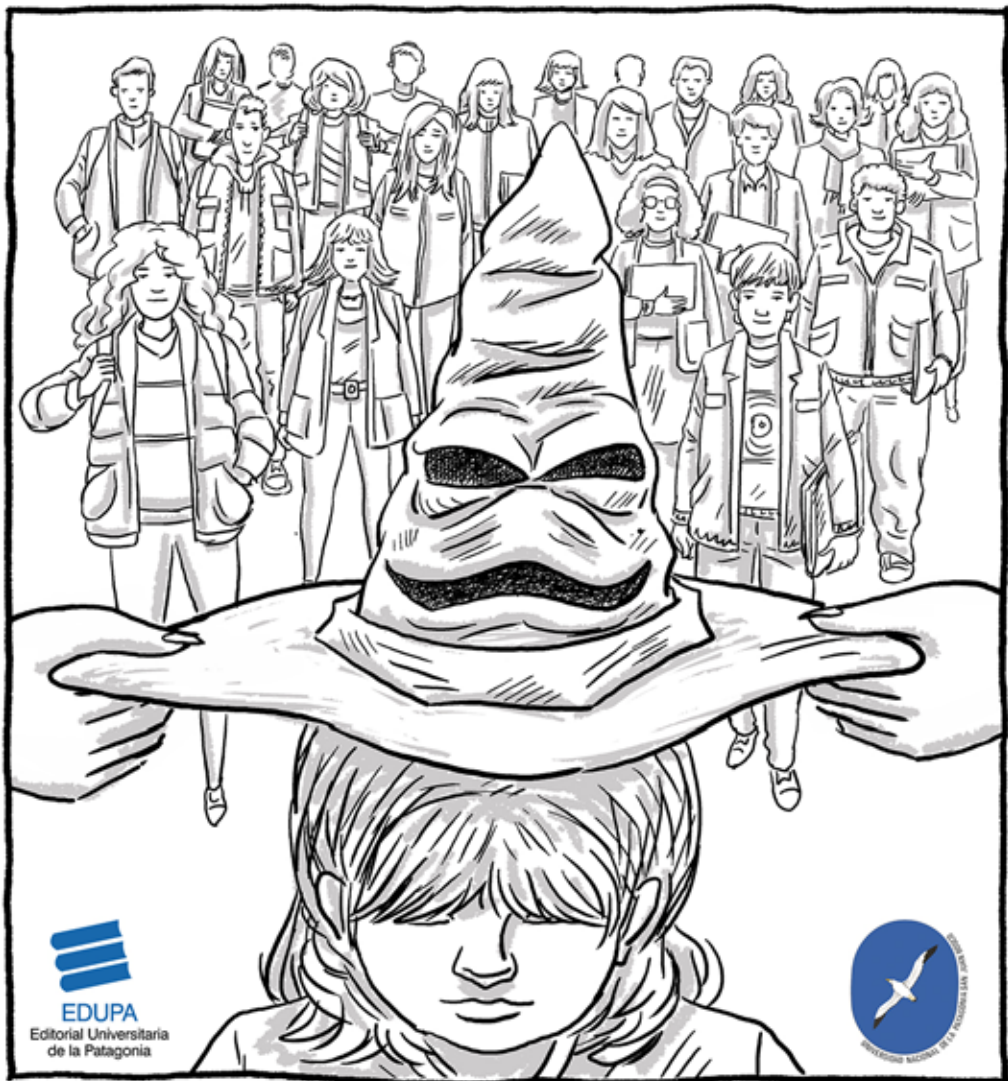


# **LAS FALLAS DEL SOMBRERO SELECCIONADOR**

**Las escuelas públicas  
secundarias de Chubut**

Raimundo Poblet y Raúl Muriete (coordinadores)



# **LAS FALLAS DEL SOMBRERO**

## **SELECCIONADOR:** las escuelas públicas secundarias de Chubut

Raimundo Poblet  
Raúl Muriete  
(coordinadores)



Las fallas del sombrero seleccionador : las escuelas públicas secundarias de Chubut / Raimundo Antonio Poblet ... [et al.] ; coordinación general de Raimundo Antonio Poblet ; Raúl Muriete ; prefacio de Susana Laura Vidoz.- 1a edición para el profesor - Comodoro Rivadavia : Universitaria de la Patagonia -EDUPA, 2022.

124 p. ; 21 x 14 cm.

ISBN 978-987-8352-25-1

1. Educación Pública. 2. Acceso a la Educación. 3. Discriminación Educacional. I. Poblet, Raimundo Antonio, coord. II. Muriete, Raúl, coord. III. Vidoz, Susana Laura, pref.

CDD 373.09

Fecha de catalogación: 19/04/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Esta licencia permite copiar, distribuir, exhibir e interpretar este texto, siempre que se respete la autoría y se indique la procedencia.

© Raimundo Poblet y Raúl Muriete (Coordinadores)

© Susana Vidoz

© Emilio Tenti Fanfani

© Adriana Velásquez

© Arminda Tolosa

© Alejandra Caamaño

© Daniel Murphy

© Irma Kundt

© Nicolás Arata

© Edupa (Editorial Universitaria de la Patagonia)

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Ciudad Universitaria, Ruta Provincial N° 1, Km. 4. Comodoro Rivadavia, Chubut, República Argentina

Responsable editorial: Daniel Pichl

Diseño: Alejandro Aguado

[www.edupa.unp.edu.ar](http://www.edupa.unp.edu.ar)

Agradecemos el apoyo solidario de la Asociación de Trabajadores de la Educación del Chubut, a la Profesora Adriana Quiñones, a los y las integrantes del Departamento de la carrera de Ciencias de la Educación y a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNPSJB, por sus valiosas participaciones y acompañamiento en la elaboración de esta obra.

# Índice

## **Prefacio**

Mg. Susana Vidoz

7

## **Introducción**

Esp. Raimundo Poblet - Dr. Raúl Muriete

11

## **Ingreso a las escuelas secundarias en Chubut: desigualdades sociales y segregación escolar.**

Dr. Emilio Tenti Fanfani

25

## **Ingreso a la escuela secundaria y desigualdades educativas en Chubut.**

Mg. Adriana Velásquez

45

## **Todo acto es político y asume una posición en el campo educativo.**

Esp. Arminda Tolosa

55

## **Juguemos a la Escuela mientras el Estado no está.... ¿El Estado está?**

Prof. y Lic. Alejandra Caamaño

65

## **Una mirada gremial sobre la política de Escuelas Sobredemandadas en Chubut.**

Prof. Daniel Murphy

79

## **Algunos antecedentes documentales de la lucha por la eliminación de los exámenes de ingreso en las escuelas públicas, y una propuesta de reforma curricular gestada entre varios.**

Esp. Irma Kundt

93

## **La escuela pública, casa de lo común.**

Dr. Nicolás Arata

109



## Prefacio

La producción que a continuación se presenta es fruto de extensos debates y múltiples acciones político-académicas desarrolladas desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y con el Departamento de Ciencias de la Educación. En este caso, las lecturas que se presentaban fueron realizadas por docentes y graduados de nuestra facultad, especialistas con una extensa trayectoria en el campo educativo nacional e internacional y referentes del principal sindicato docente de la provincia de Chubut.

Con esta compilación nos proponemos contribuir al debate regional sobre la segmentación educativa y las desigualdades sociales que devienen del incumplimiento de los derechos. La Facultad se integra en ese debate llevando adelante una política activa de la democratización de la vida colectiva para que las libertades y los derechos sean defendidos por diferentes actores sociales, entre los que se encuentra y de manera protagónica la universidad pública estatal.

El derecho a la educación es una máxima social en constante reconfiguración, dado por los innegables avances en el plano formal (por ejemplo, la obligatoriedad de la educación media desde el año 2006) y las asignaturas pendientes (por ejemplo, la deserción escolar para los sectores sociales más desfavorecidos) en el plano sustancial.

Durante la primera década del presente siglo, y de forma auspiciosa la Ley de Educación Nacional estableció la obligatoriedad de la enseñanza media. Sin embargo, el sistema educativo provincial profundizó sus brechas sociales, estableciendo jerarquías entre escuelas públicas. En este sentido, la implementación de un sistema que regula el ingreso a las escuelas secundarias sobredemandadas en el número de vacantes disponibles, mediante la evaluación de aptitudes, se constituyó en un mecanismo de reproducción de desigualdades sociales. La evaluación de aptitudes para los y las aspirantes de 2021 y 2022 fue reemplazado por el sorteo de vacantes en las escuelas secundarias sobredemandadas estatales de la provincia, lo cual significa un avance en materia de no profundizar la segmentación de este nivel educativo aún se encuentra limitado el derecho a estudiar en la escuela que sea de interés de los y las estudiantes y sus familias.

Esta producción académica es una contribución más de la facultad a la democratización de lo social que hace frente a sistemas ideológicos que reproducen y acrecientan las desigualdades sociales. Es por eso, que se pone en valor los marcos interpretativos propuestos, los cuales se inscriben en la lucha contra las diversas formas que adoptan el colonialismo.

En definitiva, nos planteamos la práctica educativa,



investigativa y extensionista como territorios en disputa, lo que implica reconocer también su potencial transformador, en el convencimiento de que identificar y visibilizar las deudas y dificultades que nos atraviesan como institución, es una condición necesaria pero no suficiente para motorizar los cambios que el actual contexto requiere frente a las múltiples violencias (étnico-raciales, xenófobas, de género, institucionales, medioambientales, etc.) a nivel local y planetario. En ese sentido va nuestro aporte.

Mg. Susana Vidoz  
Decana Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales



## 1. Introducción

Esp. Raimundo Poblet<sup>1</sup>

Dr. Raúl Muriete<sup>2</sup>

En los tiempos en que escribimos este texto, la política de distribución de vacantes para el acceso a las escuelas secundarias de la provincia de Chubut ha sido modificada, en principio, temporalmente, debido a la pandemia del COVID 19. La Resolución del Ministerio de Educación (M.E.) N.º 235/20 modificó el procedimiento de inscripción y la organización del ingreso a las escuelas sobredemandadas de la jurisdicción provincial que

---

<sup>1</sup> Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Especialista en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina (CLACSO). Profesor Adjunto de la cátedra Política y Administración Educativa y de la cátedra Economía y Política Educativa (UNPSJB). Profesor de ISFD N° 807, ISFD N° 810 (Chubut). Director del Departamento de Ciencias de la Educación, sede Comodoro Rivadavia, FHCS-UNPSJB.

<sup>2</sup> Dr. Educación (UBA). Magister Scientae (UNER). Profesor y Licenciado Ciencias Educación (UNPSJB). Profesor Titular cátedra Planeamiento Educacional (UNPSJB).

venía efectuándose a partir de la toma de exámenes de aptitudes. Con relación a ello, no fueron pocas las voces, entre otras, como el Departamento de Ciencias de la Educación de Comodoro Rivadavia dependiente de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, que insistieron en una suspensión definitiva y no temporal, de los exámenes de aptitudes para el ingreso a la secundaria.

Nos preguntamos ¿las pruebas de aptitud son discriminatorias o justas? ¿Ayudan a los jóvenes y a sus familias o sólo benefician a la escuela, eligiendo a los que se encuentran mejor preparados? ¿Qué significa estar mejor preparado? Para los defensores y detractores existen argumentos distintos. Pero en un caso y en otro, antes de sopesar uno u otro argumento, valdría la pena hacer una pregunta final ¿existe la actitud genuina?

Claramente, la respuesta tiene que ser que no, porque la escuela es obligatoria y debería incluir a todos por igual, dando cuenta de las desigualdades y poniendo los esfuerzos por mejorarlas o superarlas. No puede devenir en clasificar a los ciudadanos como de “primera” y de “segunda” porque sencillamente no es posible creer que el concepto de “aptitud genuina” o de “aptitud natural” sean neutrales. Es evidente que la preparación y disposición a razonamientos complejos es, sobre todo, una condición de formación adquirida socialmente en situaciones de aprendizaje, que requiere entrenamiento, entendimiento y preparación.

Por ello, creemos que la representación de la noción

“actitudes” desconecta a la escuela de la comunidad y se suma a la exigencia de confundir un derecho con un criterio no democrático de rendimiento neoliberal en la insistencia en querer justificar que es sólo el alumno el responsable del éxito o fracaso frente a un instrumento, como dijimos, “neutral”. Y que esa “disposición natural del joven” exime a la escuela de la responsabilidad del acto discriminatorio, o en su defecto, al organismo que promueve este tipo de exámenes (la jurisdicción educativa de la provincia de Chubut).

El problema que estamos denunciando es (y lo veremos a través de este texto) la concepción que estas propuestas institucionales tienen respecto a la noción de igualdad. Como afirma Ranciere (2007), la igualdad educativa es la igualdad de inteligencias que se encuentran para aprender y no de inteligencias que se encuentran para someterse unas u otras. El sistema educativo socrático implicó el modelo opresor del maestro sabedor y del alumno ignorante. Pero lo más interesante es que, además, este planteo niega el saber propio, endógeno del estudiante (cierta “aptitud natural” a aprender) por no reconocerlo, por ser carente de rigor científico y porque no está guiado por ningún maestro, quien sería (en su representación la institución educativa) la única en condiciones de legitimar el saber. Por lo tanto, la “aptitud válida” es siempre aprendida y enseñada. Si esto es así, la desigualdad no es de las inteligencias, sino de las condiciones sociales y de las posibilidades económicas de unas familias con respecto a otras. Las pruebas de aptitud serían el instrumento que facilitaría tal selección “natural” en el ámbito educativo.

No se está en contra de la evaluación ni de las pruebas, sí se critica la selección de los que están mejores preparados de los que no, como si se tratara de un “mérito” individual. La evaluación es un instrumento necesario y válido para acompañar los aprendizajes siempre y cuando se construyan las dinámicas, procesos y situaciones para que ese aprendizaje se produzca. Hoy, Argentina necesita verdaderas políticas de igualdad y no solamente brindar las mismas oportunidades a todos, bajo la premisa de que todos parten del mismo punto, cuando no es verdad. Una política pública que ayude a mejorar la igualdad tiene que partir de procesos solidarios y no competitivos y de exclusión.

Recientemente, y como se menciona aquí, diferentes autores han denunciado estos mecanismos de “falsa igualdad” (Dubet, Ranciere, Frigerio, etc). Las pruebas de aptitud son uno de esos instrumentos porque, como dijimos, no consideran los puntos de partidas desiguales y no favorecen la inclusión de los niños y jóvenes en peores condiciones. Actúa bajo lógicas de la meritocracia que solo produce comparación y clasificación. Es un lente que parece juzga la capacidad de aprendizaje, pero en realidad es una puerta que selecciona y condena.

Un aspecto muy triste de esta selección de los mejores a través de las pruebas de aptitud es que, además, genera una humillación respecto a los que no ingresaron por no tener la misma preparación. El niño que no ingresa se considera un perdedor y lo que es aún peor, es que debe reconocer además al ganador. Una humillación

doble. Todo este proceso, como afirma Dubet, rompe la cadena de solidaridad. Un Estado educativo democrático jamás puede permitirse este triste camino en sus escuelas públicas.

El Departamento de Ciencias de la Educación de la UNPSJB, sede Comodoro Rivadavia, ha expresado, desde 2005, el rechazo a esta política de distribución de vacantes mediante declaraciones públicas y notas dirigidas a los diferentes Ministros de Educación de la provincia. En esta última oportunidad, un grupo de docentes decidimos efectuar una acción más contundente que inició con una declaración pública en diciembre de 2019 en la que presentábamos, una vez más, la posición crítica del Departamento de Ciencias de la Educación. Allí, anunciábamos la puesta en marcha de un proyecto extensionista que tenía como principal objetivo efectuar un debate con diferentes actores del sistema educativo del que participaron docentes, representantes estudiantiles y del gremio docente provincial, directivos de escuelas secundarias, supervisores y especialistas en la temática.

La política provincial de distribución de vacantes es una facultad de las jurisdicciones provinciales. Tal es así, que en noviembre de 2004, mediante Resolución Ministerial N° 433, se estableció que en aquellos colegios secundarios en que las inscripciones sean mayores a las vacantes disponibles, se debía implementar un examen de aptitudes para el aprendizaje en Lengua y Matemática para asignar las vacantes disponibles, ya que sólo se aseguraban plazas para quienes habían finalizado la EGB2 en la institución en la que pretendían

realizar el EGB3; también se les garantizaba la vacante a hermanos de estudiantes matriculados en las escuelas sobredemandadas y estudiantes becarios que integraran familias beneficiarias de planes de asistencia social o de bajos recursos. El resultado de la evaluación podía verse modificado a instancias del equipo de supervisores hasta un máximo de 20 puntos atendiendo a la trayectoria escolar de los estudiantes. La aplicación de la normativa se vio retrasada hasta el año 2008 mediante la Resolución Ministerial N° 457/04.

La Resolución N.º 433 fue emitida junto a la Res. M.E. N.º 432 que establecía criterios para la asignación automática de vacantes en sala de 5 años y los ciclos 1 y 2 de la Escuela General Básica, en este caso, las escuelas sobredemandadas otorgaban la plaza priorizando el radio escolar y/o acceso o cercanía de los establecimientos respecto de los domicilios reales de los aspirantes.

El contexto en el que dictaron las normativas se caracterizaba por la vigilia de familiares ante ciertos establecimientos estatales de la provincia, a lo largo de varios días consecutivos para inscribir a los niños y adolescentes; en distintas oportunidades se hacía público el enojo con las autoridades del Ministerio de Educación. Los hechos eran tomados por la prensa de cada localidad con un tono crítico.

En el resto del país, 17 provincias -incluye a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires- implementan mecanismos de distribución de vacantes, 12 lo hacen por sorteo mientras que las 5 restantes aplican un sistema que se organiza a



partir de un criterio meritocrático; Corrientes y Mendoza consideran el promedio mientras que Chaco, Jujuy y Chubut realizan un examen (Rigal, Schoo y Ambao; 2019).

A medida que esta modalidad fue implementándose, se produjeron cambios, por ejemplo, en el año 2016, con la pretensión de obtener legitimidad sobre la política de distribución de vacantes se comenzó a consultar a las familias, a través del registro de inscripción, entre las opciones de sorteo o exámenes de aptitudes. La iniciativa gubernamental era una respuesta a las críticas que venían realizándose de parte de diferentes organizaciones (Asociación de Trabajadores de la Educación de Chubut -ATECH-, Oficinas Municipales de Derechos y Garantías -Comodoro Rivadavia y Trelew-, padres y madres, docentes, Departamento de Ciencias de la Educación de la UNSJB -sede Comodoro Rivadavia-, etc.).

Una mayoría de padres y madres continúa respondiendo, al momento de la inscripción de sus hijos en la escuela secundaria, que prefiere afrontar el examen de aptitudes. La respuesta podría estar motivada en que la posibilidad de acceder a la escuela de preferencia es un asunto que descansa en la familia y el estudiante, tal es así que, en los últimos años, en gran medida debido al escaso número de días de clases por paros docentes, se incrementó el número de aspirantes que acuden a clases particulares con el fin de prepararse para los exámenes, dado que en el ciclo lectivo no se pudo cumplir con la currícula.

