heterosexual tolerante y de transexual, homosexual o travesti tolerado.

En síntesis, el “Mocha Celis” es un muy buen ejemplo de cómo ciertas instituciones educativas pueden resistir ante aquellos proyectos pedagógicos que condenan al fracaso y a la exclusión a diferentes grupos ya sea por cuestiones de género, sexuales, de clase, étnicas o religiosas. Su mejor lección es aceptar que otro universo de acciones y prácticas político-educativas es posible y que vale la pena luchar por él.

Notas

¹ Ley sobre Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673 (2002); Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006); Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006); Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008); Ley Matrimonio Igualitario N° 26.618 (2010), modificación del Código Civil y Ley de Identidad de Género N° 26.743 (2012), entre otras.

² Los objetivos de la Ley 26.150 son: 1) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas. 2) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. 3) Promover actitudes responsables ante la sexualidad. 4) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular. 5) Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

³ La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) no posee ningún artículo especialmente dedicado al tratamiento de las identidades trans.

⁴ LGBT se han utilizado para denominar de forma inclusiva a todos los individuos y a las comunidades que se identifican como lesbianas, gay, bisexuales o transgénero o aquellos/as que tienen dudas acerca de su sexualidad y/o identidad de género. No existe una forma única de ordenar las letras (GLBT, por ejemplo), algunas personas agregan letras adicionales, incluyendo, por ejemplo, “I” de intersexo (antes conocido como hermafroditismo), “Q” de queer (“raro” en inglés) o de questioning, y “A” de aliados que no son LGBT pero que los/las apoyan (LGBTQIA). La primera federación argentina que nucleó a gran parte de las organizaciones LGBT de Argentina fue la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (FALGBT). La misma es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, fundada por cinco organizaciones (La Fulana, Fundación Buenos Aires SIDA, NEXO, ATTTA y VOX Asociación Civil) en el año 2006.

⁵ Según se explica en el Informe de los derechos humanos de las travestis y trans en la Argentina: “Para el ejercicio de esos derechos la ley no requiere que se acrediten diagnósticos médicos; desarticula y condena

cualquier acto que perturbe, obstaculice, niegue o lesione los derechos que contiene, y lo considera una práctica discriminatoria. La ley considera que la voluntad de la persona es suficiente y no se judicializa ni administrativiza el derecho al reconocimiento de su identidad de género. La manifestación de la voluntad se realiza mediante el uso de un formulario sencillo donde consta la petición para la rectificación del nombre y, para el caso de las intervenciones quirúrgicas, se debe tomar el consentimiento informado. La ley de identidad de género evita cualquier definición normativa de categorías identitarias tales como “travesti”, “transexual” o “transgénero”, para revalorizar el derecho a la autonomía corporal. Garantiza, asimismo, el reconocimiento a la identidad de género de niños, niñas y adolescentes trans en los ámbitos donde desempeñen sus actividades, en especial cómo se los/as debe llamar y registrar, el respeto a su nombre autopercebido y el acceso a la salud integral. Para eso incorpora la figura del “abogado del niño” de acuerdo a la legislación vigente en materia de infancia y adolescencia, que refuerza la protección al derecho a la autonomía corporal de la subjetividad infanto-adolescente. Con esta ley, que también incluye a las personas migrantes, el Estado argentino reconoce politicidad a las subjetividades trans: dejan de ser instituidas como identidades patológicas, enfermas o disfóricas” (AA.VV, *et al.*, 2016).

⁶ El artículo 2 de la Ley N° 26.618 de Matrimonio Civil (2010) (conocida como la Ley de Matrimonio Igualitario) establece que “el matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”.

⁷ En particular seguimos a Judith Butler. Para esta autora la diferencia sexual nunca es sencillamente una función de diferencias materiales que no estén de algún modo marcadas y formadas por las prácticas discursivas. De alguna manera, la categoría de “sexo” es, desde el comienzo, normativa; es lo que el filósofo francés, Michel Foucault llamó un “ideal regulatorio”. En este sentido el “sexo” no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir –demarcar, circunscribir, diferenciar– los cuerpos que controla. De modo tal que el “sexo” es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas. En otras palabras, el “sexo” es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo. No es una realidad simple o una condición estática de un cuerpo, sino un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el “sexo” y logran tal materialización en virtud de la reiteración forzada de esas normas. Que esta reiteración sea necesaria es una señal de que la materializa-

ción nunca es completa, de que los cuerpos nunca acatan enteramente las normas mediante las cuales se impone su materialización (Butler, 2002, p. 18). Según Butler sexo y género son construcciones culturales e históricas. Es decir, el sexo siempre ha sido género. Este último es la estilización repetida del cuerpo, una serie de actos repetidos que se congelan con el tiempo para producir la apariencia de la sustancia, de una especie natural de ser (Butler, 2001).

⁸ Agradezco a Magalí Pérez Riedel por su compromiso y colaboración en las entrevistas realizadas.

⁹ Como señala Ampudia “la nominación y la estética de los bachilleratos populares expresan, también la naturaleza del proyecto: Simón Rodríguez, 19 de Diciembre, Centro Cultural de los Trabajadores de los Troncos, Raíces, Arbolito, Roca Negra, Tierra y Libertad, Carlos Fuentealba, Bartolina Sisa, Eva Duarte, La casa del Trabajador, Rodolfo Walsh, Agustín Tosco, 2 de diciembre, 1ro de Mayo, El Cañón, Rodolfo Walsh, “Mochas Celis”, IMPA, Maderera Córdoba y Chilavert, entre otros. Los nombres de los Bachilleratos populares nos remiten al barrio, lo local, al mundo del trabajo organizado, referentes políticos de lucha y a organizaciones sindicales. La elección del nombre de cada Bachillerato se refiere a su territorialidad política y social. También cada referencia construida en la nominación nos remite a sus concepciones pedagógicas, a un sujeto y vínculo pedagógico. La toponimia de los Bachilleratos da cuenta de la interpelación al sistema educativo en la trascendencia del binomio afuera y adentro de la escuela” (Ampudia, 2014).

¹⁰ De acuerdo a las definiciones que se expresaron en el lanzamiento del proyecto, en el mes de noviembre del 2011, los objetivos del Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis” han sido: 1. Otorgar títulos secundarios. 2. Revertir la situación que conduce a las personas travestis, transexuales y transgénero a la prostitución. 3. Facilitar la generación de un sustento económico alternativo a la prostitución. 4. Aumentar la frecuencia de los controles sobre la salud. Generar conciencia sobre el cuidado de la salud. 5. Promover la participación democrática y el ejercicio de la ciudadanía plena. 6. Acercar a las personas travestis, transexuales y transgénero a la escuela. 7. Brindar una formación específica que aporte los conocimientos para gestionar micro emprendimientos y cooperativas que funcionen como fuente de ingresos. 8. Aumentar la calidad de vida del colectivo travesti, transexual y transgénero de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores.

¹¹ Agradezco al director del “Mocha Celis”, Francisco Quiñones, los datos estadísticos aportados.

¹² No parece pura coincidencia pensar simbólicamente el concepto de identidad como un viaje con sus múltiples paradas y estaciones y relacio-

narlo con el espacio físico donde está el “Mocha Celis”. El mismo funciona frente a la estación de trenes Federico Lacroze, en algún momento propiedad de los ferroviarios, luego abandonado y, posteriormente, recuperado por una asamblea barrial en el 2001. El lugar del “Mocha Celis” condensa la idea de viaje y nomadismo propuesta por Braidotti: “tiene que ver con cruzar fronteras, con el acto de ir, independientemente del destino de su viaje” y con “una forma de resistencia política a las visiones hegemónicas y excluyentes de la subjetividad” (Braidotti, 2000, p. 59).

¹³ Según Butler, lo abyecto, forma el exterior constitutivo del campo de los sujetos (Butler, 2002, p. 19). Lo abyecto designa aquellas zonas “invivi-

bles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invivable” es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. Esta zona de inhabitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto; constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales -y en virtud de las cuales- el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida (Butler, 2002, p. 20). Los seres abyectos, en este caso los transexuales, son considerados por el discurso heteronormativo como sujetos no apropiados en términos generizados; lo que se cuestiona es, pues, su humanidad misma.

Referencias bibliográficas

- AAVV. (2016). *Informe: situación de los derechos humanos de las travestis y trans en la Argentina*. Bs. As. Recuperado de: http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/ARG/INT_CEDAW_NGO_ARG_25486_S.pdf
- Agencia Télam (2014). *La primera promoción de la secundaria trans ‘Mocha Celis’ tuvo su acto de egreso en el Ministerio de Educación*. Recuperado de <http://www.telam.com.ar/notas/201412/87913-la-primera-promocion-de-la-secundaria-trans-mocha-celis-tuvo-su-acto-de-egreso-en-el-ministerio-de-educacion.html>
- Ampudia, M. (2014). *Movimientos sociales y educación: los Bachilleratos Populares en la Argentina*. Recuperado de: <http://contrahegemoniaweb.com.ar/movimientos-sociales-y-educacion-los-bachilleratos-populares-en-la-argentina/>
- Areal, S. y Terzibachian, M. F. (2012). La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista mexicana de investigación educativa*, RMIE, 17(53), 513-532.
- Barrancos, D. (2002). *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: FCE.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Barrancos, D., Guy, D. y Valobra, A. (eds.) (2014). *Moralidades y comportamiento sexuales. Argentina (1880-2011)*. Buenos Aires: Biblos.
- Ben, P. (2000). Muéstrame tus genitales y te diré quién eres. El “hermafroditismo” en la Argentina finisecular y de principios de siglo XX. En Acha, O. & Halperin, P. (comp.). *Cuerpos, géneros e Identidades* (pp. 61-104). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Berkins, L. (comp.). (2007). *Cumbia, copeteo y lágrimas: Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros*. Buenos Aires: A.L.I.T.T. Asociación de lucha por la identidad Travesti-Transexual.
- Berkins, L. (2011). Por qué la escuela se llama Mocha Celis. *Página 12*. Recuperado de (12/2016): <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/subnotas/2201-206-2011-11-18.html>.
- Berkins, L. & Fernández, J. (2005). *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2004). Conflicto de género, teoría feminista y discurso psicoanalítico. En C. Millán, C. & Estrada, A. (eds.). *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (pp. 264-283). Bogotá: Edit. Pontificia Universidad Javeriana.
- Caldo, P. (2012). Una disciplina con urbanidad: la Economía Doméstica. Aproximaciones a la problemática desde el Monitor de la Educación Común. En Kaufmann, C. (dir.). *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos: primera mitad del siglo XX* (pp. 175-205). Entre Ríos: Eduner.

- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cosse, I., Felitti, K., Manzano, V. (2010). *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Fausto Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Felitti, K. (2009). Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años sesenta. En *Revista argentina de estudios de juventud*, UNLP, 1(1), 1-19.
- Felitti, K. (2012). *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*. Buenos Aires: Edhasa.
- Fernández, A. (2017). 'Estudiar a mí me salvó la vida'. Entrevista a Alma Fernández, activista argentina de derechos humanos y egresada del Bachillerato Popular Mocha Celis. En *Cuaderno jurídico y político*, 2(7), 59-64.
- Fiorucci, F. (2013). Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo. *Secuencia Revista de Historia y Ciencias Sociales* 85, 47-66.
- Foucault, M. (1993). *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres* (3ra. ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: FCE.
- Fuchs, A. (2011). *El Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs "Mocha Celis". Experiencias en el diseño y planeamiento de un Bachillerato Popular para personas travestis, transexuales y transgéneros*. Ponencia presentada en IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Gemsep (2015). 10 años de Bachilleratos Populares en Argentina. En *Cuadernillo de Debate n° 1*, Buenos Aires. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfZ5MUd4OHRQM2NPMFk/view>
- La Nación (2012). *Nace el primer bachillerato para travestis*. Recuperado de: <http://blogs.lanacion.com.ar/boquitas-pintadas/agenda/nace-el-primer-bachillerato-para-travestis/>
- La Razón (2014). Acto en el Ministerio de Educación. Primer egreso en la "secundaria trans", inédita en el mundo. Recuperado de: http://archivo.larazon.viapais.com.ar/actualidad/Primer-egreso-secundaria-inedita-mundo_0_630900144.html
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Lavrin, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Liernur, J. (1997). El nido de la tempestad. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre economía doméstica (1870-1910). *Entrepasados* VI(13), 7-36.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lomas, L. (comp.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Lorea, J. (2006). *El saber travestido*. Recuperado de: <http://elgranotro.com.ar/index.php/el-saber-travestido/>
- Meyer, J., Kamens, D. & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses*. London: Falmer Press.
- Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017). *La revolución de las mariposas. A diez años de la Gesta del Nombre Propio*. Recuperado de: [file:///C:/Users/adm/Documents/DESCARGAS%202020/la_revolucion_de_las_mariposas%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/adm/Documents/DESCARGAS%202020/la_revolucion_de_las_mariposas%20(2).pdf)
- Ministerio de Educación y Deportes (2016). Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires. Aproximación a algunas propuestas escolares. Serie: apuntes de investigación. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en las escuelas: de la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Revista Mora* 1(1), 31-45.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
- Palamidessi, M. (2000). Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En Gvirtz, S. (ed.). *Textos para repensar el día a día escolar* (pp. 213-242). Buenos Aires: Santillana.
- Palamidessi, M. (2006). El currículo en la escuela primaria: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En Terigi, F. (comp.). *Diez Miradas sobre la escuela primaria* (pp. 131-155). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Popkewitz, T. (2002). *Cultural Productions: (Re)constructing the nation, the child & teacher in the educational sciences*. Lisboa: Educa.
- Portal Comunicar Igualdad (2015). *Mocha Celis un bachillerato trans de puertas abiertas*. Recuperado de: <http://www.comunicarigualdad.com.ar/mocha-celis-un-bachillerato-trans-de-puertas-abiertas/>
- Portal Otra Buenos Aires (2013). *Bachillerato Trans Mocha Celis*. Recuperado de: <http://www.otrabuenosaires.com.ar/bachillerato-mocha-celis-un-paso-hacia-la-igualdad/>
- Preciado, B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- Preciado, B. (2014). *Cuerpos inapropiables propiedad, expropiación y políticas de lo «común»*. Recuperado de: <http://www.macba.cat/es/audio-beatriz-preciado-cuerpos-inapropiables>
- Portal Revista Furias (2012). *Bachillerato Popular Trans Mocha Celis, desafío educativo en marcha*. Recuperado de: <http://revistafurias.com/bachillerato-popular-trans-mocha-celis-desafio-educativo-en-marcha/?print=pdf>
- Rich, A. (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En Navarro, M. & Stimpson, C. (comp.). *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 159-211). Buenos Aires: F.C.E.
- Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Somoza, M. (2001). La problemática femenina en los enunciados curriculares y en los libros de texto de la escuela elemental argentina (1946-1955). En Ossenbach, G. & Somoza, M. (eds.). *Los Manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (pp. 259-284). Madrid: UNED.
- Southwell, M. (2011). Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas. En Krichesky, M. (comp.). *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (pp. 23-36). Buenos Aires: Unipe.
- Testa, S. (2016). *La existencia de la Mocha Celis o la visibilidad en la invisibilidad educativa*. Buenos Aires: Ediciones la mariposa y la iguana.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad*. México: FCE.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa* (coord.). Buenos Aires: Gedisa.
- Wahren, J. (2016). Bachilleratos populares. Las escuelas del pueblo. En Revista digital *Bordes*.
- Veiga Neto, A. (2001). Incluir para excluir. En Larrosa, J & Skliar, C. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 165-184). Barcelona: Laertes.
- Wainerman C. & Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Ed. de Belgrano.
- Weeks, J. (1999). *Sexualidad*. México: Paidós.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

Rubén Cervini

Universidad Nacional de Quilmes.
Contacto: racervini@fibertel.com.ar

Silvia Quiroz

Universidad Nacional de Quilmes.
Contacto: squiroz@unq.edu.ar

Nora Dari

Universidad Nacional de Quilmes.
Contacto: ndari@unq.edu.ar

Repitencia y rendimiento escolar en la educación primaria de América Latina. Los datos del TERCE

Resumen

En este capítulo se investigan las relaciones entre repetición de grado y rendimiento en matemática y en lectura, en alumnos de 6° de primaria de algunos países de América Latina. Se analizan los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) realizado por la UNESCO en América Latina. Se emplean modelos de regresión múltiple multinivel, con tres niveles (alumno, escuela y país), aplicados a cerca de 55.000 pruebas y cuestionarios alumnos en casi 2.700 escuelas. Se utilizan diversos indicadores para controlar las relaciones objeto del estudio. Se extraen conclusiones acerca de los diferentes efectos negativos de la repetición escolar sobre el rendimiento del alumno.

Palabras clave

Repetición escolar; rendimiento escolar; TERCE; educación primaria.

Se entiende por repetición, o retención, la permanencia del alumno en el mismo nivel de educación por un año adicional en vez de avanzar al nivel superior con sus compañeros. La repetición puede deberse a diversas causas, tales como enfermedad, ausentismo escolar inevitable, falta de oferta/espacio en el grado inmediato superior, o decisión del docente y la escuela de no promover al niño al siguiente grado dado su desempeño escolar. Es en este caso donde la repetición se configura como una dimensión del concepto más general de fracaso escolar.

Hasta bien entrada la década de los 80, las estimaciones de las tasas de promoción, repitencia y abandono escolar basadas en los datos de la matriz de flujo escolar de los países de América Latina indicaban que el principal problema del sistema educativo era la deserción escolar. Sin embargo, el posterior refinamiento de las metodologías de cálculo de esas tasas evidenció

que el problema más importante de los sistemas educativos era la repetición y no la deserción. Desde entonces, ella ha sido incluida reiteradamente como prioritaria en la agenda de la política educativa.

De hecho, la repitencia escolar en el nivel primario tiene una gran incidencia en los países de América Latina en comparación con los países de otras regiones. El estudio PISA 2009 ha permitido conocer el porcentaje de alumnos de 15 años que repitieron algún grado en la educación primaria. En el ranking de los 62 países participantes relativo a este indicador, los de la región, con excepción de Chile, se ubican en el tramo superior al 45° lugar, desde Argentina en el 46° lugar hasta Uruguay en el 57°. En todos los países de América Latina que participaron en PISA 2015, el porcentaje de alumnos de 15 años que había repetido en primaria o en secundaria estaba por arriba de la media general, y –con excepción de México– se situaban des-

de la 46° posición o más, llegando a ocupar inclusive las últimas posiciones, correspondientes a los tres porcentajes más altos de alumnos repitientes (Uruguay, Brasil y Colombia).

En el mismo sentido, un estudio reciente de Unesco (2012) estima que la región de América Latina y el Caribe expone el mayor porcentaje de repitientes entre los matriculados en la educación primaria, junto con el África subsahariana (p. 20, Gráfico 7). Con breves variantes, esta misma situación se confirma con la base de datos que contiene el porcentaje de repitientes en todos los grados de primaria en años más recientes (2014 o 2015), puesta recientemente a disposición por el Institute for Statistics (UIS). De acuerdo a la regionalización de la Unesco, la proporción de repitientes entre los alumnos del nivel primario de Sudamérica era solo superada por África.

A pesar de estas evidencias, en los países de la región son más bien escasas las investigaciones que han abordado el estudio de los efectos educativos de la repetición, en particular, sus consecuencias sobre el nivel de aprendizaje del alumno posterior a la experiencia de retención en el grado. La relevancia de este tipo de estudios empíricos se justificaría por situarse en el centro de una encrucijada de la política educativa: el mantenimiento de la repetición de grado vs. la implantación de la promoción automática, al menos en distintos niveles del sistema educativo y bajo determinadas condiciones.

Por otra parte, la abundante cantidad de investigaciones empíricas realizada en otros países acerca de las consecuencias de la retención o repitencia de grado sobre el rendimiento del alumno debería poder ofrecer indicaciones convergentes acerca de la mejor política a ese respecto. Sin embargo, las inferencias derivadas de los estudios frecuentemente son contradictorias y rebatibles. Algunas investigaciones concluyen que la repitencia escolar tiene solo consecuencias negativas a este respecto, mientras que otros intentan demostrar sus beneficios y la consideran el único camino adecuado para resolver el problema de atraso en el aprendizaje.

En el marco de esta ambigüedad y con base en los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explorativo (TERCE), en este capítulo se exploran las relaciones entre repitencia escolar y nivel de aprendizaje de matemática y de lectura de una muestra de alumnos de 6° grado del nivel primario de algunos países de América Latina. De esta forma, se propone realizar un aporte al conocimiento de este problema en la región. Para ello, el trabajo se guía por los siguientes interrogantes. En primer lugar, se investiga si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los rendimientos de los alumnos que nunca han repetido un año escolar frente a quienes sí repitieron algún grado, incluyendo el actual. En segundo lugar, se determina qué características individuales de los alumnos se asocian con sus rendimientos y con qué intensidad podrían estar explicando esa posible diferencia de rendimiento entre alumnos repitientes y no repitientes. En tercer lugar, se exploran las posibles relaciones entre tal diferencia y el contexto socioeconómico escolar. A continuación, se responde al interrogante acerca de la variación de esa distancia de rendimiento (alumno repitiente vs. alumno no repitiente) según algunas de las características individuales de los alumnos, para finalmente explorar la posible variación de tal diferencia entre las escuelas y entre los países que integran el estudio.

Los antecedentes de investigación

Quienes se posicionan favorablemente respecto de la repetición aducen que es la mejor forma de dar una nueva oportunidad de prepararse para el currículo más exigente de los grados subsiguientes. En su defensa, se argumenta que la promoción automática desmotiva a profesores y alumnos para realizar mayores esfuerzos encaminados a mejorar los aprendizajes cognitivos. Se argumenta también que la repitencia conduce a la conformación de aulas académicamente más homogéneas (Koppensteiner, 2014; Chohan y Qadir, 2011; Roderick *et al.*, 2002; King *et al.*, 1999). Sus críticos, por el contrario, resaltan sus consecuencias negativas,

tales como el deterioro de la autoestima, motivación y autoeficacia del alumno; el deterioro de las relaciones entre sus pares y de las actitudes frente a la escuela, al tiempo que impone a los alumnos repetir los mismos contenidos curriculares mientras sus compañeros de curso avanzan hacia nuevos desafíos de aprendizaje.

Apuntalan esta última posición amplias y diversas revisiones de investigaciones realizadas en diferentes momentos durante los últimos 50 años, de acuerdo a las cuales las evidencias producidas por la mayoría de los estudios no permitía concluir que la repetición del grado fuese más ventajosa que la promoción automática dado que no asegura el dominio de los conocimientos de la escuela primaria (Jackson, 1975; Bocks, 1977; Rose *et al.*, 1983; Shepard y Smith, 1990); afecta el nivel de rendimiento académico, las actitudes y el ajuste personal (Holmes y Matthews, 1984); promueve el estrés, la reducción de la autoestima, del autoconcepto y de la motivación, y deteriora las relaciones con los compañeros por estigmatización (Holmes, 1989) produciendo la alienación de la escuela (Jimerson, 2001; Brophy, 2006) y afectando su desarrollo cognitivo y afectivo (Holmes, 1989), factores que inducen al abandono escolar. Si bien algunos estudios han mostrado mejoras en el nivel de aprendizaje de los alumnos repitientes, ellas no se sostienen a largo plazo, sino que caen nuevamente en el rezago, con las consecuencias negativas apuntadas anteriormente (Jimerson *et al.*, 1997; Brophy, 2006). Desde el punto de vista del sistema educativo, se ha argumentado que la repetición no reduce la heterogeneidad en el nivel de aprendizaje del aula (Ndaruhustse, 2008, y Peterson *et al.*, 1987) y lleva a una mayor aglomeración en las aulas (Chimombo, 2005), lo cual afecta la calidad educativa. Por el contrario, su eliminación reduce las tasas de abandono y aumenta la tasa de terminación y la cantidad de años que los alumnos de bajo rendimiento pasan en la escuela.

