

23 tesis sobre la

Tesis

La comunicación para la
transformación de la gestión
educativa

Carlos J. Giordano
La Plata, junio de 2009

Agradecimientos

Desde los 19 años he sobrevivido a la guerra y la posguerra de Malvinas porque compañeros como Mario Almonacid o Jorge Mártire decidieron elegirme para protegerme y darme un mandato de memoria, compromiso y justicia con la felicidad del Pueblo por el cual ellos cayeron...

...esta tesis es de mi absoluta responsabilidad pero ha sido posible porque me han ayudado mucho y siempre... mucha gente y algunas instituciones... a todos gracias por hacerla concreta...

...pero hubo algunos que, además de concreta, la hicieron posible: gracias Silvina, Miguel, Carlitos, Carlos, Nancy, Paula, Florencia, Alejandro, Rubén, Leo, Adriana, Eduardo y Tito...

...otros que, además de concreta y posible, también la hicieron necesaria: gracias maestro Chino, mamá Lula, papá Luis y hermanos Merced y Yepo...

...y, por fin, Lili, Manú y Camilo, que, además de todo eso, la hicieron amable, deseable y le dieron, dan y darán sentido...

Contenido	
Parte 1. Pretextos	13
Capítulo 1. Introducción	13
Capítulo 2. Organización	17
Claves de lectura.....	17
Tensiones.....	17
Capítulo 3. Complejidades.....	19
Parte 2. Contextos	29
Capítulo 4. Precisiones	29
Capítulo 5. Afirmaciones metodológicas.....	31
Parte 3. Texto	35
Capítulo 6. Referencias	35
El Caso.....	35
Planteo de desarrollo.....	36
Continuidades y rupturas.....	38
Capítulo 7. Los nudos.....	41
Más allá del día	41
La estructura disponible	42
La Dirección de Información y Estadística (DIE).....	42
Dirección del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE)	44
Dirección de Producción de Contenidos (DPC)	48
Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa (DIyPE).....	53
Capítulo 8. Supuestos conceptuales.....	59
El despegue del Planeamiento	59
La instalación argentina.....	63
La respuesta terrorista.....	66
Las oportunidades.....	67
Las tradiciones de la Prospectiva	70
Los procesos y los acontecimientos	73
Las construcciones del horizonte	76
Algunos hitos.....	79
Las dimensiones	80
Herramienta de consensos.....	82
Planeamiento Prospectivo en Comunicación.....	84
Capítulo 9. Prácticas.....	87
La Información en tráfico	88
La arquitectura preexistente	89
La producción de saberes y conocimientos	91
La evaluación	93
Las concepciones evaluativas	94

Tesis de Doctorado – Carlos J. Giordano

Las intervenciones docentes	95
Las metodologías	96
Las secuencias.....	96
Capítulo 10. Instrumentos.....	99
Circuito único de circulación de la información	99
Las superposiciones.....	100
Los diálogos productivos	101
Información de educación analizada	102
La formación	103
Capítulo 11. Las mediaciones comunicacionales.....	107
Los principios... nuestros intereses	107
Lo principal.....	108
Textos para todos.....	108
Conectando las escuelas	112
Componentes.....	113
Canales de la educación	114
Editorial	116
Capítulo 12. Los Análisis	119
Información para el Planeamiento	119
Indicadores e indicaciones de trayectorias y eficiencias	119
Introducción.....	120
Nivel Inicial	121
Educación Primaria: 1er y 2do. Ciclo.....	125
Educación Secundaria Básica: 3er Ciclo	129
Polimodal	134
Análisis de Eficiencia de Cohortes.....	138
Las convivencias estructurales.....	143
Nivel de Educación Inicial.....	145
Nivel de Educación Primaria.....	149
Nivel de Educación Secundaria.....	150
Cierre	158
Pobreza, población y realidad educativa	160
Datos e interpretaciones complejas.....	161
Introducción.....	161
¿En dónde están nuestros alumnos?	162
Desagregados.....	165
La educación es pública, ¿la gestión se elige?.....	169
Consideraciones finales	178
Conclusión	179
Balance del gobierno educativo.....	180

Tesis de Doctorado – Carlos J. Giordano

Primera Etapa	180
Segunda Etapa.....	189
Tercera Etapa	195
Cuarta Etapa	199
Quinta Etapa	201
Planeamiento prospectivo al 2011.....	214
Capítulo 13. Las Reticulaciones	215
Procesos Administrativos	215
Líneas de Acción.....	216
Procesos en desarrollo.....	218
Resultados Parciales.....	223
Las imágenes de las casas de la educación.....	224
Las cantidades... pero la Historia también	224
Las desestructuraciones.....	225
Las prácticas revinculantes	227
Prácticas de acción/Práctica de acciones.....	229
De lo proyectual a lo ejecutado	229
Las acciones y algunas prácticas de interpretación.....	230
Masas en movimiento, vivas.....	231
La “naturaleza” de las funciones.....	234
Capítulo 14. Los Escenarios	237
Crisis de paradigmas.....	237
Las habilitaciones.....	239
Las escalas	241
Los lazos de articulación	243
El cambio educativo	245
Escenario educativo prospectivo	246
Parte 4. El hipertexto resultante.....	265
Capítulo 15. Final	265
La conciencia del acto.....	265
Capítulo 16. Notas.....	271
Nota 1. <i>La Universidad Nacional de La Plata</i>	271
<i>Los símbolos</i>	271
<i>Algunas materialidades</i>	272
Nota 2. <i>Periodismo y Comunicación Social... de Escuelita a Facultad</i>	274
<i>Un lugar, una historia</i>	274
<i>Las noticias primeras</i>	274
<i>La necesidad y el avance del siglo</i>	276
<i>La concreción, el inicio</i>	280
<i>La incorporación plena, la historia mediata</i>	285

Tesis de Doctorado – Carlos J. Giordano

<i>La democracia contemporánea</i>	289
<i>La Facultad</i>	290
<i>Nota 3. Las discusiones curriculares de la comunicación</i>	291
<i>El Curriculum</i>	291
<i>Vacilaciones... certezas</i>	291
<i>Necesidades</i>	294
<i>Transformaciones</i>	295
<i>El desarrollo</i>	295
<i>Posicionamientos</i>	296
<i>La crisis de posicionalidad</i>	297
<i>Las perspectivas asumidas</i>	299
<i>Los escenarios institucionales</i>	300
<i>El presente</i>	302
<i>Los análisis y las modificaciones</i>	304
<i>Una referencia histórica</i>	307
<i>Las síntesis, discusiones y propuestas</i>	309
<i>Los análisis y los ejes</i>	310
<i>Ciclos</i>	312
<i>Cuatrimestralización</i>	313
<i>Áreas del conocimiento</i>	314
<i>Espacios interdisciplinarios</i>	315
<i>Producción de conocimientos e investigación en el grado</i>	315
<i>Variedad de modalidades de cursada</i>	316
<i>Masificación de los sistemas de promoción sin examen final</i>	316
<i>Consideraciones generales</i>	317
<i>Final</i>	318
<i>Nota 4. La estructuración de los estudios en comunicación</i>	320
<i>Los núcleos de la formación: los mapas actuales</i>	320
<i>Tendencias, casi constantes.</i>	323
<i>Nota 5. La Universidad, la crisis y los paradigmas</i>	324
<i>Concepciones y conceptos</i>	324
<i>La Crisis y los paradigmas</i>	326
<i>La propia tradición</i>	327
<i>El sentido</i>	328
<i>Nota 6. Aportes para la Reconstrucción histórica de la normativa del Sistema Educativo en Argentina</i>	330
<i>Introducción</i>	330
<i>Antecedentes de la primera Ley de Educación</i>	330
<i>El Congreso Pedagógico de 1882</i>	331
<i>Ley 1420</i>	331

Tesis de Doctorado – Carlos J. Giordano

<i>Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (N° 988/1875)</i>	333
<i>Proyecto Magnasco</i>	335
<i>Ley N° 4874 – conocida como la Ley Láinez</i>	336
<i>Ley Saavedra Lamas</i>	337
<i>Reforma Rezzano</i>	337
<i>Proyecto de Reforma Mantovani (1935)</i>	338
<i>Ley de Educación Provincial 5650 de 1951</i>	339
<i>Ley Domingorena (1958)</i>	343
<i>Nuevo intento de reforma (1970)</i>	343
<i>Proyecto Nacional (1977)</i>	344
<i>Proyecto de Ley (1984)</i>	344
<i>Ley Federal de Educación N° 24.195/94</i>	345
<i>Ley de Educación Provincial N° 11.612/ 1995</i>	346
<i>Conclusión</i>	351
Bibliografía	352

Tesis de Doctorado – Carlos J. Giordano

Esto es una tesis para aspirar al título de Doctor en Comunicación que otorga la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata...

...es mi tesis y comencé a recorrer el laberinto de la escritura final el 23 de diciembre de 2008, con un camión de mudanzas nada metafórico que llevó papeles y archivos con fragmentos inicialmente indescifrables desde un casi infinito galpón hasta la notebook en donde tomó el sentido que les estoy presentando, hoy 23 de junio de 2009.

Mi nombre es Carlos Giordano y voy a exponer la síntesis del proceso de búsquedas, definiciones, planteos, replanteos, recorridos, diálogos, preguntas, afirmaciones, identificaciones, análisis, vínculos, críticas, aclaraciones, descripciones, disputas, ataques, defensas, polémicas y elecciones que desarrollé en el transcurso.

Formo parte de la primera cohorte del Doctorado en Comunicación (DC) y estimo imprescindible organizar este texto con la enunciación de los pretextos, la precisión del contexto y la guionización que resultó en el hipertexto de esta experiencia.

Parte 1. Pretextos

Capítulo 1. Introducción

*Cada mañana se nos informa sobre las novedades del planeta.
Y, sin embargo, somos pobres en historias singulares*
Walter Benjamin. El arte de narrar.
Cuadros de un pensamiento

De las numerosas opciones y acepciones que el concepto tesis nos da y tiene, me interesa referirles aquella que habla de un “informe de situación”, del “estado presente” de un proceso en tránsito.

Pero con la certeza de que, en todos los casos cuando hay que dar parte de lo que se ha hecho como tesis, se trata de una instancia productiva que vuelve a definir un género cada vez más complejo según se enriquecen los desarrollos particulares de las experiencias y dialogan, complementándose, con los fundamentos epistemológicos en que hemos dado en diseccionar el conocimiento humano (Tesis 1).

En función de estas dos definiciones, este trabajo da cuenta, siguiendo y aceptando los preceptos genéricos, de UN caso... pero también aporta una apuesta a la legitimación de los procesos de reflexividad identitarios -en lo específico del *campo* comunicacional, por supuesto- para lograr una “autorización” productiva en tanto tesis de Doctorado.

Esta advertencia podría ser acusada de mera retórica pero la complicada y compleja (no lo estoy usando como sinónimos, sino como adjetivos complementarios) historia que pasaré a referir me explicará mejor en esto de las condiciones de posibilidad y de oportunidad que, siempre, una tesis constituye. Porque si no, siento que sólo estaría aportando al costado apócrifo con que las academias nutren y renuevan las arcas positivistas.

“Frente al idealismo –discurso sin materia, sin objeto-, frente al materialismo – discurso sin sujeto-, planteamos el discurso práctico: lugar en que la lengua se carga y es cargada de pulsión” (Barbero, 1979).

Siempre el Discurso es Poder y no sólo como escenario en donde se representa una lucha por él sino que forma parte de sus condiciones de oportunidad, posibilidad, producción y circulación. Los siempre presentes reclamos y acciones con que el Poder toma, o intenta tomar, el control del Lenguaje y los discursos son la mejor prueba de esto. Todos los ejemplos históricos y los planteos conceptuales acerca de la constitución de todo tipo de sociedad humana desarrollan, aunque sea en forma incipiente, procesos de reglamentación de la producción y la distribución de los discursos a partir de definir la oportunidad y construir la posibilidad de hacerlo (Tesis 2). Podría decirse que la regulación de Discursos, Lenguajes y Lenguas se desarrolla como un factor constitutivo de la misma esencia organizacional de cada sociedad, en el aparente fundamento de su equilibrio y coherencia. Así, los procesos de resistencia social apuntan en principio a poder decir “en” los lugares de legitimación de esa sociedad y para ocupar hegemónicamente el sentido. Luego, al menos, cuando el Poder instituye las pertinencias acerca de quiénes pueden y están autorizados a hablar de determinados temas, los Discursos “dicen” aunque sea para seguir garantizando el derecho a decir, demostrándolo aún cuando no haya nada para decir.

Procedimientos de autorización, de evaluación, de acreditación, de control, de inclusión, de exclusión, de ritualización y mitificación, de consolidación, de censura, de ocultamiento, de desaparición... todos son parte de la construcción social del sentido histórico con que el Poder consolida su proyecto de desarrollo. Así en la Sociedad como en las Disciplinas, los campos académicos, las prácticas y los saberes... los Discursos se cargan de volumen histórico, epistemológico, ontológico y comunicacional, en un mismo proceso, es decir al mismo tiempo y en el exacto momento de su formulación. A pesar de que parecieran aparecer casi “naturalmente”, espontáneamente, los Discursos son definidos y actúan desde su historicidad, su impacto momentáneo y el sentido de Futuro al que apuntan. Por lo que, si no son sólo escenario, si en ellos también se define y se hace la Historia, hay que tomar en cuenta, entonces, que una de sus funciones más fuertes, polémicas y constitutivas es la aceptación aún de lo que nos domina, controla, excluye, censura, oculta y/o desaparece (Tesis 3).

En este sentido, esta tesis trabaja a caballo de lo que Noam Chomsky define como el problema de Platón y el problema de Orwell...¹ ¿Cómo es posible que los seres humanos, cuyos contactos con el mundo son breves, personales y limitados, sean capaces de saber todo lo que saben? y ¿Cómo conocemos tan poco considerando que disponemos de una evidencia tan amplia?, respectivamente.

O, dicho de otra forma, la centralidad del sujeto como constituyente del objeto de estudio y los límites discretos indispensables del género tesis en tanto construcción discursiva, es decir histórica (Tesis 4).

¹ Problema de Platón: Éste nos remite a una tesis de Platón donde habla de cómo el lenguaje en un contexto pequeño y limitado puede conocer y aprender tanto, argumentando que el lenguaje da la oportunidad de adquirir demasiados conocimientos a pesar de tener tan pocas herramientas. (El hombre lo único que tiene que hacer es recordar, rememorar).

Problema de Orwell: En contrapuesta al problema de Platón; Orwell plantea que cómo teniendo el mundo a disposición el hombre conoce tan poco?

Capítulo 2. Organización.

Claves de lectura

Tomo aquello que, a propósito del cuento literario, Ricardo Piglia define como una escritura compleja que refiere siempre a dos historias. Cada una es contada de un modo distinto, con dos sistemas diferentes de causalidad, en donde el mismo acontecimiento entra simultáneamente en dos lógicas narrativas antagónicas y sus elementos esenciales son usados en forma diferente en cada una de las dos historias. Los puntos de cruce, dice Piglia, son el fundamento de la construcción (Tesis 5).

Por supuesto que este relato no será un cuento y que, por lo tanto, no habrá “relato secreto” pero sí un conflicto que pugna y pugnará por resolverse. Conservando aquellas dos lógicas narrativas antagónicas, aquellos dos sistemas diferentes de causalidad, refuerzo la idea pigliana de “hacer aparecer artificialmente algo que estaba oculto”. Reproducir la búsqueda renovada de una experiencia única que nos permita ver, bajo la superficie opaca de los casos, de las disciplinas, de los géneros, una “verdad” secreta (Tesis 6). Una “visión instantánea que nos haga descubrir lo desconocido, no en una lejana *terra incognita*, sino en el corazón mismo de lo inmediato”, tal como decía Rimbaud.

Tensiones

Pero esta tensión no saldrá productivamente -escrituras, entrevistas, análisis, síntesis...- no serán suficientes si no resuelvo la tensión mayor: cómo desarrollar un proceso doctoral de construcción de la tesis en medio de las múltiples tareas que las “misiones” personales, institucionales, políticas, sociales, por las que yo he optado –pero que tantos otros sólo alcanzan en términos de sobrevivencias nada metafóricas-, definen como “piso” de posibilidad y oportunidad para su producción (Tesis 7).

Esta tensión, operante en tantas historias como doctorandos haya, ha tenido respuestas diversas... disciplinas que han logrado estandarizar el recorrido y donde los estudios de posgrado son sólo una continuidad subsidiada en todos los

sentidos, aún en la construcción del espacio laboral e institucional futuro... carreras frustradas desde lo económico, donde la inviabilidad de la dedicación exclusiva a las tareas se suma a la falta de perspectivas de inserción, sin contención alguna del cuerpo social público... salidas individuales a partir de subsidios familiares que objetivan modelos de “realización” social paradigmáticos... organizaciones productivas que aseguran a cada doctorando condiciones ideales, no contaminadas de vínculos sociales, laborales, militantes... y, también, por supuesto, el más tradicional de la disociación indagatoria entre “tesis” y condiciones sobrevivenciales en el “mientras tanto”, con el consiguiente riesgo de hibridez productiva y, más aún, pérdida del sentido de coherencia entre “pasión” y “vida” (Tesis 8).

Ante este panorama autodefinido, el trabajo que estoy presentando aquí da cuenta de todo el proceso que he desarrollado, aportando, al mismo tiempo que demuestra las actividades realizadas y las definiciones alcanzadas, los recorridos tangenciales y confluyentes que constituyen con tanta autoridad como aquellas, la propia tesis. Para no aceptar, en el sentido barberiano, la impostura “naturalizada” de ser parte y condición de la opresión, para no ahogar-me ni aportar más legitimación a las tradiciones culturales y políticas que, en nombre de la calidad y la excelencia, excluyen e impiden (Tesis 9).

Capítulo 3. Complejidades

*No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y
toda enseñanza debe fundarse en este saber,
en esta capacidad en acto.*
Jacques Rancière.

Con el desarrollo precedente trato de demostrar la complejidad de la trama histórica y epistemológica de lo que se pone en juego al momento de realizar un proceso de indagación y sistematización de y en prácticas y saberes comunicacionales, en particular para el Doctorado en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP...

Pero, para más complejidad, creo necesario decir que yo soy del '62. Fin de Noviembre del 62.

Cuando nací todavía era primavera en mi pueblo cordobés. Todo calma y lentitud. Al tiempo lo medíamos por la parición de las vacas y por la inexorable continuidad del ordeño. Todos los días del año, a las 4 y a las 14 horas. Navidad, Año Nuevo y los cumpleaños. El ordeño.

Los conflictos surgían de algún accidente al pasar de corral a corral.

Parecía que el futuro sólo era el próximo trabajo.

En aquel entonces tuve, fácil, cien soldaditos de juguete. En mis febriles juegos de las siestas yo era un dios. Disponía de la muerte y de la vida, la riqueza, la solidaridad, el hambre o la victoria.

Al juego con los soldaditos, mi papá le introdujo una pelota de goma y, con el primer amigo, nos trenzamos en un arco a arco, con "pechito" y "escapadita". Luego vinieron otros y los "arco a arco" se hicieron "canchita" en lo de Regolini; los "contrabarríos" con el Suncho o con los del baldío de Molnar se llegaron a jugar hasta que la escuela secundaria unificó a rivales y conocidos, apáticos y fundadores.

Allá por el 74, se me murieron la abuela Francisca y la abuela Vicenta (que no era mi abuela pero sí). Y para ir a sus velorios me cambiaban con la ropa de salir y los zapatos de cordones...

Con muy pocos detalles más en mi mochila, el 2 de abril de 1982, desembarqué en Malvinas como colimba, formando parte de las fuerzas de recuperación que la Dictadura más genocida de la historia argentina había dispuesto con objetivos diversos pero entre los cuales no estaba librar una guerra de liberación nacional.

Ahí vi unos soldadotes como de niebla y tronco, pero grandes, con pocas ganas de hablar y un banderín multicolor como insignia. Cien balas por segundo y un fondo que BLUM que BLUM, pero con todo el suelo y los ojos temblándote. Con la sangre bien espesa, como que no te corre pero sí, porque la sentís BLUM que BLUM en el pecho y entre los ojos. Cien balas por segundo y casi todo en silencio...

Cayeron muchos compañeros. En unas batallas mucho más simples que las de mi infancia en el fondo del patio grande. Todo era unas explosiones lentas y obceadas. Unas grandes y otras chicas. Todas te buscaban. Te querían besar. Y uno les esquivaba el cuerpo, sonreía como si sí, pero no. Que nadie quiere morir, o sufrir.

Se muere, se mata, se sufre, pero no porque se quiera, no porque el fin último de mi vida o la tuya sea hacerle la corte a la muerte.

Mataron a muchos compañeros. Una noche de silencios y guardia dejé que unas ráfagas de estrellas blancas me hicieran cosquillas. Poco después quise oír unas palabras dulces, como el recuerdo del ruido casi imperceptible que hacían los farolitos chinos ondeando con el viento en una playa de Miramar. Cualquiera podría decir que nadie cantaba, pero yo empecé a escuchar una tonada gris y loca que pretendía sumar viejas historias de unas montañas más altas que la luna, a veces, con un sabor brumoso de los puentes sobre el Támesis.

En aquel momento pensé que no hay capricho divino que nos disponga solidaridad o vida, ruinas y luces, porque los soldaditos seguían avanzando detrás de las plantitas, con unas tonadotas ligeras y graves, como banderas.

Después volví. Y la vida no fue fácil en el pueblo. Estoy seguro de que no se van a sorprender, pero para mí aquello, mi pueblito, lo era todo. A cinco cuadras se nos terminaban las ganas. Ya en lo de doña Juana se te cansan los pies y poco después volvés a sentarte en el banco del tío Pedro.

Pero no podía dejar de acordarme del mar. De aquella noche en que se nos había enfurecido el muy loco. Que cuando el vaivén del barco iba para abajo, por más que miraras para arriba, todo era agua queriéndote besar, abrazar, para siempre; y cuando la proa subía, no había forma de ver agua, todo era cielo agitado. Pero eran nada más que recuerdos. Todo fue tan previsible. Sólo, quizás, descubrir un brillo nuevo en alguna pibita que creció o en unas ganas de esposa harta. Pero nada más.

Y eso fue hasta el 18 de noviembre de 1982.

Porque el 19 llegué a esta ciudad de La Plata. El mismo día en que cumplía 100 años. El 19 de noviembre de 1982.

Esta ciudad. Verdadero proyecto inconcluso, atrapado en disyuntivas que se le han impuesto como falsos límites para su realización plena. En donde se ha pretendido oponer centro a periferia, megarecinales a encuentros barriales, artistas capitalinos a creadores regionales. Y con esto se ha generado una malsana competencia en donde algunos pocos, ya instalados, despojan de los escuálidos presupuestos a los que intentan acceder o, solamente, sobrevivir a partir de su trabajo. Todo un modelo.

Poco tiempo después, el 20 de diciembre, comencé a estudiar Periodismo y Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Plata². En la “vieja” y prestigiosa Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social³.

Ahí caminé por entre las visiones optimistas de las miradas de integración tecnológica y las “certeras” manualidades de un oficio de la industria audiovisual; por entre las categorías de autoridades del “plano” y los límites inexistentes del “acto de creación”; por entre la sucesión inacabable de bytes, chips y soft y la certeza de un lenguaje; por entre el esperanto “posible” y una nueva Babel.

Aunque también me ayudaron a descubrir las crisis del “afuera” universitario, como el “adentro” de los claustros, el impacto extrañulico, el “comunicar” y no hacer “como si”, y registrar a la comunicación como una acción posible si y sólo si hay algo para transformar.