Los esfuerzos realizados por las familias parecen anclarse en un imaginario social que identifica escuelas de primera: las sobredemandadas, productoras de una supuesta mejor calidad educativa que las restantes. Y, a su vez, se vinculan a una génesis selectiva de estudiantes que ha prevalecido en la educación secundaria, que otorgaba cierta identidad en base a nociones de distinción y jerarquía social que se derivaban del acceso a saberes relevantes. Mientras que, los sujetos que no lograban acceder a este nivel educativo, no sólo que accedían a saberes socialmente irrelevantes, sino que, si fracasaban en el intento, la causa era de índole personal; es decir, no tenían la capacidad de aprender y, de este modo, la escuela no se hacía responsable de ese resultado (Dussel, 2009).

De esta manera, se estaría reproduciendo un mecanismo meritocrático legítimo de clasificación y selección de adolescentes según las aptitudes que posean para desempeñarse en una u otra escuela. La idea sobre ser “privilegiado” tiene raíces en las microsituaciones que los niños y jóvenes viven a diario y el sistema perpetúa, de alguna manera, puesto que estos jóvenes son hijos del sistema, que por causas múltiples y diversas extienden los ámbitos de segregación, estratificación y segmentación social (Saraví, 2015)

Francois Dubet (2014) nos proporciona herramientas para repensar la igualdad de oportunidades como una ficción de justicia, ya que afirma que el éxito de los alumnos recae en sus propios méritos, no tiene que ver

con el lugar de origen o cultura, sino que, se lo vincula al trabajo escolar respecto de sus virtudes y mérito. El modelo de igualdad de oportunidades tiene la capacidad de neutralizar los efectos de las desigualdades sociales porque hace que el éxito escolar dependa del mérito de los individuos. Este modelo propone la idea de que la escuela es capaz de construir una competencia escolar completamente igualitaria, en la cual, las desigualdades sociales no juegan ningún papel.

Dubet nos explica que, la idea de la igualdad de oportunidades no es que todo el mundo tenga éxito en la escuela, sino que las desigualdades escolares sean percibidas como completamente justas, que dependan solamente del mérito de los estudiantes. De alguna manera, el mejor de ellos, al final ganará, sin que nadie pueda decir que estamos frente a una victoria injusta. Detrás de este concepto de justicia social, se encuentra la idea de que la igualdad de oportunidades sería una especie de movilidad social pura y perfecta, ya que, los individuos deberán el éxito escolar a ellos mismos, a sus talentos y méritos.

Si bien es cierto que no debemos esperar que la escuela reduzca las desigualdades sociales, ésta puede y debe repensarse tanto en términos organizativos como pedagógicos para posibilitar prácticas escolares que aseguren el cumplimiento de los objetivos de inclusión y calidad educativa.

La política de escuelas sobredemandadas se pone en marcha en un contexto en el que el gobierno nacional

instalaba en la agenda social una reforma educativa bajo un discurso que problematizó la matriz de la escuela secundaria y, en particular, las prácticas orientadas por una concepción que tendía a reproducir los mecanismos de exclusión de este nivel.

En parte, el diagnóstico de dicha reforma se construye a partir de investigaciones realizadas en nuestro país que, luego del restablecimiento de la democracia, dieron cuenta de la segmentación del sistema educativo debido a la existencia de circuitos diferentes para estudiantes de distintos sectores sociales. En concreto, se reconocieron desigualdades tanto de tipo cultural como en la estructura de oportunidades y en la distribución de recursos, aún entre instituciones públicas (Braslavsky, 1985; Fernández, Lemos y Villar, 1997).

En esa línea, los sectores sociales mejor acomodados en dos momentos de democratización en el acceso al nivel secundario -primer y segundo gobierno peronista y desde 1983 en adelante- asumieron una estrategia de cierre social en ciertas escuelas públicas y, posteriormente, gran parte de los que detentaban las mejores posiciones económicas fugaron al sector privado en pos de limitar el acceso a ciertos recursos y oportunidades socialmente valoradas para evitar su degradación; poniéndose en marcha procesos de segregación (Tiramonti, 2009).

Sin embargo, como ya se dijera, las políticas educativas de principios de este siglo que establecieron la obligatoriedad de la escuela secundaria propusieron un horizonte de igualdad educativa con pretensión de

revertir la tradición selectiva del nivel. En los hechos, las prácticas escolares de la secundaria habrían ido incorporando el objetivo de la inclusión para concretar un mínimo de igualdad educativa.

La inclusión socioeducativa no es un tema reciente para algunos sectores, con mayor ahínco en la década de 1990, ha sido cuestionada por un supuesto soslayamiento de lo pedagógico. En tal sentido, los bajos resultados de las escuelas públicas en las evaluaciones estandarizadas de calidad educativa fueron asociados, entre otras variables, a una menor asignación de tiempo y recursos para lo pedagógico (proyectos curriculares, formación docente y equipamiento didáctico).

Tales valoraciones sobre la performance de las escuelas públicas en las evaluaciones estandarizadas hicieron a un lado la variable socio familiar, siendo que tiene una fuerte incidencia y también soslayaron que la democratización del acceso al nivel a favor de sectores históricamente excluidos es otro factor que provoca una caída de los promedios de rendimiento. Dicha mirada se encuentra generalizada y refuerza una percepción (aspecto subjetivo) negativa sobre las escuelas públicas por su “baja” calidad y desprestigio; descrédito que se encuentra presente en todos los estratos sociales.

Finalmente, este libro es resultado de las disertaciones que se realizaron en el marco del proyecto extensionista “Sobre la toma de exámenes para el ingreso a escuelas secundarias de la provincia de Chubut” concretado por medio de charlas, en formato webinar, llevadas a cabo

en el año 2020 por parte de diferentes especialistas de educación, docentes, supervisores y dirigentes sindicales.

Los artículos del Dr. Emilio Tenti Fanfani, Mg. Adriana Velásquez y Esp. Arminda Tolosa refieren al webinar del 9 de septiembre titulado “Ingreso a las escuelas secundarias y desigualdades educativas en Chubut”. En un segundo orden se presentan los artículos de la Prof. Alejandra Caamaño, el Prof. Daniel Murphy -Secretario regional de ATECH Sur- y la Esp. Irma Kundt, los que dan cuenta de las exposiciones realizadas en el webinar del 11 de noviembre “Miradas sobre la política de escuelas sobredemandadas en Chubut”. Por último, se presenta el artículo que retoma la charla del Dr. Nicolás Arata en el webinar del 2 de diciembre “Escuela pública, casa de lo común”.

## Bibliografía

Dubet, Francois (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Dussel, Inés (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En: Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.) *La educación media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Edit. Manantial.

Kundt, Irma (2015). *Pensar la escuela desde abajo. Acopios, adversidades, avatares y apuestas*. Buenos Aires: Ediciones Mis Escritos.

Rancière, Jacques (2007). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Ediciones El Zorzal.

Rigal, Juan; Schoo, Susana; Ambao, Carolina (2019). *El ingreso a la escuela secundaria. Un análisis de los sistemas de distribución de vacantes en Argentina*. CABA: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Serie informes de investigación, n° 10, agosto.

Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO/CIESAS.





## 2. Ingreso a las escuelas secundarias en Chubut: desigualdades sociales y segregación escolar

Dr. Emilio Tenti Fanfani<sup>1</sup>

Este es un gran tema clásico de las ciencias sociales de la educación. Todos los grandes sociólogos contemporáneos que se han ocupado de la cuestión escolar señalan esta especie de contradicción que existe en la sociedad, entre las expectativas que genera la escuela (incluso a través del discurso de los pedagogos como gran ascensor social, como un factor de igualdad social; después nos dimos cuenta de que la igualdad social no es solo producto de la escuela, sino que es una condición previa para que la escuela pueda funcionar. O sea que necesitamos ciertos niveles de igualdad social para que

---

<sup>1</sup> Profesor titular en la Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

la escuela pueda desarrollar conocimientos poderosos en forma igualitaria en las nuevas generaciones.

Yo no sería tan optimista con respecto a las capacidades de la escuela, en especial en un contexto donde predominan y crecen las desigualdades sociales de todo tipo. No creo que la escuela sea el gran factor productor de igualdad, pero creo que tenemos que **pensar el papel de la escuela usando el verbo *contribución***; la pregunta que nos debemos hacer es qué contribución puede hacer esta institución tan masiva a un proceso de achicamiento de desigualdades, es decir, de qué manera puede una escuela democrática contrarrestar la fuerza de las inercias que conducen a la reproducción de las desigualdades.

Creo que es muy importante también notar que todos sociólogos, todos los colegas y las compañeras que me precedieron, yo mismo, todos los que nos ocupamos de del análisis de las desigualdades, somos partidarios de la igualdad, por eso nos interesa estudiar las desigualdades. Pero la adhesión a los principios de la justicia, la aspiración a una sociedad en la que “entren todos”, como decía un amigo mío (Eduardo Bustelo, director de la oficina de UNICEF en la Argentina durante los años 90’s). No basta la indignación y la denuncia. Además de esto creo que se necesita explicar la lógica de la producción y la reproducción de desigualdades sociales en la escuela y este es un proceso muy complejo que tiene muchas aristas.

**Los mecanismos de selección de alumnos que emplean las instituciones contribuyen a la reproducción de desigualdades sociales y escolares.** Para comprender el papel que juega la escuela en la producción y reproducción de desigualdades es útil el concepto de **estrategias de reproducción**.

Desde el punto de vista analítico, dos conjuntos de factores explican la reproducción de la desigualdad.

a) **Factores estructurales;** en las sociedades actuales hay múltiples desigualdades que tienden a concentrarse, porque si hay una tendencia que caracteriza a la mayoría de las sociedades contemporánea es la tendencia a concentrar los capitales (económicos, cultural, simbólico, político, social), en pocas manos. Si uno mira las cifras que trae el famoso libro de Piketty (El Capital en el siglo XXI) ellas muestran que hay una tendencia muy fuerte, en el mundo capitalista, al crecimiento económico en muchos casos, pero, al mismo tiempo, a una concentración de los ingresos, y, sobre todo de la propiedad, en pocas manos. El mismo proceso se registra cuando en épocas de crisis económica. Esta concentración de los recursos económicos en cada vez menos manos, que no solamente indigna desde el punto de vista moral, también es escandalosa, porque todo el mundo la conoce, los datos se publican en los diarios de la gran prensa capitalista y globalizada. Los pocos que se apropian del grueso de la riqueza (ingresos y propiedad) ni siquiera se expresan en porcentajes inferiores al 1%, son

cifras escandalosas que no provocan ningún tipo de desorden social. De alguna manera hay que explicar esto, todos vemos las desigualdades, las percibimos, las conocemos, las sentimos. Basta salir a la calle para darse cuenta de lo que es la concentración de recursos estratégicos en pocas manos y, sin embargo, esto no significa una gran amenaza para el orden social.

La pregunta es: ¿cómo son percibidas estas desigualdades? ¿cómo puede ser que estas desigualdades se reproduzcan pese que la mayoría de las personas prefieren la igualdad y la justicia ante la desigualdad extrema? Lo que sucede es que no tenemos clara conciencia de cuáles son los mecanismos que contribuyen a la producción y reproducción de estas desigualdades.

En la escuela cada vez asisten más chicos. Justamente estamos hablando de la enseñanza media, el nivel que más se masificado los últimos años en toda América Latina, en todo el mundo. Era una institución notablemente selectiva, la escuela secundaria surgió para pocos, no para todos (yo fui a la escuela secundaria en la época del examen de ingreso). Es más, **hoy en día la secundaria es obligatoria, es decir que no es sólo un derecho**. Las sociedades capitalistas han tenido una gran capacidad para escolarizar a proporciones crecientes de la población, escolarizarla desde edades más tempranas hasta edades más tardías. Dentro de poco, todo el mundo va a tener la secundaria completa y es aquí donde aparecen nuevos problemas. El primer

problema que aparece es que hay una **tensión entre la democratización del acceso a las instituciones y el hecho de que no son todas iguales**. Se ingresa a la secundaria, pero no todas las clases sociales acceden al mismo tipo de institución. Ellas son iguales solo formalmente y el título secundario que otorgan posee un valor legal homogéneo (porque el Estado tiene esta capacidad de **homogeneizar**); Un título es igual que otro título desde el punto de vista jurídico, pero desde el punto de vista social las instituciones son desiguales según diversos factores. Incluso entre instituciones públicas se establecen jerarquías, se establecen estratificaciones. Con la masificación, esta vieja institución, que es el secundario se debilita y ya no siempre tiene la misma capacidad de formación, de dar forma. En la etapa elitista la sociedad podía percibir que alguien era graduado de tal o cual colegio. No era lo mismo ser graduado del Colegio Nacional Buenos Aires que de un colegio privado. El secundario elitista, dejaba marcas o huellas en sus graduados. Con **la masificación se han debilitado las instituciones**, y las instituciones ahora toman la forma que tiene el público que asiste a ella; si a mí me dicen que tal secundario de Comodoro Rivadavia es frecuentado por los sectores populares pobres de inmigrantes, ya me puedo imaginar cómo es ese colegio. En las condiciones actuales, la institución escolar no forma, sino que toma la forma de las características sociales del grupo social dominante que la frecuenta. La institución de hoy es como

de plastilina, **no es una institución que da forma, sino que es formada por quien la frecuenta.**

**b) Factores de estrategia y prácticas de los individuos,** las familias y las clases sociales. Frente a esta desigualdad es importante introducir un elemento dinámico, que a mí me ha sido muy útil para explicar estas cosas, que es el **concepto de estrategia de reproducción.** Tiene un gran poder analítico porque se basa en una especie de principio sociológico, que dice que **todo individuo, grupo o clase busca mantener o mejorar la posición que tiene en la estructura social.** Para lograr este fin despliegan una serie de prácticas relativamente coherentes desde el punto de vista objetivo (y a veces como resultado de una intencionalidad consciente). En las sociedades contemporáneas las familias emplean estrategias de reproducción que tienen que ver con la apropiación de capital cultural. Entre ellas está la selección **del establecimiento escolar donde enviar a sus hijas e hijos.**

Las escuelas que según la opinión pública tienen más prestigio, son más demandadas. Yo no soy de los que cree que la escuela tiene como única función desarrollar conocimiento, pero la apropiación de **conocimientos poderosos** (cuando digo conocimiento poderoso digo objetivamente poderoso, es decir que permiten decir y hacer cosas complejas) como el dominio del idioma oficial o el cálculo. Por razones

históricas el dominio de un idioma aborigen, por ejemplo, el guaraní, no permite acceder a bienes culturales y científicos como si lo puede permitir el inglés. Por eso digo que algunos conocimientos son estructuralmente más poderosos, como es más poderoso un misil transatlántico que un arco y una flecha. Hay relaciones de fuerza que tienen una historia que explican esta superioridad, pero una vez alcanzada, no es un problema “ideológico”, sino que se transforma en una **superioridad estructural de ciertas formaciones culturales sobre otras**. A la corta o a la larga, los grupos sociales tienen conciencia de esta desigualdad en las formaciones culturales y tienden a valorar y alcanzar la cultura más compleja y poderosa socialmente disponible.

Por lo general el conocimiento poderoso se adquiere mediante prácticas de aprendizaje explícitas y sistemáticas que solo una institución especializada, con agentes especializados como los docentes pueden garantizar.

Desde este punto de vista, la población aprende a conocer y valorar las instituciones. Las mismas son evaluadas informalmente y por lo general se observan ciertos consensos, en especial en los contextos territoriales pequeños y medianos.

Durante los últimos años, las evaluaciones formales que practican los ministerios de educación en relación con el rendimiento escolar de los alumnos permite reforzar las jerarquías entre los establecimientos escolares. En teoría, la información que producen las evaluaciones

deberían servir para racionalizar los criterios de selección de establecimientos por parte de las familias, pero la evidencia y la investigación muestra que éste no es siempre el caso, en especial, porque no siempre existe un consenso entre los grupos sociales acerca de lo que define una “buena” escuela o un buen colegio.

Lo que no se puede negar es que en las sociedades contemporáneas cierta cultura y cierto conocimiento se han convertido en un capital estratégico que, con el capital económico, define la posición que los individuos tienen en la sociedad.

La escuela permite acumular cultura y conocimiento, pero además también permite desarrollar el capital social, es decir, desarrollar lazos de confianza con otras personas situadas en la misma o en una mejor posición social que la propia. Las familias quieren mandar a sus hijas e hijos a instituciones donde se va a juntar con “gente como uno”, o mejor, con gente “que está por encima de uno”, que tiene más nivel social, una posición superior a la que se quiere llegar. Obviamente es una **estrategia interesante para la movilidad social ascendente**, entonces la escuela también es un lugar donde hacer amigos. Las escuelas prestigiosas, por ejemplo, desarrollan redes de relaciones que duran toda la vida. Los egresados del Nacional, en la ciudad de Buenos Aires se reconocen, se ayudan. Una vez graduado en una universidad todavía tiende a primar la identidad como graduado de un colegio elitista prestigioso.



También hay otra estrategia importante que tiene que ver con la reproducción social en la cual la escuela también juega un papel importante. Se trata de las estrategias de **alianza matrimonial**. En la mayoría de las familias se busca que los descendientes hagan pareja con alguien de su nivel o de nivel superior. Las instituciones escolares, dada la intensidad y duración de las interacciones que allí se desarrollan constituye un terreno fértil para la constitución de parejas que pueden tener una duración variable, pero que son determinantes para mantener o mejorar la posición que se ocupa en el espacio social.

Por lo anterior, la acumulación de capital cultural, social y el establecimiento de de parejas con las que se tienen hijos constituyen aspectos fundamentales en la vida de las personas y los grupos. Las estrategias escolares están estrechamente relacionadas con estas lógicas. Por último, no habría que olvidar que para muchas familias, un “buen establecimiento” es el que garantiza una buena formación y otorga un título que habilita para ocupar las mejores posiciones en la estructura ocupacional de una sociedad. Una cultura poderosa, un título prestigioso y un buen capital social son determinantes a la hora de obtener un buen empleo.

Las clases medias y altas son las que están en mejores condiciones de “elegir” conscientemente un establecimiento escolar en función de una estrategia racional de ascenso social. Ellas disponen de la mejor información para realizar elecciones racionales. Además,

tienen objetivamente la capacidad económica para elegir y no simplemente enviar a sus hijos al establecimiento más cercano a su domicilio. Cabe señalar que en muchos casos esta “elección” es espontánea y semi consciente. Cada grupo social elige la escuela en función de sus posibilidades objetivas. En la mayoría de los casos no existe un proceso de discriminación, es decir, no hay prohibiciones formales para inscribirse en una escuela o colegio. Por lo general se trata de exclusiones objetivas. Los grupos más carenciados “saben” que ciertos establecimientos de élite, “no son para ellos” y se autoexcluyen, sin que nadie les cierre formalmente las puertas. Pero también existen mecanismos informales de selección, que son muy poderosos, aunque no consistan en prohibiciones o privilegios formales como en las sociedades feudales. La tendencia a la endogamia social (es decir la tendencia a juntarse” con gente como uno”) contribuye fuertemente a la reproducción de las desigualdades sociales.