Estudios más recientes comenzaron a emplear diseños de investigación (diseños cuasi experimentales)¹ y técnicas de análisis estadísticos (variable instrumental,² análisis del puntaje de propensión, tratamiento de

datos “perdidos”) más sofisticados, que superaban las limitaciones metodológicas de una gran parte de las investigaciones incluidas en las revisiones anteriores. En un metaanálisis de 22 estudios publicados hasta 2007, Allen *et al.* (2009) concluyen que, cuando el diseño de investigación contempla “controles” adecuados de las diferencias de prerrepetición entre los estudiantes que posteriormente son retenidos o promovidos, la hipótesis del efecto negativo de la repetición sobre el rendimiento no se sostiene, aunque al mismo tiempo, no puede afirmarse que produzca beneficios que la justifiquen, consecuencia que posiblemente se explica porque la retención “no fue acompañada por un aumento de los apoyos de instrucción” (p. 495). También Xia y Kirby (2009) realizan una revisión detallada de 91 estudios acerca del impacto de la retención en diversos resultados educativos. Aun cuando encuentran cierta diversidad en los resultados, concluyen que la repetición de grado no parece beneficiar el rendimiento académico, y en los casos en que ello sucede, se constata que se disipan con el tiempo.

Estudios longitudinales posteriores, realizados en diferentes países y utilizando también diseños de investigación y técnicas de análisis avanzados, han llegado a conclusiones muy similares. En Estados Unidos (Texas), con base en una muestra de 784 alumnos y un diseño longitudinal de largo alcance (1° a 5° de primaria), se realizaron varios análisis. Hughes *et al.* (2010) compararon los rendimientos en lectura y en matemática de alumnos en 3° que fueron retenidos en 1°, con los que tenían “propensión” a ser retenidos pero que fueron promovidos (“apareamiento por puntaje de propensión”), y concluyeron que los alumnos retenidos en 1° obtenían mejor rendimiento que sus similares promovidos tanto en lectura como en matemática, y que, por ende, la repetición cumplía su propósito. Moser *et al.* (2012) realizaron la misma comparación pero situada en el quinto grado, y constataron que si bien en el grado de retención 1°, los alumnos repitientes obtuvieron mejores resultados académicos en lectura y matemática, en 5° no había diferencias en los rendimientos. Im *et al.* (2013) ampliaron el criterio e

incluyeron entre los repitientes a alumnos que serían retenidos en cualquiera de los grados subsiguientes de ese trayecto, y llegaron a la misma conclusión.

También Dong (2010) y Hofer *et al.* (2010), en ese mismo país, y Alet (2010) en Francia, habían llegado a similares resultados usando “variable instrumento”. En Italia, Battistin y Schizzerotto (2012) utilizaron un diseño cuasi experimental y el puntaje de propensión, y hallaron efectos negativos de la retención sobre el rendimiento en escuelas secundarias. En Portugal, un reciente estudio longitudinal de 2° al 3° de primaria (Ferrão, 2015) que aplicó modelos multinivel (ver apartado Metodología) y de “valor agregado”,³ con el “control” de sexo y nivel socioeconómico, llegó a la misma conclusión con relación al aprendizaje de matemática.

En Bélgica, un estudio longitudinal con una muestra de 3.707 alumnos seguidos desde primer grado y hasta la escuela secundaria (Goos *et al.*, 2013) examinó los efectos de la retención temprana sobre el rendimiento académico y algunos aspectos psicosociales, comparando alumnos de igual grado y edad. Los resultados indicaron que, durante el año de la retención, los repetidores de primer grado parecen superar a sus compañeros de grado en riesgo, pero que están siendo promovidos en matemática y lectura. Pero esta ventaja desaparece en el segundo grado, o sea, cuando los repetidores están expuestos a nuevos contenidos. Pero además, constató que los alumnos repitientes de primer grado se habrían desempeñado mejor a lo largo de toda la escuela primaria si hubieran sido promovidos a segundo grado, hallazgo consistente con estudios realizados en los Estados Unidos (Cooley-Fruehwirth *et al.*, 2011; Hong y Raudenbush, 2006; Wu *et al.*, 2008).

En cambio, Im *et al.* (2013), también con un seguimiento longitudinal de alumnos en Estados Unidos, llegaron a conclusiones diferentes al estudiar los efectos de la retención en los grados 1° al 5° sobre los rendimientos en lectura y matemática, y sobre la transición a la escuela secundaria. Alumnos que serían retenidos en alguno de los grados fueron emparejados con

alumnos continuamente promovidos, pero con la misma propensión a ser retenidos en los grados elementales. No se detectaron diferencias de logro entre ambos tipos de alumnos durante el año anterior a la transición, ni en sus trayectorias posteriores a la transición.

Asimismo, Schwerdt y West (2012) realizaron un análisis longitudinal de una cohorte de 983.308 alumnos de escuelas públicas de Florida (EE.UU.), desde el 3° hasta el 9°, con la aplicación de pruebas de matemática y lengua en cada uno de los grados. Con base en un diseño cuasi experimental, aplicaron la técnica “regresión discontinua” difusa (*fuzzy*)⁴ para el análisis de los datos. Las estimaciones resultantes indicaron una gran mejora de los rendimientos de los estudiantes repitientes en el corto plazo. De hecho, después de dos años los estudiantes repitientes superaron a sus compañeros de la misma edad que fueron promovidos, tanto en lectura como en matemática. Pero esta diferencia se va desvaneciendo gradualmente con el tiempo, y llega a ser estadísticamente no significativa después de seis años. De todas formas, para los autores, esta ausencia de diferencias entre los estudiantes retenidos y promovidos contraría la idea de que la retención temprana lleva a resultados académicos adversos. Además, la retención en el grado produce una fuerte reducción en la probabilidad de repitencia en los años subsiguientes. En el análisis se contó con algunas variables de “control”, tales como etnia, género, dominio del inglés, elegibilidad para el almuerzo gratis y número de ausencias a la escuela del alumno. Es importante notar, sin embargo, que en Florida la política de retención estaba acompañada por varias intervenciones destinadas a garantizar que los alumnos retenidos adquiriesen las habilidades necesarias para ser promovidos al año siguiente.

En esta misma línea, una investigación muy reciente (Marsh *et al.*, 2017) estudió una muestra representativa de 1.325 alumnos alemanes a lo largo de los primeros cinco años de la escuela secundaria. El desempeño en lengua y matemática fue medido cada año. Los datos se analizaron con modelos de ecuaciones estructurales⁵ con invariancia de desarrollo bajo la hipótesis de que el

efecto de la repitencia es el mismo en todos los años. Comprobaron que la retención en el grado de la escuela tuvo efectos positivos, inclusive cuando se controla por covariados (sexo, edad, nivel socioeconómico, calificaciones de la escuela primaria, coeficiente intelectual y desempeño en las materias antes de iniciar el secundario). Los efectos positivos en el primer año se mantuvieron en los años escolares posteriores a la retención; es decir, se mantuvo consistente a lo largo de todo el período.

América Latina y países en desarrollo

Se han realizado algunas investigaciones recientes en países en desarrollo con metodologías refinadas. Así por ejemplo, en Uganda, Okurut (2015) empleó la técnica de análisis de “diferencias en las diferencias” (Difference-in-Differences technique),⁶ con base en un diseño cuasiexperimental, para estimar el efecto de la promoción automática en los resultados de aprendizaje cognitivo de una muestra de 26.000 alumnos en 3° y 6° de primaria. Los coeficientes de regresión estimados indican un efecto positivo de la promoción automática sobre el aprendizaje en la alfabetización y la matemática.

En Brasil, Gomes-Neto y Hanushek (1994) habían analizado una muestra longitudinal de aproximadamente 4.000 alumnos en 2° y 4° primaria del área rural del nordeste en 1983 y 1985. Los resultados indicaron que los alumnos repitentes lograron mejores rendimientos en matemática y portugués en ambos grados y años, aun cuando se habían “controlado” los antecedentes familiares. Sin embargo, al refinar el análisis con base en la distribución de los repitentes y no repitentes, y en la proyección de rendimientos esperados en 4° grado, los autores llegaron a la conclusión de que las políticas de promoción automática arribarían al mismo resultado que la repetición de grado, es decir, serían más efectivas que el sistema de repetición.

Un estudio longitudinal posterior (Luz, 2008) llegó a la misma conclusión al comparar alumnos repitidores

y promovidos desde el 1° hasta el 8°, con la aplicación del método de las “puntuaciones de propensión”. Los resultados mostraron que los alumnos repitentes obtienen rendimientos menores a sus pares similares pero que fueron promovidos. Al final del año, el rendimiento de los repitidores es muy similar al de sus nuevos compañeros de clase, pero mucho más bajo que el de los alumnos promovidos. A esta misma conclusión llegó un estudio referido a alumnos del 3° de primaria, aplicando modelos jerárquicos lineales (Riani, Silva y Soares, 2012).

Más recientemente, Koppensteiner (2014) analizó el efecto de la promoción automática en el rendimiento de alumnos en escuelas primarias públicas de ese mismo país, aplicando la técnica “diferencias en las diferencias” (D-i-D). En contradicción con la conclusión de los dos estudios anteriores, el autor encontró un efecto negativo y significativo de la promoción automática, y concluyó que la repetición tiene un efecto más benéfico que la no retención.

Sin embargo, en otro estudio igualmente reciente, Correa *et al.* (2014) investigaron el impacto de la repitencia de 1° de primaria sobre los rendimientos en lengua y matemática hasta el 4°. Los datos permitieron aplicar un diseño longitudinal de 1° al 4° con una muestra de más de 500 alumnos. Para la composición de los grupos experimental y de control, los autores usaron el “apareamiento asistido”, basado en los resultados de una prueba de lengua y otra de matemática (antes de la repitencia), el nivel socioeconómico, la dependencia administrativa y el municipio. Al final de cada grado se aplicaron pruebas de portugués y matemática. Los resultados indicaron que, con el tiempo, los alumnos repitentes aprenden menos que los promovidos. Cuando se comparan de acuerdo al grado, independientemente del año lectivo, los repitentes obtienen mejores resultados, pero la ventaja en idioma se pierde rápidamente y en matemática es tan pequeña que los autores optan por concluir que, “desde un punto de vista pedagógico, la repetición no garantiza a los alumnos mejores condiciones de aprendizaje que la de sus pares promovidos” (p. 266).

En Uruguay, Manacorda (2012) utiliza microdatos administrativos longitudinales referidos a estudiantes del nivel secundario y explora la discontinuidad producida por una regulación según la cual se establece una repetición automática de grado del estudiante que no aprueba más de tres materias en el mismo año académico. Al ajustar las correlaciones potenciales entre la repitencia y otras variables no observadas, y la causalidad inversa entre repitencia y resultados escolares, se evidencia que la repetición de grado conduce a una deserción sustancial y a un menor nivel educativo en el período inmediato y también cuatro a cinco años después de la repetición.

Entonces, aun cuando la mayoría de los estudios más recientes, que aplican diseños y técnicas complejas y ajustadas al fenómeno bajo estudio, convergen hacia una evaluación más bien negativa de la repitencia de grado, existen algunas variaciones importantes. Parte de esas divergencias pueden ser explicadas por factores tales como la técnica y el diseño concretos aplicados, grados escolares investigados, características de la muestra de alumnos y particularidades de su contexto inmediato y otras múltiples situaciones.

Se infiere, entonces, que los resultados reportados por esa diversidad de estudios no pueden ser extrapolados a diferentes países. Los estudios como PISA y el TERCE, por el contrario, permiten la comparación entre países.