² Ver Nota 1. La UNLP.

³ Ver Nota 2. La ESPyCS

Y también me di algunas licencias para definir “pre-tensiones” que, luego, fueron recorridas al momento de las producciones, su evaluación y aún en este relato.

Así denominé “texto” a la práctica significativa que no es una estructura sino una estructuración, que no es un objeto sino un trabajo y un juego, que no es un conjunto de signos cerrados dotado de un sentido que se trataría de encontrar sino es un volumen de huellas en trance de desplazamiento⁴ (Tesis 10). O a aquel sistema de oposiciones y diferencias, procesos de significación donde denotación y connotación se entraman.

Y a la “connotación” como la vía privilegiada a la polisemia del texto. Y como vieja deidad vigilante, astuta, teatral, encargada de representar la inocencia colectiva del lenguaje, a la “denotación”.

Que el lector no busca, sino encuentra⁵ (Tesis 11)...

Que toda escritura que acaba en ella misma, no es más que una señal de desprecio⁶ (Tesis 12).

Que el relato que da cuenta de la manera como se hizo aceptable la impostura, inicia su denuncia y su solución⁷ (Tesis 13).

Y etc.

Es decir, así, no más, recorrí los años ochenta.

A partir de ahí, sin pretensiones de originalidad, sólo practiqué y pensé las “tensiones” e “in-tensiones” que, estimo, siguen saldando muchas de las prácticas institucionales y comunicacionales pero que podrían comenzar a explicar algunas hegemonías formales: En todas nuestras instituciones del campo de la comunicación, aparece una primera preocupación constante: la discusión real entre las descripciones de experiencias pedagógicas tradicionales (es decir manteniendo los valores y disvalores de los empirismos más primerizos) y el

⁴ Parfraseando a Roland Barthes en “La aventura semiológica”, (1985), Barcelona, Paidós, 1993.

⁵ Tal como lo dijera bellamente Pablo Picasso.

⁶ Jacques Derrida. “La escritura y la diferencia”, (1967), Barcelona, Anthropos, 1989.

⁷ Dicho por Jesús Martín Barbero, en una conversación con un grupo de alumnos míos que intentaban entrevistarle desde la admiración más “cholula”.

descubrimiento pedagógico tardío –en las reflexiones críticas y/o autocríticas- de que existen unos “otros” que no sólo son objetos de enseñanza sino que, desde siempre, también son sujetos de prácticas autónomas con lo que nosotros –los profesores, maestros, enseñantes, divulgadores, dicentes, docentes, etc.- decimos que hay que saber (Tesis 14).

En forma cada vez más recurrente, luego de alternadas hegemonías, asistimos a una tregua –por el desencuentro programado- entre tecnofóbicos y tecnofílicos. Ponencias de festejantes de las posibilidades que las “nuevas” tecnologías nos brindan, brindarán, brindarían... Exposiciones de experiencias “transformadoras”, de “interacciones dialógicas”... Presentaciones de prácticas profesionalizantes de “extremo” realismo... Conferencias acerca de los fundamentos deontológicos del uso de la tecnología... Fiestas a favor de la tiza... Fuegos artificiales transmitidos por teleconferencia... Storyboards pintados con acuarelas... Afiches... Fichas... M9000... AVID... Los niños deben recorrer 25 km a caballo para llegar a la escuela... Tuvimos que poner un detector de metales en la entrada... Cañón de proyección... Lápiz y papel... Todo dicho en el mismo lugar pero sin confrontación ya. Sin posibilidad de síntesis.

No siempre, pero indefectiblemente, aparece la vieja, pero no saldada, discusión acerca de qué es primero: si el saber o la producción. Disyuntiva falsa pero no por eso menos real.

Casi nunca, pero subyaciendo siempre, atendemos a nuestra propia trama cultural, a nuestra propia constitución con-formativa, exponiéndola como plataforma de dicción, como el lugar desde donde hablamos, desde donde podemos hablar. Y no como una forma del relativismo, del subjetivismo, del egocentrismo, sino como un descubrimiento público, comunicacional, de la noticia en su estado más real: ni el medio es el mensaje, ni el mensaje es el medio, ambos interactúan y definen el verdadero carácter de lo que dicen (Tesis 15).

Por explosiones, catarsis o intervenciones liminares, nos “enteramos” a nosotros mismos, de las disociaciones aparentes entre la “pureza” del conocimiento y la

“inevitabilidad” de la política. Planes de estudio⁸, concursos, exámenes, calificaciones, correlatividades, pasantías, becas, posgrados, gratuidades, costos, ingresos, egresos, son algunos de los lugares en que presenciamos o presentamos batallas que intentan saldar la hegemonía de aquella disociación⁹.

Y, por fin, la crisis como la “explicación” total y sintetizadora de cualquier juicio, sea cual sea el proceso, las prácticas, las evidencias, las pruebas. La crisis como la “nueva sagrada doctrina”. La crisis “niveladora” de cualquier derecho y de cualquier responsabilidad. La crisis como una “preparatoria” del estado de inquietud al que hay que “contener y cooptar”. La crisis que, “inevitablemente”, tensionará el camino hacia los indultos duales, maniqueos. La crisis general que “nos” justifica y da sentido¹⁰. Aún frente a las acusaciones civiles de complicidad, de acriticidad, de ocultamiento, de franca delincuencia social, de auténticas prácticas corruptas, de la inclusión plena en el “que se vayan todos, que no quede ni uno solo”.

Es decir, la tensión de las prácticas pedagógicas, la tensión de las relaciones con la tecnología, la tensión del lugar positivo del conocimiento, la tensión del lugar del cuerpo, la tensión del poder o de la historia y, por último, la in-tensión profesional (Tesis 16).

Afirmaciones todas que me acompañan desde los noventa.

Poco más percibí durante la transición finisecular.

O, por lo menos, poco es lo que recuerdo a través de la nueva lógica. Esa lógica que podemos llamar de la implosión. Esa espectacular metáfora hecha brutal denotación: Aquella vieja deidad vigilante, astuta, teatral, que se encargó de representar la inocencia colectiva de los supuestos y los acuerdos, y corporizarse en dos megatorres dilapidando sentidos, el 11 de septiembre de 2001...

⁸ Ver Nota 3. Las discusiones curriculares de la comunicación.

⁹ Ver Nota 4. La estructuración de los estudios en comunicación.

¹⁰ Ver Nota 5. La Universidad, la crisis y los paradigmas

En “El Pasajero”¹¹, film de Antonioni, un guerrillero árabe (sahariano creo, musulmán casi seguro) le toma la cámara a un periodista en plena crisis que encarna el hincha más famoso de Los Angeles Lakers, y en plena metáfora fílmica, se la da vuelta. La imagen que resulta es un plano no encuadrado de un hombre sudado, tapiado de arena refulgente, mareado de realidades, entorpecido por sus preguntas insignificantes. El resultado de tan pequeña y salvaje acción guerrillera es la decisión que toma Jack Nicholson y el final de la película.

...me pregunto si el desvío de los aviones protagonizado por las imágenes emitidas en cadena satelital por la CNN, no puede ser comprendido dentro de aquella lógica.

En una discusión acerca de la verdad y los sistemas de legitimación social, de los lenguajes y los instrumentos de exposición de éstos, surgió la remanida artimaña: “¿Llegó el hombre a la Luna? ¿Por qué? ¿Cuáles son las referencias? ¿Vuestras comprobaciones?” aquel grupo de alumnos titubeó y se enfrentó a la necesidad de su búsqueda.

Me pregunto si ese día apagaba el televisor, apagaba también el choque, el humo, el desplome. O si tiene sentido irse hasta Manhattan y recorrer las ruinas de la escenografía, para entender lo dicho. No sólo el desastre, la oclusión de la imagen de las torres, sino el carácter del descubrimiento de esas otras imágenes que se originaron en el preciso instante de la entrada en plano, por la derecha del televisor, del primer avión. Me lo pregunto como una forma de no tener que repetir la artimaña o la angustia catártica antes de iniciar toda búsqueda (Tesis 17).

Stanley Kubrick le hace decir a Nicole Kidman “¿estás seguro?”. Y Cruise, sabiendo que venía un mazazo tipo Tyson, sólo atina a desafiar “sí”. Ahí empieza

¹¹ El pasajero (1975), film de Michelangelo Antonioni, cineasta, escritor y pintor italiano nacido en Ferrara el 29 de septiembre de 1912 y fallecido el 30 de julio de 2007 en Roma.

el único momento pornográfico de “Ojos bien cerrados”¹². La anécdota del marino, del momento de quiebre, de la oportunidad, de la única seguridad que tuvo Kidman en su vida. La que deseó más allá de toda tangibilidad, o para toda la tangibilidad del sexo, la pasión, la aventura, el futuro, la utopía.

Me pregunto si nuestra vestimenta es la “lingerie” de la rubia, el smoking de Tom, el uniforme yuppie de cualquier empleado de las Twin, el turbante de Bin Laden, la corbata roja del presidente Junior o el anonimato de nuestro lugar de tele-visión. O ¿cuál?

Michael Jordan, Superman, Rambo, Charles Lindbergh, Edgar Hoover, el Enola Gay, Twister, la Fat Boy, los Tomahawks, el Hombre Nuclear, Walt Disney, el Winchester 30-30, Duro de matar, Mac Arthur, Tweety, el Correcaminos, Rocky I, II, III, IV, V, VI, Carl Lewis, La aventura del Poseidón, American Airlines, Incendio en la Torre, Mark Spitz, Avalancha, Tiburón, Alien, Henry Kissinger, Aeropuerto/s, Pete Sampras, Madonna, Vernon Walters, Jesse Owens, Thomas Alva Edison, Abraham Lincoln, Ted Turner, Boeing, Titanic, Woodward y Bernstein... ¿Pueden ser otras lógicas?

“A los cinco o seis años le pregunté a mi madre si había visto morir a alguien. Contestó que sí, que una vez había VISTO morir a alguien (...): un marinero que se tiró a la calle desde el tejado del hotel Graymore de Portland (Maine).

-Reventó – dijo mi madre como si fuera lo más normal del mundo, y tras una pausa añadió-: Lo salpicó todo de un líquido verde. Todavía me acuerdo.

Yo también, mamá”.

¹² Ojos bien cerrados (1999), película de Stanley Kubrick estrenada póstumamente. Kubrick fue un cineasta, guionista y productor norteamericano que nació en New York el 26 de julio de 1928 y murió el 7 de marzo de 1999 en Harpenden, Inglaterra..

Esta anécdota que cuenta Stephen King en su libro “On writing”¹³ me sigue pareciendo el gran origen de una de las obras más significativas de la narrativa contemporánea. Y no lo estoy diciendo sólo por lo escritural.

También lo hago preguntándome cuánto de esta lógica impregna las escrituras y las lecturas mediáticas que hacemos cotidianamente.

Porque la situación de nuestra nación, nuestra patria, nuestro trabajo, nuestro saber, nuestra disciplina, nuestras instituciones, nuestra..., nos pone aparentemente frente a la disyuntiva perversa de un defensismo economicista o un criticismo autodestructivo. Era tal la profundidad de la crisis que cualquier análisis parecía implicar aquel dualismo. Sin embargo, historizándolas, no habían sido otros los desarrollos de aquellas, nuestras, prácticas individuales y colectivas. No era, entonces, momento de creerse la singularidad de la caída. Sólo de reconocer las características de la capacidad de respuesta.

¹³ “Mientras escribo” es una mezcla de autobiografía y consejos para escritores que Stephen Edwin King publicó en 2000. King es un escritor norteamericano que nació en Portland, Maine, el 21 de septiembre de 1947.

Parte 2. Contextos

Capítulo 4. Precisiones

Sin darme cuenta, había cambiado caballos por viejecitas, y estaba escribiendo otra vez la misma novela de siempre. Gracias a esa revelación paradójicamente liberadora, me sentí autorizado a continuar con la redacción.
Juan José Saer - La narración-objeto

Con todo, llegó diciembre de 2005... y la Dra. Adriana Puiggrós, que recientemente había sido designada como Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, me convocó para ocupar la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo.

La base de la convocatoria estuvo definida en lo que constituía el fundamento político de la propuesta de gestión: “la política educativa... parte de reconocer que los niños, los adolescentes, los jóvenes, los adultos y los adultos mayores, sujetos que le dan sentido a la educación, registraron en sus cuerpos y en sus saberes, en sus sentimientos y en sus valores, el daño producido por las políticas neoliberales y se dispersaron, y perdieron saberes de sobrevivencia, olvidaron o no alcanzaron a conocer los significados de la Patria que los excluía... la inclusión es una categoría ordenadora del conjunto de la política actual... puesto que miles y miles de chicos y de gente grande sufrieron y sufren aún restricciones al acceso, permanencia y graduación en la educación pública... también en la educación, el binomio inclusión/exclusión se instaló como un sistema de representación elemental pero efectivo para la distribución desigual de los bienes escasos... exclusión e inclusión nunca son completas y se han producido múltiples combinaciones entre ambas... no nos referimos solamente a lo económico, sino, también, a las injusticias sociales y culturales de diverso tipo: intergeneracionales, intergenéricas, interétnicas... la inclusión de los alumnos en las instituciones educativas... no responde automáticamente a la mejoría de la situación económica...

Una de las estrategias... son los programas de inclusión que se oponen a los focalizados y a los circuitos educativos terminales que conducen a sectores

sociales hacia afuera del tronco central del sistema... pero la estrategia más poderosa para la inclusión es la reforma del sistema educativo... nuevas leyes... la extensión de la obligatoriedad escolar desde los 4 años hasta el término de la escuela secundaria... la reconstrucción de la escuela secundaria de 6 años y de la educación técnica, profesional y agraria... la aplicación de nuevos diseños curriculares... reforma pedagógica... reforma administrativa... lograr la difícil relación entre democracia y eficiencia... creatividad y capacidad político-técnica...” (Puiggrós, 2007).

Y es sobre este proceso, iniciado el 10 de diciembre de 2005 y terminado el mismo día de 2007, que he construido esta tesis. Pero antes de entrar puntualmente en el desarrollo del caso, apporto algunas precisiones metodológicas que permiten situar mis opciones.

Capítulo 5. Afirmaciones metodológicas

*Si no entiendo,
si vuelvo sin entender,
habré sabido qué cosa es
no entender.*
Alejandra Pizarnik.
A modo de tregua.

El trabajo está signado por el interés de producir conocimiento articulador de prácticas académicas y profesionales. En estas relaciones, despliego estrategias y tácticas variadas según la pertinencia y participación en los dos campos y sus diferentes condicionamientos y constituciones.

En este sentido, la estrategia se centra en la construcción de la relación de conocimiento. De allí el rechazo de los abordajes hipotético/deductivos, naturalista / comprensivos y teórico/formalistas, en favor una intervención construccionista / dialéctica. Un conocimiento verosímil, transferible y abierto a “dependibilidad” respecto a campos de observación, abierto a nuevas relaciones y sistemas de clasificación más que a la satisfacción de criterios pre-establecidos (Tesis 18). Es decir implicar miradas sobre campos de posibilidades (universos de observación) contenidos en el concreto-real y no recurrir a los clásicos “objetivos e hipótesis de la investigación”, como normas orientadoras de carácter tautológico en las prácticas investigativas. En este contexto, el método construccionista / dialéctico tal como se entiende en este trabajo surge a partir de acuerdos sobre la importancia de iniciar todo proceso de investigación a partir del cuestionamiento de las propias bases de la razón científica y la recuperación de la totalidad como instrumento heurístico de conocimiento (Tesis 19).

Como fenómeno complejo, “total”, inserto en un sistema de prácticas y saberes, discursos y tradiciones que constituyen su identidad, el objeto está constituido “en acto” (Tesis 20), sistemáticamente y de acuerdo a lógicas de intervención y gestión institucional complejas desde todo punto de análisis. Es decir, un objeto que impone una aprehensión multimetodológica (Tesis 21).

Y en este sentido, constituye una práctica encuadrada en una epistemología crítica pues la ruptura es una operación fundamental desde esta perspectiva

construccionista. El objeto que viene definido y elaborado socialmente permite pensar en su complejización y reconstrucción a partir de su inserción en un nuevo sistema de relaciones que le (da) su pertinencia y especificidad (Tesis 22). Decisión que implica una actitud distinta hacia la teoría existente, en la medida en que no es considerada como un sistema hipotético/deductivo, sino como instrumento de conocimiento y razonamiento que desbloquea los caminos de la invención. Caminos que la “tradición teórica” -tal como lo expusieron respectivamente Bachelard o Kuhn- tiende a limitar y encapsular.

Esto implicó una objetivación donde ningún sistema de clasificación es vano, superfluo o descartable de antemano por el simple hecho de pertenecer a una u otra tradición teórica. Este uso pragmático y abierto de los conceptos, no esconde eclecticismos ni empirismos renovados, pues su dirección y potencia alcanzan sus máximos beneficios al permitir superar aquello que Bourdieu ha denominado “efecto de censura estructural”. Es decir: lo indecible, lo innombrable, lo inhibido, etc. La ruptura implica vigilancia epistemológica y revisión de aquellas “síntesis fabricadas” (conceptos y sus relaciones) que orientan nuestra cognición y acción. No es otra la intención de Bourdieu cuando sostiene que no existe mayor instrumento de ruptura que la historia social de los problemas, objetos e instrumentos de pensamiento. La historia del trabajo social de construcción de instrumentos de construcción de la realidad social. Es decir: “la historia (como producto de la arqueología) no nace por un interés de anticuario, sino del deseo de entender por qué y cómo se entiende” (Bourdieu, 1995).

El trabajo deconstruye un objeto definido y elaborado como hecho, informado socialmente y en un doble sentido: por el sentido común y los profesionales; la realidad tomada por objeto está preconstruída, es significativa, como dicen los semiólogos. Establecer una ruptura con los hechos que vienen “dados”, con los discursos. El dato que suele confundirse con lo concreto es en realidad producto de una formidable abstracción, y que el “empirismo” desconoce como tal. Porque lo concreto no es lo real, sino la síntesis de múltiples determinaciones (relaciones). Lo concreto, ese “resultado”, eso que se ve, se toca y escucha ha sido producto de una serie de procesos sociales en los que han intervenido agentes, grupos e

instituciones, es el resultado de lo que pudo haber sido y no fue; y por lo tanto, producto histórico-social (Tesis 23).

Problematización y deconstrucción que implicaron poner en juego, a modo de condición esencial, la capacidad de extrañamiento o la exotización de lo cotidiano como oposición a los etnocentrismos, sociocentrismos y relativismos circulantes. En síntesis: no aceptar lo dado como “natural” y producir –operaciones prácticas mediante- una interrogación sistemática a propósito de los principios sociocomunicacionales de construcción de la realidad social.

Parte 3. Texto

Capítulo 6. Referencias

*Dicho de otro modo, lo que sigue no es
más que una –inacabada-
novela de aprendizaje.
Tzvetan Todorov.
Crítica de la crítica*

El Caso...

Planeamiento Comunicacional de la Educación. La comunicación para la transformación de la gestión educativa.

Esta tesis representa un proceso de reflexión y síntesis acerca de cómo el Planeamiento de cualquier organización educativa, pero en particular el de aquellas denominadas “Organizaciones Totales”¹⁴, debe constituirse en una acción comunicativa compleja que se caracterice por propuestas prospectivas integrales desde lo conceptual y lo operativo, adecuándose a las especificidades históricas, culturales, políticas y económicas que definen a dicha organización.

La referencia, el caso de trabajo, es mi experiencia al frente de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, bajo la gestión de Adriana Puiggrós, en el período que fue desde el 10 de diciembre de 2005 al 10 de diciembre de 2007.

Entiendo que este trabajo aporta originalidad y utilidad desde varios núcleos:

- Refiere al análisis, en profundidad, desde una perspectiva crítica que propone una construcción posible y deseable, para uno de los problemas social, cultural y comunicacionalmente más relevantes en nuestro país y en América Latina en general: la utilización de los recursos disponibles, en el área de Educación, en función de las políticas de transformación que se

¹⁴ Entiendo como tales a aquellas que son autónomas en su administración, en la producción de sus contenidos, prácticas y saberes, así como en sus construcciones materiales de los insumos que consume, al mismo tiempo que impacta sobre todos los estratos y clases sociales.

postulan desde las tradiciones fundadas en demandas y planteos de Justicia Social, Soberanía Cultural y Democracia Política.

- Propone una estructura técnico-operativa desde lo comunicacional que constituye una respuesta concreta a problemas de desarrollo educativo de una comunidad que está constituida por, al menos directamente, 4.875.869 personas.
- Aporta una vinculación original entre los procesos tradicionales del desarrollo y los estudios prospectivos, la construcción de herramientas comunicacionales y la integración en estructuras educativas de gestión, constituyendo una línea de discusión, intervención e investigación novedosa en el campo de la comunicación Argentino y Latinoamericano.
- Genera conocimientos que permiten diseñar e implementar procesos de avance disciplinar, ya sea desde la reflexión o la intervención operativa.
- Promueve la conformación de una continuidad en investigaciones sobre la Comunicación que contribuyan al reconocimiento de las lógicas en las que se sustentan los procesos educativos argentinos y latinoamericanos, para su diagnóstico y solución.
- Es pertinente porque recorre el espacio de la línea Comunicación, Sociedad y Cultura que el Doctorado propone como una de sus vertientes de investigación principales: abarca, también, a las mediaciones que intervienen en la comunicación educativa y de gestión en la provincia de Buenos Aires, a la recepción de algunas piezas comunicacionales de dimensiones masivas, a la relación de la vida cotidiana en las aulas con las tecnologías, las prácticas sociales y culturales, a la producción de nuevos sentidos sociales en relación con las Ciencias Sociales.

Planteo de desarrollo

El esquema del desarrollo contempla el desarrollo del problema, la explicación del método y los objetos de estudio y producción, el planteo de las definiciones conceptuales y las referencias antecedentes más la autoevaluación de las

limitaciones y alcances. El desagregado de los objetos de estudio y producción lo hago en revinculación de éstos en función de los lineamientos de la política de planeamiento prospectivo que propongo mediante el análisis de su desarrollo, sus armonías, incongruencias, desajustes y reajustes.

El Planeamiento de la gestión de gobierno de macroorganizaciones del ámbito educativo es, centralmente, una acción comunicacional compleja que sólo puede completarse conceptual, adecuada y operativamente desde propuestas prospectivas. Esta afirmación parte de las conclusiones concretas de mi intervención directa en la gestión del planeamiento educativo en la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires durante el período de gobierno diciembre 2005/diciembre 2007. A partir de aquí veremos las características salientes de la organización, un diagnóstico de sus dimensiones contemporáneas, las prácticas hegemónicas, las prácticas tradicionales, los ejes normativos, su estructura orgánica, su superestructura administrativa y física, las redes y flujos informativos y comunicativos, los sujetos institucionales y vinculaciones multiculturales. Así como el análisis y la presentación de los objetos de producción, estudio y transformación, de las normativas, de las tácticas múltiples y combinadas, confluyentes y consistentes. Es que la operatividad de un sistema como el que presento, depende mucho del “destino” con que se lo piense y desarrolle. Si no estaríamos hablando de una nueva disociación tecnocrática. El Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires ha alcanzado niveles de complejidad y de magnitud sólo comparables a estructuras de países con largas tradiciones y presupuestos suficientes cuando se trata de pensar futuro¹⁵. Pero no

¹⁵ El Sistema Educativo se compone de 4.425.920 alumnos matriculados, distribuidos en 18.866 establecimientos. El 69,18 % de estos alumnos cursan estudios en establecimientos de gestión estatal y el 31,64 % en los de gestión privada. En el Nivel de educación Inicial se registran 618.219 alumnos matriculados (13,97% del total de alumnos del sistema educativo). El Nivel de educación Primaria tiene una matrícula de 1.666.561 alumnos (37,65 %). El nivel Secundario reúne a 1.503.480 alumnos (33,97 %). Por su parte, en el Nivel de la educación Superior están matriculados 145.751 alumnos (3,29%). En la educación de adultos se registra una matrícula de 219.699 (4,96%) de los cuales 101.723 se ubican en cursos de formación profesional, es decir que 117.976 adultos están matriculados para alcanzar algún nivel educativo (2,67%). El total de la matrícula se completa con los alumnos de las modalidades de Educación Física (116.430 alumnos – 2,63 %), Educación Especial (73.370 alumnos – 1,66 %), Educación Artística (53.178 alumnos – 1,20%) y Pedagogía Social y Psicología Comunitaria (29.461 alumnos – 0,67%). La distribución de

un futuro cualquiera. El futuro deseable en que la intervención sea para que las posibilidades no sean las únicas oportunidades. Para que la responsabilidad sea el derecho. Para que la Educación no sea nunca más el depósito de los que quedan -luego de las batallas por la sobrevivencia- sino el lugar de la Libertad, la Inclusión, la Creación y los Sueños.