Cuando se establecen criterios de selección mediante examen de rendimiento para acceder a instituciones sobredemandadas, la selección se realiza merced al funcionamiento de la ideología meritocrática. El que triunfa en el examen y accede a la institución es porque tiene mérito, es decir, es “inteligente” y se esforzó por prepararse para el examen de ingreso. Si una familia está convencida que su hijo “no tiene cabeza para el estudio” o no le gusta estudiar, pues ni siquiera se presenta al examen de ingreso, y si no pasa la prueba, es justamente porque le faltó mérito. La meritocracia permite dormir tranquilos a los seleccionados y justifica la exclusión de los excluidos.

Por lo tanto, existe una especie de **autoselección** no solamente impuesta desde afuera, la segregación no sólo es resultado de factores institucionales (privilegios y prohibiciones formales), sino que cada familia busca los establecimientos que ella considera que están a su alcance.

Un tema muy interesante para analizar sociológicamente es el de las clases medias. Estas, por lo general, tienen aspiraciones que muchas veces están más allá de sus capacidades objetivas. Son clases donde se desarrolla la ambición, la voluntad y la disposición al esfuerzo tienden a desarrollarse con cierta fuerza. Para ello despliegan estrategias conscientes, son capaces de simular e imitar comportamientos de las clases superiores y desarrollan lo que la sociología norteamericana denominaba “motivación de logro”, es decir una voluntad fuerte para alcanzar determinados objetivos. Por esta voluntad de ascenso social hacen de todo, movilizan sus contactos y relaciones, piden prestado, adquieren créditos para ascender socialmente. El voluntarismo es una actitud típica y frecuente en las clases medias.

Las clases altas no tienen problemas, porque espontáneamente se juntan entre ellas, tienen sus propias redes de instituciones privadas de alto prestigio a las que acceden desde siempre. Tampoco dudan en establecer barreras económicas de matrícula para garantizar la exclusividad de los establecimientos escolares que frecuentan. Los sectores medios son los que viven con más tensión esta cuestión de la elección.

También el voluntarismo está presente en ciertos sectores de “las aristocracias asalariadas” (empleados y obreros especializados del mercado formal de trabajo). Muchos representantes de esta fracción de clase han percibido que hay ciertos conocimientos que la sociedad y el mercado de trabajo valora más que otros (inglés, informática, etc.) y hacen todo lo que está a su alcance para inscribir a sus hijos en instituciones que pueden garantizarles el acceso a estas competencias. Incluso muchas empleadas domésticas de los barrios pobres del Gran Buenos Aires y que trabajan en casas de la CABA tratan de enviar a sus hijos a escuelas públicas de ese distrito porque consideran (muchas veces con razón) que son “mejores” que las escuelas de su barrio.

Lo que sucede en Chubut es un caso interesante, porque una serie de mecanismos institucionales como el examen de ingreso han producido una especie de jerarquización casi “oficial” dentro del sistema educativo público. Uno tiene tendencia a homogeneizar a las escuelas públicas, como si todas fueran iguales, pero no es así. En la ciudad de buenos aires, como en otras del interior son muy pocas y visibles las escuelas públicas de alto prestigio en el nivel medio. Entre ellas están los colegios que dependen de las universidades nacionales. En éstas la sobredemanda obliga a seleccionar mediante un examen de ingreso. En muchos casos se estableció una lucha para imponer otro mecanismo de selección, como el sorteo. Pero la relación de fuerzas benefició, por lo general, a los sectores medios con alto capital cultural (padres profesionales universitarios o docentes, por ejemplo) que terminaron por imponer el mecanismo meritocrático del

examen de ingreso. En muchos casos se puede decir que estos sectores **han privatizado parte de lo público**. Es en un caso interesante de privatización de lo público.

La pregunta es cómo se explica que estas desigualdades sean si la igualdad es legítima. En primer lugar, fíjense los **mecanismos de selección**. No sé si han hecho estudios en Chubut, pero en Chile, que tiene un sistema educativo extremadamente selectivo, el 97% de los establecimientos secundarios tiene examen de ingreso, y la mayoría de la población y de los actores escolares considera que el examen es el mecanismo legítimo para seleccionar. La selección a través de examen tiene un alto grado legitimidad, está muy legitimado culturalmente. Es un factor a tener en cuenta si no, no podríamos explicar por qué este criterio de selectividad explícita se reproduce sin mayores conflictos sociales. Este es el tema de la ideología meritocrática, que tiene un alto grado de legitimidad social y escolar. Tienen razón algunos sociólogos franceses contemporáneos cuando observan que la escuela es un espacio donde se aprende la ideología de la meritocracia. El examen es un dispositivo central de la escuela capitalista contemporánea, es allí donde los chicos aprenden cómo funciona el mérito. Cabe recordar que la ideología de la inteligencia y los dones naturales, ha perdido legitimidad en el campo académico. A nivel formal o público y en el campo pedagógico es políticamente incorrecto afirmar que un alumno es más inteligente que otro. pero, a nivel privado, por ejemplo, en la sala de profesores (el back stage –entre bambalinas-, como decía Goffman), creo que tiene un peso muy fuerte todavía. Yo considero que la ideología oficial

de la inteligencia ha sido reemplazada por la del “interés por aprender”. Los que aprenden son lo que se interesan por el conocimiento y la cultura. Hay desigualdad en los aprendizajes porque no todos tienen interés en aprender lo que la escuela pretende enseñar. En verdad, uno se esfuerza en hacer aquello que le interesa.

¿Pero de dónde viene el interés? Esta pregunta tiene dos respuestas posibles: el interés es natural (como la inteligencia!!): unos “nacen con interés por las matemáticas” otro por “la pintura” o “el piano”, mientras que otros se interesan por la mecánica o la carpintería.... En verdad, el interés por la cultura se desarrolla a través de la experiencia que viven las nuevas generaciones desde que llegan al mundo y en primer lugar en el ámbito familiar. Si esto es así, un docente calificado y democrático tiene que ser competente, antes que nada, en desarrollar el interés por esos conocimientos que supuestamente tiene que enseñar a sus alumnos.

A pesar de todo es muy difícil combatir la ideología meritocrática pues la misma está como naturalizada pues ha sido aprendida desde la más tierna infancia en la familia y en la escuela.

Es muy difícil destruir las explicaciones meritocráticas de las desigualdades sociales. Hay dos grandes maneras de explicar las diferencias sociales. Por una parte, están las explicaciones “externalistas” y por la otra las “internalistas”. Las primeras son las preferidas por los sociólogos y buscan los factores que explican estas desigualdades en las posiciones que se ocupan en

la sociedad, el peso de ciertos factores estructurales, la herencia de la propiedad de los medios de producción. Pero hay una serie de corrientes de la psicología social que privilegian las explicaciones internalistas. Estas dicen que cada uno tiene la posición que tiene en la sociedad (privilegiada o subordinada) , “por su culpa”, ya que lo que las explican son factores internos psicológicos tales como el esfuerzo, el trabajo, la voluntad y la inteligencia.

A nivel del conjunto de la sociedad las explicaciones internas listas tienen un alto grado de legitimidad. Hay que criticarlas, hay que conocerlas, hay que dar una batalla cultural porque si no, sigue operando la reproducción de las desigualdades, las cuales se reproducen porque son consideradas como legítimas. La gran lucha en la sociedad es por justificar, definir las desigualdades como las desigualdades justas. Los que somos progresistas y queremos una sociedad más igualitaria consideramos que hay desigualdades que son injustas, estas tremendas desigualdades en la apropiación de bienes estratégicos incluso se expresan hasta en las probabilidades de vida. Hoy en día en las sociedades capitalistas la esperanza de vida de un empleador es diez años más alta que la que tiene un obrero. En Francia, no tengo datos de Argentina, un patrón tiene más probabilidades de vivir porque tiene más probabilidad de haber comido bien, de haber cuidado su salud, de haber vivido en un ambiente sano.

En la escuela, creo que la ideología del esfuerzo y del interés por el estudio ha venido de reemplazar la ideología de la inteligencia. Estos operativos de evaluación miden ciertas cosas pero no miden todo lo que hace la

escuela, pero dicen algo; porque todas las evaluaciones, las internacionales, las nacionales, las que hacen los kirchneristas, las que hace la derecha, todas muestran que existe un desarrollo desigual de capacidades que son fundamentales: la capacidad de cálculo, la capacidad de expresión escrita. Cuando en los talleres les pregunto a los docentes cómo puede ser que en América Latina, sistemáticamente, todas las evaluaciones, con todas las críticas que les podemos hacer, algo dicen: cómo puede ser que la mitad de muchachos de 15 años que están escolarizados, que son la población de la muestra que estudia PISA, no pueden hacer lectura comprensiva o son incapaces de expresarse. No me pueden decir que el 50 % de los estudiantes son burros, que son tontos, que no tienen inteligencia o no tienen interés por estudiar, como si estas fueran cualidades naturales. Cómo puede ser que después de 11 años de escolaridad no sean capaces de hacer lectura comprensiva. Ante estos hechos, algunos docentes tienden a imputar la responsabilidad del éxito y el fracaso escolar al tema del interés: el que no aprende es porque no le interesa.

Para terminar, diré que la segregación social de las escuelas tiene **efectos perversos y que** los chicos de sectores populares que van a escuelas donde se encuentra solo con gente de su clase social terminan perjudicándose ya que las escuelas socialmente mixtas, s, benefician a los más pobres y no perjudican a los más ricos, esto es lo más interesante. Las escuelas donde los hijos de los universitarios se encuentran con los hijos de los obreros, los subempleados, los que tienen la primaria incompleta, beneficia a los sectores sociales más bajos, sin perjudicar



a los hijos de los más ricos. El asunto es cómo favorecer el desarrollo de las escuelas socialmente mixtas.

No creo que sea solamente un asunto legal, es más un asunto cultural y político. En primer lugar, yo cambiaría de discurso: **más que hablar de derecho a la educación lo que tenemos que insistir es en el derecho al conocimiento** porque la escolarización es una condición necesaria, pero no es suficiente para garantizar la apropiación de conocimientos poderosos a los que todos los niños tienen derecho, y algo que todos los niños y niñas están en condiciones mentales, psicológicas, como le quieran llamar, de aprender. Para mí es importante poner el ojo en el derecho al conocimiento

Para evitar la segmentación, o contrarrestar las inercias de las escuelas de clase, las escuelas de la segmentación, hay que hacer un gran esfuerzo porque, fíjense ustedes, todos somos igualitaristas. Si hiciéramos una encuesta, la mayoría de la población estaría a favor de la igualdad. Muchos de nosotros (los intelectuales...), que, “por definición” somos todos progresistas, nos ocupamos de la cuestión educativa y defendemos lo público es muy frecuente que enviemos mandamos a nuestros hijos a escuelas privadas que garantizan cierta exclusividad, o sea, valoramos la igualdad, el igualitarismo a nivel discursivo, a nivel explícito, pero luego en nuestras prácticas, nuestras elecciones hacemos lo que hace en cualquier familia de estas sociedades desiguales: tratamos de mejorar o mantener la posición que tenemos en la sociedad; y hacemos grandes esfuerzos económicos para mandar a nuestros hijos a la escuela donde se aprende

inglés por ejemplo, ya que se estudia inglés en todos los secundarios argentinos, se aprende inglés en muy pocos.

Entonces, sería oportuno poner el ojo y poner el foco de la lucha política en el conocimiento, y no en cualquier conocimiento, sino en el conocimiento socialmente poderoso; y esto tendría que ser motivo de otra gran discusión, porque no todos los conocimientos tienen el mismo valor. En la sociedad capitalista actual hay conocimientos técnicos que priman sobre el conocimiento científico tradicional; el conocimiento técnico se valora en función de su utilidad y del rendimiento que produce en términos económicos, mientras que el conocimiento en el sentido clásico se mide por el criterio de verdad. Nosotros, los académicos, cuando valoramos una investigación, no nos preguntamos para qué sirve esta investigación nos preguntamos ¿lo que has escrito o ha producido es verdad o no es verdad, tus hipótesis están basadas en evidencia?. **El conocimiento socialmente poderoso es el conocimiento técnico**, pero sería cuestión de otra discusión y lo único que se puede hacer para fortalecer lo público es una vigorosa política educativa para la igualdad de los aprendizajes. Yo siempre decía que sería importante garantizar un piso básico común a todas las escuelas públicas: el mismo nivel de calidad de oferta de infraestructura física, horarios, calidad de los docentes, modelos pedagógicos, equipamientos tecnológicos, etc. Si todas las escuelas ofrecieran el mismo tipo de educación no se resolvería el tema de la desigualdad, de la apropiación de conocimiento porque no depende sólo de factores escolares.

Esto también es una cuestión que viene a complicar el tema del igualitarismo en esta sociedad, donde el conocimiento es estratégico y es fundamental, porque la apropiación del conocimiento depende no sólo de la calidad del maestro, de la calidad de la escuela, de los métodos pedagógicos, sino que también depende de la **calidad de los alumnos**. Una buena escuela es donde hay buenos maestros, buenos equipamientos, buena pedagogía y buenos alumnos, porque la apropiación del conocimiento requiere de la participación del aprendiz, como la salud también requiere inevitablemente de la participación del enfermo; el enfermo y el estudiante, solo ellos hacen ciertas cosas que no las puede hacer ni el médico ni el maestro por ellos para que haya salud y para que haya aprendizaje, y sabemos que no todos los individuos en la sociedad tienen las mismas recursos para invertir en su propia educación.

De todas maneras, se podría limitar la tendencia de segregación levantando los pisos, concentrando la política educativa en las escuelas públicas, favoreciendo lo público. Ahora la pregunta es a quién le interesa lo público, si las clases que dominan políticamente en la sociedad, que controlan el Estado, que hacen los presupuestos, que asignan los recursos, tienen resuelto el problema del conocimiento a través de sus redes privadas de establecimientos privados de alta calidad. ¿A quién le interesa la escuela pública? Les interesa a los sectores populares y le interesa a los que trabajamos como maestros en el circuito. Nosotros somos partidarios de lo público, además, porque coincide con nuestro propio interés, vivimos de lo público, por lo tanto somos también

partidario de lo propio, pero somos extremadamente más débiles que los sectores dominantes. Obviamente tenemos menos capacidad de influir sobre el presupuesto, de tomar decisiones de políticas educativas, de controlar el Estado, entonces, la única solución siempre se termina con la política.

Para ir hacia una sociedad menos segmentada, menos clasista, con menos establecimientos educativos públicos que segregan, más homogénea, socialmente más igualitaria, se tendría que mejorar la calidad de las escuelas públicas.

Creo que hay que diseñar y aplicar una vigorosa política de inversión para mejoramiento de las oportunidades educativas, mejorar los factores escolares que determinan el aprendizaje, sólo así las escuelas públicas puedan ser atractivas, no solamente para aquellos que están “condenados” (digo entre comilla), a frecuentarlas, sino también que puedan ser atractivas para aquellos que se pueden dar el gusto de elegir, esos sectores medios que tienen alto capital cultural y poco capital económico.

### 3. Ingreso a la escuela secundaria y desigualdades educativas en Chubut

Mg. Adriana Velásquez<sup>1</sup>

En la Provincia de Chubut hay escuelas denominadas “sobredemandadas”, estamos hablando de escuelas públicas (de gestión estatal) que por diversos motivos tienen una “demanda” que sobrepasa a la vacancia de “lugares disponibles” para la cantidad de estudiantes egresados de nuestras escuelas primarias y sus familias que pretenden acceder a ellas. Generalmente estas escuelas presentan “algún grado de prestigio social” que varía según el paso de los años.

---

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB) Magister en Ciencias Sociales con orientación en Ciencias Políticas y Sociología (Flacso). Profesora Adjunta de la cátedra Sociología de la Educación (UNPSJB). Profesora del ISFD N° 807 (Chubut).

Los sucesivos gobiernos provinciales de un tiempo a esta parte (2005), a través del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, han insistido en una forma de “selección” con examen de ingreso a los que denominan “exámenes de aptitudes”, fundamentada en una forma de valoración de los posibles ingresantes a esas escuelas, siendo ésta “más objetiva e imparcial”, desconociendo la Ley de Educación Nacional N° 26206, que indica:

- “Cap 1; artículo 2: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”
- Cap IV; artículo 29: “La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los /las adolescente y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria”;
- Cap IV; artículo 30: “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía, para el trabajo y continuación de los estudios”.

Los argumentos que se escuchan en muchos actores educativos a favor del examen de aptitudes es que “Los padres lo prefieren”, “También los estudiantes”, “Que se los prepara para esa instancia”, etc.

Chubut es una provincia heterogénea, con regiones diferentes, ciudades ubicadas en distintos sitios de esas regiones, en las que se referencian situaciones o relaciones “configurando una especie de “centro – periferia” en términos geográficos y simbólicos, también con diversas relaciones sociodemográficas que es necesario

tener en cuenta a la hora de pensar cómo se “piensa” la política educativa provincial. La capital de la provincia es “Rawson”, ciudad y lugar donde geográficamente y simbólicamente se referencia la presencia del Estado provincial, con todos sus ministerios. Allí se definen todas las decisiones que se toman en relación a la jurisdicción, de manera centralizada, y muchas veces desconociendo las realidades locales de cada región, en el sentido que ubicados en “escritorios” y seguramente con muchos documentos en la mano y algunas apreciaciones de diversos funcionarios se termina de delinear esas decisiones que luego afectarán a la población en su conjunto, “más allá de sus realidades regionales”.

Esta descripción alcanza, por ahora, para entender que lo que afecta a una ciudad como Comodoro Rivadavia, en la zona sur, con su gran cantidad de escuelas públicas, puede ser un fenómeno que se replique en menor o mayor proporción en otras localidades, como Puerto Madryn, Trelew, Esquel, entre otras.

Se toma a Comodoro Rivadavia que es la localidad en la que se da con una fuerza inusitada la demanda de una parte importante de la población por las escuelas públicas “sobredemandas”. La heterogeneidad social, diversidad cultural, y desigualdad es notoria. Si bien se la ve como una ciudad pujante por su histórica caracterización con la producción petrolera, la realidad es que también tiene zonas de alta “vulnerabilidad social” debido a los históricos procesos migratorios, muchos de los cuales logran “insertarse” en alguna actividad ocupacional y otros sólo logran establecer mecanismos de sobrevivencia, a veces tutelados por el Estado bajo sus

políticas sociales, o en otras ocasiones insertándose en redes de solidaridad comunitarias, pero que no siempre corresponde a la condición de “asalariado” (Castel, 1995)

Las condiciones sociales entonces para la “integración” a la vida social son variadas, pero es inevitable asistir a condiciones de fragmentación social, en el marco de una sociedad global, que impacta a nivel local con mucha fuerza. No escapa a la realidad regional fenómenos como la incertidumbre, la sensación de vivir en “comunidades cerradas” que buscan distintas formas de identificación cultural, económica, etc. Con espacios de comunicación semiabiertos o semicerrados, como se los quiera ver o según la posición social que se ocupe, fragmentos sociales que deconstruyen la clásica ubicación en clases sociales definidas sociológicamente como esos grupos que entran en pugna entre sí por mejorar y/o mantener sus condiciones materiales de existencia. La heterogeneidad social, transversaliza todo tipo de procedencia de clase social muchas veces pensada como una composición homogénea. Sin embargo, la diversidad de pertenencias, culturales, étnicas, regionales, de género, hablan de una complejidad importante a la hora de la selección de las escuelas por parte de las familias.