Estudios con bases internacionales: PISA

Las evaluaciones internacionales han permitido recientemente realizar estudios comparativos entre países acerca de la repitencia. Goos *et al.* (2012) analiza los datos de 30 países evaluados en PISA 2009 con modelos de regresión logística⁷ multinivel con tres niveles. Del total de la variación de la repitencia, entre 20% y 25% corresponde a las variaciones entre países. Algunos indicadores de la política educativa nacional son predictores estadísticamente significativos de la probabilidad de repetición de grado, pero solo explican par-

cialmente aquella variación. Sugieren que ello se debe a que las tradiciones y las creencias sociales con respecto a los beneficios de la retención de grado también juegan un papel en la explicación de las diferencias internacionales en la retención.

Un estudio más reciente (Ikeda y García, 2014) aborda las diferencias de rendimiento en lectura entre los estudiantes de 15 años que nunca repitieron y los que repitieron solo en la primaria o en la secundaria, o en ambas. Analiza los datos de 30 países intervinientes en PISA 2009 con una proporción relativamente alta de alumnos repitientes. Los datos son analizados con modelos de regresión de Mínimos Cuadrados Ordinarios (OLS), con los cuatro covariados: un índice de nivel socioeconómico y tres variables dicotómicas –sexo (M/F), situación migratoria (inmigrante/nativo) y desfase etario (Sí/No)–. Las estimaciones sugieren que los estudiantes que repitieron un grado en la secundaria obtienen mejor rendimiento que los repitientes en la primaria, pero peor que los no repitientes. Estas diferencias se mantienen aun cuando son “controladas” por el conjunto de covariados. En la mayoría de los países, las relaciones entre la repetición y rendimiento son similares entre niños y entre niñas, al igual que entre las edades de los estudiantes.

También los datos de PISA se han aprovechado para analizar este tema en países singulares. Así por ejemplo, Conboy (2011) analiza los datos de PISA 2006 de Portugal con dos modelos multinivel de dos niveles (5.109 alumnos y 173 escuelas): uno con todos los alumnos y otro con los alumnos que están en el grado adecuado (9º). Concluye que el desempeño en ciencia está directamente relacionado con el número de repeticiones, y es un predictor aún más potente que el estatus socioeconómico del alumno.

Los datos de PISA son transversales y, por tanto, no permiten construir modelos cuasiexperimentales para poder contrastar hipótesis de causalidad entre repitencia y resultados en las pruebas de logro. En realidad, las estimaciones de la asociación entre repitencia y rendimiento,

bajo el “control” de algunos covariados incluidos en la modelización, indican la extensión máxima posible del efecto de la repitencia escolar. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que ese valor máximo puede expresar también el efecto de otros factores no observados. Es decir, las diferencias de puntajes en las pruebas podrían ser la manifestación del efecto de otras variables del alumno o su familia, diferentes de la repitencia en sí misma.

Metodología

El TERCE midió los logros de aprendizaje en lengua, matemática y ciencias naturales de alumnos de sexto grado de la educación primaria de 16 países y del estado mexicano de Nuevo León. Además, se aplicaron cuestionarios al director de la escuela, al docente de los alumnos evaluados, al estudiante (QA6) y a su familia (QF6). El diseño muestral aseguró la representatividad de los alumnos que asistían a escuelas urbanas públicas, urbanas privadas y rurales en cada uno de los países participantes. Para mayores precisiones, informes técnicos producidos con base en los datos del TERCE y publicados por el LLECE (Flotts *et al.*, 2015).

Datos

En las bases distribuidas por el LLECE se encuentran 64.989 alumnos con resultados en la prueba de matemática y 64.190 alumnos con resultados en la prueba de lengua, que asisten aproximadamente a 3.100 escuelas. Las bases correspondientes a los cuestionarios del alumno de 6º (CA6) y de su familia (CF6) contienen 64.282 registros. Sin embargo, se registra una pérdida muy acentuada por no respuesta en ambos cuestionarios. Por ejemplo, el 24,3% (15.638 registros) de la pregunta referida a la educación del padre en CF6 (preg. N° 9_1) se reporta como “perdido” o “no sé”; la pregunta referida a la cantidad de libros en el hogar (preg. N° 21) contiene el 13% de registros perdidos; todas las pregun-

tas referidas a bienes en el hogar reportan más del 12% (casi 8.000 casos) de respuestas perdidas (Autor).

Dado que el presente artículo analiza las relaciones entre los resultados en las pruebas y algunas características del alumno y su familia incluidas en ambos cuestionarios, la recuperación de esas ausencias de respuestas es de gran relevancia. Para ello, se realizaron dos procedimientos consecutivos de imputación:

- (i) cuando el CF6 no está o la respuesta a la pregunta está perdida, se imputa el valor en CA6; es decir, se consideran las informaciones proporcionadas por la familia en primer lugar, y por el alumno cuando aquellas faltan. Ello es posible porque en este artículo se analizan mediciones que están incluidas en ambos cuestionarios, con excepción de una de ellas. La preeminencia del CF6 se basa en la hipótesis de mayor confiabilidad respecto del CA6. Para contrastar esta hipótesis se comparó el grado de eficacia explicativa de cada uno de los indicadores homólogos contruidos con ambos cuestionarios;
- (ii) dada la alta segmentación socioeconómica de los sistemas educativos en América Latina (Autor), a las respuestas perdidas no recuperadas por (i) se les imputa el valor promedio de la escuela a la que asiste el alumno.

Finalmente, solo se incluyen los casos en los que se cuenta con las mediciones de repitencia. Además, se consideran escuelas con cinco o más alumnos evaluados. Con estas restricciones, el archivo analizado de matemática contiene 54.607 alumnos en 2.684 escuelas, y el de lectura asciende a 55.191 alumnos en 2.674 escuelas.

Variables dependientes

Son los puntajes de las pruebas de matemática y de lectura estimados con base en el modelo de Rasch y

utilizando la técnica de valores plausibles. El promedio de la escala de puntaje se sitúa en referencia al puntaje promedio regional (700 puntos). Los detalles técnicos de los procedimientos de estimación se encuentran en los informes divulgados por la OREAL/Unesco en su página web.

La prueba de lectura evalúa dos ejes temáticos: comprensión de textos y metalingüístico y teórico; considera además tres niveles de interpretación textual: literal, inferencial y crítica. La prueba de matemática evalúa cinco dominios: numérico, geométrico, medición, estadístico y variación, y considera tres niveles de habilidad: reconocimiento de objetos y elementos, solución de problemas simples y solución de problemas complejos.

Variables independientes

La variable de interés se refiere a si el alumno ha experimentado algún episodio de repitencia de grado. Ambos cuestionarios contienen la pregunta acerca de cuántas veces ha repetido de curso el niño (CF6 preg. 25; CA6 preg. 18). Los covariados se refieren a características personales del alumno (sexo, edad y estructura familiar de pertenencia), al nivel socioeconómico familiar y al nivel socioeconómico y la proporción de alumnos repitentes en la escuela. La definición operacional de cada variable se expone en el Cuadro 1. Las variables dicotómicas se analizan con la técnica de variable *dummy* y el resto se estandariza con $\sigma = 1$ y **media = 0**. (Cuadro 1)

Cuadro 1. Definición operacional de las variables

SIGLA	INDICADOR	VALORES
<i>repite</i>	El alumno ha repetido algún grado.	Sí = 1; No = 0
Características del alumno		
varón	Sexo del alumno	varón = 1; mujer = 0
edad	Edad en años	10 o menos – 15 o más
mad+otra	Vive con madre sola u otros familiares	Sí = 1; No = 0
Nivel socioeconómico familiar		
bienes	Suma de 8 bienes en el hogar	No= 0; ...; 3 = 3 o más
servicios	Suma de 7 servicios en el hogar	Sí = 1; No = 0
educación	Suma de la educación del/de los padre/s	
libros	Cantidad de libros en el hogar	Ninguno = 0 a más de 50 = 6
Contexto escolar		
Los indicadores de contexto (“composición”) se definen como el promedio-escuela de cada uno de los indicadores individuales del alumno.		

Técnica de análisis

El análisis multinivel (Goldstein, 1995) es una técnica correlacional adecuada para estudiar variaciones en las características de los individuos (alumno) que son miembros de un grupo (escuela) que a su vez, forma parte de otra agregación (país); es decir, mediciones que forman parte de una estructura anidada jerárquicamente. Los alumnos dentro de las escuelas tienden a ser más similares entre sí que con los de otra escuela. Esta homogeneidad viola un supuesto básico de la regresión de mínimos cuadrados ordinarios (OLS) según el cual las observaciones deben ser totalmente independientes. Su uso con esta estructura de datos resulta en errores estándar pequeños que llevan a inferir significación cuando en realidad no la hay. Por ello, los modelos multinivel separan el error inexplicado en los niveles que lo componen, y remueven así la correlación entre los términos de error resultantes de los datos anidados.

El modelo multinivel se compone de una *parte fija* y otra *aleatoria*. En la primera se encuentran los parámetros que definen una línea promedio para todos los alumnos, suponiendo que la intensidad de tales correlaciones es constante en todas las unidades de agregación (escuela, país). En la *parte aleatoria* es posible estimar la variación de los parámetros (puntaje de las pruebas y las correlaciones entre factores) en cada nivel de agregación.

Estrategia de análisis

Se definen modelos de tres niveles: país, escuela y alumno. A partir del modelo “vacío” (sin ningún predictor), el cual estima la descomposición de la varianza del rendimiento en los tres niveles, se modela la variable *repite* con el objeto de estimar la diferencia de rendimiento de los alumnos repitentes y los no repitentes, tanto en matemática como en lectura. A continuación, se modelan los rendimientos de los alumnos con conjuntos de covariados secuencialmente incluidos. Ello

permitirá verificar las alteraciones del coeficiente de *repite* cuando se consideran los efectos de los covariados, al tiempo que se estima la varianza explicada adicional a la explicada por el/los conjunto/s de covariados precedente/s. La secuencia adoptada es la siguiente:

- a. característica del alumno (Modelo 1);
- b. nivel socioeconómico familiar (Modelo 2);
- c. contexto escolar (Modelo 3);
- d. el conjunto de todos los covariados.

Finalmente, se analizan (1) la posible interacción entre repitencia y nivel socioeconómico del alumno y (2) la aleatoriedad del efecto de la repitencia. Se adopta prob. ≤ 0.001 como criterio de significación estadística y para ello se utiliza el test de hipótesis anidada (χ^2 *log likelihood*).

Resultados

Antes de presentar los resultados obtenidos con los análisis correspondientes a los objetivos específicos del presente trabajo, conviene saber quiénes son los alumnos repitentes. Los resultados del Cuadro 2 indican que los porcentajes de alumnos repitentes son mayores entre los que concurren a las escuelas rurales y, a continuación, los que asisten a las públicas; entre los que pertenecen a familias de menores recursos económicos; entre los que trabajan, con mayor incidencia cuando lo hacen fuera de sus casas; entre quienes pertenecen a familias monoparentales (predominan “madre sola”), con mayor incidencia cuando ambos padres están ausentes;⁸ entre quienes no asistieron al preescolar y, finalmente, entre los varones. Es obvio que todas estas relaciones se imbrican estrechamente y, por tanto, remiten a un cuadro de causalidad más complejo que la simple presentación univariada del Cuadro 2.