Continuidades y rupturas

Como acabo de plantear el crecimiento y la diversidad de problemáticas, saberes y prácticas que componen el Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires nos presentaban el desafío de pensarlos como una estructura posible, con materialidades que se podían medir, con experiencias rescatables, sostenibles y comunicables, con capacidades que podían potenciarse, con individualidades en tránsito o permanencias poco estables, pero aún con un alto grado de tensión entre el presente en construcción y cualquier futuro deseable colectivamente si se trataba de contribuir a la idea y la realidad de un país soberano¹⁶.

la matrícula total del sistema educativo provincial, se presenta proporcionada en los tramos de la escolaridad obligatoria. El contexto de las instituciones educativas es una variante relevante a la hora de caracterizar el sistema educativo provincial: hay 15.294 establecimientos urbanos (81,07%), en los que se atiende al 94,3% de la matrícula provincial. En el ámbito rural hay 3450 establecimientos (18,29%) que atienden al 5,4% de la matrícula. Existen 89 escuelas de atención domiciliaria y hospitalaria que atiende al 0,01% de la matrícula y 32 escuelas en contexto de encierro (0,17%) que atienden al 0,25% de la matrícula.

¹⁶ Otra de las características de la educación en la provincia de Buenos Aires es la diversidad de tipos de establecimientos y los diferentes tipos de alumnos (ya sea por la edad o por las discapacidades temporales o permanentes que tienen) que la componen. Esto tiene su correlato al momento de pensar los diferentes procesos en la formación docente, en las capacitaciones y actualizaciones. Para el nivel inicial existen jardines maternos, jardines de infantes y ciclo maternal de estimulación temprana de educación especial. En relación al nivel primario existen las ofertas de educación primaria de 6 años, el nivel primario de educación especial y la oferta de primaria para adultos. La educación secundaria presenta una mayor diversidad: EGB 3° ciclo, 3° ciclo en escuelas Agro-Técnicas, ESB, Polimodal de 3 años (media, técnica y agraria), Polimodal de 4 años nocturno, Sistema Dual, Bachillerato y/o Técnico de Adultos, CEBAS y CENS. En el nivel superior existen carreras y cursos propios del nivel. Asimismo, también existen establecimientos que componen específicamente a las diferentes Modalidades de educación: centros de educación física, escuelas de estética, escuelas de música, escuelas de danza, escuelas de cerámica, escuelas de arte, escuelas de música popular, escuelas de teatro, escuelas de artes visuales, escuela de danzas tradicionales, escuelas que atienden a las diferentes discapacidades motrices o cognitivas, centros de atención temprana del desarrollo infantil, cursos de formación profesional, cursos de formación profesional en FP, nivel laboral post-primario, grupo pre-primario y primario.

Tuvimos el desafío de la integración transdisciplinaria, el diálogo entre saberes y prácticas, la recuperación de experiencias en pos de su conceptualización, la intervención armónica frente a problemáticas que excedían lo meramente educativo¹⁷ y la proposición de herramientas para una gestión en permanente tensión entre las necesarias continuidades y las indispensables rupturas.

El diagnóstico de lo existente, las problemáticas y valores que lo cruzaban, la detección de necesidades estructurales, la construcción de información consolidada¹⁸, la sistematización de esquemas de análisis, la adopción de una mirada compleja para la crítica, más la producción de hipótesis de trabajo sobre

¹⁷ Pese al significativo incremento de niños y jóvenes en situación de pobreza se observan altas tasas de escolarización, lo que denota la permanencia de los sectores más desfavorecidos en el sistema educativo. La tasa de cobertura en la población de 6 a 11 años es de 99,4%. A partir de la implementación de la obligatoriedad del 2º y 3º año del Nivel Secundario, se puede observar un importante incremento de la tasa de escolarización del grupo de 12 a 14 años (1995: 90,2% - 2006: 99,3%) y del grupo de 15 a 18 años (1995: 60,7% - 2006: 79,8%).

¹⁸ En cuanto a los indicadores que dan cuenta de la eficiencia del sistema, se toman datos del periodo 2005-2006.

En el nivel inicial, la tasa de pasaje es de 114,3%, lo cual indica que el 14,3% de los niños que se inscriben en la Educación Primaria no han cumplimentado la sala de 5 años. Es posible hipotetizar que parte de la población que ingresa a la Primaria sin haber pasado por el Nivel Inicial haya realizado prácticas educativas en instituciones no incorporadas formalmente al sistema. Resulta relevante resaltar la tendencia a la creación de jardines comunitarios (vinculados a organizaciones sociales, religiosas y ONGs) desde programas sociales de atención de la infancia. Si bien no hay una estadística oficial al respecto, hay algunos datos que hablan de aproximadamente 1.600 jardines comunitarios no inscriptos en el Sistema de Educación Pública y 96.000 niños atendidos por becas alimentarias en comedores y jardines maternos.

En el nivel primario, la promoción efectiva es del 93,4%, la tasa de repitencia es de 5,7%, la tasa de reinscripción es de 0,61% y la tasa de abandono es del 1,9%. En cuanto a la sobreedad, es del 16,4%. Estos indicadores dan cuenta de una gran retención de los alumnos en la escuela.

Si mantenemos, a los efectos de dar cuenta de lo que todavía persiste como estructura remanente, la división del Nivel Secundario en Educación Secundaria Básica y Educación Polimodal, los datos son los siguientes:

En lo que refiere a la educación secundaria básica (o 3º ciclo de EGB) la tasa de promoción efectiva es del 88,1%. La tasa de repitencia es de 13,5% y la tasa de reinscripción es de 1,09%. El abandono es del 7,9%. La tasa de sobreedad es de 31,3%. La tasa de pasaje de ESB (o 3º ciclo EGB según corresponda) a polimodal es de 93,8 %

A su vez, para el polimodal la tasa de promoción es del 72,56%, la de repitencia de 9,53%, reinscripción 1,57% y la de abandono de 16,14%. Para este ciclo, la tasa de sobreedad es de 34,5%.

Si bien estos valores demuestran un comportamiento cuantitativo del sistema que en términos de equidad sería deseable mejorar, es de destacar que se enmarcan dentro de los parámetros históricos de escolarización de nuestra provincia y el país. Por otro lado, la mayor inclusión cuantitativa de niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo tal como lo demuestra la evolución favorable de las tasas de escolarización, puede ser complementada e interpretada a la luz de los datos que arrojan los informes de evaluación de la calidad en la Provincia de Buenos Aires.

los escenarios deseables, los necesarios, los posibles, los actuales y los indeseables, constituyeron la acción sustantiva del Planeamiento que desarrollamos pensando en la viabilidad operativa del Sistema en su conjunto.

La acción llevada adelante se asentó sobre un largo camino que precedía a nuestra gestión. El trabajo sistemático y consecuente de equipos que habían contado con continuidad en su desarrollo, la capacidad de deseear acciones de transformación y la construcción efectiva de procesos iniciales de organización y planificación operativa, fueron la plataforma sobre la cual consolidamos las rupturas hipotéticas con que la investigación prospectiva nos desafiaba a un planeamiento permanente, en acciones calendarizadas, en prácticas integrales y bajo los saberes reales de los actores concretos de la experiencia educativa cotidiana.

Capítulo 7. Los nudos

Mientras voy aprendo adónde tengo que ir.
Theodore Roethke

Más allá del día

Lo cotidiano, en una sumaria referencia, fue el trabajo en relación a la información estadística, la información surgida de los propios relevamientos, la de las múltiples acciones de investigación (desde las clásicas hasta las surgidas de evaluaciones sistemáticas y complejas), su interrelación operativa en las propuestas de intervención o adecuación de las políticas. Lo cotidiano fue la evaluación constante de materiales de comunicación curricular y normativa, su edición, su recuperación y el análisis de su impacto. Lo cotidiano fue la formulación de informes bibliográficos, normativos y/o provisorios en tanto su utilización por los usuarios. Lo cotidiano fue la reformulación, adecuación y actualización de los instrumentos de graficación, comunicación y síntesis de la información relevada y analizada para su difusión institucional. Toda esta cotidianeidad está desarrollada sumariamente en los capítulos 9, 10, 11, 12, 13 y 14, Prácticas, Instrumentos, Mediaciones comunicacionales, Análisis, Reticulaciones y Escenarios, respectivamente.

Ahora bien, todo esto son las partes constitutivas de lo que tomamos como destrezas sistémicas a reunir, sintetizar y vincular si de Planeamiento Educativo se trataba. Si no, sólo serían las tareas del día a día de un gobierno de oficinas que necesitaba de grandes matrices de datos y planillas para justificar la propiedad técnica de su construcción.

Es decir, hasta un punto el desarrollo de las actividades de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo (con todas sus Direcciones dentro¹⁹)

¹⁹ En el período de gestión que fue desde el 10 de diciembre de 2005 al 20 de diciembre de 2007, la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo (DPlyPE) tuvo 4 Direcciones “de línea” para el desempeño del trabajo: la Dirección de Información y Estadística (DIE), la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa (DIyPE), la Dirección del Centro de Documentación e Información Educativa (DCendie), la Dirección de Producción de Contenidos (DPC) y las actividades de la propia DPlyPE.

podía dar cuenta de una historia de los trabajos que otras dependencias le demandaban y que se producían pero, también, debía plantear algunos “nudos” necesarios de desatar para que toda la gestión pudiera dialogar más efectivamente entre sus prácticas, sus saberes y sus competencias estructurales. Estos nudos tomaron materialidad a través de la definición precisa y clara de los supuestos conceptuales que, sobre el Planeamiento y la Prospectiva, su historicidad²⁰ y sus sentidos contemporáneos, tomamos como los ejes de trabajo que desarrollo en el capítulo 8.

Antes quiero reseñar la estructura formal y las acciones y planes que la componen, con que contamos para desarrollar las tareas integrales de la Información y el Planeamiento Educativo.

La estructura disponible

Tal como dije, el trabajo tuvo como base una estructura operativa que contó con 4 direcciones de línea, con tareas continuas al conjunto del Sistema, a las que les sumamos criterios y acciones coordinados para la efectiva implementación de un planeamiento educativo imprescindible. A continuación esquematizo cada una de estas Direcciones, en una descripción heterogénea entre sus tradiciones, la estructuración operativa interna y los escenarios que nos propusimos desarrollar.

La Dirección de Información y Estadística (DIE)

Dentro de las dependencias originales de la estructura de la DGCyE, la Dirección de Información y Estadística dependiente de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo, era uno de los organismos más prestigiados en su conformación técnico-operativa al mismo tiempo que era el que más críticas sufría por su aparente desvinculación con los objetivos de las políticas educativas integrales. Casi un paradigma de lo que se ha dado en llamar “enclaves tecnocráticos”, con mucho prestigio técnico, mucho poder concentrado por el uso de los instrumentos informativos con claves de acceso complejas y una aparente

²⁰ Ver Nota 6. Aportes para la Reconstrucción histórica de la normativa del Sistema Educativo en Argentina

Tesis de Doctorado – Carlos J. Giordano

independencia “extraterritorial”. Sin embargo, en la experiencia de la gestión, la DIE asumió con total claridad su integración no sólo a las funciones confluyentes específicas de su labor sino al conjunto de los destinos de la política educativa de la jurisdicción.

Más allá de que los datos completos de las acciones y procesos los aporto como anexos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8, es importante mencionar el esquema resultante de la gestión específica llevada adelante en el período:

Plan inicial	Acciones realizadas	Objetivos concretos	Plan 2008/2011 (objetivos, RRHH, Tecnología, Resultados esperados)
<p>Contar con información relevante y de calidad del Sistema Educativo Provincial en tiempo y forma.</p> <p>Democratizar el acceso a la información y promover un uso consciente, crítico y activo de la misma favoreciendo la gestión y la toma de decisiones en los distintos ámbitos.</p>	<p>Relevamiento de Datos: Relevamiento Inicial Cédula Escolar Relevamiento Final Relevamiento Anual Nacional</p> <p>Acciones de capacitación Acciones de asistencia Democratización de la información: Análisis de la información Controles de la calidad de la información Reportes estadísticos Geocodificación y análisis geográfico Elaboración de informes Actualización</p>	<p>Bases de datos de cada relevamiento</p> <p>Mapa Escolar on line Legajo del alumno</p> <p>Programa de cédula escolar en cada establecimiento educativo</p>	<p>Bajar los tiempos de cierre de cada relevamiento</p> <p>Potenciar el uso de los sistemas de información Geográficos El legajo del alumno como sistema administrativo obligatorio Actualizar el software actual a plataformas de desarrollo para Internet Optimizar herramientas y procedimientos del</p>

Tesis de Doctorado – Carlos J. Giordano

	administrativa de los sistemas informáticos de Recursos Humanos y Liquidación de haberes en las dimensiones del establecimientos, matricula y secciones: Actualización administrativa de información Actos administrativos Desarrollo y mantenimiento de Software: Software de Cédula Escolar Sistema de Información Geográfica Software de carga relevamiento anual		Relevamiento Anual Nacional dada su relevancia y obligatoriedad en el marco de la Ley Nacional de Financiamiento Educativo
--	--	--	--

Dirección del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE)

El CENDIE es una dependencia de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo con una larga tradición en el Sistema Educativo de la Provincia en donde se proveen los siguientes Productos y servicios:

Biblio XXI: Publicación especializada para bibliotecarios y especialistas de la información y la documentación y equipos docentes. Desarrolla artículos, entrevistas, proyectos y novedades editoriales del ámbito de la documentación, la información y la educación. Tiene una cobertura de un ejemplar a cada establecimiento que posee biblioteca, a los responsables de la gestión educativa y a 500 organismos gubernamentales y no gubernamentales con los que el CENDIE

mantiene el sistema de intercambio, canje y donación. También se edita en formato digital.

Educación al día: Esta publicación aporta información actualizada para la toma de decisiones. El material difundido proviene de las publicaciones periódicas y libros incorporados al acervo documental del CENDIE, así como también de fuentes de información electrónica.

CENDIE Informa: Es una publicación digital mensual, un espacio de comunicación e intercambio en el que se difunden novedades ingresadas a hemeroteca y biblioteca, los espacios de capacitación y aquellos link que resultan de interés en el campo de la educación. Se distribuye por correo electrónico a todos los usuarios del CENDIE.

Hoja Informativa: Esta publicación difunde las novedades editoriales ingresadas al CENDIE (libros). La misma tiene una tirada de 5000 ejemplares y realiza una cobertura a cada establecimiento que posee biblioteca, a los responsables de la gestión educativa, y a 500 organismos gubernamentales y no gubernamentales con los que el CENDIE mantiene el sistema de intercambio, canje y donación.

Guía para la redacción de referencias bibliográficas: Constituye una herramienta de apoyo a quienes confeccionan referencias bibliográficas (bibliotecarios, documentalistas, docentes, investigadores, estudiantes y usuarios en general). Ofrece recursos para la elaboración y presentación de referencias bibliográficas de documentos, tanto impresos como electrónicos, necesarias en la preparación de trabajos de estudio, de investigación o como parte de diversos productos documentales.

Productos en Soportes Multimedia: Son diversos productos multimedia que han sido presentados y distribuidos según necesidades específicas de los usuarios y/o de la gestión.

Paquete Informativo: Es un producto que reúne dos o más aportes bibliográficos provenientes de libros y publicaciones periódicas y/o normativa legal. Se realiza a partir de demandas específicas de los actores de la gestión en los distritos de la provincia de Buenos Aires, y se envía a través de un Referente Regional de

Información y Documentación (RRID) a las distintas regiones educativas. Además los RRID elaboran paquetes informativos directamente en la región.

Bibliografías Especializadas: Este producto documental se realiza a partir de la demanda específica de los diversos tipos de usuarios.

En el CENDIE se realizan las siguientes tareas sistemáticas:

Atención de usuarios en sede, telefónica y virtual: Asesoramiento, búsqueda de la información y cobertura de la demanda. Cabe destacar que se implementó el Sistema de consulta On-line a través del formulario que se encuentra en la página web del CENDIE y desde el que acceden los usuarios en forma remota consultando las demandas de información. Las mismas son respondidas en un lapso no mayor a las 48 horas.

Provisión de información legal a través del registro, ingreso, clasificación de normativa, procesamiento, carga.

Préstamos, en Sala, para fotocopiar, domiciliario e institucional.

Administración de Información Electrónica mediante la clasificación de la información, el análisis de pedidos de información, control y mantenimiento de la libreta de direcciones, incorporación de direcciones electrónicas de usuarios presenciales.

Mantenimiento de Página Web. Monitoreo de la página e incorporación de las producciones editoriales.

Distribución de Publicaciones.

Investigaciones Bibliográficas mediante la selección de fuentes bibliográficas y documentales. Contacto institucional.

Elaboración de Directorios Institucionales.

Localización de documentos en forma electrónica.

Digitalización de documentos mediante la realización del procesamiento técnico de todo el material ingresado. Realización de abstracts y asignación de descriptores

Articulación con otras Direcciones de la DGCyE y con otros organismos

Con el Consejo General de Cultura y Educación, se trabaja en recuperar los materiales documentales, mobiliario y demás artículos que den cuenta de la historia de la educación de la provincia de Buenos Aires en el marco del Museo Pedagógico.

Con la Biblioteca Nacional de Maestro y el Centro Nacional de Información Educativa (SNIE), se trabaja articuladamente tanto en préstamos interbibliotecarios como en proyectos especiales entre ellos.

El CENDIE participa y es una de las instituciones fundadoras de la RED Provincial de Documentación e Información de la Administración Pública de la provincia de Buenos Aires

Con Editoriales, Organismos Gubernamentales y No Gubernamentales públicos y privados, nacionales, internacionales y extranjeros se realizan actividades de canje y donación.

Mesa de Consenso para temas referidos a Bibliotecas y Bibliotecarios: A partir del surgimiento del Programa de Fortalecimiento de las Bibliotecas Escolares y Bibliotecas Escolarizadas del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires se comenzó a trabajar en una Comisión Central de Consenso conformada por representante de distintas Direcciones de la Subsecretaría de Educación, de la dirección provincial de Superior (institutos y Centros de Investigación Educativa) y de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento a través del CENDIE

Por último, en cumplimiento del plan de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento se realizan los siguientes proyectos y subproyectos:

Proyecto Integral de Fortalecimiento de los Procesos de Enseñanza.

Subproyecto: Implementación del software AGUAPEY en las Bibliotecas Escolares y Especializadas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

Proyecto de Integración y Automatización Interbibliotecaria -PIAI-: Hacia la construcción del catálogo colectivo del fondo documental del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires:

Experiencia piloto de conformación de catálogos colectivos distritales.

Proyecto Integral Fortalecimiento de los Procesos de Enseñanza.

SubProyecto: Actualización en Procesos Técnicos: Análisis Documental.

Proyecto de Migración de datos de la base Recuperación Bibliográfica.

Proyecto Integral Fortalecimiento de los Procesos de Inclusión:

Subproyecto El bibliotecario como protagonista en los procesos de inclusión educativa. Relevamiento y asesoramiento de las Bibliotecas Escolares y especializadas.

Proyecto de capacitación para bibliotecarios de las escuelas del programa de Jornada Extendida.

Recuperación de la Historia de la Educación de la provincia de Buenos Aires.

Observatorio de Textos y Cuadernos escolares de la provincia de Buenos Aires.

Museo y Archivo Pedagógico de la Provincia de Buenos Aires.

Publicación de Anales de la Educación Común.

Implementación del Sistema de Recuperación Bibliográfica sobre la Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1858-1992).

Dirección de Producción de Contenidos (DPC)

Esta Dirección fue creada a comienzos de 2006 en el ámbito de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo, y tuvo como misión la producción de materiales comunicacionales de la Dirección General de Cultura y Educación. Es la responsable de la edición de libros, documentos de trabajo, folletos, carteles e impresiones; y el relevamiento, la actualización y rediseño del Portal ABC y de diversos productos multimediales (newsletters, CD-ROM, editorial digital, campus virtual).

Por otra parte, elabora en forma sistemática informes de situación que incluyen datos estadísticos, estado de avance de proyectos institucionales locales y/o regionales, obras de infraestructura, equipamiento, etc. para la Gestión Central, así como para otros organismos del gobierno provincial, Legislatura, gobierno nacional, etc. Para la elaboración de los mismos se creó una base de datos propia que se actualiza regularmente con la información que producen las diversas áreas de la DGCyE.

Así, la Dirección da curso a las diferentes necesidades y decisiones comunicacionales requeridas por la DGCyE -y sus dependencias- dándoles forma y soporte a través de materiales gráficos, audiovisuales y multimediales.

El área de Publicaciones genera los distintos contenidos organizando las colecciones y definiendo la publicación de diversos productos gráficos que tienen por origen y/o destino los distintos Niveles, Modalidades, Direcciones y otras dependencias de la DGCyE. En ese orden, se puede mencionar: la edición de libros de texto; la supervisión de contenidos en busca de mayor calidad de los productos; la indagación del interés editorial, la precisión de costos y definición de la modalidad de los diferentes programas; el fortalecimiento de los vínculos con el mundo editorial; y el relevamiento de proyectos pedagógico-didácticos de todo el sistema educativo. Además, se han creado identidades visuales para distintas dependencias y programas y se trabaja en la calendarización de las publicaciones; la evaluación de otros mecanismos de impresión; la revisión de las colecciones existentes y el fortalecimiento de una identidad acorde con políticas de la DGCyE y el gobierno provincial.

Entre las producciones realizadas se destacan los siguientes títulos (libros y publicaciones periódicas):

- Revista Anales de la Educación Común
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1° año.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2° año.
- Prediseño Curricular para la Educación Secundaria – Construcción de Ciudadanía–. 1° a 3° año (7°a 9° SB)
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria – Construcción de Ciudadanía 7° y 8°.
- Bicentenario de la Reconquista de Buenos Aires
- Obras de compositores contemporáneos de la provincia de Buenos Aires Tomo I
- Obras de compositores contemporáneos de la provincia de Buenos Aires Tomo II

- Inclusión Educativa para el Desarrollo Local
- Documentos para capacitación semipresencial
- Documento de trabajo. Consulta 2006
- Documento de trabajo. Anteproyecto de Ley de Educación Provincial.
- Cuentos Iniciales. Obras Premiadas. Concurso Literario 2005
- Primeros Cuentos. Obras Premiadas. Concurso Literario 2005
- El rol de director de la gestión curricular institucional
- Desafío matemático 2005
- Desafío matemático 2006
- Proporcionalidad
- Orientaciones didácticas para la Educación Especial
- Secuencias Didácticas

El área de Contenidos Multimediales es la encargada de editar y publicar los contenidos del Portal ABC en base a criterios comunicacionales que responden a la dinámica del medio digital. También elabora informes distritales, CD- ROM y otros productos de comunicación interna.