En este sentido tenemos que hablar más de identidades diversas, o más bien de subjetividades que se van construyendo en trayectorias sociales divergentes, y que varían su despliegue de disposiciones y prácticas según el contexto en el que se mueven<sup>2</sup>. El problema

---

<sup>2</sup> Bernard Lahire realiza un interesante estudio de cómo varían las disposiciones y prácticas de los sujetos según los contextos en los que se



es que aparecen lógicas segregacionistas a pesar de que estas distintas posiciones puedan desplegarse. Es decir, procesos de estigmatización social que provocan procesos de exclusión social, en sus diversos formatos, y que impactan fuertemente en las subjetividades de los sectores más vulnerables de la sociedad. La incorporación de la categoría inclusión en la Ley de Educación Nacional no fue una casualidad. Allí se consideró que la escuela como institución, como formato, como dispositivo podía contrarrestar los impresionantes fenómenos de exclusión, estigmatización, etc. de las poblaciones vulnerables en las sociedades contemporáneas.<sup>3</sup>

El problema es que la escuela no es una institución que sea realmente “neutral y aséptica” como pretendió el liberalismo republicano. Esta representación sigue vigente con mucha fuerza, sosteniendo que en la escuela hay igualdad de oportunidades. La escuela es presentada como un ámbito pedagógico, que “deja afuera” todas esas desigualdades que atraviesan a los sujetos, y que “mágicamente” una vez que atraviesan la puerta de la escuela sólo son estudiantes y docentes compartiendo conocimientos. En esa aparente negación de las desigualdades y diversidades, la escuela (primaria y secundaria) sigue manteniendo un “ideal” de estudiante que sólo tiene una cabeza para llenarlas de conocimientos y valores, de los que se espera un comportamiento ideal de ciudadano, y que en todo caso, si presenta problemas, será responsable absoluto de los mismos, ubicándolos

---

mueven. En este sentido sería más conveniente hablar de “subjetividades”.

3 Al respecto sugiero retomar los análisis de las autoras Silvia, Llomovate y Carina, Kaplan (2005).

rápidamente en “su falta de aptitudes”, individualizando al estudiante en sus dificultades, y sacando “afuera” de la escuela, todo tipo de inconvenientes y “fracasos” que puedan presentarse.<sup>4</sup>

Esta “operación”<sup>5</sup> imaginaria está presente, a pesar de los grandes esfuerzos que muchos equipos de conducción y docentes puedan realizar de manera más que voluntariosa para “sacar a los chicos y chicas adelante”.

Es necesario marcar la profunda contradicción entre las decisiones de funcionarios del ministerio de educación, en este caso referido al “examen de aptitudes” para acceder a las escuelas sobredemandadas, con lo que prescribe tanto la Ley de Educación Nacional como la ley de educación de la provincia del Chubut en lo referido al alcance universal de la educación. Aquí se abre una línea de análisis que se sugiere seguir, en el sentido que los funcionarios son también sujetos sociales atravesados por representaciones sociales y prácticas muy arraigadas en donde es necesario estudiar las múltiples variables que atraviesan las tomas de decisiones.

Los “desaprobados” irán a otras escuelas públicas, no se quedarán sin vacantes, pero será por “descarte”.

---

4 Talcott Parsons (1976) en su clásico ensayo “la clase como sistema social” realiza este planteo. Asociaba el rendimiento escolar a la evaluación de aptitudes y actitudes adquiridas en la escuela, reconociendo procesos de socialización y de selección a medida que se avanzaba en el sistema educativo. El punto de partida en la escuela es la “igualdad de oportunidades”, aun cuando los factores extraescolares fueran diferenciados. El punto de llegada se debe al mérito individual

5 Operación imaginaria en el sentido de crear “una ilusión de igualdad” cuando en realidad, en la práctica concreta se realizan estigmatizaciones que repercuten fuertemente en el “éxito o fracaso escolar” de los estudiantes

Lo que reafirma una profunda segmentación del sistema de educación público, en el sentido que también deja en evidencia que no todas las escuelas primarias y secundarias son tratadas con criterios de igualdad en su oferta educativa y en sus recursos y medios para llevar adelante la educación de niñas/os, adolescentes/jóvenes. Se ha generado lamentablemente una idea de que hay “escuelas de primera, de segunda y de tercera”, es decir, aquéllas que atienden a los sectores más desfavorecidos de la sociedad son igualmente estigmatizadas, y son diferenciadas de otras, que, aunque igualmente públicas, “gozan de un prestigio social positivo” más acordes a sectores de clase media.

Panorama más que injusto. La cuestión aquí es cómo funcionarios de un Estado que se dice social<sup>6</sup>, genera desde sus propios organismos mecanismos de exclusión. No se trata aquí de no reivindicar el gran trabajo que hacen muchas comunidades educativas. Sino de develar mecanismos de toma de decisión que vulnera los derechos de niños/as y adolescentes. Es hora de pensar las políticas educativas atendiendo a las diversas trayectorias sociales y educativas. De contemplar que la escuela está atravesada por la realidad social. Que cada uno de sus actores vive en determinadas condiciones de vida. De sacar a la luz diversas estrategias pedagógicas, de vida que se despliegan en las escuelas públicas para intentar que los estudiantes puedan proyectarse un futuro. No se trata solamente de impartir conocimientos, que, por supuesto, son socialmente necesarios. Pero en un contexto de profunda fragmentación social y desigualdad,

la escuela es un espacio que puede democratizar las relaciones, forjar ciudadanía, brindar herramientas simbólicas y prácticas para que cada estudiante se sienta parte de la vida social. La escuela puede y debe generar lazos de solidaridad. Combatir la lógica de mercado que se ha impuesto por políticas neoliberales. Combatir el individualismo y el egoísmo. Ser mejores personas. Bregar por buenas enseñanzas y buenos aprendizajes. Generar comunidad, entre las múltiples pertenencias de sus docentes y estudiantes.

El problema con el Estado Provincial es que genera todo lo contrario. No sólo “legitimando un examen de aptitudes” que desconoce la realidad heterogénea de la provincia, de sus familias, de sus estudiantes y docentes. Pareciera que la educación no es una prioridad. Hace más de dos años que sus docentes padecen de atrasos salariales. Hoy muchos docentes que no han cobrado sus salarios en tiempo y forma. Situación que se ha hecho crónica. Sí, como una enfermedad crónica. No hay políticas de desarrollo profesional e investigación. No hay espacios donde se puedan compartir experiencias. Y si las hubo, fueron pocas y esporádicas. No se escucha a los actores que están en terreno, que tienen todo el conocimiento de sus comunidades educativas. La brecha es cada vez más grande. Con la pandemia se terminó de ver la emergencia de una situación de descuido absoluto de nuestras escuelas públicas. Es un abandono que no tiene ninguna justificación en un Estado de derecho.

## Bibliografía

Castel, Robert (1995). *La Metamorfosis de la Cuestión Social*. Buenos Aires: Paidós.

Dubet, François. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Goffman, Erving (1998). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lahire, Bernard (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.

Llomovate, Silvia y Kaplan, Carina (coords.) (2005). *Desigualdad educativa*. Buenos Aires: Noveduc.

Márquez, Daniel y Palma Godoy, Mario (1993). *Comodoro Rivadavia en tiempos de cambio. Una propuesta para la revalorización de nuestras identidades culturales*. Comodoro Rivadavia: Proyección Patagónica.

Svampa, Maristella (2005). Ciudadanía, estado y globalización. Una mirada desde la Argentina Contemporánea. En Nun, José (comp.) *Nación, Cultura y Política*. CABA: Gedisa.

Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Velásquez, Adriana (2012). “Disposiciones docentes en contextos complejos. El caso de los profesores de educación secundaria en Comodoro Rivadavia” Tesis de Maestría. FLACSO. Buenos Aires.



## 4. Todo acto es político y asume una posición en el campo educativo

Esp. Arminda Tolosa<sup>1</sup>

### Pensar es un virus

Para analizar el tema sobre el ingreso a la escuela secundaria y las desigualdades educativas en Chubut,

---

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con Mención en Constructivismo y Educación (FLACSO). Diplomada Universitaria en Educación (Fundación Archipiélago. Universidad del Museo Social Argentino). Diploma Superior en Educación (CLACSO). Diplomada Superior y Programa de Actualización en Docencia Universitaria (FEDUBA/ CONADU-FSOC-CLACSO). Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO). Maestranda en Educación (UNSAM). Profesora Adjunta de la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, UNPSJB. Directora Interina de la Escuela Provincial N° 722 Próspero Palazzo (Comodoro Rivadavia, Chubut). Directora del Departamento de Designación Docente de Educación Secundaria Región VI (Chubut).

es preciso manifestar que es una problemática actual en torno a la que se está pensando. Según Deligny (2017) *“pensar es un virus y no tenemos fundadores en ese pensar, sino que, tenemos amigos y amigas con los cuales pensamos y que en ese pensar conquistamos juntos estas intensidades huérfanas”* ¿Que quiero decir con eso? Lo que hoy vengo a plantear es algo que estoy pensando con otros, con quienes habito ese territorio llamado escuela en el cual trabajo. Este encuentro aquí permite expresar, escribir, sobre las desigualdades, sobre la jerarquización, sobre la escuela, sobre las experiencias que suceden en las aulas, lo que vivimos y sentimos. Asimismo, considero que es un acto de justicia hacia nuestros estudiantes, pero también, hacia nosotros mismos.

## **Orígenes del nivel secundario**

Latinoamérica es diversa y heterogénea; la caracteriza también una desigualdad estructural reflejada en lo social, en lo cultural, en lo educativo; a lo que se suma la exclusión que afecta directamente a los sectores más empobrecidos, más desprotegidos y vulnerables de la región.

Podemos reconocer una educación destinada a los sectores dominantes durante la segunda mitad del siglo XIX y su correspondencia con la forma de régimen político. En este período, se formaron los Estados nacionales y junto a estos, los sistemas educativos nacionales. El sistema ordenó las instituciones en niveles, donde cada nivel tenía destinatarios diferentes.

Lo que hoy conocemos como educación secundaria,



se desarrollaba en instituciones llamadas preparatorias al ingreso universitario. En materia educativa y en educación secundaria podemos reconocer desigualdad y exclusión. Los orígenes del nivel estuvieron marcados por la restricción en su ingreso; la escuela secundaria estuvo destinada a los hijos de la elite, quienes se formaban como los futuros representantes políticos.

La escuela secundaria es interpelada a partir de la Ley de Educación Nacional N.º 26206 que establece su obligatoriedad. Esto tensiona las representaciones y acciones desarrolladas en el nivel, puntualmente su accionar selectivo, caracterizado por la homogeneidad, meritocracia, disciplina y orden, para disponerse a ampliar el acceso y garantizar la escolaridad a todos, especialmente a sectores sociales obstaculizados para ingresar. Estaba presente la premisa de que el nivel era para unos pocos, los que hacían o tenían mérito para ingresar, permanecer y egresar. Es mi intención problematizar la naturalización de la clásica pirámide secundaria, me refiero al ingreso significativo de estudiantes al nivel y el reducido número de ellos en el último año. La representación de esa imagen muestra que los mejores, los más aptos, terminan el nivel, atribuyendo los logros a la individualidad y al mérito personal. La Ley 26.206 imprime otros sentidos y significantes a ese origen histórico cuando el Estado Nacional y las provincias asumen nuevas responsabilidades en materia educativa.

Concomitante a los cambios de paradigma que trae la Ley 26.206, y si se quiere contradictoriamente, el Ministerio de Educación de Chubut puso en marcha un dispositivo que otorga las vacantes de primer año,

de aquellas escuelas sobredemandadas, a través de la realización de lo que se denominó “Evaluación de Aptitudes para el aprendizaje” (aún hoy es posible encontrar los resultados obtenidos por cada estudiante, publicados en la web en el siguiente enlace: <https://supervisiontw.wordpress.com/about/evaluacion-aptitudes/> )

Esta práctica educativa, realizada en diferentes instituciones públicas, fija una representación con respecto a las demás escuelas. En estas últimas no se observan las formas, dinámicas y particularidades que se realizan al interior de cada una y que, refieren a esa labor diaria, pensada, organizada, de quienes habitan en los bordes, es decir, en la periferia de la sobredemanda.

El discurso y la representación social se hacen sentir en las escuelas. Cuando llegan las familias de aquellos adolescentes que no lograron obtener la vacante, porque su resultado en la evaluación no fue deseable para ingresar, expresan su malestar y desconfianza respecto a la propuesta educativa de la escuela que los recibe, luego de haber sido excluidos. El dispositivo de otorgamiento de vacante cobra fuerza en las subjetividades de las familias, estudiantes e integrantes de cada institución educativa. Las instituciones públicas de gestión estatal acentúan sus diferencias, complejo de cambiar si es el mismo Estado desde el Ministerio de Educación quien lo abona y legitima con sus acciones.

## **La educación como derecho individual o social**

La Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) formula en su artículo 26 que “toda persona tiene derecho a la educación”. Existe una aceptación de este artículo, pero no todos comprenden el derecho de forma similar ¿quiénes son los sujetos responsables de garantizarlo? ¿Cómo deben ser las políticas educativas para lograr su materialización? Esto da cuenta de la multiplicidad de sentidos.

La reforma educativa, realizada en los gobiernos de Carlos Menem, en la década de los 90, en coherencia con las políticas neoliberales, generó consecuencias como la fragmentación social. Esta transformación en materia educativa estableció nuevos criterios de gestión basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos. La evaluación adquiere significatividad en la agenda política, asociada a eficiencia y eficacia, cambia el rol de la escuela; es así como asistimos a la evaluación como la reguladora de lo educativo.

Esta apreciación de la evaluación sigue presente en los modos con los cuales, desde el Ministerio de Educación de Chubut, se busca resolver el problema de la sobredemanda en escuelas. La conciben como instrumento neutral y transparente para otorgar las vacantes, una herramienta estandarizada que evalúa los conocimientos de Lengua y Matemática, sin explicitar que es un mecanismo de selección basado en la meritocracia. Esta forma de evaluación origina una división entre los estudiantes

incluidos y excluidos, provoca desaliento y decrece la autoestima, genera desconfianza en las instituciones que los formaron y no favorece la solidaridad.

Toda política educativa, implícita o explícitamente, encierra valores, así lo señalaba David Easton (1953) como la *“asignación autoritaria de valores”*, su legitimidad deriva de una autoridad y la legitimidad se logra a través de diversas prácticas institucionales. La evaluación de aptitudes para el aprendizaje responde a una lógica neoliberal que entiende el derecho a la educación como un bien individual y no social. El mérito es el valor principal para obtener la vacante, la idea de igualdad pierde fuerza, naturalizando la desigualdad. Y algunas escuelas de gestión pública desconociendo la idea de igualdad, seleccionan a sus estudiantes.

Un sistema meritocrático desconoce la igualdad, perdiendo la dimensión de equidad de condiciones, en cambio, la educación como derecho social supone aceptar la igualdad como punto de partida, donde todos los niños sean considerados como sujetos de derechos, la educación como un derecho de ciudadanía. Es necesario recuperar la educación como acto político, donde sea posible la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, con horizontes y sentidos diferentes a lógicas neoliberales e individualistas; cuyo norte principal sea la formación de ciudadanos libres y críticos, en condiciones de paridad al acceso.

## El principio de igualdad ante la colonización del saber y el ser

Hay que ser prudentes, porque los resultados de la evaluación pueden ser colonizadores de la subjetividad y cristalizar representaciones en torno a las tareas que desempeña cada escuela. Cómo desprendernos de estas lógicas coloniales del saber, cómo desprenderse de esas prácticas y discursos que estructuran la desigualdad, que van estructurando nuestra forma de pensar, sentir y ser.

Estos mecanismos ubican a la escuela bajo sospecha en la comunidad, como también las estadísticas e informes nacionales. Me permito señalar que poco dicen esas estadísticas de cómo se vive y cómo se siente en la escuela. Quiero compartirles una situación escolar: recibimos la noticia sobre la salud de una estudiante, a la cual le diagnosticaron cáncer, entonces, con una compañera de trabajo fuimos al aula para hablar con los compañeros de Analía (nombre ficticio). Fue muy dura la noticia, nos generó angustia y dolor, pero también se gestó un vínculo de cuidado donde sus compañeros enviaron mensajes de esperanza y de vida hacia su compañera. Este grupo evidenció un trabajo colaborativo, compartiendo y realizando actividades en conjunto. Nuestra estudiante finalizó y egresó junto a sus compañeros y amigos. ***Poco dicen estas estadísticas de lo que en la escuela se vive.*** Me permito recuperar a Ranciere, quien reivindica el principio de igualdad como un verdadero manifiesto sobre la emancipación intelectual, un principio que no prescribe nada más que aquello que declara, la igualdad de las inteligencias, la capacidad de que cualquiera puede comprender para poder hacer y producir. Un principio

que sostiene Ranciere es la experiencia humana como acontecimiento, como desplazamiento y como apertura. Entonces, es posible seguir sosteniendo estos mecanismos de evaluación que buscan clasificar, ordenar y seleccionar a los niños en la provincia del Chubut y otras provincias de la Argentina.

Hay que desprenderse de este colonialismo, de esta forma de entender la evaluación, porque en las escuelas está presente una política de la escucha de quienes y con quienes habitamos ese lugar.

Para lo que me valgo de un ejemplo que dice, “muchos intelectuales durante el S. XVIII se pronunciaron en contra de la esclavitud y el buen trato hacia los indígenas pero ese hecho no cambió la apreciación a esos grupos pues mantuvieron los prejuicios, la creencia de verlos como inferiores”. Ante este pronunciamiento yo me pregunto: si el mecanismo de selección no se pone en vigencia ¿dejarán de estar estas representaciones que se tienen con las escuelas que trabajan con sectores más desfavorecidos? Me vuelvo a preguntar: cómo deconstruir y descolonizarnos de esas ideas, imaginarios que estructuran la desigualdad. Considero que debemos cuestionar esta desigualdad y poner en valor la diferencia que habita en cada escuela. Y ponerla en valor implica también pensar en la interculturalidad, donde se reconozcan y se consideren esas diferencias que nos son propias. Esta idea de interculturalidad es una idea potente y con fuerza porque apunta a derribar la desigualdad instaurada por una visión eurocéntrica. La interculturalidad constituye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear condiciones para

un poder social distinto, como también una condición distinta tanto del conocimiento como de la existencia. Me permito pensar en estas escuelas donde esté presente el existir y el sentir ante la complejidad que nos toca vivir, donde se rompa con esos modelos de conocimiento y de ser que nos imponen.