Cuadro 2. Alumnos (%) repitientes según algunas variables - TERCE

DEPENDENCIA Y LOCALIZACIÓN	Rural	Pública	Privada
	33,5	23,3	10,8
NIVEL SOCIOECONÓMICO	Bajo	Medio	Alto
	35,0	22,9	13,2
ACTIVIDAD LABORAL	Fuera	Casa	Ninguna
	38,8	27,7	17,5
ESTRUCTURA FAMILIAR	Otra	Madre	Completa
	30,5	26,2	18,5
SEXO	Varón		Mujer
	26,0		19,9
PREESCOLAR	No		Sí
	28,3		12,6

Cálculo de los autores

- *Modelo “vacío”*. El análisis comienza con el modelo “vacío” (sin ningún predictor), el cual estima la descomposición de la varianza del rendimiento en tres niveles: alumnos, escuela y país. Para $mat6_{ijk} = \beta_{0ijk} \text{ cons}$ matemática, por ejemplo, se expresa así:

$$\beta_{0ijk} = \beta_0 + v_{0k} + \mu_{0jk} + e_{0ijk}$$

donde $mat6_{ijk}$ es el desempeño en matemática del alumno i en la escuela j del país k ; (*cons*) es una constante igual a 1; β_0 es el desempeño promedio estimado; e_{0ijk} es el “residuo” en el nivel alumno, para el i -ésimo alumno en la j -ésima escuela del k -ésimo país; μ_{0jk} es el residuo en el nivel escuela, para la j -ésima escuela del k -ésimo país, y v_{0k} es el residuo en el nivel país. Estas tres variables (e_{0ijk} , μ_{0jk} y v_{0k}) son cantidades aleatorias, con una media=0, no correlacionadas y con distribución normal. Por lo tanto, podemos estimar sus varianzas, indicadas como el cuadrado de σ_{e0} , $\sigma_{\mu0}$ y σ_{v0} , respectivamente, a partir

Cuadro 3. Distribución porcentual de la varianza según niveles de agregación – TERCE

NIVELES	MATEMÁTICA	LENGUA
País	28,5	17,5
Escuela	31,6	35,4
Alumno	39,9	47,0
Total	100,0	100,0

Cálculo de los autores

de lo cual quedan determinados la variación total del desempeño en matemática y los porcentajes de esa variación que se deben a las diferencias entre países, entre escuelas y entre alumnos. Las dos primeras representan principalmente, aunque no en forma exclusiva, el peso que tienen las características grupales en la explicación de las variaciones totales del desempeño escolar en matemática.

Las medias globales estimadas de rendimiento son 708,04 en lectura y 710,32 en matemática. Las descomposiciones proporcionales de las varianzas de ambas materias se presentan en el Cuadro 3. Los resultados evidencian un importante efecto escuela “bruto” (o correlación intraclase), entendido como la participación relativa de la variación de los rendimientos promedio de las escuelas en la variación total del rendimiento. En ambas materias, este efecto escuela representa alrededor de un tercio de la variación total. Por otro lado, las diferencias entre los promedios de los países en matemática son notablemente mayores que los de lectura. En contraposición, los alumnos dentro de las escuelas tienden a diferenciarse más en lectura que en matemática.

- *Repetición y rendimiento en matemática y lectura*. El análisis de la asociación entre repitencia y rendimiento en matemática arroja los siguientes resultados:

$$\text{mat6}_{ijk} = \beta_{0ijk}\text{cons} + -31.057(0.706) \text{ repite}_{ijk}$$

$$\beta_{0ijk} = 718.083(13.085) + v_{0k} + \mu_{0jk} + e_{0ijk}$$

donde repite_{ijk} indica si el alumno i en la escuela j del país k es repitiente o no, y -31.057 (β_1) la diferencia de puntaje en matemática entre alumnos repitientes y no repitientes; 718.083 es β_0 , que ahora indica el desempeño promedio estimado de los alumnos no repitientes. En lengua, los resultados son -40.881 y 718.309 , respectivamente. Por tanto, en ambas asignaturas los alumnos que han repetido algún grado obtienen rendimientos significativamente inferiores a los obtenidos por quienes no reportan ninguna repetición. Esta distancia es mayor en lectura que en matemática.

- *Repetición, edad y rendimiento.* Una de las principales objeciones a la inferencia de conclusiones con datos transversales (una sola medición) es no poder distinguir entre los efectos de la repitencia y de la edad sobre los rendimientos. La base del TERCE permite estimar los rendimientos promedios distinguiendo a los alumnos por edad (desfasaje etario) y por repitencia, y con base en ello, evidenciar las asociaciones entre esas variables. Con el objeto de simplificar la presentación de los resultados, *edad* se dicotomiza en ajustada (hasta 12 años) y desfasada (13 o más años).

Los resultados muestran que *edad* y *repitencia* se asocian con ambos rendimientos, y sus efectos se adi-

cionan (Cuadro 4). El alumno no repitiente con desfase etario rinde menos que el resto de los no repitientes, pero más que el repitiente sin desfase etario; a su vez, esta última categoría de alumno rinde más alto que el repitiente con desfase etario.

Estas diferencias de rendimiento entre estas categorías de edad/repitencia pueden ser confirmadas modelándolas como variables *dummies* en el modelo anterior, con la adopción de la categoría “alumnos no repitientes con edad ajustada” como la variable ‘base’. Todos los coeficientes resultan estadísticamente significativos. En matemática, los resultados son los siguientes:

$$\text{mat6}_{ijk} = \beta_{0ijk}\text{cons} + -13.379(1.246)\text{edad} + _n\text{rep}_{ijk} + -29.476(1.021)\text{edad_rep}_{ijk} + -34.887(0.878)\text{edad} + _rep_{ijk}$$

Entonces, mientras que el puntaje promedio estimado de los repitientes sin desfase etario es 29.476 puntos menor que el de los no repitientes sin desfase etario, entre los repitientes con desfase etario esa distancia asciende a 34.887 . En lectura, esas distancias son aún más exacerbadas:

$$\text{len6}_{ijk} = \beta_{0ijk}\text{cons} + -14.566(1.310)\text{edad} + _n\text{rep}_{ijk} + -38.648(1.068)\text{edad_rep}_{ijk} + -45.390(0.919)\text{edad} + _rep_{ijk}$$

Con fines de simplificación, en el análisis subsiguiente se opta por trabajar con la variable *edad* y no con las categorías definidas anteriormente.

Cuadro 4. Puntaje promedio, según repitencia y edad – Matemática y Lengua

Asignatura	NO REPITIENTE		REPITIENTE	
	Ajustada ¹	Desfasada ²	Ajustada ¹	Desfasada ²
Matemática	737	691	672	656
Lectura	736	698	662	652

Cálculo de los autores / *Notas:* (1) Hasta 12 años; (2) 13 años o más

Relación repetición /rendimiento considerando características del alumno. En este paso se modelan las características del alumno (covariados). Para matemática, por ejemplo, se expresa:

$$\text{mat6}_{ijk} = \beta_{0ijk} \text{cons} + \beta_1 \text{repite}_{ijk} + \beta_2 \text{varón}_{ijk} + \beta_3 \text{mad+otra}_{ijk} + \beta_4 \text{edad}_{ijk}$$

$$\beta_{0ijk} = \beta_0 + \mathbf{v}_{ok} + \mathbf{u}_{ojk} + \mathbf{e}_{oijk}$$

Este modelo de regresión múltiple multinivel permite estimar la diferencia de rendimiento promedio entre repitientes y no repitientes (β_1), entre hombres y mujeres (β_2) y entre estructuras familiares de pertenencia (β_3); y también la fuerza de la relación entre edad y rendimiento del alumno (β_4). Pero todas estas relaciones están “controladas” mutuamente. Los resultados se presentan en el Modelo 1 del Cuadro 5 (pág. 209).

Los coeficientes de todos los covariados resultan significativos, indicando que a medida que avanza la edad y/o viva con su madre u otro familiar y sin padre, deberán esperarse rendimientos menores; los hombres obtienen más altos rendimientos en matemática y las mujeres, en lengua. Cuando se tienen en cuenta estas circunstancias, la distancia de rendimiento de matemática entre repitientes y no repitientes desciende, pero muy levemente, es decir, continúa altamente significativa. En lectura, solo la relación sexo/rendimiento difiere de matemática: las mujeres rinden más que los varones.

Este conjunto de indicadores ha explicado el 12,3% de las diferencias de los puntajes promedios de las escuelas en matemática dentro de cada país, y el 7,1% de las diferencias entre los rendimientos promedios de los países en esa asignatura (ver parte inferior del Cuadro 5). La capacidad explicativa de estos indicadores respecto de la variación “entre-escuela” de rendimiento promedio en lectura es aún mayor (15,6%).

Relación repetición/rendimiento considerando el estatus familiar. Se estima nuevamente el coeficiente que

indica la distancia repitiente/no repitiente, con la misma lógica que el modelo expuesto con anterioridad pero ahora incluyendo solo a los indicadores del origen socioeconómico del alumno. Todos ellos exhiben una estrecha relación con el rendimiento del alumno (Modelo 2), que es más intensa en lectura que en matemática, resultado recurrente en este tipo de estudios y adjudicado al mayor efecto que la escuela tiene sobre el aprendizaje de matemática. Por otra parte, el coeficiente *repite* vuelve a disminuir, pero continúa siendo altamente significativo. Entonces, más allá del origen social del alumno, los antecedentes de repitencia escolar predicen rendimientos más bajos en ambas asignaturas.

La capacidad explicativa de este modelo es ostensiblemente alta: más del 50% de la variación en los rendimientos promedios de las escuelas en matemática se deben al origen social del alumno; en lectura, la estimación es aún mayor –65,5%–. Adviértase que la mayor capacidad explicativa se sitúa en los niveles agregados –escuela y país–, a pesar de que los indicadores involucrados están definidos en el nivel del alumno individual, comportamiento que indica un alto nivel de segmentación socioeconómica de los sistemas escolares de América Latina (Cervini, Dari y Quiroz, 2016).

- *Relación repetición/rendimiento considerando el contexto escolar.* El Modelo 3 exhibe los coeficientes recalculados al incluir en el modelo anterior los indicadores de contexto socioeconómico y académico de la escuela. Todos los indicadores contextuales resultan altamente significativos. Ello significa no solo que de dos alumnos con las mismas características personales y origen social, aquel que esté en una escuela de nivel socioeconómico más aventajado obtendrá mejores resultados académicos, sino que además, aquel que se encuentre en una escuela con menor proporción de repitientes (contexto académico) también tenderá a obtener puntajes más elevados.

Adviértase que la inclusión de estos indicadores de “composición” del alumnado (contexto) ha incre-

Cuadro 5. Coeficientes estimados de modelos multinivel y disminución porcentual de las varianzas de los niveles de agregación.

INDICADORES	MATEMÁTICA				LECTURA			
	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4
Repite	-28.25	-25.58	-24.52	-23.99	-36.26	-34.43	-32.97	-31.11
Características del alumno								
Edad	-3.27			-1.43	-3.02			-0.76*
Varón	14.12	---	---	14.26	-8.55	---	---	-8.50
Madre	-5.60	---	---	-4.26	-4.25	---	---	-2.59
Nivel socioeconómico familiar								
Servicios	---	5.34	2.99	2.66	---	7.90	4.34	4.26
Bienes	---	9.69	8.43	8.47	---	11.31	9.71	9.60
Libros	---	7.85	7.22	7.39	---	9.72	8.89	8.66
Educación	---	10.75	7.91	7.58	---	13.44	9.62	9.79
Contexto escolar								
Servicios_e	---	---	3.91	4.03	---	---	11.48	11.73
Bienes_e	---	---	14.88	14.88	---	---	11.74	11.61
Libros_e	---	---	6.10	6.00	---	---	6.08	6.03
Educación_e	---	---	4.44	4.56	---	---	2.45 [‡]	2.41 [‡]
Repite_e	---	---	-4.73	-4.45	---	---	-4.39	-4.37
Disminución (%) de la varianza								
País	7,1	27,6	53.8	54.3	7,7	41,6	69,7	69,5
Escuela	12,3	50,3	67.5	67.8	15,6	65,5	81,4	81,5
Alumnos	5.6	8.4	8.7	10.3	5,3	9,4	9,8	10,2

(‡) No significativo; (*) Prob. $\leq 0,05$; sin indicación: Prob. $\leq 0,001$.

mentado notablemente la explicación de la variación de los promedios de matemática entre países (53,8%) y entre escuelas (67,5%). En lectura, esta capacidad explicativa es aún más poderosa: este modelo ha explicado casi el 70% de las variaciones de rendimientos

promedio de los países y casi el 82% de la variación de los rendimientos promedio de las escuelas.