Es así que el área se propuso una profunda reorganización, que le brindase un perfil enfocado en mostrar la gestión y, al mismo tiempo, constituirlo en un agregador de contenidos para aportar a los docentes y a la comunidad educativa no sólo el acceso a recursos administrativos sino también recursos educativos y pedagógicos. En ese orden se propone una configuración que transforme en un portal dinámico con características tales como: poner en conocimiento público las acciones y novedades de la DGCyE; acceso (y producción) a contenidos multimediales; publicación de boletines y recursos educativos de las distintas dependencias de la DGCyE; aplicar las tecnologías de la Información y la comunicación a la solución de los problemas prioritarios de la gestión; compartir los distintos proyectos institucionales; crear redes entre la cartera educativa, la comunidad educativa y la sociedad toda.

El nuevo rediseño del portal ABC tuvo como objetivo jerarquizar las distintas zonas de interés, para evitar la sobrecarga informativa ocasionada por la cantidad de elementos que se desprenden de cada link. En este sentido, las secciones cuentan con más espacio visual despojado de imágenes y texto, se encuentra más clara la disposición de la información que es importante, y hay zonas más destacadas que otras. La información que contempla el rediseño del Portal ABC se puede clasificar en 4 grupos de acuerdo al revestimiento temático de esos aportes:

- Lineamientos políticos y pedagógicos de la gestión.
- Servicios ABC: Consultas e Informes Administrativos; Recursos Pedagógicos; Editorial Digital, Motor de Búsqueda, Accesos Directos.
- Actualidad Educativa (Prensa ABC)
- Acciones y novedades de la DGCyE producidas desde las distintas dependencias: Consejo General de Educación, Subsecretaría de Educación, Subsecretaría Administrativa.

Para desarrollar el nuevo diseño del portal se llevó adelante el relevamiento integral del mismo así como también la definición de sus contenidos, usos y públicos, con la premisa de anticipar tendencias que permitieran rediseñarlo, incorporarle nuevos contenidos e implementar nuevas herramientas de gestión de la información. En este sentido, se han publicado con la nueva lógica de contenido y diseño los sitios correspondientes a:

- Dirección Provincial de Educación Inicial
- Dirección Provincial de Educación Primaria
- Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) de la Dirección Provincial de Educación Primaria
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social
- Dirección de Cooperación Escolar
- Dirección de Comunicación y Prensa
- Programa Escuela y Medios
- Plan 150.000 Docentes Capacitados

- Plan de Consulta 2007 – Nueva Ley de Educación Provincial
- Consejo Provincial de Seguridad Vial
- Informes Comunicacionales de la Dirección de Información y Planeamiento Educativo, entre otros.
- Dirección Provincial de Educación Secundaria,
- Programa ¿Qué Secundaria Querés? de la Dirección Provincial de Educación Secundaria.
- Consejo General de Cultura y Educación
- Dirección de Tribunales de Clasificación
- Dirección de Alternativas Educativas
- Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa
- Dirección Provincial de Política Socio-Educativa
- Programa de Articulación de las Universidades Nacionales
- Dirección de Educación Superior y Capacitación Educativa
- Dirección de Gestión Educativo Ambiental

Asimismo se realizaron diferentes intervenciones comunicacionales que requirieron de la producción en conjunto de las dos áreas que conforman la Dirección de Producción de Contenidos:

- Concurso Seguridad Vial
- Textos Escolares para Todos
- V Encuentro de Educadores de Ciencia y Tecnología
- Actividades Científicas y Tecnológicas Juveniles 2007
- Consulta 2006 – Ley de Educación Nacional
- Consulta 2007- Ley de Educación Provincial
- Censo de Infraestructura y Ambiente
- Plan 98.000 Docentes Capacitados
- Plan 150.000 Docentes Capacitados
- La Escuela que todos queremos – Nueva Educación secundaria
- ¿Qué secundaria querés?- Nueva Educación Secundaria

- Bicentenario de la Reconquista de Buenos Aires
- Universidad Pedagógica Provincial
- Programa Patios Abiertos

El Campus Virtual es otra herramienta tecnológica desarrollada por la Dirección de Producción de Contenidos basada en la comunicación e interacción puesta al servicio del proceso educativo en el que los actores (profesores-tutores y docentes-alumnos) utilizan la tecnología para potenciar la relación pedagógica. Asimismo, permite la gestión de todas las etapas de una actividad de capacitación o perfeccionamiento en entornos virtuales, en forma exclusiva o complementaria a otras instancias de formación, suministrando la tecnología y el soporte técnico necesario para que todas las dependencias de la DGCyE y otros organismos e instituciones, establezcan y gestionen sus propias aulas virtuales en Internet, en forma rápida, simple y profesional.

Así se realizaron cursos a distancia y semipresenciales planificados por la Dirección de Educación Polimodal y Trayectos Técnicos-Profesionales para los cuales se utilizaron en total 25 aulas virtuales. En estas experiencias participaron cerca de 1250 usuarios docentes, preceptores y directivos de escuelas de nivel Polimodal de la provincia.

Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa (DIyPE)

Durante el período de referencia del caso, la DIyPE desarrolló sus acciones en el marco de dos grandes dependencias: el Centro de Investigación y Prospectiva Educativa y el Programa de Evaluación de la Calidad Educativa. A continuación reseño las principales acciones, productos y perspectivas que cada una desarrolló.

Centro de Investigación y Prospectiva Educativa

Se desarrollaron investigaciones en las siguientes líneas:

Sujetos y transmisión de saberes: En esta línea se llevaron a cabo dos investigaciones:

La primera referida a la constitución de la subjetividad de jóvenes y adolescentes tomando como referencia la experiencia escolar y las relaciones con otros ámbitos en los que se conforma la subjetividad (lugares sociales, medios de comunicación, etc.). Con un abordaje cualitativo se realizaron entrevistas en las escuelas de Jornada Extendida Leonardo Rosales (Villa Tesei - Hurlingham), Dr. Cortínez (Cortínez – Luján), ESB 24 de Hurlingham y ESB 13 de Luján.

La segunda investigación referida a una comparación entre el Censo Docente 2004 y el 1994, se propuso identificar los cambios en la composición social de los docentes de la provincia de Buenos Aires, con el fin de estimar tendencias para los próximos 10 años. Se llevaron a cabo reuniones semanales en las que se desarrollaron tareas de: revisión bibliográfica y documental, y operacionalización de variables. También se realizó el análisis estadístico de las variables sexo, edad, antigüedad, situación de revista y comparación entre datos 1994-2004. A partir de estos análisis se construyó la elaboración de rasgos sobre el perfil docente. Además se formularon hipótesis sobre los cambios, factores o acontecimientos que puedan haber influido en el perfil docente.

Respecto del procesamiento de información se trabajó específicamente sobre cobertura educativa preescolar identificando los distritos cuya matrícula en primer grado era un 20% superior a la de 5 años. En estos distritos se trabajó la hipótesis sobre la escolaridad previa de los alumnos vinculada a otros espacios educativos comunitarios. Se desarrolló un relevamiento piloto en algunos distritos para verificar la hipótesis y dimensionar la incidencia de los trayectos educativos realizados en organizaciones comunitarias.

Para un plan de trabajo plurianual (2008-2011) quedaron planteados los siguientes temas de investigación:

Educación infantil.

- Estudio de trayectos educativos de los niños que ingresan en el nivel primario y análisis de rendimiento.
- Estudio sobre las condiciones de la alfabetización inicial y los aprendizajes en matemática en el primer ciclo de la escuela primaria.

- Estudio sobre los aprendizajes en el 2º ciclo de la escuela primaria en las diferentes áreas del conocimiento.
- Estudio sobre las experiencias y programas complementarios a la escolaridad que procuran mejorar los procesos de inclusión escolar de la población infantil.

Educación de adolescentes.

- Estudio sobre las condiciones institucionales para la inclusión de adolescentes en los estudios de nivel secundario.

Educación y Trabajo.

- En esta línea se llevaron adelante una serie de acciones referidos al proyecto de investigación sobre las demandas de los sectores productivos y su vinculación con la oferta educativa. Las acciones comprendieron: Formulación y pilotaje de un instrumento de entrevista para identificar las trayectorias educativas y las posibilidades laborales para ser aplicado a la población de jóvenes en edad activa; Organización y pilotaje de un dispositivo focus Group para ser aplicado a grupos empresarios con el fin de relevar expectativas respecto a lo ofertado por el sistema educativo; Estudio de caso sobre la vinculación entre la escuela técnica y los sectores productivos del distrito de 9 de Julio; Análisis de información y documentos de trabajo de áreas de información del Estado y de Centros de Investigación sobre desarrollo productivo para formular un modelo de análisis de la demanda laboral en la Provincia de Buenos Aires.

Alternativas pedagógicas.

- Se llevaron a cabo tareas de sistematización de los programas de la Dirección de Educación de Adultos vinculados al Ministerio de Trabajo de la Nación las que dieron como resultado una modelo sistematización para programas y experiencias educativas. Puntualmente se trabajó en el Proyecto: “Apoyo a jóvenes en la búsqueda de trabajo”, en el que se realizó un informe a partir del seguimiento, registro y descripción de las acciones desarrolladas en los distritos participantes.

Conducción y Gobierno de la educación:

- Se desarrolló un proyecto exploratorio para identificar las dimensiones del ejercicio del rol de Inspector, teniendo cuenta los cambios producidos en los diferentes momentos históricos, las trayectorias previas y las propias del ejercicio de la función. Se vincula con el objetivo de relevar modelos de gestión para la distribución de atribuciones y funciones entre la Dirección General de Cultura y Educación, las regiones y distritos escolares y la conducción de las instituciones en la formulación y ejecución de las políticas educativas. Las acciones comprendieron: Entrevistas con inspectores jefes regionales y distritales, reuniones de equipo en las que se produjeron discusiones teórico–metodológicas, se analizaron entrevistas, a partir de las que se elaboraron categorías tomando las dimensiones previstas.

Evaluación de la calidad educativa

En esta línea se desarrollaron dos proyectos:

- Uno, referido a las acciones de evaluación de la calidad que se desarrollan en el conjunto de las escuelas aerotécnicas, Centros de Educación Agropecuaria y Centros Educativos para la Producción Total para identificar nuevas maneras de evaluación más ajustadas a los formatos institucionales de los establecimientos. El otro, referido a la profundización de los análisis cualitativos institucionales procurando identificar factores de las escuelas vinculados a los resultados de las evaluaciones.

Se elaboraron nueve publicaciones de la Serie Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa: “Los jóvenes en la escuela; “El trabajo docente en perspectiva”; “Los perfiles profesionales de los inspectores de la provincia de Buenos Aires: entre los cambios socioeducativos recientes y las trayectorias laborales y formativas”; “Concepciones sobre sistematización”; “Educación, trabajo y producción en prospectiva para la provincia de Buenos Aires”; “Educación y

trabajo desde una perspectiva local: un estudio de caso”; “Presentación del diseño de la encuesta sobre educación, saberes y trabajo”; “Dispositivo de evaluación de la formación técnico-agropecuaria: una experiencia innovadora”; y “Conociendo las escuelas. Estudio cualitativo. Síntesis 2004-2007”.

Programa de Evaluación de la Calidad Educativa

Sus objetivos fueron: Integrar las dimensiones de equidad y calidad educativas; Producir información para reorientar la tarea pedagógica y las políticas educativas; Identificar lo que cada institución aporta en términos de educación, evitando la comparación de escuelas que difieren en las características socio-económicas de su alumnado; Lograr la complementariedad entre la evaluación externa y la autoevaluación institucional

Durante el período se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Se aplicó el VII Operativo de Evaluación de Calidad Educativa: modalidades muestral (escuelas de Jornada extendida) y censal (San Miguel, Tandil, Lobos).
- Procesamiento e informes sobre operativos censales en las áreas de lengua y matemática en los distritos de San Miguel, Lobos y Tandil para 7º año.
- Procesamiento e informes sobre operativos en escuelas de Jornada extendida para 7º y 8º año en las mismas materias.
- Procesamiento e informes sobre cuestionarios a alumnos, docentes y directivos administrados en los operativos censales y en las escuelas de jornada extendida.
- Pilotaje de pruebas e informes en el área de Ciencias Naturales de 7º año.
- Informes finales y devolución a directivos y docentes del proyecto trianual “Conociendo Escuelas”.
- Informes y devolución de profundización a directivos y docentes de pruebas en contenidos de Matemática y Lengua en el distrito de Tres Arroyos.

- Operativo de evaluación en escuelas de Jornada extendida para 7º, 8º y 9º año en Lengua y Matemática, y 7º año en Ciencias Naturales.
- Operativo de evaluación para actualizar la línea de base 2001 en el 1º de ESB (ex 7º año de EGB) en las áreas de Lengua y Matemática.
- Operativo de evaluación para generar la línea de base en Ciencias Naturales en el mismo año.
- Aplicación exploratoria de pruebas e instrumentos complementarios para los CENS en 3º año.

La cantidad de alumnos comprendidos en los operativos de evaluación en el período fueron 79.000.

Se llevó a cabo, además, el Operativo Nacional de Evaluación en Provincia de Buenos Aires, en los años 3º y 6º de Primaria y 3º y 6º de Secundaria en cuatro áreas curriculares: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales.

Este operativo alcanzó a 11.000 alumnos, incluyendo por primera vez una muestra específica en escuelas rurales en 3º y 6º año de Primaria.

Proyecto: La evaluación: entre la información y los desafíos cotidianos en la escuela.

Objetivos: Identificar las lógicas de significación que los distintos actores otorgan a la información de modo de establecer estrategias para comunicar resultados acordes a las necesidades de los diferentes destinatarios; Contribuir a la construcción de modelos de interpretación y uso de la información para la determinación de áreas de intervención y el diseño de acciones de mejora en los diferentes ámbitos de gestión; Resignificar los procesos de indagación, registro y sistematización de la información a partir de tomar como objeto de análisis la información producida por el Programa de Evaluación.

Acciones realizadas: Se elaboró e implementó una encuesta a Inspectores Distritales y Areales de los trece distritos evaluados censalmente en 4º y 9º año; Se elaboró un informe de los resultados de dicho relevamiento de datos.

Capítulo 8. Supuestos conceptuales

*Cada cual encontrará sus propias traducciones.
No hay ninguna garantía de que ese deseo sea el de alguien más.
No hay ninguna garantía de que a alguien más realmente le importe lo que uno desea.
No hay ninguna garantía de que sea realizable.
Pero la falta de garantías ya es algo a lo que hemos tenido que acostumbrarnos
¿Porqué no hacer de esa necesidad la virtud de un pensamiento fuerte que
todavía, como dijo alguien, “tiene todo un mundo que ganar”?
Eduardo Grüner - El fin de las pequeñas historias*

Estos supuestos son aportes heterogéneos que me ayudan a dar cuenta de la complejidad que implica pensar prospectivamente el planeamiento de la educación o, dicho de otra manera, “ser testigos del futuro” y compartir esa visión para la conceptualización de los planteos y recorridos hechos al calor de las tareas de gestión.

El despegue del Planeamiento

Los antecedentes en acciones de planeamiento son profusos tanto en procesos económicos y militares como en los educativos. Para centrarnos, el sistema educativo espartano estaba exactamente adaptado a los objetivos militares, sociales y económicos del conjunto del sistema; los objetivos formativos de la sociedad incaica en los Andes peruanos; innumerables ejemplos en las diferentes dinastías de la China antigua y en el propio sistema de castas hindú. Van Gelderen rememora... “a fines del siglo XVIII, por ejemplo, se publicaron numerosos trabajos titulados ‘Plan de Educación’ o ‘Reforma de la Enseñanza’; el más célebre es el ‘Plan de una Universidad para el Gobierno de Rusia’, compuesto por Diderot a petición de Catalina II” (Van Gelderen, 1969).

La primera tentativa sistemática de planeamiento educativo la podemos encontrar en el primer plan quinquenal de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, en 1923. En una región donde diez años antes el analfabetismo era de más del 66% de la población total, la opción por la sistematicidad en el desarrollo educativo fue decisiva para su integración. A partir del XIV Congreso del Partido Comunista,

celebrado en 1924, se sitúa en un primer plano el problema de la planificación. La primera experiencia planificadora fue abordada por el Comité Estatal de Planificación (el Gosplan). Se proyectó, en un primer momento, que el período abarcado fuera de 1925-1926 a 1929-1930, pero la situación económica y las disputas internas retrasaron hasta 1929 el comienzo de la planificación soviética. En los análisis posteriores, se pudo sintetizar que las características resultantes de la estrategia y planificación soviéticas son la renuncia al desarrollo equilibrado y simultáneo a favor de vigorosos saltos adelante por parte de sectores guía, seguidos por los restantes con una variedad de ritmos de crecimiento planificados de modo menos riguroso. Sin embargo, este ejemplo de la URSS, es un caso aislado. Hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial, el planeamiento en general sólo es parte de debates teóricos entre economistas marxistas y partidarios del liberalismo tradicional. Pero, en el plano de las políticas sociales, de a poco, comienza a manifestarse un interés por el planeamiento que lleva a experiencias parciales en el área económica de Francia como los Planes de los ministros Tardieu y Marquet de 1929 y 1934 respectivamente, o el New Deal norteamericano de 1933, el Plan Wahlen suizo para la agricultura en 1941 o en Puerto Rico en 1942.

Luego de la Segunda Gran Guerra, los trastornos causados por el conflicto global, las preocupaciones sociales cada vez mayores y una explosión demográfica imprevista, indujeron a los países, cada vez en mayor número, a planear la educación. Todo el bloque socialista de la URSS, la *Education Act* inglesa de 1944 que obligaba a cada una de las 146 autoridades docentes locales a preparar un plan de desarrollo, la Comisión del Plan de Equipo Escolar, Universitarios, Científico y Artístico en Francia que, en 1953, extendió a la Educación los beneficios de un plan nacional de recuperación, son algunos de los ejemplos que pronto fueron implementados en toda Europa. Al mismo tiempo, a partir de 1950, en los países que se habían independizado o alcanzado algún grado de autonomía, comienzan a consagrarse planes para el desarrollo de la educación. En el primer plan integral de la India (1951-1955) la educación se inserta como

factor necesario para la economía y las políticas sociales. También en Ghana, en 1951, se emprende un plan de desarrollo general de ocho años en el que figura la educación. En 1952, en Birmania, se publica un plan de educación de cuatro años. En los años inmediatos posteriores proliferarán los planes de educación: Colombia en 1957, Marruecos y Pakistán en 1958, Túnez en 1959 y así sucesivamente hasta consagrar al planeamiento educativo como una condición de posibilidad para cualquier desarrollo social y económico.

En el mismo período proliferaron Conferencias, Plenarios y Seminarios internacionales. Al Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación realizado en Washington en 1958 ya mencionado y cuyas recomendaciones tuvieron principalmente por objeto los problemas de organización y de metodología más los problemas conexos de administración y financiamiento de la educación, se le sumó la Conferencia de Santiago de Chile (marzo de 1962) convocada por la UNESCO, la CEPAL y la OEA, para estudiar las relaciones entre la educación y la situación económica, social y demográfica de América Latina y para definir los objetivos de un plan para la década en materia de desarrollo educativo en la región (entre otros puntos, la declaración final aconseja que el porcentaje de las inversiones en educación ascienda, en 1965, al 4% del importe de la renta nacional). Cuatro años más tarde, en Buenos Aires durante junio de 1966, la segunda Conferencia se dedicó a las cuestiones de contenido, métodos, rendimiento y evaluación formulando recomendaciones sobre la orientación de los programas que la UNESCO debía realizar.

Al mismo tiempo (diciembre de 1959/enero de 1960) en la Conferencia de Karachi se realizó un Plan de Trabajo con metas de que instaurara en Asia, en un plazo máximo de 20 años, la enseñanza Primaria universal, gratuita y obligatoria de 7 años como mínimo y formuló recomendaciones para la creación de servicios nacionales de planeamiento de la educación. Dos años más tarde, en la Conferencia de Tokio, se revisaron los resultados del Plan de Karachi y se aprobó una Resolución que recomendaba llegar, en 1980, por etapas sucesivas, a inversiones en educación equivalentes al 5% del producto bruto nacional. A éstas le siguió la Conferencia de Bangkok, en noviembre de 1965, donde se aprobó un

Plan Modelo de Desarrollo de la Educación en Asia para los siguientes quince años, con final en 1980.

Para África se sucedieron las Conferencias de Addis Abeba (mayo de 1961), París (marzo de 1962), Abidján (marzo de 1964) y Nairobi (julio de 1968). Para los Estados árabes la de Beirut (febrero de 1960) y Trípoli (abril de 1966). En Europa y América del Norte, en octubre de 1961, la OCDE organizó la conferencia “Políticas de crecimiento económico y de financiamiento de la educación” en Washington, mientras que en Francia se realizó el Coloquio internacional sobre Planeamiento de la Educación (París, 1959). Al mismo tiempo, en Bellagio la Asociación Internacional de Universidades y la Fundación Ford hicieron la Conferencia sobre los aspectos económicos del desarrollo de la Educación en Europa”, en julio de 1960. Tres años más tarde, para terminar con los ejemplos, el Deutsche Institut für Entwicklungspolitik, en Berlín-Tegel, durante julio de 1963 realizó la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación.

Este período marcó el auge del Planeamiento a caballo del cambio de las décadas de los '50 y los '60 y plantaron las bases reconstitutivas de Occidente para el Planeamiento educativo, frente a la tradición soviética: los ministros de Educación de América, en Lima en mayo de 1956, y la OEA y la UNESCO, en el Seminario Interamericano realizado en junio de 1958 en Washington, propusieron el planeamiento integral de la educación para el conjunto de América Latina. Asimismo, los especialistas reunidos en 1958 en Washington definieron al planeamiento integral de la educación como “el proceso continuo en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como privadas, a fin de garantizar educación adecuada a la población, con metas y en etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país”. Una estrategia para organizar y estimular el desarrollo educativo. Descartaron la idea de la separación del proceso educativo en ciclos, optando por soluciones globales o conjuntas, armónicamente

desarrolladas, de acuerdo con las necesidades y exigencias de la evolución de quien se educa. Fijaron la necesidad de una coordinación administrativa y económica para la resolución de la problemática educativa y la suplantación de criterios pedagógicos exclusivos por la asistencia interdisciplinaria. Consideraron al planeamiento como técnica y como instrumento puesto al servicio de una idea política, al tiempo que lo consideraron solución para lograr la educación adecuada para cada hombre que es necesario aplicar para el logro del desarrollo de los pueblos. Y, entre las posibilidades de la planificación como regimentación o compulsión o el planeamiento cooperativo y democrático, optaron por éste como forma de permitir la concertación de los aportes frente a las crecientes expectativas que los Estados solos no podían satisfacer.

Por último, en esta pequeña reseña histórica del período de despegue del Planeamiento, es preciso destacar la repercusión que tuvieron las Conferencias regionales mencionadas en la conformación de organismos centralmente vinculados a Naciones Unidas. En 1961, en Beirut, se creó el Centro Regional de Planeamiento y Administración de la Educación de los países árabes; en 1962, en Nueva Delhi, el Instituto Asiático de Planeamiento y Administración de la Enseñanza; la Sección de Planeamiento de la Educación del Instituto de Planificación Económica y Social de Santiago de Chile en 1962, que en 1968 se transformaría en el Centro Regional de Planeamiento de la Educación para América Latina; la Sección de Planeamiento de la Educación del Instituto de Desarrollo Económico y Social para África de Dakar en 1963, convertido en 1965 en Grupo Regional de Planeamiento y Administración de la Educación; y en diciembre de 1962, la Conferencia General de Naciones Unidas aprobó la creación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en París que, aún formando parte de la estructura general de la UNESCO, goza de gran autonomía.