Para finalizar, también puedo decir que la escuela es diversa, que allí hay un valor, que es compleja, que es cambiante, que está habitada y enriquecida por las múltiples relaciones y experiencias, que está llena de vida; que cada día que llegamos hay movimiento, hay preocupaciones comunes. Es un lugar donde nos sostenemos, donde hay un vínculo humano que se construye. Entonces, puntualmente me rehúso a pensar, me rehúso a sostener esas categorías, esas formas coloniales que nos quieren imponer. Y, para eso, es necesario una deconstrucción de cómo nosotros hemos transitado y habitado la escuela secundaria. Si se pensó para unos pocos, construyamos experiencias que permitan salirnos de esta selectividad, trabajando por una escuela más justa, más igualitaria, dando lugar a otros valores como la solidaridad, la cooperación, el valor de las diferencias, el cuidado de nuestro medioambiente y el planeta que habitamos.

## Bibliografía

Rizvi, Fazal y Lingard, Bob (2013). *Políticas Educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (2011). “Las políticas educativas herencia de los ‘90” en *Educación Sociedad* (Campinas) N°32, 115.

Deligny, Fernand (2017). *Semilla de crápula: consejo para educadores que quieran cultivarla*. CABA: Tinta Limón.

Duschatzky, Silvia (2017). *Política de la escucha en la escuela*. CABA: Paidós.

Ley Educación Nacional 26206 (2006).

Pini, Mónica; Mas Rocha, Stela Maris; Gorostiaga, Jorge; Tello, Cesar; Asprella, Gabriel (2013). “La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción? CABA: Aique Educación

Puiggrós, Adriana (2007). *Luchas por una democracia educativa* (1995-2018). CABA: Galerna.

Ranciére, Jacques (2007). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Ediciones El Zorzal.



## 5. Juguemos a la Escuela mientras el Estado no está.... ¿El Estado está?

Prof. y Lic. Alejandra Caamaño<sup>1</sup>

La problemática planteada para el ingreso al nivel secundario en la provincia del Chubut y, como punto de encuentro en este conversatorio, es compartida en algunos aspectos, ya que, al nivel primario (en el que me desempeño laboralmente), le está pasando algo similar con su ingreso.

---

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de la Patagonia en sede Comodoro Rivadavia. También es profesora de Educación Física, egresada del Instituto Superior de Formación Docente N° 810. Es Supervisora Técnica Escolar de Educación Física titular de la Región VI de la provincia de Chubut cargo al que accedió por concurso de ascenso a través de la Resolución 384/12 ley 24/12, desde el 15 de marzo del año 2021. Es Supervisora Técnica Seccional de la Región VI interina. Es profesora de los Institutos Superiores de Formación docente N° 810 y 806 y entre los años 2014 y 2015 fue Directora General de Educación Física y Deportes área dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Chubut.

Durante los meses de octubre y noviembre de todos los años se realizan las inscripciones virtuales o presenciales para el primer grado correspondiente al nivel primario y la situación se repite desde muchos años atrás en Comodoro Rivadavia y Rada Tilly. En el año 2019 se tuvo un excedente de 400 estudiantes que quedaron sin lugar (vacante y/o banco) en las escuelas elegidas por las familias porque optaron por algunas escuelas donde no hay espacio físico para acceder a la educación primaria obligatoria y no correspondían a su radio escolar<sup>2</sup>. En las inscripciones para los años 2021 y 2022 la situación se repite y se amplió a 700 estudiantes excedentes en escuelas sobredemandadas para primer grado. Estos estudiantes, que quedan como excedentes, son ubicados en las escuelas más próximas a sus domicilios a través de un trabajo personalizado que realizan las supervisoras técnicas escolares del nivel. Se ponen en contacto directo con los referentes de las familias y les ofrecen lugares en otras escuelas para garantizar la vacante y el cumplimiento del derecho al acceso a la educación de los niños y las niñas egresados del nivel inicial.

Leyendo los criterios utilizados para la inscripción al nivel secundario, a nuestro criterio, siguen siendo meritocráticos, cuestión que todavía no nos está pasando para ingresar a la escuela primaria, pero, no sé si estaremos lejos de llegar a esa realidad. A nosotros, esta situación nos impacta de alguna manera porque desde la Supervisión del nivel primario, anualmente se informa a las supervisiones

---

<sup>2</sup> Criterio prioritario utilizado para la ubicación de estudiantes en las escuelas y se vincula con la proximidad de la escuela al domicilio particular de las familias.

de secundaria el listado de abanderados y escoltas de las banderas nacional y provincial, información que es utilizada para garantizar la vacante de los estudiantes en las escuelas que suelen ser demandadas por diferentes cuestiones.

El problema vinculado a los aspectos meritocráticos antes mencionados se vive en las escuelas primarias al momento de realizarse la elección de abanderados y escoltas con los estudiantes de quinto grado. Surgen allí las presiones de las familias que proyectan una escolaridad en el nivel educativo siguiente de sus hijos y se sostiene en un imaginario social en el que prima un criterio individualista que valora la existencia de unas personas mejores sobre otras. Es así como se desarrollan prácticas y organizaciones familiares que preparan a sus hijos para ser posibles candidatos a la bandera, procurando el acceso de los mismos a clases particulares, a lo que se suma la exigencia a las escuelas sobre la enseñanza o la profundización de determinados saberes relacionados con las áreas que se evalúan en los exámenes para escuelas demandadas. Las prácticas escolares, desarrolladas por docentes, equipos directivos y/u otros agentes institucionales, vinculadas con estas elecciones de abanderados, también merecerían un estudio aparte ya que, las mismas suelen encuadrarse en formatos tradicionales e históricos que en algunos casos no pueden explicitar o dar cuenta de las trayectorias reales de los estudiantes en un marco contextual de sujetos de derechos y desde un paradigma inclusivo.

Es importante destacar que las normativas que rigen la elección de abanderados y escoltas, que aporta su

impronta meritocrática para el ingreso a escuelas de nivel secundario, datan de los años 1977<sup>3</sup> y 1978. Son las que legislan muchas de las cuestiones en el campo educativo de la provincia del Chubut presentando un sesgo autoritario<sup>4</sup>, en el que no se respetan las leyes actuales de educación nacional<sup>5</sup> y provincial<sup>6</sup>. Todo esto sucede en detrimento de las trayectorias educativas integrales de los estudiantes.

## **Algunos datos correspondientes al nivel primario en la Región VI (ciudades de Comodoro Rivadavia y Rada Tilly)**

A partir de la convocatoria que realizó la UNPSJB para este conversatorio, se pensó en traer algunos datos para compartir e informar cuales son las escuelas sobredemandadas del nivel primario para el primer grado de gestión estatal.

Las demandadas en nuestra región son: la Escuela N°1 del centro de la ciudad de Comodoro Rivadavia, la Escuela N° 23 de Próspero Palazzo, la Escuela N° 105 que está ubicada en el barrio General Roca, la N° 172 Pueyrredón y de jornada completa la que más se demandan son la Escuela N° 2 y la N° 91. La N° 2 está ubicada en el barrio Pietrobelli junto a la Escuela N°731, frente al Colegio Domingo Savio y la Escuela N°91 en Barrio Sarmiento (conocido como Valle C).

---

3 Resolución ME 1155/77. Tratamiento de símbolos patrios. Provincia de Chubut.

4 Tal como los vinculados con dictaduras militares, los cuales fueron el contexto de influencia, en términos de Stephen Ball, de la producción de esos marcos normativos, respondiendo a contextos opuestos a los actuales que son de carácter democráticos.

5 26206. Ley Nacional de Educación. (2006)

6 VIII N° 91. Ley de Educación de la Provincia del Chubut. (2010)

En la Región VI se cuenta con un total de 44 escuelas primarias, a las que se suman las escuelas de diferentes modalidades, que dependen de la misma seccional, 2 escuelas de la modalidad domiciliaria y hospitalaria, 4 de educación para jóvenes y adultos y de contexto de encierro y 8 de la modalidad de educación especial. En total son 58 escuelas, pero en las 44 primarias son donde se hace el ingreso para el primer grado.

Durante el año 2020, en primer grado hubo un total de 2900 estudiantes distribuidos aproximadamente en 139 secciones. Mientras que para los ciclos lectivos 2021 y 2022 fueron de 3210 vacantes. Y acá tenemos un problema que se gestó desde el año anterior, ya que, hubieron 6 cargos de maestros para primer grado en el 2020 que no fueron cubiertos, no fueron asignados por el Ministerio de Educación de la provincia del Chubut, por lo que hubo 6 grados de primer grado en la ciudad de Comodoro Rivadavia y Rada Tilly que desde marzo del 2020 no tuvieron maestra. Dichos cargos se llegaron a cubrir en el transcurso del año 2021, hasta agosto de este último año.

Teniendo en cuenta los datos anteriores y hablando de trayectorias educativas integrales, de la educación obligatoria en nuestro sistema hay alguien- relacionado con el título de este artículo- que hace tiempo no está cumpliendo con sus obligaciones de otorgar los cargos, es decir, las maestras que estos estudiantes necesitaban para garantizar su educación.

En nuestro nivel, en las escuelas públicas de gestión estatal, en el año 2020 teníamos un total de 16985 estudiantes para el nivel primario, el excedente del año pasado fue de 480 aproximadamente. Para ampliar este análisis es requisito cruzar los datos que ofrece la supervisora de escuelas privadas de nivel primario, quien plantea que tenemos en la región también de nivel primario de gestión privada, escuelas sobredemandadas, porque no es solo pensar en nuestras escuelas públicas de gestión estatal sino en la gestión privada que también son demandadas. En primer grado del 2020, en las escuelas privadas hubo 986 estudiantes en 40 secciones y la matrícula total fue de 5563 en la región en las escuelas de gestión privada.

Las escuelas sobredemandadas de gestión privada son las salesianas: IMA, Dean Funes y Domingo Savio y las diocesanas: Juan XXIII, Ceferino Namuncurá y San Juan Bosco. Todas las instituciones de gestión privada realizan la inscripción a primer grado, generalmente antes de las inscripciones en las escuelas de gestión estatal, para aquellos estudiantes que quedan en lista de espera y sin un lugar puedan optar por una escuela estatal.

Hasta el año 2020 existieron 18 escuelas privadas en nivel primario y a partir del año 2021 se suma una escuela más, siendo un total de 19, porque se crearon 3 escuelas más: una de nivel inicial, otra de nivel primario que se encuentra en Rada Tilly y otra de nivel secundario que se ubica en km 3.

Es importante tener en cuenta estos datos, para

poder pensar juntos que, si no estuvieran las escuelas de gestión privada, esa población no tendría un espacio físico en las escuelas de gestión estatal para recibir el servicio educativo obligatorio.

Es importante dejar para otra oportunidad el análisis e investigación sobre el crecimiento de escuelas de gestión privadas en la región, ya que, nos está marcando una tendencia de lo que ha pasado históricamente y principalmente en los últimos años del retiro sistemático del Estado y la asunción de esa responsabilidad por parte del mercado.

Desde hace muchos años no se están creando escuelas en la región, por lo que se generan grandes dificultades en algunos sectores de las ciudades para la obtención de vacantes en escuelas próximas a los domicilios de los niños y jóvenes. Por ejemplo, en la zona norte, donde se encuentran los km 12, km 14, km 17, km 18 (poblaciones grandes en las que se han entregado barrios); frente a Ciudadela, donde no hay espacio físico y no hay escuelas, como tampoco vacantes en las escuelas próximas. Lo mismo sucede en la zona sur oeste de la ciudad de Comodoro Rivadavia, en la zona que abarca las fracciones que están atrás del cordón forestal, en todas esas fracciones hasta llegar a la ruta 26 no hay escuelas de nuestro nivel que cubran la demanda de la población.

Los anteriores son datos genuinos, son una expresión de la ausencia de inversión por parte del Estado provincial para la creación de escuelas y por allí pensaba en algunos conceptos que alguna vez vimos vinculados a las políticas

públicas, tal como lo expresa Roth Deubel (2002) cuando sostiene que en las políticas públicas existen cuatro indicadores importantes que tienen en cuenta: **la implicación del gobierno**, en nuestro caso ¿qué estaría pasando hoy con nuestras políticas públicas vinculadas a la educación? La respuesta visible es que no existe implicación del gobierno de ninguna manera, y me hago cargo de lo que expreso porque lo he escrito en reiteradas ocasiones para quienes ocupan puestos políticos en el Ministerio de Educación, para que lean y conozcan las realidades, pero, eso no acontece.

Otro indicador propuesto por Deubel (2002) es la **percepción de los problemas**. Y, en este caso, en la provincia del Chubut, no existe planificación, no dan cuenta de la problemática con relación a la necesidad educativa en las poblaciones en las que el mismo gobierno coloca viviendas en determinados sectores porque existe la necesidad de ello. Pero, no se piensa en las escuelas ni en otros espacios públicos, ni en cuestiones vinculadas a salud, espacios verdes, seguridad, servicios públicos, que serían requisitos para contemplar y garantizar a los adjudicatarios.

Siguiendo a la autora podemos asegurar que no hay **definiciones de objetivos** concretos, no hay desde finales del 2015 hasta la fecha políticas u objetivos de políticas educativas concretas propias de la gestión jurisdiccional y tampoco hay procesos, **definiciones y concreciones** genuinas **en la realidad**. En todo el tiempo que otorgó la pandemia, se podría haber invertido



en la creación de edificios o la reparación de muchos de ellos, la colocación de gas y un montón de cosas que les faltan a las escuelas, pero no se priorizó en educación.

Finalizando el año 2021, persisten las dificultades edilicias, en algunos casos con obras sin iniciar tales como en las Escuelas N° 197, 221 y 514 que durante este año tuvieron que desarrollar sus actividades de manera parcial en edificios de otras escuelas de gestión estatal (43, 171, 517) impactando negativamente en las trayectorias educativas de los estudiantes. Las obras que aún no han finalizado en este fin de año son las de las Escuelas N° 218, 209, 184, 161, 26 y 2, que continuarán afectando absolutamente las trayectorias de los estudiantes durante el año 2022.

### **Algunas ideas acerca de las cuestiones que llevan a las familias optar por unas escuelas (sobredemandadas) y no otras.**

En una gran parte de la población existen configuraciones familiares que desconocen la responsabilidad del Estado/ gobierno/s actual y anteriores sobre el cumplimiento de pago de haberes, las obligaciones sobre el desarrollo profesional, la inversión en edificios (arreglos como construcciones nuevas) para dar respuesta a la población. En consecuencia, se acepta de manera incuestionable los discursos hegemónicos, desresponsabilizando al Estado de sus obligaciones y poniendo en la mira a los docentes que realizan diversas medidas de fuerzas como los agentes que generan los problemas.

Algunas familias optan por una escuela debido a la proximidad al domicilio laboral o familiar, también por cuestiones económicas, algunas madres que hemos atendido dicen porque un familiar le presta el uniforme de la escuela y pasa los libros de un estudiante que estuvo en años anteriores. También tiene que ver también con la organización familiar, muchos padres que expresan que trabajan en tal lugar y le queda más cerca tal escuela y justo es la más demandada, y es difícil ubicarlos donde no tenemos espacio físico y tampoco podemos hacinar niños en las escuelas, donde la seguridad de los mismos no estaría garantizada.

Otra problemática que en los discursos de los padres encontramos es que la familia no opta por la escuela del barrio, esto lo escuchamos mucho –“a la escuela del barrio no porque va Pepito, va Juancito”, puede ser que estas hipótesis surjan por desconocimiento genuino o representaciones vinculadas a lo público y a lo cercano como inferior o malo. Pasa a veces que existen propuestas en algunas escuelas alejadas, pertenecientes a la periferia, que poseen excelente oferta pedagógica pero los padres las desconocen o a veces se quedan con las representaciones vinculadas a las familias de los estudiantes que acceden o han tenido una mala experiencia.

También existe la posibilidad de adhesión a prácticas de algunas instituciones educativas. Hay familias que se quedaron con una historia escolar previa, también dicen porque fue el tío, porque fue el primo, porque fue el abuelo, porque fue la hermana; por eso quiere ir a la escuela, adhieren a algunas prácticas institucionales,

alguna cultura o algún ideario institucional. Es interesante retomar este punto como para hacer una investigación sobre todo lo que manifiestan las familias.

En algunas familias existen representaciones vinculadas a la enseñanza, a la calidad de la escuela, a la formación de los docentes, pueden adherir a algún proyecto educativo y también algunos padres hablan de aspectos relacionados con la autoridad (léase autoritarismo), que también son prácticas que existen y hay familias que creen en esto y entonces adhieren a que sus hijos vayan a esas escuelas.

La última alternativa que considero es que las familias optan por las escuelas de jornada extendida-completa. Eligen ese tipo de escuelas porque ayudan a la organización familiar: al ingresar a las 8:30 de la mañana y salir a las 15:30, los padres pueden acceder a sus trabajos sin complicaciones, sin tener que pagar niñeras en sus casas; además, los niños almuerzan allí. Asimismo, tienen unas muy buenas ofertas educativas y también son requeridas por las oficinas de derechos y garantías u otros organismos de derechos de los niños.

Generalmente las escuelas de jornada extendida (Nº 2, 91, 146, 147 y la 160) sobredemandadas son las Nº 2 y Nº 91, a esta última llegan estudiantes del barrio Laprida. En esas escuelas las oficinas de derechos y garantías generalmente nos piden lugares para garantizar la trayectoria de algunos niños con dificultades de violencia familiar o cuestiones judicializadas.

## **A modo de cierre y seguimos jugando...**

Nos faltan escuelas, esta es una expresión muy mía, desde la Supervisión “administramos miseria”, por este retiro sistemático del Estado, la desinversión no es solo en el pago de haberes, el no arreglo de edificios, hay también ausencia de ofertas de desarrollo profesional para poder implementar las políticas educativas diseñadas hasta el año 2015 en los nuevos diseños curriculares en la provincia del Chubut. Estos documentos todavía deben ser comprendidos por muchos de los profesionales de la educación que cumplen funciones dentro del sistema y realmente ser implementadas en las instituciones educativas, y esto es responsabilidad de quienes ocupan un lugar en el gobierno provincial con la co-responsabilidad que nos involucra en cada caso.

Es importante dejar explicitado también que, a nosotros como equipo de gestión, nos falta potenciar algunos equipos directivos para generar la promoción y acá podemos decir la promoción en términos económicos de su oferta educativa. Los directivos tienen que vender sus escuelas, tienen que decir qué se enseña, cómo y para qué, y también tenemos toda la responsabilidad de educar a estas familias que desconocen el contexto o desde el paradigma que hoy se trabaja en las instituciones educativas y que cambió respecto a las experiencias que han tenido en su formación inicial, aquellos que la tuvieron.

Una palabra que nos atraviesa a los docentes es la precarización laboral, los circuitos educativos paralelos. Para poder subsistir muchos docentes tienen que trabajar

en otra cosa o a veces se encuentran en medida de fuerza y están dando clases particulares para poder mantener a sus familias. Y, en esta necesidad de trabajar para poder subsistir, se limitan los tiempos de formación y actualización académica que generalmente se encuentran a merced de las voluntades personales de los profesionales de la educación, de todos los docentes. En esta formación es necesario actualizar categorías conceptuales que se deben trabajar y encarnar de manera prioritaria las ideas de la educación como derecho; la cuestión de la inclusión y de la diversidad; los postulados de la educación sexual integral que todavía cuesta comprenderlos, entre otros; para poder profundizar de alguna manera en las instituciones el sentido ontológico de la educación.