El coeficiente de la variable de interés disminuye muy levemente respecto del Modelo 2, tanto en ma-

temática (-24.52) como en lectura (-32.97). Entonces, cualquiera sea el contexto institucional, la repitencia escolar predice rendimientos más bajos en ambas asignaturas.

- *Relación repetición/rendimiento: Modelo final.* En el Modelo 4 se han incorporado las características personales del alumno en el modelo inmediato anterior. Los únicos cambios relevantes se observan en los coeficientes de *edad* y *madre*. Entonces, la situación socioeconómica familiar afecta no solo ambos rendimientos escolares, sino también se relaciona con el desfase etario y la estructura familiar.

- *Relación repetición/rendimiento según algunas características del alumno.* Ahora se investiga si la distancia de rendimiento entre repitentes/no repitentes varía según el sexo, la estructura familiar de pertenencia y el nivel socioeconómico del alumno. Para ello, se incluye un término multiplicativo en modelos sin y con “control”. Por ejemplo,

$$\text{mat6}_{ijk} = \beta_{0ijk}\text{cons} + \beta_1\text{repite}_{ijk} + \beta_2\text{varón}_{ijk} + \beta_3\text{rep}^*\text{varón}_{ijk}$$

es un modelo sin “control”, donde *rep*var* es el término multiplicativo de *repite* y sexo del alumno. El modelo con “control” incluye todas las variables del punto anterior.

En el Cuadro 6 se presentan los resultados obtenidos. Con fines de simplificación, se exponen exclusivamente los coeficientes de interacción con sus niveles de significación correspondientes. Los resultados permiten verificar que:

- entre los alumnos que pertenecen a familias completas, la distancia repitente – no repitente es mayor que entre los que no pertenecen a ese tipo de familia;
- cuanto mayor es el nivel socioeconómico (bienes), mayor es el efecto de la repitencia;
- existen muy leves indicios de un mayor efecto de la repitencia entre los hombres que entre las mujeres, pero solo sobre el rendimiento en lectura.

- *Variación de la relación repetición/rendimiento entre escuelas y entre países.* En todo el análisis precedente se ha supuesto que el efecto de *repite* no varía entre las escuelas ni entre los países. Para explorar su posible variación, en este paso se libera este supuesto aleatorizando *repite* en los tres niveles de agregación. Los resultados indicaron que, tanto en matemática como en lectura, la distancia de rendimiento entre alumnos repitentes y no repitentes no varía entre las escuelas, pero sí lo hace entre países.

Cuadro 6. Coeficientes de interacción de repite con características del alumno Matemática y Lengua

Asignatura	MATEMÁTICA		LECTURA	
	Sin control	Con control	Sin control	Con control
Nivel económico familiar ¹	-4.580***	-4.481***	-3.871***	-3.475***
Estructura familiar ²	9.767***	8.505***	9.143***	8.007***
Sexo	0.361	---	3.448**	2.713*

Cálculo de los autores / *Notas:* (1) Bienes y servicios en el hogar; (2) Familia sin padre; (*) Prob. ≤ 0,05; (**) Prob. ≤ 0,01; (***) Prob. ≤ 0,001.

Conclusiones

La principal constatación de este trabajo es que los alumnos repitentes muestran niveles de aprendizaje significativamente inferiores a los alcanzados por los alumnos que no han repetido, brecha más acentuada en lectura que en matemática. Es importante observar que, al “controlar” por la edad de alumno y el hecho de que las pruebas del TERCE fueron aplicadas en la segunda mitad del año lectivo, los datos permiten cuestionar la hipótesis sobre el efecto favorable, inmediato y/o mediato, de la repitencia escolar sobre el aprendizaje, relevada en la revisión de la literatura internacional: no solo los alumnos que repitieron algún grado anterior al 6° continúan con niveles de aprendizaje inferiores respecto de aquellos que no lo hicieron, sino que tampoco la repitencia reciente acusa la igualación de los aprendizajes entre repetidores y no repetidores.

Los datos analizados son transversales –una medición en un solo tiempo– y por tanto, no permitieron la aplicación de diseños ni técnicas de análisis adecuadas para inferir conclusiones de causalidad y estimar los “efectos netos” de la repitencia sobre el nivel de aprendizaje del alumno. Sin embargo, sí fue posible establecer el “efecto máximo” de la repitencia, que resultó altamente significativo aun después de “controlar” indicadores tan pertinentes como la edad y el sexo del alumno, el nivel socioeconómico y la estructura familiar, y las características contextuales de la escuela a la que asiste el alumno. No obstante, es importante recordar que esa distancia máxima repitente/no repitente podría expresar en parte, la incidencia de otros factores que no han sido medidos por el TERCE y, en consecuencia, no incluidos en el presente estudio.

Los análisis de interacción permitieron constatar que la brecha repitente/no repitente es mayor cuanto mayor es el nivel socioeconómico y entre los alumnos que pertenecen a familias completas. Una posible interpretación implicaría una hipótesis acerca del predominio diferencial de factores explicativos: mientras que en las familias de más alto nivel socioeconómico y/o de

estructura familiar completa operaría casi exclusivamente el factor “aptitud académica”, en las otras confluye además un conjunto de condicionantes de naturaleza muy diversa. En consecuencia, entre los alumnos provenientes de familias de menor nivel socioeconómico, las diferencias de rendimiento entre repitentes y no repitentes tenderán a ser menores. El análisis de interacción respecto del sexo no arrojó estimaciones concluyentes.

Finalmente, el análisis de “aleatoriedad” permitió constatar que la distancia de rendimiento entre repitentes y no repitentes, tanto en matemática como en lectura, no varía entre las escuelas. Por tanto, los datos no sustentan cualquier hipótesis acerca de una variación importante en las prácticas institucionales respecto de la repitencia escolar.

En las últimas décadas han sido materia de amplio debate los beneficios de políticas tales como la promoción automática, frente a las prácticas tradicionales y arraigadas de la repetición de grado. Los resultados obtenidos con los datos del TERCE parecen indicar que la repetición escolar no conduce al igualamiento de los niveles de aprendizaje. Pero más allá de que los límites de la transversalidad de los datos (limitación del diseño) y la ausencia de variables no medidas podrían disminuir la magnitud de la estimación del efecto neto de la repitencia, los resultados sugieren que de cualquier manera, la brecha de aprendizaje entre repetidores y no repetidores continuaría siendo significativamente alta.

Por último, destaquemos que las características específicas propias del sistema y/o de las políticas educativas de cada país incluido en el TERCE (macrocontexto) son importantes condicionantes de los resultados obtenidos y, al mismo tiempo, el significado de estos podría variar por países.

En términos generales, sin embargo, tres son las políticas que deberían implementarse o profundizarse en América Latina y variar de acuerdo a las peculiari-

dades de cada uno de los países. En primer lugar, la incorporación temprana de los niños a los procesos de enseñanza-aprendizaje, para todos los sectores sociales y en condiciones de igualdad de acceso a los recursos pedagógicos necesarios. En segundo lugar, la dedicación de recursos específicamente orientados a los alumnos con problemas de aprendizaje. Finalmen-

te, la ampliación de los recursos destinados a la escuela pública para ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos más allá de las diferencias de origen social, y, por tanto, con la inclusión no solo de la dotación de recursos escolares sino también de los componentes apropiados de programas sociales eficaces.

Notas

¹ Asignación aleatoria a los grupos de repetición y promoción, equivalencia de ambos grupos antes de la retención.

² Cuando en una regresión múltiple una variable explicativa (covariada) es determinada conjuntamente con la variable dependiente por otra de las variables explicativas (endogeneidad); cuando la variable dependiente causa un covariado (causalidad inversa); cuando existen variables omitidas o errores de medición en algunos de los covariados, se generan estimadores no consistentes de los parámetros investigados. Para estos casos se usa un estimador de “variable instrumental” (IV), que debe cumplir dos requisitos: no estar correlacionado con el residuo (“exogeneidad del instrumento”) y debe estar relacionado con el covariado endógeno (“relevancia del instrumento”).

³ En la investigación en educación, “valor agregado” (o “progreso de aprendizaje”) es la diferencia entre el puntaje predicho por el resultado en un test precedente y el puntaje obtenido en un segundo test. El valor predicho se infiere de la estimación de la línea que describe la asociación entre los puntajes de ambos test (línea de regresión); es decir, es el valor promedio esperado para cada “punto de partida” (primera prueba), de acuerdo con el comportamiento observado en la totalidad de los datos analizados. Entonces, el valor agregado indica el cambio relativo en el nivel de logro de un alumno (o de una escuela) respecto del cambio experimentado por otros alumnos (u otras escuelas) durante un determinado período de tiempo (progreso relativo del alumno en un período de tiempo). Se requieren dos mediciones: una al principio y otra al final del período. Desde el enfoque de “efectividad escolar”, se refiere al valor extra que es adicionado por la escuela al logro del alumno, arriba o abajo del progreso que se espera, y por tanto, establece si los alumnos en una escuela progresan más o menos que los de otras escuelas en un período de tiempo. Son más efectivas las escuelas que superan las expectativas. El análisis multinivel del valor agregado implica tres operaciones claves: (a) la descomposición inicial de la va-

rianza, sin considerar el logro previo; (b) el control del efecto del logro previo y (c) la determinación del efecto de factores extraescolares sobre la tasa de progreso de aprendizaje.

⁴ Se trata de modelos de regresión aplicados en diseño cuasiexperimental (con pretest y posttest) para evaluar efectos causales de intervenciones (tratamiento) (ej. repitencia-promoción) aplicadas a individuos (ej. alumnos) con base en la adopción de un valor de corte (umbral) en la variable de selección (ej. nivel de aprendizaje). Se comparan las observaciones que se ubican cercanamente a ambos lados del umbral, y se estima el efecto promedio del tratamiento. Es *fuzzy* porque existe probabilidad de que ciertos individuos (alumnos) que deberían tratarse (repetir) no reciben el tratamiento, mientras sucede lo inverso con otros.

⁵ Con los modelos de ecuaciones estructurales se pueden analizar de forma simultánea las relaciones entre tres o más variables basadas en hipótesis de causalidades entre ellas, indicadas a través de un diagrama que representa esas relaciones (camino de causalidad). La técnica permite estimar el grado de ajuste del conjunto de hipótesis causales (modelo) con los datos observados.

⁶ Es una técnica utilizada para medir, por ejemplo, los efectos de los cambios de alguna política, lo cual ofrece un “experimento natural”, siempre que afecte a algún grupo (grupo experimental) pero no a otro (grupo de “control”). Por ejemplo, en el caso de un cambio de política de repetición, la técnica compararía los cambios en los resultados de rendimiento en los grupos experimental y control, antes y después del cambio de política para evaluar el efecto de la misma (el “efecto del tratamiento”), bajo el supuesto de que sin aquel cambio los rendimientos de ambos grupos serían iguales.

⁷ Es el análisis de regresión en el cual la variable dependiente es categórica (nominal), es decir, incluye una cantidad limitada de categorías. Ejemplo: repitente – no repitente.

⁸ Familias completas: vive con los dos padres; incluye “familia nuclear”, “familia extensa” y “familia ensamblada” (padrastro o madrastra).