La instalación argentina

La Argentina, mientras tanto, no fue ajena a este proceso y se produce, en el mismo período, una fuerte entrada de las ideas del planeamiento educativo a

través de tres desarrollos convergentes. El primero estuvo dado por la instalación del desarrollismo como formulación fundamentalmente promovida por la CEPAL que instala dentro de la lógica del campo de la administración pero también del campo político, la idea de que los países desarrollados habían recorrido un camino, habían quemado una serie de etapas en su desarrollo histórico y ese desarrollo se debía a una serie de factores que podían ser identificados y reproducidos en otras experiencias nacionales. Argentina, dentro de esta lógica, básicamente tenía que apostar a reproducir ciertos factores para lograr alcanzar a los países desarrollados. Si bien muchos autores plantean que no se puede hablar de una sola teoría del desarrollo, todos coinciden en que el nivel de escolarización general de la población es un factor del desarrollo económico, por lo que, en todo caso, la política educativa está vinculada con el desarrollo económico. El segundo de los procesos convergentes es la rearticulación de los fines de la educación hacia el desarrollo económico. La experiencia política de los dos primeros gobiernos de Juan D. Perón, marcan una conexión fuerte entre el sistema educativo y el sistema productivo, sobre todo en el caso de la educación técnica y técnico-profesional, la experiencia en las escuelas fábrica por ejemplo o en la Universidad Obrera Nacional. En los '60 lo que aparece es una reformulación de aquella conexión, que se presenta con contenidos políticos neutrales, que puede ser resuelta desde una lectura técnica por la formación adecuada de recursos humanos, el nivel educativo general de la población, etc. La tercera línea es la idea de que es una condición del desarrollo que el Estado intervenga de manera planificada en las distintas esferas de la actividad social. Es decir que la intervención del Estado en las políticas económicas, del trabajo, en las políticas educativas, debe ser una intervención planificada.

Esta entrada de la teoría y de las prácticas del planeamiento educativo dentro de la estructura del sistema educativo provoca una reorganización generalizada y establece una nueva división del trabajo al interior de la administración educativa. División en la que se reconocen, al menos en esta etapa, tres tipos de organismos: aquellos que se dedican a la administración de la educación, que tiene que ver con la conducción y la inspección de los niveles educativos; un área

especializada para la gestión de recursos y servicios de presupuesto y financiamiento, las áreas de personal, etc.; y, por último, el área de los organismos técnico-pedagógicos, que son los que hegemonizan posteriormente la función de planeamiento, extendiéndola a otras.

La creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), organismo autónomo de los diferentes ministerios del Poder Ejecutivo Nacional, concentró toda la actividad del planeamiento de las distintas áreas del Estado. Actividades de diagnóstico, investigación, estadística y planeamiento de las áreas de salud, previsión, economía, educación, fueron su misión. Años más tarde, todas estas funciones, y los sectores específicos generados, fueron incorporados a los Ministerios de cada área. En esta concentración se articularon las funciones nuevas, como la del planeamiento y las de las nuevas tecnologías, con una relectura de algunas ya existentes, como las de información, estadística, documentación, investigación, las funciones curriculares y la del perfeccionamiento docente.

La irrupción del planeamiento y su concentración en organismos de carácter técnico específico, dio lugar a desplazamientos que, paradójicamente, desarticulaban procesos. Muchas de las funciones que pasaron a ser parte del planeamiento a este nivel eran parte de las labores de los cuerpos de inspectores como producto de la dimensión político-pedagógica de su actividad. Esta nueva división de trabajo entre funciones de gestión y funciones técnico-pedagógicas reformula el rol de la inspección y los inspectores se quedan sólo con las actividades administrativas y de gestión cotidiana de la educación.

Este desplazamiento supuso además la división de estructuras ministeriales en al menos dos culturas institucionales. Una cultura técnico-pedagógica y una cultura práctica que, a lo largo de la historia, alternaron hegemonías en donde cada una fue vista como la “verdadera esencia” de la educación o el “mal necesario” para llegar con las políticas educativas a las escuelas.

Las dos culturas se nutrieron y nutren, a su vez, de dos canteras diferentes. Los inspectores, en las definiciones originales, debían ser maestros normales y, como decía Sarmiento, debían haber atravesado las instancias de la práctica, mientras

que quienes conforman los cuerpos de funcionarios de los organismos técnico-pedagógicos son reclutados básicamente en el campo académico. Proviene de las universidades, de los campos que se abren en torno de la aparición de la sociología como una disciplina científica, de la reconfiguración de las ciencias de la educación, que toma distancia de los patrones filosófico-pedagógicos y encara un nuevo retorno al cientificismo, la economía de la educación. Esto refuerza los caminos en tensión de ambas culturas. Una que se nutre de saberes académicos y otra que proviene de la práctica.

La respuesta terrorista

Como última etapa de referencia, considero necesario reflexionar sobre los impactos del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional en el sistema educativo. Al Terrorismo de Estado, sus aparatos represivos y las acciones directas de aniquilación de personas, en lo educativo hay que sumar aquellos procesos internos como la clausura de mecanismos de participación social que se habían abierto brevemente a comienzos de los años '70, una verticalización de la administración bajo control militar -la designación de delegados militares al frente de las direcciones de los ministerios de educación marca no solo un giro autoritario-. La gestión más prolongada de un ministro de educación durante la Dictadura, que fue la de Llerena Amadeo, básicamente se centró en el restablecimiento de la jerarquía, el restablecimiento de la autoridad, como base de su discurso público. Esto también atraviesa la lógica de la totalidad del sistema, lo mismo que el disciplinamiento autoritario de los comportamientos. El control no solo se trató del control ideológico sino que hay una profusión de materiales, circulares y normas que plantean un control exhaustivo del comportamiento de los actores educativos y una burocratización de la experiencia escolar.

Esta preocupación por el control, la burocratización y el vaciamiento de contenido político de las prácticas afectó particularmente a los organismos técnico-pedagógicos, que se habían nutrido básicamente de canteras universitarias y que fueron particularmente empobrecidas y golpeadas durante el período. Hubo un

desfinanciamiento de estas áreas. Se produce la interrupción de series estadísticas que se venían elaborando desde comienzos de la década del 60. Si uno mira la estadística educativa encuentra que en el momento en el que se produce la transferencia de la educación primaria a las provincias en 1978, hay una interrupción de las estadísticas educativas que se recupera recién en 1980. Hay 3 años en que no es posible afirmar cuál fue el impacto de la transferencia en términos de escolarización, de la distribución de la matrícula. En términos del discurso público de los funcionarios de la Dictadura, este desplazamiento se presentó como un reconocimiento a la cultura práctica del sistema, una revalorización del practicante. Aunque para ello se contaba con el antecedente del debilitamiento político de esta práctica, es decir, el antecedente necesario para que esta práctica fuera revalorizada en el contexto de la Dictadura, estaba dado por el empobrecimiento político previo de esa práctica.

Finalmente, el papel de mediadores que tenían estos servicios en las políticas que buscaban el control autoritario del sistema supuso condiciones para la consolidación de un poder operativo que podía oficiar como facilitador o como obstaculizador de las políticas, que es en todo caso una de las notas que ha quedado impresa como parte de cierta imagen del sentido común escolar sobre la función de la Inspección en este período.

Las oportunidades

En 1967, Alfredo Van Gelderen, uno de los más influyentes contemporáneos en el debate por el qué hacer de la educación, prologó un libro.

“Técnicas modernas y planeamiento de la educación” compila artículos de Wilbur Schramm, Philip Coombs, Friedrich Kahnert y Jack Lyle sobre algunas particularidades de las técnicas con que se definían cuestiones muy puntuales de las métricas didácticas de entonces.

Sin embargo, el prólogo define una concepción integral acerca de los desafíos, los problemas y los recursos con que la humanidad contaba (¿cuenta?) para la tarea inmensa de que la educación sea parte de las soluciones del futuro.

Van Gelderen sintetiza, con maestría, una posición acerca del planeamiento que venía a discutir las teorías intervencionistas, fueran éstas las del primer cuarto de siglo soviético o las de las “alianzas para un progreso” apenas terminados los cruciales años '50. Es que algunos sectores empezaban a preocuparse, más de 40 años antes, por la hegemonía ideológica del Progreso una vez terminadas las ilusiones territorialistas de ocupación total.

Los “problemas” de la Humanidad eran, así, el “crecimiento demográfico”, la “rapidez del progreso técnico” (con su consecuente caducidad de conocimientos) y la “emancipación política”. Y el desafío, “educar a un número cada vez mayor de personas durante períodos cada vez más prolongados, para que puedan asimilar la multitud de conocimientos que no paraban de aumentar y evolucionar”. Para lo cual, van Gelderen afirmaba, era preciso mejorar los métodos tradicionales y adoptar nuevos procedimientos pedagógicos. La solución era unir la enseñanza y la información, recurriendo a los nuevos medios y a la educación programada.

En 1967, en el texto de referencia, el futuro era posible si se hiciera planeamiento y los “problemas” para lograrlo eran la “cantidad de alumnos” creciendo vertiginosamente; la “escasez de docentes” con formación apropiada y desactualizada; la “falta de locales y materiales” adecuados; y que los “medios” (de comunicación) eran sólo concebidos como “complementarios”, representando una ínfima fracción de los costos totales y cubriendo una pequeñísima porción del horario escolar.

La cuestión, a 40 años exactamente de aquel texto iniciático, vuelve con inusitada demanda: aquel mundo se lo preguntaba, hoy el futuro nos conmina a resolverlo... ¿qué oportunidades nos estamos perdiendo si no planificamos los procesos educativos del presente?... pasar de los problemas a las problemáticas... dar cuenta de los procesos por los cuales los datos pueden constituirse en información para la acción... testificar desde el futuro cuáles son los desafíos pendientes... y qué debería pasar hoy para que pasemos de los deseos a lo necesario e imprescindible (si se trata de que la educación es uno de los escenarios

principales que permitiría empezar a hablar definitivamente de un proceso de verdadera justicia social).

Porque, en los procesos educativos que nos ocupan en nuestra cotidianeidad argentina y latinoamericana -desde aquí hablo y acepto la demanda-, los “nuevos medios” siguen estando subutilizados o, directamente, ausentes; la generación de docentes no ha tenido continuidad y coherencia en sus procesos formativos; la conciencia sobre la realidad de los contextos de recepción de cada contenido pretendidamente necesario no ha alcanzado a incorporarse al circuito de la comunicación formativa; la investigación de las prácticas y saberes en desarrollo dentro de lo que genéricamente se nomina “educación” no termina de dar cuenta del impacto que los cambios en el campo de la información han producido; y, una más pero sin ánimo de agotar la lista, quiénes son-dónde están-cuántos suman-qué saben-dónde han estado-qué desean-de qué proyecto son protagonistas... aquellos que son los “nuevos” a incorporar como sujetos de derecho pleno, “esos” que veremos visibles si comprendemos el campo educativo y no sólo los espacios físicos y temporales concretos de lo formal sistémico, pero también “éstos nuestros” que hoy disocian sus ejercicios áulicos de la “realidad extramuros escolar” en tanto las posibilidades tecnológicas están, o no, operativamente presentes.

Hoy sabemos que lo que ha crecido es el número de personas que debieran ser sujetos del derecho a la educación; que la formación docente está tironeada entre demandas hipercríticas o -por el contrario- de “integración” acrítica, entre currículas globales y recorridos de sobrevivencia individual, entre especificidades didácticas y un trabajo que les demanda ser enfermero-cocinero-mozo-psicólogo-asistente social... al mismo momento en que se lo renta como “auxiliar de lo pedagógico” en el proceso de formación de cada hijo-alumno; que la estructura material donde se apoya y desarrolla la educación es la suma de lo faltante y no la posibilidad para el desarrollo; y que los medios todavía “suceden” principalmente fuera de las aulas pero, definitivamente, dentro de los campos educativos.

En 2009, aquel futuro ha sucedido y, sin embargo, los mismos problemas y las mismas problemáticas siguen definiendo el desafío: es que, quizás, de lo que siempre se trató -y trata- es de no aislar analíticamente la educación de las demás componentes sociales, económicas, culturales, históricas y políticas; de asociar técnicas con hipótesis operativas; de trabajar con el mandato de la inclusión plena y no sólo circular de ida por las autopistas del progreso individual indefinido; de saldar el diálogo entre las tareas inconclusas de todos los pasados, los presentes excluidos y las actualizaciones de los laboratorios experimentales del futuro.

Porque, de aquellas posiciones acerca del Progreso definidas como líneas en disputa por la hegemonía cultural han quedado las cicatrices, las marcas identitarias, pero siguen estando pendientes la calidad institucional de la inclusión completa, la justicia social efectiva, la posibilidad de los consensos, la obligación de la sustentabilidad ambiental, la riqueza de la interculturalidad... el futuro que será posible si reconocemos la historicidad y acordamos un sentido colectivo y común... si consensuamos un proyecto que recoja todos los “por qué” lo estamos haciendo y articule los “para qué” lo queremos hacer.

Las tradiciones de la Prospectiva

La prospectiva pretende buscar un mecanismo sistemático que permita pensar el futuro, proyectándonos hacia él, y crear en el presente las condiciones para su realización.

Todos los estudios prospectivos lo que pretenden es construir escenarios. La palabra escenario viene de la tradición de la sociología dramática. Todos inconscientemente o por lo menos no deliberadamente nos hacemos ideas acerca de lo que va a ser el futuro incluso a nivel personal y subjetivo, y trabajamos en relación a eso. Con objetivos vamos moderándolos, reorientándolos de acuerdo a las condiciones del entorno, del contexto, tanto en los aspectos biográficos, como en los aspectos de los actores sociales o de las instituciones. Pero esta

construcción de escenarios se realiza en términos sistemáticos tomando en cuenta a grandes rasgos dos factores.

En realidad no existe la posibilidad de no pensar el futuro para nuestra especie, el problema de la prospectiva es que quiere hacerse cargo de esta proyección sintomática que tenemos, que tiene que ver con el deseo, con las búsquedas, que tiene que ver con lo que alguna vez un filósofo francés llamado Pascal dijo las apuestas. Nosotros apostamos al desarrollo de determinadas cosas en nuestra vida, apostamos a la construcción a veces militantemente, a veces escépticamente, a veces nihilistamente, la realidad es que nosotros nos relacionamos con la idea del futuro y lo que pretende hacer la prospectiva es que esta relación sea sistemática y que se han buscado en los últimos 30 o 40 años que es donde se ha sistematizado más esta microdisciplina, buscar herramientas para esta sistematización que podría pensarse incluso desde una tradición psicoanalítica como hacer conscientes los deseos de futuro, ponerlos sobre la mesa y negociar sobre la base de objetivarlos, y no sobre la base simplemente de tenerlos como reaseguro.

De alguna manera en términos cronológicos, la prospectiva es una etapa previa a la planificación, es decir, en términos de lo que se entiende por planeamiento en políticas de largo alcance uno podría hacer prospectiva, es decir construir escenarios y planificar en relación a esos escenarios. Los escenarios en general no son únicos.

Los que iniciaron los estudios de prospectiva y los siguen realizando sistemáticamente son la industria petrolera en la década de los 40 y 50, y después los Estados en los 50 y 60.

Es una etapa previa a la planificación porque a partir de la construcción de escenarios uno apunta al desarrollo de herramientas que pretendan llegar a esos escenarios. De alguna manera cuando uno hace planificación sin prospectiva construye un escenario sin construirlo, y ese es uno de los problemas que hay muchas veces en el planeamiento. La idea de la prospectiva es prever diferentes tipos de escenarios. En general se dividen en 3 tipos, los futuros deseables, posibles y probables. Una cosa es lo posible, el arco de lo posible es muy amplio,

se restringe en lo probable, y se restringe más si se quiere en términos de apuesta política en el sentido de construcción colectiva de la voluntad en términos de lo deseable. Uno puede hacer coincidir moderadamente, críticamente, escenarios probables, posibles y deseables, o en todo caso que no sean tan deseables como uno quisiera en términos de políticas públicas, pero sí por lo menos reorientar esos escenarios hacia apuestas de voluntades socialmente construidas y productivas, con alta probabilidad de recurrencia.

En términos más conceptuales si se quiere, la prospectiva es un proceso para poner en evidencia muchas veces algo que en otros ámbitos, sobre todo de la táctica cotidiana o de la práctica cotidiana está bastante escondido y que son las orientaciones de las percepciones del mundo, o en algunas tradiciones más conocidas, la ideología.

Entonces, cuando uno piensa el futuro no le puede escapar a las concepciones del mundo. No hay nada más evidente como proyectar el futuro para situarse en el lugar de la incomodidad o del asco frente a los futuros que no queremos o por el contrario del optimismo, del deseo, de la construcción, de la puesta política, del desarrollo de la voluntad social colectiva frente a los futuros que quisiéramos desarrollar. La prospectiva pretende hacer un cruce entre estos dos mundos, el mundo de la realidad, el mundo que existe, y el mundo del deber ser, pero que estén emparentados, es decir que no sean simplemente el deber ser de la utopía no engarzada en lo existente sino que sea un deber ser en el marco de los procesos existentes. Una cosa es pensar el futuro sin pensar el presente, sin pensar en las fuerzas existentes en el presente, las fuerzas institucionales, de actores, de creencias compartidas, de deseos orientados, y también, las fuerzas de la tradición, es decir, de lo cuestionado, de lo que viene con fuerza propia y que los actores ni siquiera están capacitados para ver como inercial.

En demografía los estudios prospectivos tienen mucha regularidad porque, por ejemplo, la cantidad de hijos que epocalmente se tiene va cambiando no de un día para otro, no en términos de acontecimientos, sino en términos de procesos sociales. Es decir, uno mira las pirámides demográficas de los últimos 300 o 400 años y ve que vienen cambiando pero son curvas tenues, que se estilizan incluso,

en términos prospectivos y que de alguna manera nos podrían decir, de acuerdo a las curvas que existen hoy, que en los próximos 200 años la gente va a tender a tener menos hijos. No quiere decir que esto no vaya a cambiar, y que uno en estudios prospectivos no pueda presentarse el escenario posible de qué pasaría en el mundo si la gente empieza a tener nuevamente 9 o 10 hijos como en la sociedad feudal o en el modelo no urbano. Lo que significa es saber que si yo hago prospectiva de acá a 20 años tengo que darle una dimensión muy fuerte en términos demográficos a la apuesta de que va a haber un creciente proceso demográfico de que la gente tenga cada vez menos hijos, porque son procesos que vienen de 200 años, no son nuevos, y la curva sigue siendo más o menos similar, que la gente puede darle más o menos vueltas pero tiene una tendencia similar.

Por el contrario si yo pienso en la ciencia política, en la educación, o en la tecnología, en general son prácticas sociales en donde el acontecimiento, es decir, aquello que se interpone como un quiebre en los procesos de larga duración, aparece con mayor recurrencia.

Los procesos y los acontecimientos

En realidad hacer prospectiva implica trabajar con estas dos grandes dimensiones, por un lado los largos procesos y por otro lado los acontecimientos. Los acontecimientos no son el resultado de la nada, sino de ciertas causalidades, aleatoriedades y azares en las cuales nuestra especie tiene bastante que ver. La política, por ejemplo, un cambio social, un cambio en la organización del sistema educativo, son acontecimientos que hacen mutar esas curvas, esas tradiciones, esas regularidades. A grandes rasgos, como síntesis, hacer prospectiva es hacer combinar en un justo lugar los procesos y los acontecimientos.

La prospectiva es un proceso para poner en evidencia los proyectos de futuro, los proyectos ideológicos muchas veces subyacentes, a veces de un Estado, a veces de una sociedad, a veces de algunas instituciones.

La prospectiva democratiza en la medida que obliga a poner sobre la mesa qué es lo que queremos construir. Y por las herramientas con las que se construye obliga a los sujetos a tener que proyectar qué es lo que quiere para cada dimensión y al proyectar hacerse cargo de las consecuencias y de pensar las consecuencias que cada proyección o cada reenvío supone.

Uno de los objetivos básicos de la prospectiva es construir primero el escenario hacia el cual uno quiere orientarse, para luego establecer pautas de planeamiento que nos orienten hacia ellos. Y esto implica eludir o enfrentarse a las tradiciones, tendencias o procesos que nos llevarían hacia otro escenario diferente al que se quiere imponer.

En principio, la prospectiva supone la creencia de que el futuro se está haciendo hoy, a diferencia de la tradición de “piloto automático” neoclásica de que en realidad el futuro es el resultado del libre juego abstracto de variables que otorgan y premian mediante precios o valores o lo que se quiera, a los postores más eficientes.

De alguna manera el centro de la actividad prospectiva está en la creencia cuestionable o no, de que el hombre es el gran responsable de la construcción de su propio futuro.

Los primeros en hacer prospectiva fueron holandeses y británicos de la empresa Shell y desde el Estado los franceses en la época del gobierno de De Gaulle, donde los planes quinquenales sirvieron para poder plantearse no solamente orientaciones de planificación estratégica o normativa sino de prospectiva.

¿Para qué sirve? Sirve para orientar recursos. Habitualmente reducimos el concepto de recursos a los de índole financiera o económica. Muchas veces solemos llamar recursos humanos a la fuerza de trabajo pero, la prospectiva, al fabricar escenarios a los cuales orientarse, obliga a apostar recursos, a apostar tiempos, a poner gente en determinados lugares y no otros. Al ser una fase superior a la planificación, la prospectiva hace previsiones de recursos fuertes y las pone al servicio de procesos de planificación.

Otro elemento de la prospectiva tiene que ver con la sociedad civil y es muy importante. Democratiza, al poner sobre la mesa, sobre todo si la prospectiva es de amplia participación, las orientaciones de futuro de los distintos sujetos, y por otro lado, obliga a consensuar sobre la base de comunes denominadores. Si bien no es posible construir escenarios acabados, si son senderos de orientación estratégica en el marco de la sociedad compleja, de la sociedad del peligro, de la modernidad tardía. Suecia se planteó, en la década del '70 en el marco de una prospectiva educativa a nivel nacional, poner más contenidos de biotecnología, nanotecnología, ciencia de los materiales y tecnologías de la información y la comunicación, desde el jardín de infantes, porque hacia ahí consideraban que iba el mundo y que en la medida que tuvieran eso iban a tener más ventajas para vincularse y relacionarse con ese mundo. Fue una apuesta exitosa y si bien hay otras que no lo fueron lo más interesante, dicen los prospectivistas, no es “acertarle” al futuro, sino hacer un ejercicio de debate y discusión donde los futuros estén presentes sobre la mesa y eso implique de alguna manera, la interrogación crítica hacia aquellos que lo han concientizado. E implica también construir la idea de la voluntad social, colectiva, en términos de la fabricación compartida de consensos, lo cual es lo que algunos autores hablan como voluntad general, construcción colectiva, etc.

Por lo pronto no significa que plantear escenarios oriente las prácticas, lo que hace simplemente es poner una luz a cerca de lo que se quiere hacer y hacia dónde se quiere dirigir y obliga a hacerse cargo de eso que se sueña, de eso que se desea, y de lo se pretende realizar como sociedad, como colectivo, etc.