Considero que el Estado debe invertir en esto, en la formación en servicio de los profesionales que se encuentran trabajando y estoy convencida que donde debemos profundizar nosotros desde lo institucional en el ejercicio de prácticas colaborativas, de fortalecer los colectivos institucionales, la construcción académica con otros, esto es poder pensarnos en nuestra práctica, poder seguir estudiando, aprender con nuestro colega, poder pensarnos. Estos espacios que tenemos ahora y que nos trajo la virtualidad, son interesantes para pensar en las mejoras institucionales y en la implementación de proyectos innovadores vinculados con problemáticas actualizadas y con la realidad de manera concreta. A veces, parece que todo lo vinculado con lo nuestro, lo educativo, es un lamento, pero es la situación que nos toca vivir, a la cual hay que ponerle el cuerpo y la idea es ir mejorando, pero a veces se complica.

**y....el Estado, para cumplir con sus  
responsabilidades, ....  
ya va aparecer.**

## **Bibliografía**

Roth Deubel, André-Noël (2002). *Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.

## 6. Una mirada gremial sobre la política de Escuelas Sobredemandadas en Chubut

Prof. Daniel Murphy<sup>1</sup>

Asumo el desafío de estar acá porque creo que puede ser útil el aporte sindical y porque efectivamente, tenemos muchas coincidencias con quienes comparten este conversatorio.

Soy docente pero además soy padre: pienso y vivo la escuela desde esos lugares, nos toca vivirlo desde esas perspectivas.

¿Por qué es importante este tema? ¿Por qué desde el sindicato nos preocupa?

---

<sup>1</sup> Secretario General de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Chubut.

## Y Atech: ¿Por qué se mete?

Cuando empecé a buscar información sobre esto y rastrear un poco me encontré con que por lo menos desde 2008 que estamos expresándonos desde el sindicato contra el examen de ingreso, hay un escrito de Atech contra el examen de ingreso ese año y después hay una serie de posicionamientos, de expresiones (en algunos de esos escritos estuvo colaborando y siendo activa participante Irma Kundt, presente hoy). Entre estos textos hay uno que elaboraron colegas de la Escuela N.º 742, del que retomo párrafos más adelante. Es decir, los y las docentes nos hemos ocupado de esto.

Decía Aníbal Ponce que el problema no es el reglamento o el arancel tal o cual, sino lo que está detrás de eso, lo que manifiesta como decisión política. Es importante criticar/ analizar cada una de esas decisiones porque desnudan o porque expresan una política detrás de esa “pequeña” acción.

Recién mencionaba a las y los colegas de la Escuela N.º 742, ellos dicen en el escrito, que se publicó hace tiempo ya, que escriben desde el compromiso ético profesional y sientan una posición desde ahí, porque efectivamente si uno lo piensa desde lo sindical estrictamente, la verdad que al docente, **en un sentido muy estrecho**, no le cambia si hay o no hay examen de ingreso. Pero cuando uno toma una posición y la define en defensa de la educación pública, no solo nos cambia, hace a una definición de ética, política, sindical y pedagógica. Me parece que en eso tenemos que trabajar y que tenemos que ser conscientes de que es fundamental que nos posicionemos.



Habitualmente “brotan” documentos de distintas oficinas del Ministerio de Educación, a veces provincia, a veces nación y es fácil confundir las intenciones o palabras con hechos, a partir de lo que dicen esos textos. Pero cuando uno se enfoca en un hecho concreto, en una situación concreta como es el examen de ingreso, como es el problema o el emergente de las escuelas sobredemandadas, puede llegar a entender cuál es el objetivo de esa política educativa o del proyecto educativo que se lleva adelante y, por eso, me parece que vale la pena también analizar un poco más las opciones y las decisiones de política educativa que lleva adelante el Ministerio de Educación y que se expresan en este examen de ingreso y en esta situación.

Básicamente, pensar que este pequeño hecho de tomar un examen a un estudiante para ver si entra o no entra a la escuela que eligió, no solamente hay que enmarcarlo en una cuestión pedagógica, sino en una definición de proyecto educativo. Dicha idea está enmarcada, a su vez, en una definición de proyecto de país, de región, de provincia; que tiene que ver con una definición sobre la equidad, la igualdad de oportunidades y que da cuenta de conceptos como mérito, meritocracia, etcétera.

Así, es posible empezar a dar una respuesta, más certera, más profunda, sobre cuál es el proyecto educativo que lleva adelante el Ministerio de Educación de Chubut.

Ante este emergente, que es la situación de las escuelas sobredemandadas, la opción que toma el gobierno, como se sabe, es preguntar a los padres si quieren examen de

ingreso o quieren sorteo. Si quienes estamos en esta charla pudiéramos definir esto, seguramente no elegiríamos ese camino y propondríamos otras opciones, por ejemplo, habría otros criterios para dejar afuera, porque en realidad lo que le preguntan a las familias es: ¿De qué manera usted acepta que su hijo o hija quede afuera de la escuela que eligió?

Entonces ¿de qué otra manera se podría “dejar afuera” al niño o niña que eligió la escuela cuando no alcanza el cupo, cuando no alcanza el espacio? Bueno, podríamos elegir otros criterios tan arbitrarios como los que elige el gobierno y decir, por ejemplo, que van a entrar por radio o que van a entrar aquellos niños/as pertenecientes a familias de menores ingresos y hacer un ranking invertido de ingresos; sería tan arbitrario y también sería posible, sería una definición.

Pero, seguramente, los que estamos en este conversatorio, plantearíamos investigar las causas, avanzaríamos en cuantificar el problema, de qué cantidad de personas estamos hablando, comparar datos entre un año y el otro, analizar cómo se van produciendo cambios, entrevistar a los estudiantes y a las familias, ofrecer realmente, comentar y contar qué significa la orientación que tiene cada escuela. Bueno, nada de eso al gobierno le preocupa; directamente, con una tijera enorme decide quién entra y quién no entra.

Me parece que se pueden formular algunas hipótesis en las que avanzó Alejandra Caamaño: por ejemplo, que las familias eligen las escuelas sobredemandadas porque presentan continuidad en la prestación del servicio, por

suboferta de escuelas en distintas zonas de las ciudades, la proximidad de las escuelas a los domicilios de los alumnos no solo por la facilidad en el acceso sino también por razones económicas, representaciones sociales positivas o negativas sobre el perfil de las familias de estudiantes que asisten a las escuelas. Yo creo que en algunas escuelas es muy claro cómo lo edilicio juega un papel a la hora de que se elija o no esa institución; así como los imaginarios que tiene la familia y la sociedad sobre ciertas escuelas, imaginarios que no tienen a veces mucho que ver con lo que está escrito en el diseño curricular o con las orientaciones que tienen esas escuelas, pero que quedaron instaladas. Creo que, también en esas representaciones, uno puede preguntarse si no tiene que ver con que después de la Ley Federal, después de la destrucción de un sistema educativo que estaba consolidado, con todos sus errores y falencias, pero con definiciones que resultaban claras. Tal vez, una parte de la sociedad se aferra a las escuelas que sostienen una identidad reconocible, clara; cuando esa identidad va de acuerdo con lo que esa familia entiende que es correcto. Pero son todas hipótesis, no conozco que se haya hecho un estudio sobre esto en Chubut. Y creo que sería útil y necesario hacerlo, porque daría cuenta, no solo de lo *que es* la escuela, sino también de qué concepción tienen los padres sobre las escuelas y empezar a plantearse ahí muchas más cosas; porque definir la escuela para un hijo o una hija da cuenta de muchos pensamientos, de muchas representaciones sobre esta institución por parte de esas familias. Plantear necesidades o transformaciones del sistema educativo sin tener en cuenta esas concepciones me parece un error.

Una cuestión importante sobre el tema del examen de ingreso es que el Ministerio pretende instalar la idea de que van a entrar los que saben más, los que pueden más, los que aprueben. Y, en realidad, no es así: hay un cupo, el criterio es absolutamente cuantitativo. Por lo tanto, no se trata de una evaluación que tenga que ver con lo que nosotros entendemos que debe ser una evaluación.

Sobre los imaginarios se puede hacer más hipótesis. Alejandra proponía algunas sobre el barrio, sobre el ambiente, sobre la buena escuela. Cuando hablaba de autoridad y autoritarismo imaginamos escuelas en las que algunos padres confían porque hay una figura fuerte al frente, y esa figura fuerte, desde lo que se entiende de una escuela democrática está siendo muy cuestionada ¿no? Es necesario profundizar ese diálogo entre las familias y la escuela.

Entre las hipótesis aparece algo que tomé de una nota que le hacen a Diana Rearte, supervisora escolar de secundaria, el año pasado (2019) cuando describía el operativo de los exámenes. Ella dice en la nota que, a diferencia de años anteriores, en muchos casos los papás (sic) eligen de acuerdo a su comodidad: “A diferencia del año anterior se eligieron en gran medida este año escuelas del barrio donde viven...” y queda ahí la afirmación. Esta afirmación es para tener en cuenta porque ¿Qué significa la comodidad? Es probable que esos padres no elijan la escuela porque les resulta cómoda, sino porque es la única escuela a la que pueden mandar a sus hijos e hijas porque no tienen la posibilidad de pagar un transporte, cuando el transporte educativo va y viene. Hemos tenido numerosas luchas estudiantiles para lograr y defender ese

derecho, u otros gastos que puedan aparecer vinculados al transporte. O el problema de la carga horaria, la escuela es organizadora de la rutina familiar y, aunque eso es más claro en la primaria, también en secundaria juega un papel importante.

En relación al documento del Ministerio de Educación que hablaba de operativo de aptitudes, aparecen contradicciones evidentes en el propio texto y con la realidad conocida. Por ejemplo: “El operativo aptitudes tiene como finalidad organizar la matricula que constituye la demanda de las instituciones a partir de orientar la mirada en la funcionalidad de los aprendizajes escolares y las aptitudes para aprender de los alumnos. El propósito de la evaluación es que el alumno ponga en juego las aptitudes para el aprendizaje que ha desarrollado.” Nada de esto tiene que ver con lo que sucede en el examen de ingreso. Pero lo describen como si fuera una propuesta pedagógica, educativa; y no lo es. Fundamentalmente es una propuesta para definir quién queda afuera y quién entra a la escuela que eligió.

Hablan de organizar la matricula en función de aptitudes para aprender. Hay una gruesa contradicción en todo esto, lo que están planteando es a quién eliminan y a quién no, vuelven a plantear la idea de educación como servicio. Lo mercantilista está muy presente en esto, junto a la concepción meritocrática, que prima en todo este desarrollo educativo... que no es *educativo*.

Me gustaría mencionar brevemente al tema del proyecto educativo enmarcado en un proyecto país. Yo creo que, en Chubut, el proyecto de provincia está

muy claro, el proyecto del gobierno por supuesto. Voy a transcribir un parrafito de un artículo de Guillermo Volkind, pedagogo que es una importante referencia, dice:

“Es imprescindible pensar la educación en los planos ideológicos, político y económico; identificar cuáles son los propósitos de las clases que dirigen el Estado para pensar cuál es el diseño de Educación que se pone en práctica. También es importante tener en cuenta cuales son las contradicciones dentro del propio sistema educativo, no solo de acuerdo con quienes ejercen las direcciones del Estado sino también a las luchas de los que están dentro del propio sistema educativo: docentes, alumnos, padres.”

Me parece que es esto lo que estamos discutiendo ¿no?, esto es lo que está pasando ahora y las contradicciones dentro del sistema educativo son claras. Porque tenemos colegas que defienden este tipo de exámenes, este tipo de definiciones. Así como hoy está en discusión el cierre del ciclo 2020 con relación a si se califica o no se califica.

Tuvimos hace pocos días una reunión con directivos donde lo debatimos y analizamos, coincidiendo en que la metodología que define el Ministerio de Educación es injusta. Plantea la calificación numérica sobre lo que se hizo o no se hizo en la virtualidad. Me parece que ese debate también está dentro del sistema educativo. Las y los docentes tenemos que darnos el tiempo de pensar, de discutir y de reflexionar sobre lo que hacemos y sobre lo

que pensamos con relación a como evaluar y qué significa evaluar. No soy de ningún modo especialista en esto, pero cada vez que escucho a la ministra de educación Florencia Perata, hablando de evaluación, me indigna. Porque entiendo que, adrede o por ignorancia (lo cual sería igual de grave) confunden y mezclan todo el tiempo la evaluación con la calificación, con la promoción, con la acreditación (como si fuera todo lo mismo). Y uno trata de trabajar con sus estudiantes (cuando hay clases) otros conceptos y salir de la concepción bancaria de la educación<sup>2</sup> que este ministerio promueve, sostiene y al que se aferra y lleva adelante. Pero es importante ver que no es únicamente el Ministerio de Educación, que son ideas que han instalado en la sociedad.

## **Ajuste en educación**

La desinversión es una decisión política, no es desidia, el achicamiento de presupuesto en términos reales es muy grande en el último período, a eso lo llamamos ajuste. Hay un informe sobre la caída del presupuesto real en los últimos 4 años, un informe que difundió el SITRAJUCH, (Sindicato de Trabajadores Judiciales de Chubut), en infraestructura, es de alrededor del 60% en los últimos 4 años en términos de valores reales, de poder adquisitivo real de los presupuestos de infraestructura. Es una caída enorme, por eso están faltando escuelas en Comodoro Rivadavia, en toda la provincia. Y falta inversión educativa por donde uno lo mire... eso es una decisión política. No es una ausencia como a veces se dice, no es que el Estado se retira; el gobierno decide no invertir. Y sostiene esa

<sup>2</sup> Término con el que Paulo Freire critica a la educación institucionalizada.

desinversión con toda su propaganda, diciendo “estamos invirtiendo mucho más que antes”. Es mentira. Y queda a la vista con una cuenta muy sencilla: ahora dicen que invirtieron 300 millones de pesos en infraestructura este año (2020); el mismo ministro dice que se pudo invertir porque no se pagó el TEG, transporte educativo, lo cual es gravísimo, pero además, comparado con presupuestos de años anteriores (el propio Arcioni reconoció que la infraestructura había sido relegada) es un aumento entre un 25, un 30%. Pero, en los últimos dos años, la bolsa de cemento (un insumo central en cualquier obra de infraestructura) aumentó un 150%. Entonces, aumentar un 30% el presupuesto para infraestructura, mientras los materiales aumentaron un 100, 150 o un 200% es en realidad invertir menos. Esa es la realidad que tenemos en las escuelas.

Pero también tenemos que hablar de decisión con relación a qué carrera secundaria, a qué escuelas van a tener un impulso, con relación a qué van a tener ese impulso, qué proyecto económico, qué proyecto de desarrollo industrial, tecnológico. Nuestra provincia en eso es muy transparente, una provincia volcada al extractivismo, como se lo denomina ahora (en el caso de la zona sur, al petróleo; en toda la costa, la pesca. Algo más en el campo, donde la concentración de las tierras y las riquezas es tan grande, que es muy poca la mano de obra que emplea en un tipo de producción, que se exporta en su gran mayoría sin elaborar, por parte de esos grandes terratenientes.

Esto está vinculado directamente a la pregunta de Volkind:” *¿Tenemos que preparar sujetos funcionales a*



*la demanda de la industria? ¿Qué industria? ¿Qué rasgos tiene esta industria, de quién depende, de qué grado de desarrollo, qué crecimiento, quién determina qué industria, por cuánto tiempo va a ser, con relación a qué intereses económicos se instala, cual empresa, cuando se va a ir?”* Es un rasgo que sucede cíclicamente en nuestra historia. Creo que, en Comodoro, incluso, podemos tomar algunos ejemplos de escuelas técnicas que se armaron en función de determinada demanda y cuando no prosperó – por un cambio en el proyecto productivo - tuvieron que cambiar rotundamente.

*Sigue diciendo Volkind: “...muchos padres cuando tienen que pensar la escuela secundaria para sus hijos, y pueden pensarla, porque muchos directamente no pueden pensar en una escuela secundaria, piensan en cuál es la formación que puede favorecer más a sus hijos, muchos consideran la más adecuada una formación amplia, humanista, que lo prepare para todo. Como si la escuela pudiera preparar a un sujeto que va a ser apto para cualquier tipo de demanda o de estudio.”* Aparecen los imaginarios de las familias sobre una escuela que resolverá la vida al hijo o a la hija y nosotros sabemos que eso no es así.

## **Sobre el examen**

¿Por qué consideramos que es discriminatorio? Entre otras cosas porque es contrario a la educación para la diversidad. Es un dispositivo discriminatorio porque no se evalúan todas las capacidades de niños y jóvenes, menos aun si tienen necesidades educativas específicas. Hace unos cuantos años estuvo de moda un texto de

Miguel Santos Guerra sobre Evaluación en el que define la “Patología general de la evaluación educativa” y en el índice se listan los males de la evaluación: solo se evalúa al alumno, solamente se evalúan resultados directos pretendidos, se realiza una evaluación cuantitativa que resulta competitiva, con instrumentos inadecuados. Se evalúa para controlar, de manera incoherente con los procesos de aprendizaje, descontextualizadamente. Se evalúa solo a las personas, nunca al sistema... Si uno ve el listado de estos males y esta patología, el examen de ingreso las tiene todas, tiene todas estas falencias. Siguiendo con la idea de enfermedad, está grave, está muy mal este examen. O, en todo caso, es un síntoma de la “enfermedad” del sistema educativo.

Me acordaba también de una anécdota que se mencionó mucho en un momento y que también mereció reflexiones de algunos pedagogos: un profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Plata le toma un examen a sus estudiantes y después difunde los resultados, llegando a la conclusión de que los estudiantes ingresantes a la universidad no saben nada, son “burros”. Luego, cuando le preguntan al profesor universitario en que se basó para tomar, elegir, definir los contenidos que iba a evaluar dijo: “al azar”. La verdad es que uno siente que la evaluación sigue teniendo esa arbitrariedad y, sobre todo, este tipo de evaluaciones, que realmente no sirven para mejorar el sistema educativo, la enseñanza y el aprendizaje.

La experiencia realizada por el profesor de La Plata está justamente en el polo opuesto de la que describe Freire. Relata una charla, una especie de concurso de

preguntas y respuestas con sus estudiantes: los interroga cosas que obviamente no saben, y se adjudica un punto a sí mismo. Después los alumnos preguntan lo que él no sabe y adjudica entonces un punto a los alumnos. Así, pone sobre la mesa claramente el problema de quién evalúa, quién define qué cosa se evalúa, cómo y en base a qué decimos que alguien sabe o no sabe y qué hacemos con eso. Porque el problema con este examen es que el que define los temas, la metodología, el tiempo, el lugar, etc., define también que a partir del resultado de lo que decidió, alguien va a quedar afuera de la escuela que eligió o no ¡Pero es además el responsable de la formación con la que llegan las y los aspirantes a ese examen!

Me parece que es sumamente grave, injusto y que atenta contra los derechos humanos como también se ha planteado.