Referencias bibliográficas

- Alet, E. (2010). *Is grade repetition a second chance?* Doctoral dissertation, Université Toulouse. Recuperado de: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/antecedentes/pdf/14.-%20IS%20GRADE%20REPETITION%20A%20SECOND%20CHANCE.pdf>
- Allen, C. S.; Chen, Q.; Willson, V. L. & Hughes, J. N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 31(4), 480–499.
- Battistin, E. & Schizzerotto, A. (2012). *Threat of grade retention, remedial education and student achievement: Evidence from upper secondary schools in Italy*. IZA, Discussion Paper N° 7086, 1-52. Recuperado de: <http://ftp.iza.org/dp7086.pdf>
- Bocks, W. (1977). Nonpromotion: A year to grow? *Educational Leadership*, 34(5), 379–383.
- Bropy, J. (2006). *Grade repetition*. *Education Policy Series*, 6. París y Brussels: International Institute for Educational Planning e International Academy of Education. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf>
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2016). Las determinaciones socioeconómicas sobre la distribución de los aprendizajes escolares. Los datos del TERCE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 61-79. Doi:10.15366/reice2016.14.4
- Chimombo, J. (2005). Issues in basic education in developing countries: an exploration of policy options for improved delivery. *Journal of International Cooperation in Education*, 8(1), 129–152.
- Chohan, B. & Qadir, S. (2011). Automatic promotion policy at primary level and MDG-2. *Journal of Research and Reflections in Education*, 5(1), 1-20.
- Conboy, J. (2011). Retention and science performance in Portugal as evidenced by PISA. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 311-321.
- Cooley-Fruehwirth, J.; Navarro, S. & Takahashi, Y. (2011). How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects. *Journal of Labor Economics*, 34(4), 979-1021.
- Correa, E.; Bonamino, A. & Soares, T. (2014). Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudo sem Avaliação Educacional*, 25(59), 242-269.
- Dong, Y. (2010). Kept back to get ahead? Kindergarten retention and academic performance. *European Economic Review*, 54(2), 219–236.
- Ferrão, M. (2015). Retenção escolar e desenvolvimento cognitivo no ensino básico. In: Nunes, L. (Org.). *A escola e o desempenho dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Flotts, M. P.; Manzi, J.; Jiménez, D.; Abarzúa, A.; Cayuman, C. & García, M. J. (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. UNESCO Publishing.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models* (2° ed.). London: Edward Arnold y New Cork: Halsted Press.
- Gomes-Neto, J. & Hanushek, E. (1994). Causes and Consequences of Grade Repetition: Evidence from Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 43(1), 117-148.
- Goos, M.; Van Damme, J.; Onghena, P.; Petry, K. & de Bilde, J. (2013). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, 51(3), 323–347.
- Goos, M.; Schreier, B.; Knipprath, H.; De Fraine, B.; Van Damme, J. & Trautwein, U. (2012). How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors. *Comparative Education Review*, 57(1), 54-84.

- Hofer, K.; Farran, D.; Lipsey, M.; Aydogan, C. y Bilbrey, C. (2010). Using propensity scores to estimate the effect of early grade retention. Paper presented at the seventh biennial Conference on Research Innovations in Early Intervention, San Diego, CA.
- Holmes, C. (1989). Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.). *Flunking grades: Research and policy on retention* (pp. 16–33). London: Falmer Press.
- Holmes, C. & Matthews, K. (1984). The effects of non promotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Reviews of Educational Research*, 54(2), 225–236.
- Hong, G. & Raudenbush, S. (2006). Evaluating kindergarten retention policy: A case study of causal inference for multilevel observational data. *Journal of the American Statistical Association*, 101(475), 901–910.
- Hughes, J.; Chen, Q.; Thoemmes F. & Kwok, O. (2010). An investigation of the relationship between retention in first grade and performance on high stakes tests in third grade. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 166–182. Doi: 10.3102/0162373710367682.
- Ikedá, M. y García, E. (2014). Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, 2013(1), 269–315. Doi: http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx
- Im, M.; Hughes, J.; Kwok, O.; Puckett, S. y Cerda, C. (2013). Effect of retention in elementary grades on transition to middle school. *Journal of School Psychology*, 51(3), 349–365. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.01.004>
- Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, 45(4), 613–635.
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.
- Jimerson, S.; Carlson, E.; Rotert, M.; Egeland, B. & Sroufe, L. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, 35(1), 3–25.
- King, E., Orazem P. & Paterno, E. (1999). Promotion with and without learning: effects on student dropout. *The World Bank Development Research Group. Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms*, 18, 1–28.
- Koppensteiner, M. F. (2014). Automatic grade promotion and student performance: Evidence from Brazil. *Journal of Development Economics*, 107, 277–290.
- Luz, L. (2008). O impacto da repetência na proficiência escolar: Uma análise longitudinal do desempenho de repetente sem 2002–2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Cedeplar, Belo Horizonte.
- Manacorda, M. (2012). The Cost of Grade Retention. *Review of Economics and Statistics*, 94(2), 596–606. Doi: 10.1162/REST_a_00165.
- Marsh, H.; Pekrun, R.; Parker, P.; Murayama, K.; Guo, J.; Dicke, T. & Lichtenfeld, S. (2017). Long-term positive effects of repeating a year in school: six-year longitudinal study of self-beliefs, anxiety, social relations, school grades, and test scores. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 425–438.
- Moser, S.; West, S. & Hughes, J. (2012). Trajectories of math and reading achievement in low-achieving children in elementary school: Effects of early and later retention in grade. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 603–621.
- Ndaruhutse, S.; Branelly, L.; Latham, M. & Penson, J. (2008). *Grade repetition in primary schools in Sub-Saharan Africa: An evidence base for change*. Reading, UK: CfBT Education Trust.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *PISA 2009 results: what makes a school successful? resources, policies and practices (vol. iv)*. Paris, France: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011). *When Students Repeat Grades or are Transferred out of School: What Does it Mean for Education Systems?* Paris: OECD Publishing.
- Okurut, J. M. (2015). Examining the Effect of Automatic Promotion on Students' Learning Achievements in Uganda's Primary Education. *World Journal of Education*, 5(5), 85–100.
- Peterson, S.; De Gracie, J. & Ayabe, C. (1987). A longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement. *American Educational Research Journal*, 24(1), 107–118.

- Riani, J., Silva, V. & Soares, T. (2012). Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 623-636.
- Roderick, M., Jacob, B. & Bryk, A. (2002). The impact of high-stakes testing in Chicago on student achievement in promotional gate grades. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 333-357.
- Rose, J.; Medway, F.; Cantrell, V. & Marus, S. (1983). A fresh look at the retention-promotion controversy. *Journal of School Psychology*, 21(3), 201-211.
- Schwerdt, G. & West, M. (2012). The Effects of Early Grade Retention on Student Outcomes over Time: Regression Discontinuity Evidence from Florida. Program on Education Policy and Governance Working Paper Series. PEPG 12-09. *Program on Education Policy and Governance, Harvard University*. Recuperado de: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:9544244>
- Shepard, L. & Smith, M. (1990). Synthesis of Research on Grade Retention. *Educational Leadership*, 47(8), 84-88.
- UNESCO (2012). Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving. Global Education Digest 2012. Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- Wu, W.; West, S. & Hughes, J. (2008). Effect of retention in first grade on children's achievement trajectories over 4 years: A piecewise growth analysis using propensity score matching. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 727-740.
- Xia, N. & Kirby, S. (2009). Retaining Students in Grade: A Literature Review of the Effects of Retention on Students' Academic and Nonacademic Outcomes, Santa Mónica, RAND Corporation. Recuperado de: www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf

Javier Araujo

Es Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Magíster en Gestión Pública por la Universidad Complutense de Madrid. Diploma de Estudios Avanzados en el Departamento de Didáctica de la Universidad Alcalá. Es Docente investigador en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y en la UNICEN. Director del Proyecto de investigación “Políticas públicas, democratización de la educación superior y la recepción en las universidades nacionales: sujetos, prácticas y dispositivos”. Consultor en el Observatorio de Ciencia y Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Ha dictado numerosos cursos en carreras de posgrado en universidades nacionales y ha sido docente conferencista en universidades argentinas y latinoamericanas. Se desempeñó como Director de la carrera de Licenciatura en Educación, UNQ y como Director de la Maestría Políticas de Planeamiento y Evaluación de la Educación Superior, de la misma universidad. En Gestión Pública cumplió la función de Director General de Institutos Universitarios de las Fuerzas Armadas y como Subsecretario de Formación en el Ministerio de Defensa en la República Argentina. Desarrolló tareas de asesoramiento en la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina. Como consultor realizó tareas de asesoramiento y de evaluación en Universidades Nacionales de Argentina y Latinoamérica.

Ricardo Baquero

Es Licenciado en Psicopedagogía y posee un Diploma de Estudios Avanzados de Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Se desempeña como Profesor Titular Regular en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es Director del Programa de Investigación: “Discursos, prácticas e instituciones educativas”, de la Universidad Nacional de Quilmes. Ha sido Investigador Responsable de tres Proyectos PICT, entre ellos del Proyecto PICT “La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio”, subsidiado por la ANPCYT y radicado en la Universidad Nacional de Quilmes. Ha participado en diversos proyectos de innovación e investigación educativa. Es docente de diversos posgrados y Maestrías de Universidades Nacionales y de la región y autor de numerosas publicaciones en educación y psicología de la educación. Su trabajo de investigación está ligado a problemas teóricos de la psicología del desarrollo y educacional, al abordaje del aprendizaje escolar y el “fracaso escolar masivo”.

Daniel Berisso

Es Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor Auxiliar Regular de la Cátedra de “Filosofía de la Educación” de la UBA y Jefe de Trabajos Prácticos de las Cátedras de “Ética y Problemas Especiales

de Ética” y “Filosofía de la Cultura”, de la misma universidad. Investigador de la Sección de Ética, Antropología Filosófica y Filosofía Intercultural “Prof. Carlos Astrada” del Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesor Asociado de “Fundamentos de Filosofía y Ética” en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Titular de “Filosofía de la Educación” en UCES y Profesor Titular de Filosofía en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Palermo (UP). Profesor de “Ética y Deontología Profesional” en institutos terciarios. Ex-Coordinador de la “Cátedra Libre de Derechos Humanos” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente de seminarios de doctorado en la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Lanús. Docente de la Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes. Autor de libros y de numerosos artículos en libros y revistas especializadas en Ética, Filosofía y Derechos Humanos.

Marisa Blanco

Es Maestra Especial en Educación Primaria y Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Educación, UVQ/UNQ. Se desempeñó como Directora de Nivel Primario, Maestra de grado y Profesora del Nivel Secundario en escuelas pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación. Es miembro del equipo de investigación del Proyecto PICT “Los movimientos sociales como agentes de producción de significación. Procesos de enmarcado y lucha simbólica en los campos de la educación y la comunicación”.

Ha publicado artículos y presentado ponencias sobre el impacto del Plan Conectar Igualdad, sobre el tratamiento mediático de temas de legislación educativa y sobre la ley de matrimonio igualitario.

Silvina Cimolai

Es Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Gestión Educativa por la Universidad de San Andrés y Doctora en Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Especialista en Sistemas Interactivos de Comunicación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Se desempeña como docente-investigadora en la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad Nacional de Luján y como docente de posgrado en la Universidad Nacional de Quilmes. Ha sido responsable del proyecto PICT UNIFE “El campo de la investigación psico-educativa en Argentina. Tradiciones y desafíos para su desarrollo”.

Rubén Cervini

Es Magíster en Ciencia Política por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Chile y Magíster en Administración Educativa por la Universidad del Valle, Colombia. Realizó estadía como investigador en la Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos. Es Profesor Titular concursado de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Docente e Investigador. Es Director de la Maestría en Educación de la UNQ y está a cargo del curso “Métodos y técnicas de análisis cuantitativo” de la misma. Es profesor de los cursos “Métodos y Técnicas de la Investigación Cuantitativa en Educación” y “Sistemas de Evaluación y Planificación” de la Licenciatura en Educación de la UNQ. El principal tema de investigación que estudia son las relaciones entre factores escolares y extra-escolares y el rendimiento escolar. Ha publicado numerosos artículos en revistas internacionales sobre este tema.