Una externalidad bastante positiva de las herramientas prospectivas es que limitan los mecanismos de arbitrariedad político burocrática. Frente a la planificación vacía de aquel que planifica en el aire, sobre la base de intereses corporativos, o básicamente de grupo, poner las cartas sobre la mesa en la planificación prospectiva obliga, en el caso en que se construyan escenarios, a tener por lo menos que disimular, o tener en cuenta, o remitirse, o hacer como que heurísticamente me estoy orientando hacia el futuro. Es decir, limita, achica los

márgenes de maniobra de los proyectos más clientelares, burocráticos y sectoriales.

Edgar Morin dice, desde la teoría de la complejidad, que los actores capaces de generar futuro hace 400 años eran muchísimos menos que hoy. Antes eran 3 reyes, 4 generales, 3 científicos, 3 religiosos... y un pueblo en crisis y en proceso de protagonismo, si pensamos en la revolución francesa. Pero en el presente la cantidad de actores que tienen capacidad de generar acciones que tienen impacto social, simbólico, político y que pueden cambiar las lógicas de la configuración militar del planeta, han crecido exponencialmente diversificándose de manera incontrolable. Pensemos en la capacidad de un grupo pequeño que con un poco de entrenamiento específico y una red logística compleja puede generar acciones que tienen impacto social, simbólico, político. Esos grupos que han cambiado las lógicas de configuración militar del planeta. Pensemos en la caída de las Torres Gemelas y la célula de Al Qaeda. Es decir, la complejidad social es hija de la intervención creciente de diferentes tipos de actores en interacción. Esto genera lo que se nombró como “sociedad del riesgo”, “sociedad del peligro”, en la tradición sociológica alemana, en el sentido de que vivimos en una sociedad donde hay más participación de los actores y los actores pueden generar futuro con mayor asiduidad, desde un sindicato, un gremio, un grupo ecologista. La parcialización de las identidades no es solamente la fragmentación del mundo, sino la participación en este mundo de distintos y múltiples actores, lo que genera nuevas definiciones parciales de la realidad.

Las construcciones del horizonte

¿Qué tiene para decir la prospectiva frente a esto? La prospectiva es una necesidad en el marco de esta complejidad. No podemos resolver el planeamiento en la linealidad del querer “ir hacia allá”, del deseo, o en su versión más determinista, “el mundo va para allá” como toda explicación.

En este presente, no aparece un horizonte consolidado irreversiblemente. La complejidad nos lleva a prevenirnos y construir analíticamente escenarios futuros.

Este trabajo retoma los llamados procesos de institucionalidad múltiples, ante la mayor identificación y visibilidad de más identidades, de más instituciones, de más organizaciones, más actores comprometidos. El sistema educativo es, quizás, el ejemplo más paradigmático de muestra de la complejidad. Los movimientos de lo educativo vibran hasta en el más lejano eslabón social. Y el Sistema construido se constituye en una verdadera Institución Total, es decir una organización que puede autonomizar sus prácticas integrales proveyéndoles de recursos de factura propia.

Si la complejización de la sociedad exige prospectiva, exige ponderar la capacidad de generación de futuro de cada uno de sus protagonistas, la educación es el lugar donde más claramente puede apreciarse las tramas superpuestas y entrelazadas de las subjetividades en protagonismo de sus destinos.

En el pasado hubo margen para que el sistema educativo fuera solamente jerárquico y pocos sujetos orientaran su rumbo de desarrollo. Pero hoy es visiblemente imposible. Pensemos en la aparición de los sindicatos de trabajadores de la educación, en la generalización de la acción de los medios de comunicación e información, los impactos de las nuevas tecnologías, con qué poder irrumpen, cómo se diversifican los protagonismos y los diálogos posibles hasta lograr verdaderos empates en la hegemonía educativa, lo que nos da la oportunidad de pensar el futuro desde otra complejidad y no solamente desde las normas y sus “guardianes” epistemológicos. Que también hacían planeamiento... planeamiento normativo... donde lo único que se involucraba eran los deseos de quien lo hacía: “en el presente ciclo lectivo necesito dos aulas más y dentro de cinco años necesitaré diez”, entonces se hacían las tareas para llegar a su construcción. Es decir un planeamiento “solipsista”. Es válido en tanto mis decisiones tienen pocos sujetos con capacidad de bloquear la realización de mis planes.

Estas aparentes certezas empezaron a interpretarse desde el fracaso de las “obras” resultantes, de sus utilidades frente a las demandas cambiantes, frente a las diferentes velocidades con que los sujetos se hacían cargo de sus historias individuales y protagonizaban los procesos sociales. Retomando la solubilidad en

lo más voluble de lo más concreto que postuló Marx, en los años 30 del siglo pasado, aparecieron los procesos de la “destrucción creadora”, las demostraciones de los deterioros crecientes en los ciclos de vida de los productos económicos. Las divisiones “grandes”, esquemáticas, en un mundo de adultos y otro de niños, dieron paso en todos los órdenes, a una fragmentación a partir del protagonismo de grupos etarios y culturales mucho más diferenciados. La moda, las legislaciones, los consumos culturales, el ordenamiento simbólico de la autoridad, son algunos de los campos donde podemos encontrar clarísimos ejemplos.

Esto llevó a una aparente disolución epistemológica y su consecuencia procedimental: “no se puede planificar porque el mundo cambia demasiado rápido”.

Sin embargo el camino no llegó a su fin. A las certezas deseadas se le introdujeron las alternativas posibles, las condiciones de posibilidad, las de oportunidad... “yo quiero ir para allá”, pero pueden pasar cosas en el camino... qué pasa si hay huelga... qué pasa si un descubrimiento me permite acelerar o acortar plazos... qué pasa si una rebelión política y/o social cambia el sistema de gobierno... qué pasa si causas de la acción natural modifican las formas de encuentro... y todo sólo en el sistema educativo. Los caminos immaculados de la normatividad se llenaron de relieves informes. Lo que naturalizó las necesidades estratégicas para el planeamiento... y la construcción de escenarios analíticos de futuro. Es decir, la consecuencia histórica de la evolución que significó la planificación estratégica fue la prospectiva, fue pensar en que los acontecimientos que puedan irrumpir y hacerme cambiar de sendero me obligan a fabricar concretos lugares de desarrollo y llegada. El deseable, los probables, los posibles, el que va variando de acuerdo a lo que me impuse como Norte en mi brújula. Es decir, que lo que no puede dejar de haber son escenarios alternativos.

Para esto debemos elaborar las herramientas procedimentales que nos conecten con estas alternativas, consecuencia implícita en los términos de la lógica subjetiva que esto implica. El planeamiento prospectivo exige vínculos muy sinérgicos con las capacidades innovadoras. No sólo debemos tomarlos en el

sentido instrumental sino que la voluntad de creación debe ser muy vital. Esto es una consecuencia muy interesante de este posicionamiento: aprendiendo a vincularse con los cambios posibles, se aprende a vincular con la construcción del cambio.

Otros aspectos referidos a las potencialidades de la prospectiva son, por un lado, la creciente provisoriedad que ha tomado el conocimiento otrora sólido, inmutable, incuestionable, y, por otro, la posibilidad de acostumbrarnos a pensar multicausalmente, entendiendo que los procesos por venir y los procesos que fueron alguna vez por venir en el pasado y hoy son presentes, han sido el resultado de vectores multicausales. Esto nos remite a la capacidad de vincularnos con la velocidad, que es la aceleración, esto de que en realidad como todo cambia muy rápido, el futuro es cada vez más presente, hay un mayor nivel de temporalidad futura. La prospectiva que hoy se hace, la más rigurosa, la que los estados nacionales, las empresas, hacen con más inversión, a más o menos 10, 20 ó 25 años como máximo, es la que a partir de los escenarios elegidos, orienta recursos, desarrolla planificación, programas, proyectos, acciones y actividades.

Algunos hitos

El primer trabajo publicado, en la década del '50, fue acerca de las necesidades de pensar en alternativas energéticas frente a la realidad inexorable de que el petróleo un día se va a acabar. La empresa holandesa Shell se preguntó hacia dónde querían que se sustituyeran estas herramientas energéticas, hacia donde creían los técnicos, químicos, que podía ser posible la reorientación de la mutación energética mundial. Y a partir de esto se plantearon que una parte importante de las inversiones futuras iban a ser orientadas a la investigación de las posibilidades del hidrógeno como energía sustituyente. Hasta hoy, casi el 80% de las innovaciones, mínimas todavía, que hay con respecto a la energía vinculada al hidrógeno, está financiada por esta empresa y los primeros autos que están funcionando con hidrógeno tienen baterías de hidrógeno de una subsidiaria

de esta empresa. Podría no haber sido así, es una decisión y esto implica no solamente la acción propia sino también convencer a otros actores para que no compitan, tratar de evitar a los potenciales oponentes, de silenciarlos.

Hubo, también, algunas organizaciones multinacionales, y después los Estados, primero Francia y la siguió la Comunidad Económica Europea, donde se han desarrollado proyectos prospectivos vinculados a desarrollos estratégicos productivos, desarrollo educativo, desarrollo científico tecnológico y desarrollo energético. Las unidades de análisis prospectivo han sido países, regiones transnacionales e intranacionales, que se han planteado desarrollos estratégicos municipales.

El caso más famoso de prospectiva fue hecho en Suecia entre 1991 y 1995, y permite ver la multicausalidad y las externalidades que tienen un proceso de prospectiva primero y de planificación específica, en este caso, municipal. Ahí se decidió, luego de estudios prospectivos previos, orientar el sistema educativo a determinados saberes más que a otros. Se priorizó agrandar determinados espacios de desarrollo cognitivo en detrimento de otros, dado que las horas escolares de cada alumno no son elásticas. Esta experiencia se aplicó también en Finlandia, donde fue mucho más acotado dada la densidad poblacional. En 1983 decidieron, aprovechando las potencialidades de la sociedad virtual en un país con índices muy bajos de desarrollo, dedicar gran parte del PBI hacia el desarrollo educativo, científico, tecnológico, al desarrollo de la nanotecnología, la producción digital y la de celulares , que hoy es la gran producción de Finlandia.

Las dimensiones

Pensar prospectivamente, esquemáticamente, es tener en cuenta dos grandes dimensiones: las tendencias, a veces tradiciones, a veces regularidades, a veces prácticas condensadas en la historia, y los acontecimientos, que tienen que ver con la labor de las personas, con la labor de la voluntad de actores individuales o colectivos, tiene que ver con el azar, con las consecuencias no queridas de la acción de los sujetos. La prospectiva siempre triangula, siempre utiliza

herramientas cuantitativas con herramientas cualitativas, las combina. Esa es la diferencia entre prospectiva y previsión o proyección. El que hace previsión lo que hace es estilizar curvas y tirar flechas donde dice “lo que fue será”... “la gente tiene menos hijos por lo tanto va a tener menos hijos”. Tomando el mismo ejemplo el pensamiento prospectivo le pregunta a las futuras madres cómo es su vínculo con la maternidad, qué deseos tienen, mira los cuadernos de los chicos a ver cómo se está construyendo maternidad en la escuela, cómo las madres construyen maternidad en sus hijas, y “cruza” estos dos niveles: las tendencias, las regularidades, los procesos sociales históricos que muchas veces están condensados, “naturalizados”, y las interrogaciones, la etnografía, la entrevista en profundidad o las encuestas cualitativas que intenta objetivar deseos sociales objetivables, deseos sociales buscados, deseos inconscientes. Es que en los ejemplos históricos podemos observar claramente que lo que la gente quiere también construye realidad. Lo que los sujetos vinculados a un tema creen que va a pasar, sin querer los orienta hacia lo que tiende a pasar en sus propias vidas, más o menos, con mayor o menor intensidad. Si una gran mayoría de los involucrados creen en algo, esto va a influir tarde o temprano, sobre todo si esos actores tienen capacidad de influencia, de negociación, en la orientación de los recursos de investigación y en las decisiones de las organizaciones que financian y orientan los recursos para el desarrollo del área, de cada disciplina. No significa centrarse en lo cualitativo, sino diagnosticar y ponderar. Establecer una combinación entre los mundos probables, los mundos posibles y los deseables (que son los que condensan los escenarios de orientación). En general, los mundos que terminan siendo los escenarios a los cuales realmente llegamos, no son más que el resultado efectivo de aquello que vino en el marco de cierta regularidad social histórica, o sea, las estructuras sociales, lo que nos vino, y los que nosotros hacemos con lo que nos vino.

La prospectiva no es ingenua, no es una herramienta técnica libre de “contaminación”. Sumado a que la complejidad es más grande, que los actores tienen cada vez más participación, que hay un nivel de obsolescencia y de cambio de mucha aceleración y velocidad.

Herramienta de consensos

La oportunidad de hacer prospectiva es fundamental por la alta mutabilidad del conocimiento, lo que constituye un eje crucial en Educación.

No se puede seguir enseñando en la lógica retrospectiva a sujetos que tienen un vínculo con el cambio incluso más vertiginoso que nosotros mismos aún en la lógica de la trayectoria biográfica. Que tienen una estructuración de aceleración muy diferente no sólo con las prácticas y con las lógicas sociales sino, sobre todo, con los soportes tecnológicos. Esto nos implica aprender a vincularnos con el futuro en una lógica de presente que es lo que viven los niños y jóvenes hoy. Tienen un vínculo con los videojuegos, con los medios de comunicación, con los instrumentos tecnológicos, que generan estructuraciones sociales subjetivas, y esto implica una necesidad de poder hacer prospectiva para adelantarnos a esos cambios que están sucediendo ya y los por venir.

Quizás el sistema educativo a nivel general, local o institucional, pretenda construir escenarios alternativos a los formatos que se están construyendo hoy al nivel de la familia o socialmente en cada sujeto... quizás. Lo que no se puede dejar de hacer es mirar la lógica que se está construyendo en el presente como para converger en escenarios futuros con ese sujeto, para tener alternativas a eso o para simplemente potenciarlo. Son decisiones cruciales. Lo que por ingenuidad no puedo hacer es dejar de tener en cuenta que el futuro se está construyendo en este presente y con una obsolescencia tal que si yo no me adelanto y lo preveo, no voy a poder atender a esos sujetos cuando estén en el sistema educativo.

Porque el futuro se está construyendo hoy aún cuando yo no preví su construcción.

La prospectiva nos enseña a pensar en construir futuros deseables, probables y posibles para orientarnos, pero también para construir escenarios que parten desde el presente que estamos construyendo. En todo caso aquí aparece un aspecto político, de disputas, de consensos, de decidir cuál de esos escenarios nos parece el más adecuado. Obviamente, porque la prospectiva permite planificar

estratégicamente mejor, orientar recursos y, nada menos que, capacitar para futuro.

Hoy estamos educando solamente en el marco de la tradición ¿En qué futuro estamos pensando? Una cosa muy trabajada en los estudios prospectivos es que permite construir identidad. Es decir, qué somos y qué queremos ser. La lógica se llama “de los tres tiempos”: el de la historia social, el de la historia biográfica y el de la historia subjetiva, que convergen en la tríada ¿de dónde venimos?... pero al mismo tiempo... ¿qué somos? y ¿a dónde vamos?

Braudel²¹ dijo que cuando discutimos historia estamos discutiendo el presente sin hacernos cargo de esa discusión. Traemos el pasado para poner el eje en discusiones que no queremos dar de frente muchas veces ó para tener herramientas mejores para dar esa discusión. Cuando discutimos el futuro también. Pero mucho más crudamente. Porque en realidad da mucho más miedo hacernos cargo de la construcción de proyectos sociales, o personales, o proyectos colectivos, que divagar en todo caso en términos de significaciones múltiples de nuestro propio pasado.

Es que el problema de la prospectiva no es la eficiencia, como vulgarmente se cree. El tema básicamente tiene que ver con la consecución de consensos. Es más importante el proceso que el informe final que lo legitima. Porque mientras hacemos prospectiva nos obligamos a tener que desear futuros deseables, futuros probables y, también, los que no queremos, los escenarios a los cuales no quisiéramos llegar y que a lo mejor son más probables que los que sí queremos llegar. Por lo tanto hay que construir prácticas, políticas, acciones, programas, que impidan el desarrollo de esos escenarios a los cuales no quisiéramos de ninguna manera llegar. En ese sentido la prospectiva es tan importante o más en su proceso que en su alcance. No es un tema tecnocrático de si “acierta” o no en la relación de la efectividad que tuvo cuando se llega a ese futuro. El proceso prospectivo puede implicar encuestas, focus group, asambleas, mecanismos de

²¹ Fernand Braudel (24 de agosto de 1902– 27 de noviembre de 1985) fue un historiador francés, que revolucionó la historiografía del siglo XX, por considerar los efectos de la economía y la geografía en la historia total, siendo uno de los miembros más destacados de la escuela de los Annales.

debate colectivo... permitiendo la táctica de los “acercamientos sucesivos”, la lógica “de embudo”. Es decir, que cada vez se discutan escenarios más acotados y se vaya llegando a acuerdos estratégicos que permitan la construcción de herramientas y nuevos procesos de planeamiento.

Planeamiento Prospectivo en Comunicación

Por fin, es en el Planeamiento Prospectivo en donde mejor se sintetiza la concepción de trabajo con que encaramos el conjunto de las tareas encomendadas. Ahora bien, me refiero a que lo concibo como el proceso que implica el conocimiento y la reflexión en términos diagnósticos, la decisión y, en última instancia, la acción. Tanto la decisión como la acción exceden a la prospectiva e involucran directamente al planeamiento. Estas instancias tienen que ver con la toma de decisiones que están basadas en opciones posibles permitidas por la construcción de escenarios prospectivos; es decir, estaríamos acudiendo al dato, a la información y al conocimiento para poder reflexionar, para poder establecer escenarios prospectivos y tener opciones. El planeamiento prospectivo implica poner en diálogo una conceptualización del tiempo, más precisamente una aproximación a la relación que se establece entre el pasado, el presente y el futuro.

La relación íntima entre lo que es el presente y lo que es el futuro, es el fundamento de esta perspectiva. Por un lado el presente en función del futuro y a la inversa; cómo se resignifican cada uno ellos en esta relación. Si nosotros estamos solamente pensando en una instancia coyuntural y pensamos el presente, difícilmente podamos estar mirando al futuro como un lugar de construcción. Toda instancia y toda acción en el presente construyen el futuro aunque no estemos pensando en él. Si pensamos en el futuro, no implica que sea un mero acto contemplativo y ficcional, pensar en un mañana sin actuar, sino que en realidad la mirada y la construcción del futuro ya implican un modo de encarar el presente.

Para la prospectiva el cambio es inherente, porque se proyecta un futuro distinto. La prospectiva lleva implícita una idea de cambio en su misma definición, y es el punto de partida para la toma de decisiones de tipo político; de determinar políticas al respecto.

En la relación temporal, no se parte exclusivamente del presente hacia el futuro en un orden secuencial, sino que es necesario retomar el pasado. Conocer el pasado para saber cuánto de ese pasado nos viene dado, nos viene casi sin cuestionamiento, tan instituido que es difícil modificar. Se tornan tendencias que uno va notando que son irreversibles. Por ese motivo, es necesario revisar el pasado, porque tiene que ver con volver a mirar desde un lugar ya no anecdótico. Se trata de empezar a prestar atención en cuales fueron aquellos hitos que han ido marcando que las cosas hoy sean así, porque no siempre fueron así como hoy las conocemos. Ha transcurrido una historia que posibilitó que se constituyera como tal, entonces revisando esta historia uno también puede poner la lupa en aquellos aspectos donde considera que puede intervenir o considera que es necesario que esto continúe; que se mantenga en este juego entre lo instituido y lo instituyente. Todo lo que viene instituido tiene un proceso de historización negado, porque lo instituido tiende, en general, a borrar su historia porque se presenta a sí mismo como lo único válido. Si se reconoce su historicidad, se reconoce su arbitrariedad, se pone en discusión su legitimidad. En tanto que no nos preguntemos por el origen de las cosas, es mucho más fácil que las cosas se reproduzcan. En el momento en que nos preguntamos cómo son, es que estamos poniendo en duda de que sea la única forma posible de ser. Estamos atravesados por instituciones construidas arbitrariamente, que tienen un origen y una razón de ser y, de la mayoría de ellas, ni siquiera nos preguntamos el por qué. Entonces, esta capacidad por la pregunta sobre el por qué, el origen y la genealogía tiene que ver, también, con la prospectiva. Pensar si el futuro lo imaginamos tal cual el presente, o como ha venido siendo históricamente, o si somos capaces de preguntarnos por otros modos (modos de hacer, de construir, de actuar, de pensar y de sentir).

La condición de posibilidad de preguntarnos por esos otros modos, está directamente asociada al permiso para revisar nuestro presente. Revisar cómo nosotros estamos haciendo ese futuro; preguntarnos explícitamente. La propuesta de la prospectiva es que seamos capaces de pensarlo explícitamente y de intervenir conscientemente sobre él.

Desde esta perspectiva, repensar el pasado y el presente nos permite comprender las regularidades, las rupturas y los imponderables que tienen que ver con el azar, con circunstancias que se nos escapan y que no podemos racionalmente prever. No todo aspecto de lo analizable forma parte de lo específico, aunque aún así habría que contemplarlo.

La prospectiva lleva a establecer escenarios que son descripciones de una situación futura, y también marcan esos caminos necesarios para que esa situación se concrete, o se construya en sí misma. Sin embargo, un escenario no es un fin: es un paso previo para la toma de decisiones, para la acción. Es un paso para el planeamiento, aunque no siempre es anterior. Esta relación secuencial, evolutiva, no siempre es la mejor ni es la posible. Muchas veces se superponen instancias de planeamiento conjuntamente con la construcción de escenarios y se produce un efecto de vaivén.

Capítulo 9. Prácticas

*Estamos en el mapa que hemos hecho
pero nadie nos ve en él.*
Rei Berroa - Libro de los fragmentos.

Con esta base conceptual en cuenta, consensuando el diagnóstico, nos dimos como tarea una acción compleja entre la gestión del planeamiento y el planeamiento de la gestión. Esto es, atendiendo las inercias de la gestión del Estado que nos llegaron desde “varios” pasados, construyendo las prácticas en presente de los procesos asumidos como parámetros y planteando las transformaciones estructurales de la integralidad de la gestión educativa que el futuro nos demandaba para que las necesidades realmente fueran un derecho.

Los ejes principales de trabajo fueron

- La producción de información básica, sistemática y validada territorial y temporalmente;
- La disposición de esa información en bases articuladas entre sí;
- El análisis en virtud de las prioridades político-educativas de la gestión de la DGCyE;
- La propuesta del/de los escenario/s prospectivo/s posible/s y deseable/s; y
- La gestión de los procesos de planeamiento, a partir del escenario elegido.

Mientras que los parámetros de orientación y concurrencia de las múltiples tareas hacia lo que el Plan de Gobierno 2005-2007 constituyó, fueron:

- El “Consenso” como -al mismo tiempo- Derecho, Responsabilidad y Oportunidad, al que se debe llegar a través de debates amplios, complejos, democráticos y operativos (mecanismos de consulta permanente al conjunto de la comunidad educativa, el fortalecimiento de los ámbitos de cogestión y la construcción cultural y política de las paritarias como lugar de definición de los planteos sectoriales)
- El “Diagnóstico” como instrumento central para el reconocimiento de los antecedentes, la recuperación de otras experiencias, la evaluación y las perspectivas futuras. La “Evaluación” como instancia para la toma de decisiones

tanto para el planeamiento prospectivo, como para el trabajo pedagógico cotidiano.