Para cerrar, creo que todos decimos no estar de acuerdo con el examen de ingreso, ahora la pregunta es qué vamos a hacer, o si pensamos que es posible derrotar este examen de ingreso y encontrar una salida para una escuela más democrática, más justa, más igualitaria, más inclusiva. Creo que esa pregunta no la podemos responder dos o tres personas, tienen que ser muchas más voces las que se empiecen a expresar y comiencen a discutir. Lo mismo se podría decir del ejemplo que da Alejandra Caamaño sobre el tema de la elección de abanderados y escoltas en la primaria, en la secundaria. Es injusto, es incorrecto, no está bien, tenemos que empezar a pensar no sólo las familias, no sólo los docentes sino todas/todos juntos, cómo tiene que ser. Y develar en esas cuestiones, que podría decirse no son lo principal, cuál es el verdadero

objetivo de la política educativa, para encontrar un rumbo. Un rumbo que logre hacer de esta escuela una escuela mucho mejor, científica, democrática, inclusiva, liberadora, que enseñe a pensar y no a obedecer.

Creo que venimos peleando en ese camino hace mucho tiempo y que preocupa la aceptación de una parte de las familias, pero también de una parte de los docentes. Sabemos que es la consecuencia lógica de ideas que las clases dominantes han ido sembrando y promoviendo a lo largo del tiempo a través de los medios de comunicación y muchas otras formas, con ideas como la meritocracia y la cultura de lo posible. Es decir, se pretende que aceptemos que esto es lo que hay, que no es posible hacer otra cosa, sembrando así la resignación y la sumisión. Tal vez, el principal objeto del examen de ingreso sea ese: el disciplinamiento y el acostumbramiento a un orden de cosas injusto. Pero el nuestro es un pueblo rebelde. No siempre sabemos cómo, no siempre encontramos la manera, el camino, pero no dejamos de buscar. No dejamos de intentar. Somos parte de una escuela que es fruto de conquistas históricas, de conquistas gracias a luchas históricas. Una escuela que sigue defendiendo la gratuidad, la universalidad, donde se impulsan las ESI, donde se impulsa el respeto a los pueblos originarios y se lucha contra la discriminación, se lucha por las becas, la democracia. Nos caemos y nos levantamos en la escuela pública. Espero que este conversatorio sea un aporte más a esa larga lucha de la que somos orgullosamente parte.

## 7. Algunos antecedentes documentales de la lucha por la eliminación de los exámenes de ingreso en las escuelas públicas, y una propuesta de reforma curricular gestada entre varios

Esp. Irma Kundt<sup>1</sup>

Esta escritura constituye una adaptación de mi presentación en el conversatorio Miradas sobre la política de escuelas sobredemandadas en Chubut. Es una

---

<sup>1</sup> Especialista en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación (FLACSO). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas (FLACSO). Diplomada en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO). Diplomada en Género (UBA). Profesora Adjunta de la cátedra Historia Social de la Educación y de la cátedra Psicología Evolutiva I (UNPSJB). Directora del Colegio Provincial N° 732 (Comodoro Rivadavia, Chubut).

trasposición de esta exposición oral a las reglas propias del discurso escrito, con el propósito de organizar y facilitar su lectura.

En comunión con los planteos realizados por el secretario gremial de ATECH sur, Daniel Murphy y la supervisora técnica de nivel primario, profesora Alejandra Caamaño sintetizo y destaco algunas cuestiones que también organizan mis pensamientos, son algo así como los cimientos de lo que seguidamente y bajo otro subtítulo propongo. Necesito pues esta primera invocación.

## **Coincidencias medulares, o la espina dorsal del tema en cuestión**

No hay justicia curricular porque no hay justicia económica. En este sentido los exámenes de ingreso son un acto de injusticia que desconoce esta realidad. Enseñar todo a todos ha sido una premisa democratizadora. Hoy estamos muy lejos de esto que ha trascendido en la historia de la educación como el ideal pansófico comeniano. Enseñar todo a todos no es un hecho en un contexto donde no hay escuelas suficientes, donde no están los niños, las niñas y los y las adolescentes alojados/as en las escuelas, donde no hay docentes designados en proporción a las necesidades.

Hay una gran parte de la niñez y de las adolescencias que no está siendo enseñada, otra que ingresa tarde a las escuelas por falta de vacantes, o por asignación de vacantes muy alejadas de sus domicilios, lo que complica la organización familiar e impacta en la asistencia diaria. Estamos de acuerdo en sostener que no hay

políticas públicas sin financiamiento. Es necesario que haya inversión, que haya planeamiento estratégico, planeamiento territorial.

Dice Alejandra: “se entregan viviendas y no se hacen escuelas”. Viene a mi memoria un recuerdo: en el año 2015 integraba el CONAF como consejera (en representación del ministerio de educación por designación de la supervisora técnica general Mary Valencia). Hicimos algún petitorio en relación al desmantelamiento del Servicio de Protección de derechos, referimos a los barrios, por aquel entonces eran cincuenta y tres. Seguramente ese número ha crecido, desconozco actualmente en qué cantidad; lo cierto es que se crean viviendas pero no se hacen escuelas. Sumemos que no tenemos el ingreso de transporte público a todos los barrios, y el boleto estudiantil no es económico o accesible para toda la población.

Verdaderamente estamos en un escenario en el que no hay justicia curricular para toda la población de estudiantes, que sin embargo luego es sometida a estos procesos de evaluación doblemente arbitrarios al desconocer esta realidad. Hay una desigualdad de hecho en las oportunidades y un examen único que las desmiente.

## **Hacer memoria y retomar avances para avanzar**

La ocasión de este webinar resulta propicia para solicitar al Departamento de Ciencias de la Educación y también al gremio docente aquí representado, retomar

y volver a difundir los documentos que oportunamente hemos presentado desde diferentes organismos, pidiendo la eliminación de los mecanismos de clasificación y selección de la niñez mediante el dispositivo “exámenes de aptitudes”, “operativo de evaluación de la calidad”, “exámenes de ingreso”.

Alguna vez hicimos una presentación ante el CONAF provincial, en el año 2015 cuando el médico Miguel Keropian presidia este organismo en Comodoro Rivadavia, organismo creado por ordenanza municipal en cumplimiento de la Convención Internacional de los Derechos de los niños y de la Ley de Protección integral.

El CONAF es un organismo que está integrado por quienes deben proyectar, planificar y ejecutar las políticas públicas, tiene participación de diferentes actores municipales, provinciales y de la sociedad civil; tiene como propósito el diseño, la articulación y el control de políticas públicas. Es una herramienta de coordinación y como tal debe posibilitar la organización de los recursos y hacer esfuerzos para articular políticas públicas. A los fines de esta presentación creo necesario destacar que este organismo tiene injerencia en los asuntos que afectan a las familias, a la niñez y a la adolescencia. Sería relevante un nuevo pronunciamiento; es la trabajadora social Virginia Witi quien preside este organismo actualmente. ¿Podremos articular? Este organismo no debería estar desvinculado de los problemas que son objeto de este conversatorio y de las soluciones que tenemos pendiente encontrar.



También hicimos alguna presentación con firma de la licenciada Miryam Monasterolo cuando era quien presidía la Oficina de Derechos y Garantías. Este organismo defiende los derechos y controla el cumplimiento, fue creado en la ciudad de Comodoro Rivadavia por la ordenanza municipal 8454 del año 2005, también en el marco de la Ley tercera número 21 (ex Ley 4347 de protección integral de los derechos de la niñez, la adolescencia y la familia). La arbitrariedad de los exámenes aún hoy afecta a la población de la infancia y las adolescencias e impacta en las escuelas, corresponde a la actual directora de la oficina, licenciada Valeria Coniglio renovar el pronunciamiento; es alentador saber que comparte los fundamentos que esgrimimos.

Oportunamente los documentos a los que refiero fueron presentados y acompañados por la Dra. Susana Díaz, responsable de la Cátedra de Derechos Humanos, y por el abogado Roberto LLaiquel en representación del Grupo Pro Derechos de los Niños. Todos organismos que han sido creados en el marco de la Ley de Protección Integral. El estado, independientemente de quienes estén en el poder no deberían desconocer los planteos de estos organismos, no podrían desestimar la importancia de sus señalamientos y deberían tenerlos en especial consideración ya que han sido creados en el contexto de una sociedad democrática.

Es un pedido formal que renueven su pronunciamiento y se socialicen esos documentos que alguna vez hemos escrito, por la actualidad de los

argumentos y porque a la fecha nunca hemos tenido respuesta de algún ministerio de educación.

Esa respuesta ¿no la tienen?, no la tienen por lo menos en congruencia con el espíritu de la ley 26206 y la sucesión de resoluciones del Consejo Federal de Educación, no la tienen en congruencia con el derecho a la educación y la convención internacional de los derechos de los niños y las niñas, que es el marco jurídico más amplio al que adhiere nuestra Constitución Nacional desde el año 1994. Pueden tener otros argumentos pero no tienen fundamento desde estos paradigmas, tampoco los tienen desde un paradigma de evaluación y educación constructivista; si podría encontrar fundamentos desde algún paradigma tradicional académicamente cuestionado y superado.

## **Bosquejando soluciones.**

### **Encuentros, experiencias y prácticas docentes inspiradoras**

En el año 2019 los estudiantes de la UNPSJB de la carrera licenciatura en Gestión Ambiental organizaron un encuentro en el marco de las actividades de extensión, un proyecto extensionista, un encuentro vinculado a la gestión ambiental. Se desarrolló en el Parque Democracia. Convocaron a diferentes organismos y emprendedores cuyas propuestas estuvieron vinculadas al ambiente. En esa ocasión asistieron estudiantes de la Escuela N° 732, escuela en la que trabajo; presentaron un micro emprendimiento: “bombas de semillas”. En otra ocasión fueron invitados como micro emprendedores y expusieron su proyecto en el Museo del Petróleo, ¿por qué hacer bombas de semillas?, ¿cómo hacerlas y por qué representan una solución ambiental para el recupero del

suelo o para generar una huerta orgánica?

Esta experiencia, tanto como una propuesta de huerto urbano que ejecutan los profesores en los espacios de integración de saberes en el primer ciclo, y el trabajo en un vivero y en una huerta en los espacios aprovechables del predio escolar, y los resultados, entre ellos la cosecha de hortalizas (remolachas, zapallitos, papas, zanahorias, tomates) y de hojas verdes etc. inspiran unas ideas.

El contexto actual de recesión económica con aumentos del desempleo que afecta a nuestras familias, impele a pensar en la potencia de educar y en la necesidad de vincular las enseñanzas escolares con problemas y soluciones que afectan la vida de las personas, las familias y las comunidades.

Tenemos necesidades presentes y futuras. La FAO, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, una organización supranacional que Argentina integra, anticipa los problemas que enfrentará la humanidad para el consumo de alimentos frescos. Sabemos que el hambre y la insuficiencia alimentaria y la malnutrición nos afectan.

La declaración conjunta “carta de la tierra” es producto del dialogo intercultural y mundial en torno a objetivos y valores compartidos por toda la comunidad, por toda la humanidad. Este documento ofrece un marco integral inclusivo: la protección ecológica, la democracia y la paz, el respeto por los derechos humanos, la justicia económica, la erradicación de la pobreza; son

interdependientes e indivisibles. Desde este encuadre ético, permitámonos pensar que los estados y los ministerios deben enmarcar sus políticas a corto, mediano y largo plazo en estas éticas, trascendiendo una gestión de gobierno particular. Estas políticas éticas, contrarias a la lógica extractivista a la que hacía referencia Daniel Murphy en su disertación, serían la transición hacia estilos de vida sostenibles, el desarrollo humano sostenible, la integridad ecológica. Considero que las escuelas tienen que ser espacios privilegiados para propiciar aprendizajes vinculados a estos temas-problemas que encuentren su marco de referencia en estas premisas éticas integrales.

La sobredemanda en algunos establecimientos escolares requiere la planificación estratégica y territorial, no puede pensarse esta planificación en soledad, no pueden pensarla los ministerios o los gabinetes de ministros aisladamente de lo que podríamos plantear, decir, proponer diferentes profesionales, instituciones y organismos de la sociedad civil. Mucho menos hacerlo el Ministerio de Educación y las Direcciones de Nivel sin considerarnos. Yo esperarí que estos encuentros, estos webinar, y los que se puedan tener, sirvan como antecedentes para abrir un diálogo que hasta la fecha no hemos tenido, que la ministra de educación Florencia Perata tenga la humildad de escucharnos y considerar que esta planificación estratégica que necesitamos para ir buscando una solución debería ser multisectorial, lo que implica nuevas formas de ejercicio del poder.

Necesitamos otras formas de ejercicio del poder. Los equipos docentes suman en las escuelas profesionales

egresados de la educación superior. Estamos los graduados de las universidades llevando la universidad a las escuelas. Estamos en estos equipos, los integramos. Compartimos estos espacios de trabajo y es esta una condición propicia para contar con nosotras/os y diseñar planes de estudios de escuelas experimentales, por ejemplo. Podemos pensar con otras autoridades, con equipos técnicos del municipio y de la Oficina de Desarrollo Social, podemos pensar también con otros universitarios, con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), con el Instituto Superior de Educación Tecnológica ISET 812 (CERET), con uniones vecinales, con fundaciones, con el CONAF. Podríamos recrear las escuelas orientadas en Economía y Administración, incorporando trayectos de formación centrados en la producción de alimentos y en la construcción ecológica para el diseño y el armado de los espacios que estas actividades requieren, como por ejemplo el galpón de acopio de herramientas, las semillas, las cosechas. ¿Por qué no podríamos encaminar nuestros esfuerzos para crear en la provincia de Chubut escuelas agrotécnicas, o escuelas técnicas eco-agrarias?

La producción de alimentos vincula a las ciencias naturales, a las ciencias sociales, al derecho humano, a las ciencias económicas; propicia la formación integral. Nos emancipa de las lógicas capitalistas que son privativas de las personas que pueden consumir únicamente lo que el mercado ofrece en el circuito de compra y venta. Contra esta lógica es urgente educar a las nuevas generaciones y a las futuras, porque tenemos una responsabilidad universal con la familia humana y con la tierra, nuestro hogar.

En la escuela en la que trabajo comparto equipo con Liliana Orozco, una profesional que tiene un posgrado en Desarrollo de territorios. Listó un conjunto de materias que podrían formar parte de estos planes de estudios a partir del ciclo orientado: huerta urbana, hidroponía, cultivo de hongos, lombricultura, fruticultura, comercio electrónico, comercialización y marketing, empresas de triple impacto. Hago otras anotaciones y extendiendo la enumeración pensando en su propia práctica docente y otras: laboratorio, gastronomía, construcción ecológica y arquitectura sustentable y bioclimática para aprovechar los recursos naturales y reducir el impacto ambiental, paneles solares, producción de repelentes naturales para control de plagas, talleres de reducción, reutilización y reciclado. Así podría ser la caja curricular de una escuela innovadora y vanguardista atenta a los requerimientos de la humanidad en este contexto de crisis económica, de recesión que ya nos afecta y nos afectará mucho más en años venideros por lo que necesitamos y nos urge preparar en estas materias a las nuevas generaciones. Reitero, no deberíamos pensar solos, sino con el INTA, con la Municipalidad, con las universidades, ir complejizando las ofertas educativas que tenemos en la ciudad, seducir el interés de estudiantes y familias, y descomprimir la sobre demanda de las escuelas con nuevas propuestas curriculares atentas a estos problemas.

Cito un fragmento del preámbulo de la carta de la tierra. Este documento llevó una década de diálogo intercultural entre diferentes estados:

“La humanidad es parte de un vasto universo evolutivo. A la Tierra, nuestro hogar, le da vida una comunidad singular de vida. Las fuerzas de la naturaleza hacen que la existencia sea una aventura exigente e incierta, pero la Tierra ha brindado las condiciones esenciales para la evolución de la vida. La capacidad de recuperación de la comunidad de vida y el bienestar de la humanidad dependen de la preservación de una biosfera saludable, que contenga todos sus sistemas ecológicos, una rica variedad de plantas y animales, tierras fértiles, aguas puras y aire limpio. El medio ambiente global, con sus recursos finitos, es una preocupación común para todos los pueblos. La protección de la vitalidad de la Tierra, de su diversidad y belleza es un deber sagrado.” (Semarnat; 2007)

Los pilares de esta carta son la integridad ecológica, la justicia social y económica, el respeto y el cuidado de la comunidad de vida. Premisas. Necesitamos volver a pensar las premisas.

## **Palabras finales**

Y necesitamos también pedirle al Ministerio un voto de confianza que subvierta esta lógica moderna e ilustrada que ha sentado las bases de la educación de la escuela pública, ideada y planificada por unos pensadores y habitada por otros/as. Nuevos tiempos nos

desafían, requerimos ir deconstruyendo a favor de una nueva forma de organización y circulación del poder que no significa perderlo. El poder repartido, o mejor aún compartido, es más poder. Es más poderosa cualquier organización que se piense desde abajo. Las/os docentes que conocemos las realidades de nuestras escuelas y cómo se ven afectadas nuestras comunidades, podemos diseñar planes de estudios para poner en ejecución escuelas experimentales, en lugar de ejecutar diseños curriculares que otros piensan como si no estuviéramos en condiciones de hacerlo.

Las ideas que he expuesto, inspiradas en la práctica docente de Liliana Orozco son de hecho posibles en el marco de los espacios curriculares que tiene a cargo, y que integran actualmente el diseño de la Orientación en Economía y Administración: Macroeconomía, Microeconomía, Proyecto Solidario. Como ha dicho Alejandra Caamaño sobre el final de este conversatorio: siempre es posible hacer algo con eso que baja, es posible gestionar. Y lo es.

Pero si de hecho pensamos e “infiltramos” ideas y prácticas entre los intersticios que encontramos, intersticios dejados por las fisuras que otros han dejado al pensar, ... ¿cuánto más podríamos pensar y hacer, si se erige un diseño desde abajo? Parafraseando a Mercedes Minicelli, ¿Qué tal si revertimos la ley del gallinero y que las ideas suban y no siempre bajen? (2015)

Un voto de confianza porque estamos en condiciones de hacerlo, y porque más ofertas educativas que se



vinculen a los problemas que enfrenta la humanidad, y conectadas con la tierra, no pueden ser pensadas sin el protagonismo de los profesionales que habitamos las escuelas. Necesitamos más pensamiento colectivo que deviene de mesas de gestión ampliadas, más conversación multisectorial, entre varios y sin nuestra exclusión. Entre muchos/as podemos pensar mejor.

Por último, pensar con otros puede ser una herramienta poderosa y favorecedora de una planificación estratégica que evalúe los problemas y las diferentes aristas que presentan. Así, por ejemplo, es necesario entender que la sobredemanda de unas escuelas se produce paralelamente a la situación de otras que no tienen matrícula y que en parte esto obedece a la falta de transporte público que conecte en forma directa diferentes barrios.

En este punto y sobre el final del webinar hice referencia a la Escuela 732 Presbítero Ignacio Koëning, ubicada en barrio Laprida, zona norte. El establecimiento posee edificio propio en buen estado de conservación y un aula disponible para habilitar otro curso, pero no llegan trasportes de diferentes puntos de la ciudad, por lo mismo estudiantes que viven en la misma zona (norte) ven impedido su acceso, y las familias descartan esta escuela.