Florencia Faierman

Es Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y se encuentra cursando la Maestría en Estudios Latinoamericanos por la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Es Profesora de la cátedra Pedagogía de la Universidad Metropolitana para la Educación y el trabajo. Se desempeña como becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, como investigadora en formación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA, y como directora del Proyecto de Reconocimiento Institucional “Alternativas de gestión del conocimiento en la Universidad” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Sus estudios se enmarcan en el campo de los Estudios sobre Universidad, la Historia intelectual y la Historia de la Ciencia y la Tecnología, particularmente en relación a la producción de ideas, discursos y prácticas de corrientes políticas universitarias. Ha participado en numerosos eventos académicos relacionados con sus temas de investigación y ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas.

Viviana Fixman

Es Master en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes. Docente de enseñanza superior en las áreas pedagógicas y capacitadora del Plan Nacional de Formación Permanente. Es investigadora en el Proyecto PICT “Los movimientos sociales como agentes de producción de significación. Procesos de enmarcado y lucha simbólica en los campos de la educación y la comunicación”. Ha publicado artículos y presentado ponencias sobre temas como uso de las redes sociales en el conflicto docente y sobre el impacto del Plan Conectar Igualdad.

Marcelo Gómez

Es Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Master en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina y, Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS/IDES). Se desempeña como docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Carrera de Sociología de la UBA. Es director del Proyecto PICT “Los movimientos sociales como agentes de producción de significación. Procesos de enmarcado y lucha simbólica en los campos de la educación y la comunicación”. Publicó libros y artículos sobre temas como el disciplinamiento escolar, la educación superior y el mercado laboral, los movimientos sociales, y sobre la recepción del Plan Conectar Igualdad en los alumnos.

Sebastián Gómez

Es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como docente en la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Es docente del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Es becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA. Es autor de diversos artículos y capítulos de libro en las áreas de investigación en las que se especializa: Sociología de la Educación, Política Educativa e Historia intelectual.

Virginia Ithurburu

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Luján. Es Magíster en Educación, Lenguajes y Medios por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (Virtual Educa) y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Actualmente, se encuentra a cargo del relevamiento de políticas TIC en SITEAL/TIC y participa como tutora en las propuestas de IIPEVirtual (IIPE UNESCO, Buenos Aires).

Fernanda Juarros

Es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología por la UBA (CEA-UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación en la UBA. Realiza estudios de posdoctorado en el Programa de Estudios Posdoctorales, Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (CIEA-UNTREF), dirigido por el Dr. Daniel Mato. Es Docente e investigadora en temas acerca de pedagogía, política y sociología de la educación. Posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales con referato académico.

Mariel Karolinski

Es Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada y Profesora de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Ayudante de la cátedra “Política e Instituciones educativas” de los Profesorados en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social, en Ciencia Política, en Relaciones del Trabajo y en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y Profesora a cargo de la materia “Políticas públicas sociales y educativas” de la Tecnicatura en Pedagogía y Educación Social del Instituto Superior en Tiempo Libre y Recreación (GCABA). Profesora en la materia “Sociedad y educación” de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes y del Seminario “La educación. Institución escolar y políticas públicas” en la Especialización en Pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos de la UBA.

Investigadora en el Proyecto UBACYT “Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones, y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana” en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA.

Ha sido Becaria del Programa de Becas CLACSO-Asdi de promoción de la investigación social; Becaria UBACYT Estímulo y Maestría. Es miembro del Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) “Políticas educativas y derecho a la educación en América Latina y el Caribe”.

Esther Levy

Es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Políticas Sociales y Especialista en Gestión y Planificación de Políticas Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Profesora Adjunta regular de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Profesora

Adjunta interina en la UBA. Docente de Posgrado en la UBA y en la Universidad Nacional de La Plata. Directora de proyectos de investigación en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Miembro del Programa de Sociología de la Educación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Integrante del equipo Derechos Sociales y Políticas Públicas del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja”, de la Facultad de Derecho, UBA. Directora de Proyectos UBANEX y de Voluntariados Universitarios, UBA. Coordinadora Académica del Programa de Actualización en Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA y CONADU. Directora del Programa Educación de Jóvenes y Adultos y Comunicación Popular, UBA. Especialista en las temáticas de: Pedagogía, Educación de Adultos, Trabajo y Política Social.

María Teresa Lugo

Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es Magíster en Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Alicante, Universidad Carlos III. Es coordinadora de Proyectos TIC y Educación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Oficina Buenos Aires. Es profesora en la Universidad Nacional de Quilmes, en la Maestría en Administración y Política de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y de la Universidad ORT Uruguay. Desarrolla investigación, asistencia técnica y formación en Políticas TIC para los países de América Latina y el Caribe. Ha realizado consultorías para instituciones públicas y privadas como así también para organismos internacionales. Es profesora invitada en distintas instituciones internacionales de educación superior. Tiene diversas publicaciones, artículos y libros en colaboración sobre TIC y Educación.

Inés Rodríguez Moyano

Es Socióloga y Magíster en Investigación en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctoranda en Ciencias Sociales por la UBA y Profesora regular de la cátedra “Sociología de Educación” en la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Es Profesora de “Educación y Sociedad” en la Maestría en Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes e investigadora del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Ha realizado trabajos de investigación en organismos nacionales de administración pública y organismos internacionales en el área educativa, y publicado artículos de investigación en diversas revistas de ciencias sociales en temas vinculados con la formulación e implementación de políticas públicas y educación en el nivel básico y superior.

Liliana Pascual

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Licenciada en Sociología, UBA. Fue becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesora de grado de la Universidad Nacional de La Plata y de la UBA. Investigadora del National Institute of Child and Human Development, Estados Unidos. Directora de Programación Educativa de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Coordinadora del Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa (DiNIECE), Ministerio de Educación de la Nación y Directora Nacional de Información y Eva-

luación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Actualmente, es profesora de posgrado de la UBA, de la Universidad Nacional de Lanús y de la Universidad Nacional de Quilmes. Se especializó en planeamiento y en metodología de la investigación educativa, ha dirigido varias publicaciones y es autora y coautora de artículos y libros. Ha recibido el Primer Premio al Libro de Educación de la Fundación El Libro 2009/10, por la edición Educación, Familia y Escuela.

Silvia Porro

Es Doctora en Ciencias Bioquímicas por la Universidad Nacional de La Plata y Especialista en Docencia en Entornos Virtuales por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Se desempeña como docente en la Maestría en Educación de la UNQ, en el Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional del Litoral y en el Departamento de Ciencia y Tecnología de la UNQ, en el área de Química. Es profesora titular ordinaria del Departamento de Ciencia y Tecnología, UNQ. Es directora del Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, UNQ. Es miembro de la Comisión Académica de la Maestría en Educación de la UNQ. Es autora/coautora de libros, capítulos y artículos en las áreas de investigación en las que se especializa: Educación científica; Naturaleza de la Ciencia; Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Silvia Quiroz

Es Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y Magíster en Metodología de la Investigación Científica por la Universidad Nacional de Luján. Actualmente se desempeña como docente de la UNQ; dicta clases de “Metodología de la Investigación Social” en Grado y de “Análisis de Datos Cuantitativos” y “Taller de Tesis” en Posgrado (UVQ-UNQ). Es profesora del “Taller de Trabajo Integrador Final” en el Instituto Universitario de Gendarmería Nacional Argentina (IUGNA)

Es investigadora en temas vinculados al rendimiento académico en distintos niveles del sistema educativo argentino, tomando como herramienta central para el desarrollo de los estudios datos secundarios, obtenidos de bases de diversos operativos de evaluación y posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales con referato académico.

Pablo Scharagrodsky

Es Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es docente investigador en la Licenciatura en Educación, UNQ. Co-director del Programa de investigación “Discursos, prácticas e instituciones educativas”, UNQ. Además, es docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Es autor de numerosas publicaciones nacionales y extranjeras. Entre sus últimas, se destacan: ‘Poniendo el cuerpo’ o acerca de nuevos problemas en la Historia de la Educación; *Dibujando y narrando a los cuerpos, los géneros y las sexualidades. El caso de los graffitis escolares en la ciudad de La Plata, Argentina*. Sus temas de investigación son la historia de la educación, las problemáticas sobre el cuerpo, las pedagogías feministas y los estudios género. Ha elaborado distintos informes y artículos para la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

Patricia Sepúlveda

Es Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades y Especialista en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Actualmente, es doctoranda en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNQ. Es Licenciada en Educación y Profesora de Historia. Es Profesora Adjunta Ordinaria del área de Historia y Consejera Superior por el Departamento de Ciencias Sociales, en la UNQ. Dicta cursos de grado en las Licenciaturas en Educación y Ciencias Sociales y Humanidades así como cursos de Posgrado en las Maestrías en Educación y de Ciencias Sociales y Humanas. Es coordinadora de la Cátedra Abierta de Género y Sexualidades.

Dirige proyectos relacionados con las trayectorias de los estudiantes de la Universidad Virtual de Quilmes, y el vigente actualmente se titula “Educación Superior, diversidad e inclusión. Relaciones entre trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales”, que incorpora la perspectiva de género en su análisis.

Es autora del libro *Mujeres Insurrectas. Condición Femenina y Militancia en los años 70* y ha compilado el título *Trayectorias reales en tiempos virtuales. Estudiantes y docentes universitarios en entornos virtuales desde una mirada inclusiva*. También ha publicado artículos nacionales e internacionales relacionados con ambos temas y ha disertado, participado en congresos y jornadas.

Ana Gracia Toscano

Es Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Especialista y Magíster en Educación en la Universidad de San Andrés. Es Profesora Adjunta Ordinaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de las Artes. Directora del proyecto de investigación “Variaciones del formato escolar y modalidades del vínculo educativo: Invenções destinadas a la inclusión educativa de jóvenes y adolescentes”. Ha participado en numerosas investigaciones relativas a temáticas como fracaso escolar y escolarización secundaria. Actualmente es Orientadora Educacional de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Alejandro Vassiliades

Es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la UBA. Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil. Es investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-Universidad Nacional de La Plata). Es Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra “Educación II” en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y de la cátedra “Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana” en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es Profesor de “Políticas Educativas Comparadas” en la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes, y Profesor en la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la UBA. Sus temas de investigación giran en torno de la historia de las regulaciones del trabajo de enseñar, las políticas docentes y las posiciones que maestros y profesores construyen frente a las desigualdades sociales y educativas. Ha participado en numerosas reuniones científicas sobre políticas educativas y trabajo docente, y posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales con referato académico.

El fracaso escolar.

Diferentes perspectivas disciplinarias

Rubén Cervini
(*Compilador*)

• **C** Qué se entiende por fracaso escolar? ¿Cuáles son las principales implicaciones de su conceptualización? ¿Qué opciones de política educativa se infieren? ¿Qué nos dicen y enseñan las investigaciones sobre este aspecto de la realidad educativa? Estas son algunas de las preguntas claves que se proponen responder los autores.

La principal característica del libro es que tales interrogantes se formulan y abordan desde diferentes perspectivas disciplinarias. Además, el lector encontrará que en algunos capítulos el mayor énfasis se sitúa en el nivel de la reflexión y el debate conceptual; en otros, el análisis crítico de las políticas universitarias y las opciones de política ocupan la mayor extensión de la exposición; y finalmente, también se presta una atención especial a las prácticas y/o comportamientos en relación a la ciencia, las nuevas tecnologías así como a la presentación de resultados de investigación que abordan procesos de escolarización.

El lector advertirá que esas cuatro dimensiones –relaciones disciplinarias y crítica conceptual, análisis y políticas universitarias, prácticas y comportamientos e investigación en experiencias escolares– se encuentran presentes y estrechamente imbricadas a lo largo de todo el libro. Cada autor, de acuerdo a su compromiso e interés personal como investigador, aborda la problemática planteada en referencia a algunos de los niveles del sistema educativo –educación primaria, secundaria y universitaria– y a sus formatos posible –virtual o presencial–, siendo estas, a su vez, características de la publicación.