- Las “Recomendaciones” pedagógicas, las “Tácticas” de gestión y las “Alternativas” de escenarios deseables, como objetivos para la toma de decisiones políticas.
- El ordenamiento y el desarrollo de la “Investigación” como sustento del Planeamiento. En particular, la “Prospectiva” como un método para hacer realidad aquello de que la Educación es desear un futuro.
- La “Comunicabilidad” como una condición necesaria, deseable y oportuna y la “comunicación interna y externa” como una necesidad y como cumplimiento de un mandato social y político.
- El “Planeamiento” como una demanda generalizada y una elección político-ideológica y la “sistematización” como obligación metodológica

La información, la investigación y la evaluación, entonces, son las tres prácticas con que (re)construimos la oportunidad de un futuro que deseábamos presente y que sólo vislumbrábamos prospectivamente. Los instrumentos son las herramientas a través de las cuales pudimos gestionar.

La Información en tráfico

En la Dirección General de Cultura y Educación, el tráfico de información que fluye cotidianamente entre las dependencias de la gestión central y todos los niveles de la gestión escolar en los “territorios”, es inmensa. Y esto sólo considerando los llamados días normales. Aunque en verdad, la “normalidad” es una categoría que no sirve para nombrar la mayoría del tiempo. Los problemas de la Infraestructura escolar, los casos de violencia intra y extraescolar, las carencias del material educativo llegado en tiempo y cantidad suficiente, los días utilizados para los reclamos salariales o de otro tipo, las necesidades de poner en común nuevas normativas o directivas, y así podríamos seguir casi al infinito, son de tal presencia y demanda que parecieran éstas las condiciones de lo “normal”. Y así, las necesidades de información de lo que va pasando en la totalidad de los 18.866 establecimientos educativos, marca el ritmo de los pulsos telefónicos, de los

vehículos visitando Secretarías de Inspección o Jefaturas distritales, del tráfico indiscriminado de sucesivas “cadenas” virtuales de mails.

Sin embargo, más allá de estas urgencias, para saber cuántos y cuáles alumnos están en qué edificio o edificios que pertenecen a qué establecimiento o establecimientos, bajo la enseñanza de qué docente o docentes, asistidos por cuántos y qué auxiliares docentes, con cuáles saberes puestos en práctica, etc., etc., todavía es necesario poner en marcha complejos mecanismos administrativos, de contactos personales, de dar con el informante clave de cada oficina, de tener los recaudos adecuados para poder filtrar el dato que llega en tanto síntesis, muchas veces, de complejos intereses que pueden responder tanto a necesidades de mantener algún puesto laboral como a otros inconfesables o impensables bajo lógicas democráticas transparentes.

La arquitectura preexistente

En una minihistorización de lo que ha significado el Planeamiento en la DGCyE es necesario distinguir entre las nominaciones parecidas con que se titularon diferentes organismos de la estructura de la Gestión Central y aquellas acciones de planificación que, inevitablemente, hicieron otras dependencias al momento de tratar de organizar la inversión o el gasto (según se tratase de una u otra concepción ideológica) en las políticas de previsión presupuestaria y/o curricular.

Así hubo organismos llamados “de Planeamiento” que se desarrollaron en torno a Programas o acciones de Relevamientos y sus consecuentes sistematizaciones (la actual Dirección de Información y Estadísticas sigue siendo identificada como “Planeamiento” al momento de englobar los Programas de Cédula Escolar y Mapa Escolar más los informes administrativos que completan los expedientes de creación de nuevos establecimientos escolares con la información que aquéllos generan y los relevamientos del Ministerio de Educación de la Nación) y es alto el prestigio técnico recordado de las experiencias dirigidas por María del Carmen Feijoo, Mónica González Gaviola de Bordón, Enrique Fernández Conti o Jorgelina Seminario. Al respecto es fundamental apuntar que la inmensa mayoría de la

información sistemática, de los parámetros de construcción y lectura de ésta, y de las posibilidades de partida para cualquier intento serio de Planeamiento, están sustentados por la seriedad y profundidad del trabajo antecedente de éstos organismos simbolizados en los directores mencionados.

Pero también es fundante que las experiencias, las tradiciones, las traspolaciones que se pudieron y pueden hacer desde diferentes organismos con el conocimiento de algunos “versados”, constituyeron concretas acciones de planificación presupuestaria y/o curricular, según se trate. Y todo en paralelo al trabajo de sistematización de la información, a la construcción de una cultura de la posibilidad de análisis de tendencias que dan o darían los datos relevados, a la adopción de métodos más o menos científicos para comprender un sistema que crecía y crece a ritmo vertiginoso en sus volúmenes y en su complejidad. En síntesis se hace “planeamiento” en la Dirección Provincial de Infraestructura Escolar, en la Dirección de Presupuesto dependiente de la Subsecretaría Administrativa, en la Unidad Ejecutora Provincial, en las Direcciones de Educación de Gestión Estatal y de Gestión Privada, en “Inicial”, en “Primaria”, en “Secundaria”, en “Superior”, en “Técnica”, en “Agraria”, en “Educación Física”, en “Especial”... y así sucesivamente. Y esto representa centralmente no una crítica sino la certeza de la necesidad del Planeamiento para la determinación de las prioridades de cualquier gestión que se proponga correr con algún grado de éxito el arduo camino que va del subdesarrollo a la soberanía política (haciendo un “fórceps” analítico por resumir lo que las experiencias tradicionales han dado en llamar planeamiento en la década del ´60, verdadera época de oro si se trata de encontrar diferentes concepciones puestas en práctica sobretodo en la acción que las agencias internacionales desarrollaron en América Latina).

Las explicaciones a esta bipolaridad son variadas y van desde qué hacemos los gestores en el mientras tanto se constituyen las series históricas que necesitan los sistemas de tendencias hasta la propia incapacidad de los organismos específicos para superar los informes con “noticias de ayer” (el tiempo pasado entre la generación del dato, su recolección, sistematización, análisis y publicación

siempre ha conspirado contra el impacto con que “el dato” publicado en algún medio de comunicación define el presente urgente).

Así, aunque en la práctica debieran ser complementarios y solidarios, los circuitos con que se piden, relevan y publican los datos del Sistema Educativo de la provincia han disociado sus mecanismos de construcción, sus niveles de utilización y la “supuesta” utilidad de cada método para la toma de decisiones sobre las políticas de gestión.

En lo concreto, en diciembre de 2005, al iniciar nuestra gestión, lo que caracterizaba a toda la arquitectura informativa sobre los datos del Sistema Escolar era la “desconexión”. Desconexión de las bases de alumnos en los Establecimientos (Cédula Escolar), con las de Edificios (Relevamiento de las Condiciones Edilicias y Ambientales de la Infraestructura Escolar, Planes de Obras nuevas hechas por la Unidad Ejecutora Provincial –UEPFE-, las Intervenciones de refacciones o mantenimiento hechas por la DPIE, etc.), con las de Personal (alojadas en la Dirección de Informática, bajo el control difuso de la Dirección Provincial de Recursos Humanos y/u otras dependencias de la Subsecretaría Administrativa, o en las Direcciones Provinciales de Gestión Estatal o de Gestión Privada dependientes de la Subsecretaría de Educación), o con la información surgida de los operativos de Evaluación o de las instancias de Investigación Educativa. Y todo reforzado por “circuitos” autónomos de circulación de la información tal como ya lo dije.

La producción de saberes y conocimientos

La investigación sobre la educación realizada en el marco del Planeamiento Educativo en la Provincia de Buenos Aires tomó algunas posiciones:

En primer lugar definimos que no existen lugares únicos y exclusivos donde se produce conocimientos sino que la multiplicidad de prácticas en desarrollo son en sí mismas productoras de saberes y conocimientos, o en alguna medida, las prácticas educativas son concebidas como saberes y conocimientos en acción. La tarea de la investigación es generar un marco sistemático y controlado para

explicitar estos saberes tácitos en términos de conocimiento, con la concurrencia de la producción teórica en educación.

Como consecuencia, se entiende que los educadores están posicionados para participar de la producción sistemática de conocimiento educativo y es así que la Provincia de Buenos Aires subvenciona a los docentes de nivel superior que se inclinen por esta actividad y que hayan demostrado capacidad y vocación para poder hacerlo. En este aspecto la concurrencia del organismo de investigación presta apoyo a esta producción y genera condiciones para que estas producciones se transformen en saberes públicos.

En segundo lugar se elige como objeto de investigación el conjunto de prácticas y sujetos involucrados en la educación a partir de entender que la DGCyE tiene la responsabilidad sobre el conjunto de la educación de la provincia y no es un mero organismo que administra instituciones escolares.

En tercer lugar, muchas veces las acciones de investigación que involucran a terceros los excluyen de la comunicación de sus análisis. En este sentido, nuestra posición es que junto con la publicación de los productos se debe prever la devolución a los educadores cuyas prácticas fueron motivo del estudio, y deben considerarse sus aportes como parte de las conclusiones alcanzadas en la producción final.

En cuarto lugar, en función de las prioridades político-educativas, se definieron cinco líneas temáticas principales: la transmisión de saberes y los sujetos de la educación, la vinculación entre educación y trabajo, la evaluación de la calidad, las alternativas pedagógicas y el gobierno y administración de la educación.

En quinto lugar consideramos que las dimensiones de los objetos de investigación debe partir desde una vinculación con la historia, dar cuenta de los emergentes del presente y proyectarse en prospectiva para dar cuenta de diversas lógicas de construcción de conocimientos, de sus posibilidades y de sus proyecciones utópicas y, a su vez, de una producción situada, contextuada, interesada, comprometida como características constitutivas de los sujetos de conocimiento.

En sexto lugar se asume como producción colectiva en la medida que acepta el carácter público y la crítica como posición epistémica. Por ello se impulsan

diversas redes que reúnen a docentes interesados en temáticas afines y apoya las redes de investigadores existentes en el ámbito provincial.

En séptimo lugar corrobora el principio de pluralidad metodológica para dar cuenta de la complejidad de las tareas y de la escala de su alcance de tal manera que la metodología se convierta en herramienta para la producción que nos interpele desde lo particular pero que no abandone la capacidad de generalizar. De ese modo se propician investigaciones que tomen casos paradigmáticos para los estudios en profundidad y las que se ocupen de problemas macro como la relación entre formación orientada y demanda de trabajo.

En octavo lugar se hace cargo de obtener un lugar académico alcanzando acuerdos con otros agentes consagrados a la investigación sobre educación. Es así que impulsamos acuerdos de cooperación con otras instituciones que desarrollan investigaciones educativas.

En síntesis, se trató de definir un trabajo de producción de conocimientos desde el interior de las prácticas educativas que se desarrollan en la Provincia, con el fin de participar en la construcción de una superficie discursiva que incida en la formación de un sentido común más cercano a la práctica de los educadores y a sus realidades, así como también a las necesidades del gobierno del sistema en la medida que se impulse la mejora de las prácticas educativas y de sus alcances.

La evaluación

En las aulas y en las oficinas de la educación bonaerense, al menos, el propio término evaluación ha alcanzado una materialidad tan traumática que se llegó a construir un bloqueo, un cerco de opacidad, en torno a esta función que es constitutiva de todo proceso de enseñanza.

La evaluación en la provincia de Buenos Aires tuvo como propósitos producir, analizar y brindar información sobre los aprendizajes de los alumnos, para ponerla a disposición de la mejora de la enseñanza y de las prácticas educativas que se desarrollan en las instituciones del sistema educativo provincial.

Como tal y por su alcance cuantitativo y cualitativo, constituye un sistema de gestión de la información centralizado en términos de procesamiento de datos y construcción de información, que puedan contribuir a la toma de decisiones pedagógicas para el mejoramiento de la enseñanza.

Desde el año 2000 se realizan los Operativos Provinciales en las áreas de Lengua y Matemática. A partir del año 2007 se incluyó el área de Ciencias Naturales y en 2008 el área de Ciencias Sociales.

Esta información se vincula con datos institucionales y condiciones socio-económicas de los alumnos, permitiendo un análisis situado y contextualizado, en la atención a la heterogeneidad de la población y de situaciones educativas que componen el sistema provincial.

Los operativos de evaluación están incluidos en una programación plurianual, lo que permite obtener información de rendimiento. Sin embargo, y a partir de los resultados obtenidos, es momento de realizar una serie de reflexiones para dar cuenta de los límites y las posibilidades de la información construida de este modo, en términos de una mirada crítica sobre la aplicación de pruebas estandarizadas para obtener información sobre lo que aprenden o dejan de aprender los alumnos bonaerenses.

Las concepciones evaluativas

Los sistemas de evaluación de la calidad educativa se comienzan a establecer en la Argentina a partir de la década del '90, momento en el cual se organiza un sistema nacional de evaluación y sistemas provinciales entre los que se destacan las provincias de Mendoza, la de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires. Llama la atención en este primer momento la coincidencia en considerar como evaluación de la calidad a lo que es en realidad la administración de pruebas estandarizadas a los alumnos en ciertas áreas de conocimiento. Tanto el Sistema Nacional como el mendocino se inclinan por procedimientos de difusión pública de resultados por escuela configurándose los célebres rankings de escuelas, ese instrumento de la selección socio-pedagógica neoliberal.

En realidad existe como trasfondo una polémica teórico-política: se trata de discernir si estamos frente a un sistema de mediciones para clasificar a la población o un sistema de evaluación que contribuya al planeamiento y al trabajo pedagógico. Se trata de decidir si la finalidad es contribuir a la exclusión o a la inclusión.

En la Provincia de Buenos Aires, los Operativos de Evaluación en mayor medida no brindaron los resultados en términos de calificaciones numéricas sino como dimensiones del conocimiento curricular alcanzado por los alumnos en los exámenes, lo que permite identificar los contenidos que están consolidados en el aprendizaje de los alumnos y los que son necesarios reforzar.

Sin embargo, este procedimiento resulta insuficiente en la medida en que no se articule con una política curricular que tome decisiones sobre los contenidos y los enfoques disciplinares que aluden a las maneras, la jerarquización y la secuencia en que esos contenidos deben ser adquiridos. Es decir, una de las limitaciones de cualquier sistema de evaluación de la calidad es que por sí sólo no puede constituirse en una política, sino en todo caso es uno de los instrumentos que aporta a la planificación de una política curricular. En otras palabras, la confección de diseños curriculares, acompañada con una formación docente de base continua, junto con el sistema de evaluación contribuyen a conformar una política curricular consistente que coloca sus recursos al servicio de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

Las intervenciones docentes

Si el propósito consiste en el mejoramiento de la enseñanza, los docentes deben constituir los destinatarios privilegiados de la información que produce el sistema de evaluación. En cambio si se trata de una mera rendición de cuentas frente a la sociedad, es el público quien recibe la comunicación de los resultados.

Priorizar el trabajo con los docentes, tanto a través de su participación en la construcción de parámetros de las pruebas, como apelando a su contribución en el análisis y la interpretación de la información producida, permite que los

resultados de la evaluación no indiquen la calidad de la enseñanza que se imparte en cada establecimiento, sino que señalen el estado de la educación en un agregado mayor constituido por el conjunto de escuelas localizadas en el territorio.

Las metodologías

Las acciones de evaluación se desarrollan de manera descentralizada contando con la participación de los Institutos Superiores de Formación Docente a través de los profesores que están a cargo de las prácticas, quienes coordinan el trabajo de sus alumnos como aplicadores.

El equipo central del Programa de Evaluación capacita a estos profesores en los criterios que fueron utilizados en la confección de las pruebas así como el monitoreo de la implementación al momento de la aplicación. La prueba incluye el relevamiento de información complementaria recabada mediante una serie de cuestionarios cuyos datos son procesados para vincularlos con los resultados obtenidos en las pruebas.

Un aspecto metodológico distintivo es el análisis por valor agregado, que consiste en medir rendimiento en lugar de resultados. Básicamente, esto consiste en tomar un grupo de alumnos de base en un año determinado, que vuelve a ser incluido en los operativos en el ciclo lectivo siguiente, de manera tal que, utilizando ítems de anclaje, se puedan determinar los progresos en los aprendizajes. Esos progresos son comparados entre establecimientos en paridad de condiciones socioeconómicas, de modo tal de que dicho progreso pueda ser adjudicado efectivamente a la acción de las escuelas.

Las secuencias

Este momento constituye para los docentes una oportunidad de centrar la reflexión sobre la enseñanza, las secuencias didácticas y las razones que operan en la jerarquización y selección de los contenidos. Si bien no se tematiza sobre la manera en que esos contenidos pueden ser enseñados, la discusión centrada en la jerarquización y selección de contenidos procura explicitar enfoques

disciplinares y didácticos que tácitamente inciden en la enseñanza y comportan el oficio del educador.

Con este propósito cumplido la devolución de los resultados de las evaluaciones se convierten en situaciones genuinas de capacitación que ponen como objeto la representación práctica y muestran puntos de desarrollo para seguir indagando e interrogando las situaciones de enseñanza.

Capítulo 10. Instrumentos

No puede haber discrepancia con la posición de Ricoeur respecto de los hechos pues, en efecto, estos son inmutables. Lo que ocurre es que esta propiedad les sirve de poco: los hechos toman partido apenas son conocidos, aunque, paradójicamente, su inmutabilidad continúe. (...) Así, el hecho se convierte en realidad mediante el discurso, deviene tantas realidades como memorias los transmiten. A estas alturas, ya podemos decir que lo que le interesa a nuestra ética transcultural son las realidades y memorias impuras y no la resbaladiza verdad y sus virginales manifestaciones.
Antonio García Gutiérrez - Otra memoria es posible.

Para enfrentar la dispersión diagnosticada en el capítulo precedente construimos Instrumentos que nos dieron datos reales y nuevos sobre los procesos complejos ya definidos.

A continuación desarrollo sintéticamente las características de dichas herramientas, las concepciones generales que las sostuvieron y algunas proyecciones políticas.

Circuito único de circulación de la información

Como ya fue expuesto, la circulación de la información administrativa y de políticas pedagógicas sufría un proceso de desintegración que fue necesario ordenar integralmente. Desde las más primarias definiciones terminológicas hasta las más complejas “rutas” y “sentidos” de la circulación, la conformación de un Circuito único nos dio la posibilidad histórica de contar con información validada para la toma de decisiones. Como ejemplo, resumo los puntos centrales de lo que se construyó bajo la lógica de un Manual de Procedimientos para clarificar y establecer los circuitos de información óptimos dentro de la totalidad del Sistema.

El diagnóstico demostró rápidamente que la falta de coordinación en las solicitudes de información generaba y genera multiplicidad y superposición de pedidos; los responsables de los datos producidos se veían y ven sobrecargados ante las múltiples demandas, lo que representa desgastes innecesarios restando operatividad; la disparidad en los formatos de relevamientos hace a la

imposibilidad de interrelacionar los datos; la información segmentada impide análisis complejos, multidimensionales y oportunos en el tiempo para la toma de decisiones.

Los agentes de la DGCyE que solicitan información, los formatos de los relevamientos, los tiempos de recolección, procesamiento y publicación, las condiciones y los soportes materiales, son las partes de un o unos circuitos. Todo motorizado y contenido por intereses institucionales, individuales, por diversas capas de una “geología cultural” que, heredera de todos los pasados, define nuestro presente. Es decir, si la unicidad en los criterios de circulación de la información, el ordenamiento sistémico, es la lógica positiva de cualquier institución, esto se refuerza exponencialmente en la DGCyE. Sobre todo en el diálogo entre la Gestión Central y el/los “territorio/s”.

Las superposiciones

Contribuir a la producción de información clara, completa y oportuna en el tiempo, que permitiera realizar análisis complejos y multidimensionales para la toma de decisiones, pasó a ser el objetivo principal, así como más específicamente lo eran coordinar las solicitudes de información, establecer canales claros de circulación, determinar los responsables de la producción de las informaciones, de la recolección, sistematización, almacenamiento y publicación, y homologar los formatos de los relevamientos de manera que los mismos pudieran ser utilizados por todos los involucrados.

El diagnóstico realizado dio como resultado el cuadro consignado como Anexo 10, donde se demuestra la superposición de operativos, acciones y funciones con que se atosigaba a cada responsable de los establecimientos educativos a lo largo y a lo ancho de toda la Provincia.

A partir de estas constataciones, se elaboró una propuesta de ordenamiento de las demandas de información, un manual de procedimientos (Anexo 9) para avanzar en su ordenamiento y quedó constituido un nuevo mapa de circuitos de la información.

Frente a este panorama, la propuesta fue la organización operativa y el cursograma (Anexo 10) que esquematiza el modo en que ordenamos la circulación de la información entre las diferentes instancias de intervención, desde y hacia los niveles de conducción central de la DGCyE.

La propia Dirección General de Cultura y Educación, las Subsecretarías de Educación y Administrativa, el Consejo General de Cultura y Educación, el Consejo Provincial de Educación y Trabajo, las Direcciones Provinciales de Políticas Socio-educativas, de Infraestructura Escolar, de Educación Superior y Capacitación Educativa, la Unidad Ejecutora Provincial, demandan la elaboración de informes y relevamientos, comunican decisiones a la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo quien trabaja conjuntamente con la Dirección de Tecnología de la Información para su adaptación técnico-comunicacional. Para la concreción de relevamientos, transmisión de decisiones y/o información; la DPlyPE resulta el organismo encargado de organizar, diseñar y/o procesar los instrumentos válidos, los cuales se canalizan a través de las Direcciones Provinciales de Infraestructura Escolar, Inspección General, Políticas Socio-educativas y Gestión Estatal; según el área de competencia.

Éstas articulan entre sí e intercambian información, viabilizan el recorrido a seguir de la información solicitada y/o a socializar, coordinan las acciones a seguir y receptionan y transmiten a través de las Direcciones, Jefaturas u Organismos territoriales que de ellos dependen las solicitudes de insumos, convocatorias, invitaciones, comunicaciones, decisiones, etc. que en cada caso se requieran.

En el ámbito territorial resulta imprescindible que la circulación de la información (cualquiera sea su naturaleza) sea considerada y analizada por los tres organismos distritales (Consejo Escolar, Secretaría de Inspección y Jefatura Distrital) y canalizada según los circuitos descriptos.

Los diálogos productivos

Informes Comunicacionales fue una publicación semanal producida por la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo, pensada para ser

de utilidad cotidiana al momento de recordar particularidades, caminos críticos y decisiones globales de la política educativa de la Dirección General de Cultura y Educación. La información que contienen fue pública y de circulación interna. Los Informes fueron publicados en forma impresa y tienen como destinatarios a los niveles máximos de la DGCyE. A su vez fueron publicados en el portal oficial de la DGCyE www.abc.gov.ar con el fin de potenciar la democratización de la información desde el Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires.

Normalmente se trabajó con la Dirección que entiende en la temática del informe a publicar. Así se trabajó con las siguientes dependencias: Dirección de Infraestructura Escolar, Dirección Provincial de Educación Inicial, Dirección Provincial de Educación Primaria, Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección de Educación Física, Dirección de Educación Especial, Dirección de Pedagogía Social y Psicología Comunitaria, Dirección Provincial de Educación y Trabajo, Dirección Provincial de Política Socio educativa, Dirección de Educación Artística, Dirección de Educación de Alternativas Pedagógicas.

Los Informes Comunicacionales publicados, que constituyen el Anexo 11, fueron: N° 0: El portal abc hoy; N° 1: Textos Escolares; N° 2: Calidad Educativa; N° 3: Infraestructura Escolar; N° 4: Indicadores Educativos; N° 5: Publicaciones para una política educativa; N° 6: Escuelas de Islas; N° 7: Capacitación Virtual; N° 8: Capacitación Docente; N° 9: Bibliotecas y Bibliotecarios; N° 10: Educación Inicial; N° 11: Educación Primaria; N° 12: Educación Especial; N° 13 Educación Superior; N° 14: Pedagogía Social y Psicología Comunitaria; N° 15: Educación Física; N° 16: Investigación y Prospectiva Educativa; N° 17: Educación y Trabajo.