En una ciudad donde el boleto estudiantil ha sido también el resultado de una larga lucha y que actualmente impone un límite máximo de 40 pasajes, tener que tomar dos líneas de transporte para llegar de un barrio a otro no es un factor para soslayar. Eso explica que las escuelas de

más fácil acceso en su ubicación urbana sean también las de mayor sobredemanda. Por lo mismo hay que pensar a las escuelas en su relación con el transporte de la ciudad y buscar soluciones atentas a ello.

## Bibliografía

La Carta de la Tierra (2007). Secretaría de medio ambiente y recursos naturales. SEMARNAT. México. Disponible en: <https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Cecadesu/Libros/202455.pdf>. Fecha de consulta: 07/05/2021

Miniccelli, Mercedes (2015). Prólogo. En Kundt. *Pensar la escuela desde abajo. Acopios, adversidades, avatares y apuestas*. Buenos Aires: Mis Escritos.

Post: ¿Qué es la seguridad alimentaria? Disponible en: <https://ayudaenaccion.org/ong/blog/sostenibilidad/que-es-la-seguridad-alimentaria/> Fecha de consulta: 07/05/2021

Paz, igualdad y dignidad en un planeta sano. Naciones unidas. Disponible en: <https://www.un.org/es/global-issues/food> Fecha de consulta: 03/05/2021



## 8. La escuela pública, casa de lo común

Dr. Nicolás Arata<sup>1</sup>

Muchísimas gracias Patricia por la presentación, y muchísimas gracias también a todos los compañeros y compañeras por la invitación a poder participar de este ciclo que hoy concluye con un título más que sugerente no, el de las escuelas sobredemandadas. Un título que habla del efecto que ha tenido la pandemia, especialmente sobre las y los maestros.

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (México). Se desempeña como Director de Formación y Movilización del Conocimiento de CLACSO y como profesor de Historia de la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Buenos Aires.

Seguramente haya aquí colegas compañeros/as docentes, por eso es oportuno comenzar agradeciendo el esfuerzo, el enorme esfuerzo que ha supuesto transitar todos estos meses de pandemia en donde hubo escuela, donde hubo clases, donde hubo vínculo pedagógico. No ha sido como históricamente este vínculo, esta escuela, estas clases se han desarrollado porque tuvieron que adoptar otras formas, otros modos, otras expresiones, aunque están animados por una misma persistencia; esa insistencia de los docentes y las docentes argentinas en continuar enseñando. Creo que si algo nos ha permitido atravesar este tiempo inédito ha sido el trabajo de las y los docentes, que persistieron en el construir lazos, que persistieron en la tarea de educar.

Dicho esto, también quería traer algunas reflexiones desde el campo de la historia de la educación que es el espacio al que me dedico académicamente y tratar de ver si la historia nos permite tomar dos o tres episodios, iluminar a partir de dos o tres escenas históricas, un problema que se ha planteado, que se ha instalado en este contexto y que tiene que ver con el aumento de las brechas, el aumento de las desigualdades que ha producido la pandemia, precisamente por habernos dejado momentáneamente sin escuela presencial, sin clase presencial, sin el encuentro cara a cara en torno a la cual se organiza la enseñanza presencial.

Quisiera, a partir de dos o tres escenas históricas, reflexionar sobre cómo se ha pensado a lo largo de la historia esta cuestión que lleva por título la charla. Una metáfora que quiero pensar junto a ustedes y que quizás

nos permita iluminar algo de lo que creo que tenemos como desafío por delante: ¿hacia qué futuro mira la escuela en Argentina, hacía que futuro mira la escuela en Latinoamérica después de la pandemia?

Tenemos un ejercicio necesario, urgente, indispensable de pensar ese futuro, para que ese futuro no se llame, como rápidamente algunos han querido bautizarlo: “nueva normalidad”. Hay que combatir esa idea de nueva normalidad porque detrás de esa expresión se esconden las viejas desigualdades disfrazadas; disfrazadas o naturalizadas, y esa naturalización esconde desigualdades aún mayores que las que ya nos preocupaban y contra las cuales ya nos enfrentábamos en la vieja normalidad o en la normalidad previa a la de la pandemia.

El problema de la escuela como espacio de lo común se ha revelado en el contexto de esta pandemia porque se han desnudado las desigualdades, las brechas que hay en nuestra sociedad. La ausencia de la escuela presencial, de la clase presencial las ha hecho más evidentes. Y ha hecho más evidente que sin escuela, sin la escuela física, sin el encuentro cara a cara, las enormes desigualdades que atraviesan nuestra sociedad se ensanchan. Se trata de desigualdades que no podemos naturalizar bajo ningún punto de vista y que tenemos que interrogar, interpelar y particularmente desde las ciencias sociales y desde la pedagogía tenemos que pensar muy seriamente.

Pensar muy seriamente no solamente desde una perspectiva del diagnóstico, es decir no solamente como

quien documenta el pesimismo. También tenemos que construir las herramientas para transformar estas realidades.

Un problema que si bien estalla y se agudiza en el contexto de la pandemia tiene una historia, y creo que ese es un componente importante: poder pensar históricamente, poner en perspectiva los problemas para no creer que empezaron cuando a uno le toco enfrentarlos sino que tienen una historia, que tienen una herencia de muchos años y que precisamente el pensar históricamente esos problemas también nos ayuda a poder ponerlos en una perspectiva de mediana/larga duración. También nos da herramientas para poder enfrentarlos en la complejidad que esos problemas tienen desde una perspectiva más situada, mejor parada frente a esos problemas.

Y ahí hay un primer dato que podemos ubicar a inicios del siglo XIX, un siglo que en términos pedagógicos es de una gran riqueza para pensar los problemas de la vida en común, y por consiguiente una gran cantidad de escenas que nos permiten iluminar aspectos del presente. Hay quien dice bueno que en el siglo XIX los problemas que tenían eran muy diferentes a los que tenemos en el siglo XXI. Por mi parte, considero que muchas veces la historia produce ese efecto de iluminación y, si se la sabe leer, ofrece claves de lectura que pueden ser muy útiles, que pueden ser muy potentes para pensar el presente.

Sino, recordemos el primer gesto con el que nace nuestra historia educativa propiamente dicha, la historia de la educación Argentina propiamente dicha; un gesto



nacido en el contexto de una enorme crisis, similar a esta aunque de otra naturaleza como fue la ruptura del nexo colonial. En el momento en que se produce la independencia, esa etapa que es un gran tembladeral en términos económicos, políticos, sociales, traigo al recuerdo el gesto sino desesperado, cargado de urgencia y de una vehemencia de parte de Mariano Moreno cuando a los pocos meses de haberse producido la revolución de Mayo se involucra en la edición del Contrato Social de Rousseau.

Un hecho interesante desde un punto de vista simbólico, Mariano Moreno -uno de los más radicalizados revolucionarios de Mayo- despliega una serie de acciones: funda la biblioteca pública, lo que hoy es la Biblioteca Nacional que lleva su nombre, edita la Gaceta de Buenos Aires y manda a traducir y distribuir en las escuelas de la patria el Contrato Social de Rousseau. Esas tres acciones están conectadas. La difusión de ideas a través de la prensa esconde detrás de sí la idea de que los sabios tienen que salir de su encierro -decía Moreno- y dar publicidad a sus ideas, dar circulación a sus ideas para que estas se sociabilicen y se discutan; que estén las bibliotecas como espacios públicos, ya no como lugares privados y reservados para unos pocos, sino que puedan ser espacios públicos para consultar, debatir, contrastar las ideas. En esa serie, la lectura en las escuelas debía conectar con las ideas más potentes del pensamiento político de nuestra época, en este caso a través de la obra de Rousseau.

Podemos preguntarnos porqué, en lugar del Contrato Social, Moreno no se inclinó por traducir

el Emilio. Nos respondemos: porque en el Emilio, Rousseau está pensando el problema de la educación en la clave uno a uno, en un sentido personalizado de la relación con entre discípulo y maestro. En el contrato social lo que Rousseau está pensando es precisamente la formación de un colectivo, de un conjunto social, no de un individuo particular, no del Emilio en singular sino de una sociedad en su conjunto. Hay ahí un gesto que me parece interesante, Moreno está tratando de conectar la idea de soberanía con la discusión de fondo sobre si la autoridad descansa en una persona que representa una voluntad divina para gobernar o bien nace del acuerdo del conjunto de los ciudadanos que delegan el poder en un sujeto. Entonces, insisto, ahí hay una idea de soberanía que Mariano Moreno está poniendo a jugar al traducir el Contrato Social y colocarlo en las escuelas de la patria para conectarlo con el problema de la formación del soberano y por ende, cifra un gesto emancipatorio.

Por supuesto, también es un gesto que estremece por su radicalidad pero que dura muy poco. Es un gesto que surte un rechazo incluso dentro de los propios compañeros que llevan adelante la revolución de mayo, que no piensan una revolución en un primer momento contra el rey sino contra los españoles que creen que sin rey pueden continuar gobernando, por supuesto que eso después va a ir tomando otras tonalidades, otros carices, pero que en principio se plantea en esos términos.

Un segundo momento tiene que ver con una escena en torno a una figura que todos y todas conocemos: Domingo Faustino Sarmiento. En su ideario la conexión

entre lo común y el lugar de la escuela va a tener otros componentes y otros efectos para pensar en la historia de la educación. Sarmiento escribe un libro titulado Educación Popular. Si pudiéramos atribuirle a un libro el don de fundar un sistema, este sería ese libro. Es un libro escrito en Chile pero que Sarmiento claramente está orientando a la Argentina de la cual se exilió y en el cual sistematiza un viaje realizado por Europa y Norteamérica para recoger experiencias, conocimientos y plasma en recomendaciones sobre la forma que debe adoptar la escuela moderna.

Hay un aspecto muy interesante en ese libro que es que Sarmiento nombra o adjetiva la educación de diferentes maneras, por lo menos tres: la nombra precisamente como educación popular, de ahí el título del libro; la nombra también como instrucción pública y la nombra como educación común. Esos tres conceptos que pareciera que Sarmiento usa como términos intercambiables -es decir, como sinónimos- para mí están planteando una tensión, una tensión no resuelta en torno a la idea de escuela.

Cuando habla de educación popular entreveo en ese texto un énfasis puesto en la interpelación hacia quienes va dirigido, hacia quien va dirigida la función social de la escuela, delimita un sujeto pedagógico. Lo popular tiene que ver con el hecho de que Sarmiento empieza a pensar de una manera más sistemática el problema de la educación como un problema de las grandes mayorías. Hay aquí una ruptura que Moreno también hace a otra escala con el problema de la educación y que se podría

formular así: si históricamente la educación fue un asunto de privilegios de unos pocos que podían acceder a los claustros de las escuelas, a los claustros de los colegios y las universidades, Sarmiento pasa a plantearlo como un problema del común, como un problema de los sectores populares. Y acá hay un componente de democratización muy importante o por lo menos que hay que resaltar y subrayar.

Pero también Sarmiento habla de la instrucción pública y cuando habla de instrucción pública el énfasis tiene que ver con la centralidad que tiene el Estado para poder determinar cómo educar y a través de que contenidos se educa y quiénes son los que educan. Aquí el acento está puesto en definir al responsable de impartir esa educación que para Sarmiento no cabía ninguna duda tenía que ser el Estado, planteando otro componente importante para pensar esta cuestión: la principalidad del Estado en materia educativa, que tiene un legado sarmientino indiscutible.

Un tercer componente es la educación común, la educación de los comunes, que Sarmiento trae de su vínculo y su experiencia de la educación en los Estados Unidos de Norteamérica. Ahí Sarmiento lo que hace fundamentalmente es depositar parte de la responsabilidad en la gestión de lo educativo en el pueblo. En numerosas citas de educación popular Sarmiento apela a la educación común como una figura a través de la cual les recuerda a los vecinos y a los vecindarios que deben hacerse cargo de la responsabilidad de educar. Aquí aparece esta otra escena que condensada la cuestión de lo

educativo y del vínculo con lo común que -por supuesto- tiene o admite una serie de matices interesantes. La escuela es popular en tanto y en cuanto se dirige a las mayorías, es instrucción pública porque nos recuerda que el Estado es el responsable y el garante de que esa educación se imparta y es común porque también implica que para que se pueda llevar a cabo debe ser asumida por el conjunto del cuerpo social.

Por supuesto no desconozco y no debemos desconocer que Sarmiento plantea este programa educativo complejo, interesante, sustancialmente diferente a las experiencias previas sin llevar adelante una reflexión lo suficientemente profunda y necesaria, una reflexión ética diría de las intervenciones que esa idea de educación popular, común y pública generan sobre el cuerpo social sobre el cual se va a aplicar. Sarmiento actúa como una suerte de palo de amasar, como una suerte de aplanadora sobre las identidades, los conocimientos, los saberes, las creencias previas sobre las cuales esa escuela va a actuar, las aplanan, las homogeniza, hay una idea en este caso de que lo común es lo homogéneo, no hay un respeto por la diversidad, no hay una valoración lo suficientemente profunda y compleja de esa diversidad que llega a la puerta de las escuelas. Hay, más bien, rechazo, desconocimiento y una mirada enjuiciante, una mirada despreciativa de esa diversidad. Sarmiento quiere aplanar esa diversidad o incluso también quiere dejar afuera ciertas diversidades porque considera que no pasan por la puerta de esa escuela, insisto de esa escuela que tiene un ideal democratizante sí, pero democratizante visto desde un solo punto de vista que es el punto de vista

civilizatorio desde el cual se para Sarmiento.

En definitiva: hay una idea de lo común que es portadora de un problema: si en Moreno la idea de lo común estaba más articulada a una retórica democratizante y emancipatoria que se tenía que construir colectivamente; en Sarmiento ese pensamiento se torna republicano, y pasa a ser también un pensamiento de la obligación: hay que enviar a los chicos a las escuelas, a los alumnos a las escuelas, hay que educarlos y hay una matriz única sobre la cual educarlos y precisamente por eso el Estado debe hacerse cargo.

Hay un tercer momento que es fundamental recuperarlo en pleno siglo XXI y a las puertas de los debates que se están abriendo y se están instalando en Argentina de unos años a esta parte, que es el lugar que las mujeres tuvieron en la construcción de la escuela pública como espacio de lo común. Un hecho que conecta con una experiencia colectiva que es el debate previo a la sanción de la ley 1.420, una ley que en la Argentina ha tenido una larguísima tradición, una ley muy querida en términos de las reivindicaciones que podemos hacer, porque es una ley que ha permitido que la Argentina pudiera identificarse en un tramo de su historia con cierta idea de que el acceso a la educación tenía un componente democratizante muy importante.

¿Cómo surge esa ley? Bueno esa ley surge paradójicamente por una iniciativa del gobierno de Roca, un gobierno profundamente conservador, un gobierno que nace también de un proceso de exterminio

sistemático, planificado desde el Estado sobre los pueblos originarios que habitaban una porción importante del territorio argentino. El Estado conservador surge de un proceso de exterminio denominado o autodenominado “Campaña del desierto”. David Viñas decía que los primeros desaparecidos de la historia argentina son aquellos pueblos originarios que fueron sistemáticamente eliminados por el Estado roquista. Paradójicamente, entonces, es el gobierno de Roca el que llama a un congreso pedagógico en el marco del cual se va a pensar y se va a gestar lo que serán los fundamentos de la ley 1420 que se sanciona dos años después.

En torno a 1882 se levanta, en el marco de una gran exposición universal de la industria en la Argentina, en lo que es hoy la Plaza Once, una carpa que reúne a un conjunto de maestros, maestras y de especialistas en diferentes temáticas educativas a debatir lo que serían los fundamentos de la ley 1420. En esa reunión lo que tiene lugar es un gran debate entre dos grandes sectores sociales: los que representaban el ala más conservadora y los que representaban en cambio el ala o el sector más liberal en torno a si la educación tenía o no tenía que tener un carácter laico, esto es si la educación religiosa debía ocupar o no un lugar específico en el curriculum obligatorio de la escuela primaria.

Los que debaten son los representantes de lo que llamamos la Generación del 80 pero también hay numerosas maestras mujeres subrayo, que piden participar y toman la palabra en el marco de estos debates. Una de ellas se llama Eulalia Noronha que no es

otra que la hija de una grandísima educadora argentina que se llama Juana Manso, que supo ser mucho más que la mano derecha de Domingo Faustino Sarmiento, supo ser una gran intelectual, una gran pedagoga, una gran docente que llevo adelante una serie de propuestas y de proyectos vinculados con la democratización de la educación en la Argentina.

Eulalia y sus compañeras toman la palabra, participan de los debates y cuando el debate se agudiza al punto tal de generar una grieta que amenaza con romper el congreso pedagógico asumen una posición y una tesitura muy valiente para la época, adoptando posiciones democratizantes contrarias a las que argumentaba el sector conservador. Maestras argentinas en un espacio público plantando posición y reivindicando la escuela pública. ¿Les suena? Ese gesto va a estar conectado con muchos otros gestos a lo largo de la historia social y política argentina en el que cada vez que las mujeres en la Argentina sostuvieron con su presencia en los espacios públicos el debate, la Argentina fue un poquito más democrática. Hay numerosos ejemplos de esa presencia femenina en los espacios públicos argentinos que nos han garantizado que nuestra sociedad ha sido después de ello o junto con ello un poquito más justa, un poquito más igualitaria y un poco más democrática.

Más que en el grupo de liberales que defendían un Estado laico, me quedo con ese grupo de mujeres que sostenían que, además de ser laica, la escuela debía ser común y para eso debía garantizarse la coeducación de



los sexos. No había que crear una escuela diferenciada por géneros, todos debían aprender en la misma escuela lo mismo. Este acontecimiento conecta la idea de la escuela pública con la escuela del común.

¿Qué nos dicen estas tres escenas sobre las cuestiones que tenemos por pensar con una gran urgencia en el marco de la pandemia? Que hay algo de lo común o de esa escuela de lo común que no podemos dejar de pensar vinculado a lo emancipatorio moreniano, es decir a esa idea de la emancipación y de la formación del soberano y de la soberana. Que hay algo de la principalidad del Estado que pensó Sarmiento y que -con todos los matices- hay que recuperar en sus aspectos democratizantes, sin tirar al bebé al agua sucia. Hay que poder separar y recuperar de esa trama sarmientina sobre todo la idea de que cuando el Estado se propone algo, lo puede llevar adelante. Que hay que recuperar el gesto de ese grupo de maestras y de ese sector del liberalismo argentino que pensaba también en un Estado presente, recuperar estos componentes igualitarios que supo tener el sistema educativo argentino como parte de una tradición que tiene que actualizarse, ser recuperada y ser potenciada prospectivamente en las próximas décadas o en el tiempo por venir.

Hay entonces en estas escenas elementos que me parece que valen mucho ser rescatados, que valen mucho como instancias que nos van a permitir tomar un poco de impulso frente a la enorme tarea que tenemos por delante.



Editorial Universitaria de la Patagonia  
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
Comodoro Rivadavia, Chubut, República Argentina  
Abril de 2022