Información de educación analizada

Ante la observación de que en el Sistema Educativo (Nivel Central) hay falta de coordinación en la búsqueda y pedidos de la información, así como la ausencia de referentes institucionales encargados de brindar la información analizada, una de las prioridades de la Dirección de Información y Planeamiento Educativo, fue pensar y organizar los datos que circulaban en la Administración Central de la

DGCyE, ya que los mismos eran fundamentales para la toma de decisiones. En ese sentido pensamos en una Unidad de Información que centralizara la circulación de los mismos. La unidad IdEA (Información de Educación Analizada) registra las solicitudes, responde a las consultas de los diferentes agentes del Nivel central, orienta las consultas sobre la información que brinda cada Dirección, en síntesis viabiliza las solicitudes de manera organizada y sistematizada.

La unidad ejecutora registra las solicitudes de información de la DPIyPE, lo comunica a las dependencias involucradas, unifica los formatos de los informes; articula con la Dirección de Informática el acceso a las bases de datos, el mantenimiento y la actualización de éstas, y la construcción de los nuevos instrumentos de relevamiento. También nombra los responsables de cada base de datos que dan la información oficial; identifica y comunica externamente los mecanismos (teléfonos, horarios, responsables, mail, referencias de las páginas web que se pueden consultar en línea o de acceso público, lugar) para las consultas.

La formación

Una de las cuestiones más consolidadas en la gestión educativa de la Provincia es el convencimiento de que cada acción de implantación o cualquier creación de instrumentos o procedimientos deben ir acompañadas de su correspondiente capacitación.

Al respecto, la resolución tomada fue comenzar por el nivel máximo de las responsabilidades territoriales y con el más exigente desarrollo curricular. Así dispusimos la realización de un Seminario de “Planeamiento y Gestión del Sistema Educativo” (Anexo 12) en el marco de la recientemente creada Universidad Pedagógica Provincial.

El Seminario se elaboró e implementó con el propósito de capacitar en el Planeamiento Educativo y prospectiva, en el marco del proyecto Pedagógico de formación de la Universidad Pedagógica, a la totalidad de los Inspectores Jefes

Regionales de la Educación Pública de Gestión Estatal y de Gestión Privada de la Provincia de Buenos Aires,

Los procesos de regionalización y descentralización de la gestión educativa, impulsados por el plan educativo 2004/2007 instituyeron una alternativa de conducción a nivel territorial que posibilitó la desburocratización y el efectivo acompañamiento del nivel central.

En este sentido el Seminario tuvo como desarrollo la actualización del análisis y las propuestas de intervención en gestión, desde planteos prospectivos de planeamiento educativo con base en experiencias que sirvieran para el planteo de transformación de las propias prácticas y saberes por parte de los protagonistas territoriales de la cotidianeidad en la administración, articulación e implementación de las decisiones que formalizan la dirección del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires en sus regiones. El Seminario retomó los antecedentes de trabajos temáticos anteriores, así como todas las experiencias que los Inspectores tienen y poseen sobre la prospectiva y el planeamiento educativo. En tal sentido, apuntó a sistematizar dichos saberes, actualizando debates y construyendo metodologías y propuestas para continuar dicho proceso formativo-profesional.

Sus objetivos fueron:

Capacitar a la totalidad de los Inspectores Jefes Regionales de la Educación Pública de Gestión Estatal y de Gestión Privada de la Provincia de Buenos Aires, en los saberes y prácticas de la Prospectiva y el Planeamiento Educativo.

Generar redes territoriales de intervención en Prospectiva y Planeamiento Educativo.

Recuperar y sistematizar experiencias previas de planeamiento regional.

Brindar los elementos necesarios para la realización de un diagnóstico situacional de la realidad educativa bonaerense.

Generar escenarios prospectivos y diseñar políticas de planeamiento educativo en la Provincia.

Guiar y supervisar la elaboración, el diseño y las estrategias de gestión de proyectos por parte de los referentes territoriales.

Respecto de los contenidos, el Seminario se organizó alrededor de tres núcleos temáticos:

- Una mirada Histórica y Prospectiva sobre la Inspección educativa y su lugar en la agenda de Políticas educativas en el Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires
- El manejo y la disponibilidad de la información en la emergencia del accionar cotidiano.
- Políticas de planeamiento y gestión educativa en el entorno nacional y latinoamericano.

Capítulo 11. Las mediaciones comunicacionales

La materia, por tanto, no debe ser considerada en sí, sino como social e históricamente organizada por la producción, y la ciencia natural, por lo tanto, como siendo esencialmente una categoría histórica, una relación humana (...)

El conjunto de las fuerzas materiales de producción es simultáneamente una cristalización de toda la historia pasada y la base de la historia presente y futura, un documento y al mismo tiempo una fuerza activa actual de propulsión.

Antonio Gramsci.

Sin lugar a dudas, un núcleo duro de toda la propuesta fue la constitución de una cultura de producción de contenidos que va desde el reconocimiento formal de lo que cotidianamente se produce en las aulas de todo el Sistema hasta la producción en el más alto grado de conciencia pedagógica y científica. El norte de las decisiones estuvo signado por el fomento de la producción de la industria nacional y cultural referida a los textos escolares y las publicaciones educativas, con un criterio antimonopólico, democrático y pluralista, pero sin resignar el derecho del Estado a garantizar la formación de los ciudadanos y respetar los derechos que están avalados en la Constitución Nacional y en la Convención de los Derechos del niño, niñas y adolescentes en su artículo 28 y 29. Se trató, por otra parte, de cumplir con lo dispuesto en las leyes N° 26206 de Educación Nacional y N° 13688 de Educación Provincial, de las cuales el equipo de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo en el período, fue protagonista en su discusión masiva y en su redacción particular.

Los principios... nuestros intereses

En las aulas de todas las escuelas y colegios del Sistema educativo bonaerense, cada día se producen contenidos bajo la forma de lecciones, de síntesis, de evaluaciones, de textos que se integran, de las experiencias que sirven para ejemplificar, de las ejercitaciones aritméticas, de las narraciones que se escriben y comentan y difunden y circulan... También en todas las aulas se trabaja con libros y textos escolares, bajo plataformas con soportes diversos, que son producidos

por miembros de la sociedad civil poseedores de sus derechos de autoría o que los han vendido a empresas que los comercializan.

La responsabilidad de una gestión de gobierno democrático, en el plano educativo, pasa entonces por garantizar la fluidez de todas las vías de producción, por potenciar la creatividad individual, colectiva, empresarial, social y/o comunitaria para que la exclusión no vuelva a vulnerar los mínimos de justicia social que, hasta hace muy poco tiempo, señoreaban en esas mismas aulas, acumulando las diferencias adquisitivas también en los textos a que cada alumno podía o no acceder.

Lo principal

El Estado debe producir contenidos de manera sistemática, planificada, pensados y evaluados de acuerdo a los lineamientos curriculares vigentes, en armonía y potenciando las realizaciones de los particulares y de las instituciones del conjunto social. El Estado debe garantizar que éstos y todos los contenidos que lleguen y circulen por las aulas estén al alcance de cada uno de los alumnos, sea cual sea su condición social, su realidad geográfica, cultural y política. El Estado tiene el desafío de revincular lo común con lo colectivo, reconocer lo individual de lo experimental, refundar la relación entre producción, calidad y representación cultural.

En este sentido, creamos el Programa Provincial Textos Escolares para Todos cuyos componentes e hitos resumo a continuación.

Textos para todos.

El Programa Provincial Educativo “Textos Escolares para Todos” (ver Anexo 13) tuvo como objetivo principal implementar una política de textos escolares a partir de la organización de un equipo de trabajo que se encargó, en principio, de la elaboración de un diagnóstico que incluyó:

El relevamiento exhaustivo de la experiencia chilena en política del texto escolar.

El análisis de las potencialidades de los libros de texto como materiales de apoyo al proceso de enseñanza/aprendizaje.

El desglose de la matrícula de alumnos de Educación Primaria Básica (EPB), Educación Secundaria Básica (ESB), Polimodal y Adultos de gestión estatal y privada y de la Planta Orgánica Funcional (POF) correspondiente, con el fin de evaluar escenarios posibles de viabilidad del proyecto.

Las especificaciones técnicas de los potenciales textos escolares, con el objeto de evaluar las condiciones financieras y materiales de la producción de los mismos.

La evaluación de los diseños curriculares, con el fin de establecer las áreas consideradas de desarrollo prioritario en los diversos niveles educativos.

La observación de textos escolares de este tipo en el Mercado, con el objetivo de establecer un diagnóstico de las variables, las constantes, las debilidades y las fortalezas de estos materiales.

El análisis de la normativa provincial y nacional respecto de las condiciones jurídico-pedagógicas que deberían tenerse en cuenta en la elaboración de estos materiales.

La exploración del contexto provincial respecto de las reformas curriculares en marcha, con el fin de adecuar las futuras propuestas tanto a los diseños vigentes como a las transformaciones perseguidas en aquellas áreas donde se contaba con proyecciones o prediseños curriculares.

En 2006, acompañando el lanzamiento de la ESB, editamos y distribuimos 2.400.000 Cuadernos de Trabajo destinados a los alumnos de 7º, 8º y 9º del sistema educativo de la Provincia. Las áreas cubiertas fueron Matemática, Lengua, Formación Ciudadana y Tecnología de la información y la Comunicación. Los textos fueron elaborados con materiales cedidos por el MECyT y otros elaborados por especialistas de la DGCE y el IPAP.

Para la continuidad productiva, en el período Abril- Mayo de 2006, se desarrollaron los siguientes debates y posteriores acuerdos con relación a la producción de libros de texto:

Se especificó un especial énfasis en las consideraciones del procesamiento didáctico.

Se sostuvo una concepción de sujeto que no lo infantilice.

Se apuntó a la no transversalidad de los contenidos de los textos.

Se avaló atender al desarrollo curricular (aportes de los libros con relación a áreas tratadas escasamente por el docente en el aula).

Se puntualizó que los libros deben ser problematizadores, respecto de cualquier área.

Se planteó que se deben generar las estrategias para que el docente sea el primero que se apropie del libro.

Se acordó que debe orientarse fuertemente la prescripción sobre el tratamiento de los contenidos.

Se dispuso que deban ser libros que permitan el abordaje tanto areal como disciplinar.

Se estimó priorizar como política la edición de libros sobre determinadas áreas, y dejar afuera de esta convocatoria otras que aún no están discutidas en su totalidad.

Se aprobó editar varios libros por año desagregados por área.

Se concluyó en que no serán libros de actividades.

Respecto de los contenidos se pretende que posean mucha información, contemplen variedad de fuentes, no se banalice el tratamiento, etc.

Planteamos expresamente que los textos no deberían incluir propuestas de trabajo, actividades o consignas que reemplacen la labor del docente en la planificación de la enseñanza y su uso en el proceso de aprendizaje. Por su parte la DGCyE se reservaba el derecho de acompañar y orientar las prácticas de enseñanza a través de la publicación de materiales de orientación para el docente.

Con el fin de garantizar la transparencia en el proceso de producción de textos escolares, la DGCyE firmó, en junio de 2006, un Convenio con la Fundación Poder Ciudadano con la que acordó establecer mecanismos de audiencias públicas en todas las etapas del proceso, esto es: producción de contenidos (Concurso

Público), Impresión y embalaje (licitación pública) y Almacenamiento y Distribución (licitación pública).

Asimismo, para la primera etapa del proceso (contenidos) establecimos hacer públicos los antecedentes de los precandidatos a conformar la Comisión Asesora que evaluarían los Textos y propondrían el orden de mérito de los mismos. De esta forma, todos los interesados pudieron acceder a las referencias profesionales de los especialistas propuestos por la Directora General de Cultura y Educación, así como a los antecedentes que pudieran dar lugar a conflictos de intereses respecto de posibles obligaciones contractuales de los mismos con empresas editoras de libros.

En un plan prospectivo se pensó, para el período 2008/2011:

Concluir con la etapa de distribución de los libros impresos durante 2007.

Llevar adelante los procesos de licitación para la impresión-embalaje y almacenamiento-distribución de los libros ganadores del Segundo Concurso Público.

Realizar la evaluación de los procesos culminados y en marcha.

Revisión y análisis de la normativa provincial y nacional respecto de las condiciones jurídico-pedagógicas que deberían tenerse en cuenta en la elaboración de materiales educativos por parte del Estado.

Análisis de las especificaciones técnicas de los potenciales textos escolares, con el objeto de evaluar las condiciones financieras y materiales de la producción de los mismos para los años 2008-2011.

Planificación y gestión de un proyecto para la edición y evaluación de materiales educativos al interior de la Editorial de la DGCYE.

Diagnosticar escenarios posibles para la toma de decisiones respecto de la edición y distribución de materiales educativos en los distintos niveles, ámbitos y modalidades del Sistema Educativo Provincial.

Acompañar y orientar las prácticas de enseñanza con textos escolares a través de la publicación de materiales de orientación para el docente.

Planificar y gestionar un plan de comunicación del Programa que contemple instancias de difusión y articulación de objetivos en el territorio.

El Programa “Textos Escolares para Todos” se sostuvo en el reconocimiento de la importancia y trascendencia que implica contar con institutos de producción integrales de políticas públicas, en torno a la creación y divulgación de las ideas, las experiencias, los debates, los análisis y las recomendaciones, tanto de la gestión como de los agentes que manifiesten su voluntad de vinculación e involucrarse bajo estas líneas de pensamiento y acción.

El Programa implicó una inversión de 40 millones de pesos entre 2006 y 2007. Se produjeron un total de 5 millones 220 mil libros, de 39 títulos de la totalidad de las materias de la Educación Secundaria.

Conectando las escuelas

Una de las discusiones clásicas, cuando se trata de desarrollar cualquier proyecto educativo, se asienta en la díada tecnología/contenidos... ¿Qué tecnología es adecuada para los contenidos que están definidos como necesarios? ¿Qué características tienen que tener los contenidos para poder ser transmitidos por la tecnología disponible? ¿Quiénes son las personas con las cuales me quiero comunicar? ¿Qué, dónde, cuánto, cuándo, les quiero decir? ¿Sé lo suficiente de la tecnología que uso como para poder utilizar al máximo sus posibilidades materiales de transmisión?... cualquier “manual”, aún el más básico, de teoría de la comunicación puede ayudarnos a pensar éstas y más preguntas que desglosen la complejidad comunicacional del hecho educativo puro o la profunda trama educativa que se pone en juego al momento exacto en que se produce una situación comunicacional...

Sin embargo, no son éstas las únicas preguntas que agotan el tema de un programa de comunicación digital para el Sistema Educativo en la provincia de Buenos Aires. El desafío de cualquier gestión al respecto, tiene que poner en el cóctel las características de sus dimensiones, la diversidad de su relieve geográfico, las identidades históricas, las tramas culturales en pugna y, sobretodo, los procesos específicos que ya estén en desarrollo.

El programa AGUAPEY de interconectividad bibliotecaria, los procesos de Cédula y Mapa Escolar, los espacios interactivos del portal abc.gov.ar, la ingeniería del Campus Virtual, los desarrollos para cursos de Capacitación que en éste se producen, el Gestor de Proyectos que vincula experiencias educativas en una red de mucha autogestión, los operativos de Evaluación educativa, las prácticas de Investigación, la Editorial Digital de la DGCyE, los planes de intervención virtual en distritos educativos que ofician de episodios piloto, etc., son sólo algunos de los antecedentes a convocar si se trata de ordenar el campo en un verdadero programa de Comunicación Digital.

Componentes

Los núcleos fundamentales a tener en cuenta para la concreción de un programa como éste son tres: Por un lado las instituciones conectadas a un tipo de red, virtual o física, esto es la “conectividad” propiamente dicha; en segundo lugar la tecnología residente que permita la conectividad a cada una de las personas, la tecnología instalada en cada una de las instituciones y a nivel central; y por último los “contenidos” de esa conectividad, entendiéndolos en un sentido amplio y no como los solamente pedagógicos.

En cuanto a la conectividad, podríamos resumir como los modelos en cuestión a los siguientes: 1. Construir una red propia, con los componentes integrales a su cargo (arquitectura de la red, integración tecnológica, disponibilidad de recursos humanos en capacidad técnico-operativa, respuestas presupuestarias ante los procesos de obsolescencia, instrumentación del mantenimiento, posibilidad de migración tecnológica); 2. Participar subsidiariamente a una red mayor (que puede ir desde la propia Internet hasta la Red Provincial de Informática en pleno proceso de construcción); y 3. Cualquier sistema híbrido que integre en diferentes proporciones ambas opciones.

Planteadas las opciones, el proceso de la decisión tuvo un tiempo de maduración que permitió reconocer, en el transcurso, no sólo los intereses profundos en juego

sino, también, complejizar los componentes de la discusión para trascender cualquier tentación tecnocrática.

Es que el mayor riesgo que se corre es tener conectadas a las escuelas –de alguna manera- y no tener en claro qué contenidos deben circular, quien puede y debe producirlos, para qué expectativas y para qué proyecto educativo. Por lo que la cuestión vuelve a ser, como está dicho, si el Estado tiene el derecho... derecho a resolver problemas de inclusión educativa (permitiendo por ejemplo la educación “extra muros”); desarrollar una educación sustentable (por ejemplo otras formas de producción de contenidos que no requieren soporte papel ni de otra tecnología); agilizar los circuitos administrativos y reducir los tiempos (la comunicación digital acorta procedimientos y tiempos).

Los Objetivos de un proceso como éste son, entre otros, el desarrollo de acciones de capacitación para el uso y proceso de las herramientas técnicas que permitan la conectividad; el diseño y la gestión técnica del desarrollo de una red informática con terminales; la planificación de las acciones necesarias tendientes a generar o fortalecer la existencia de usuarios activos; la creación de los contenidos necesarios sobre los cuales se generará el intercambio de información y la comunicación; la organización territorial la implementación de la conectividad en las escuelas; el establecimiento de indicadores de impacto de los estados de avance de la implementación del programa.

Canales de la educación

En el mismo sentido del conjunto de las mediaciones, es dable destacar la propuesta de realización de un espacio de televisión educativa para la provincia de Buenos Aires. Con los mismos preceptos políticos de gestión, los objetivos que se perseguían eran: Contribuir a mejorar la implementación de la educación común, inclusiva, creativa, de diálogo profundo y pleno con las realidades tecnológicas y culturales de los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, en virtud de la Ley 13688 de Educación Provincial, utilizando la comunicación audiovisual tanto en sus soportes tradicionales como en los nuevos espacios de la

virtualidad; Desarrollar propuestas complementarias a las experiencias curriculares áulicas; Ofrecer espacios de divulgación de los procesos de investigación educativa; Disponer capacitaciones complementarias para todos los estratos educativos; Divulgar experiencias educativas innovadoras; Promover la producción de programas educativos.

Dentro del cumplimiento de estos objetivos, detectamos algunas opciones y de las experiencias observadas sintetizamos 4 modelos de hacer televisión educativa

- Experiencias de carácter curricular formal, con objetivos educativos precisos y consecuentes con la normativa vigente.
- Experiencias de carácter curricular no estrictamente vinculadas con la normativa vigente, aunque con intencionalidad, sistematización, planificación y objetivos de algún nivel o modalidad educativa.
- Experiencias de carácter no curricular formal que, aprovechando los lenguajes y formatos televisivos, incorporan objetivos educativos.
- Programas que sin tener explícitamente intencionalidad educativa, bien por su contenido, género o formato audiovisual ejercen una influencia educativa relevante.

Nuestras opciones de materiales para una programación educativa audiovisual fueron: Materiales audiovisuales producidos en escuelas; Material de producción propia, documentales escolares, informes educativos, entrevistas, testimonios, actos escolares de relevancia, información administrativa, productos para capacitación, campañas de prevención, producciones escolares de ficción surgidas de concursos; Materiales realizados por niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en el marco de talleres de cine y/o video sociales comunitarios; Materiales educativos y culturales provistos por instituciones (UNICEF, Embajadas, Fundaciones, etc.); Difusión de campañas de Prevención realizadas por ONG´s y/u organizaciones de la comunidad; Análisis y debate de informes periodísticos de canales de cable, de aire, por Internet, públicos o privados, con opinión y debate de los alumnos y docentes con la formación de foros de discusión; Selección de material educativo proporcionado por programas

de otros canales de educación; Coproducciones; Apoyo y promoción de producción nacional independiente.

Por último, CAales fue concebido como un medio de comunicación e información tanto para docentes y alumnos como para usuarios en general, que ofrecería una cartelera con la programación mensual, las correspondientes guías de uso de los programas, así como información necesaria para la ejecución de los proyectos en cada institución o espacio educativo. Las mismas características de su realización tecnológica, permitirían ofrecer, entre sus servicios, espacios regionales o en red para la producción y desarrollo de experiencias audiovisuales autónomas.

Editorial

El proyecto de creación (Anexo 14) de la Editorial de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires se sostuvo en el reconocimiento de la importancia y trascendencia que implica contar con institutos de producción²² integrales de políticas públicas en torno a la creación y divulgación de las ideas, las experiencias, los debates, los análisis y las recomendaciones, tanto de la gestión como de los agentes que manifiesten su voluntad de vinculación e involucramiento bajo estas líneas de pensamiento y acción.

La acción editorial del Estado tiene la responsabilidad pero también el derecho de impulsar una respuesta ético-cultural, centrada en la formación de ciudadanos, el reconocimiento de la importancia de la existencia del otro, su valoración como agente de identidad nacional y social, la promoción de la libertad de generación y expresión de ideas sin ningún tipo de límite político (incluyendo los condicionamientos económicos) y con un alto grado de legitimación evaluatoria de su calidad formal expositiva y su adecuación a procesos políticos y sociales democráticos y transformadores.

²² Al hablar de producción, se incluyen los procesos de planeamiento, creación, escritura, detección, compilación, evaluación, selección, puesta en soporte, edición, distribución y análisis de la implementación de las obras en el medio en que se haya propuesto.

En toda la historia de los sistemas y políticas educativas que tuvieron incidencia en el territorio de nuestra provincia, se desarrollaron diferentes iniciativas que trataron de potenciar y vincular supuestos como los expuestos más arriba. La creación y continuidad de la Revista Anales de la Educación es el símbolo más acabado de esto.

La creación de la Editorial de la Dirección General de Cultura y Educación fue la posibilidad de atender tanto a esta historia, con sus pormenores y grandezas, como a la probabilidad de construir un presente que dé cuenta de tamaña complejidad. Cualquier futuro se lo merece.

La producción intelectual, experimental, analítica y conceptual de un sistema tan complejo como el ya descrito, nos ofreció la oportunidad única de no seguir abandonando aquella infinita riqueza.

Capítulo 12. Los Análisis

Pero pronto quedó claro, incluso para los más economicistas, los más profundamente convencidos de que el progreso material no era otra cosa sino una cuestión de firme determinación, cifras fiables y una teoría apropiada, de que también había que cambiar las formas políticas, las instituciones sociales, las creencias religiosas, las prácticas morales, incluso la mentalidad psicológica.
Toda una tarea –oscura, dudosa, colosal, inquietante.
Clifford Geertz. Tras los hechos.

Información para el Planeamiento

Estos informes tuvieron el objetivo de analizar los datos e información de todo el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

Del análisis surgieron diferentes trabajos que se propusieron como insumos para la toma de decisiones, generando hipótesis, dudas o luces de alarma.

Indicadores e indicaciones de trayectorias y eficiencias

A partir de los siguientes indicadores: matrícula, promoción, repitencia, sobreedad y abandono, se analizaron los porcentajes al interior de cada nivel educativo en sus dos gestiones, estableciendo polaridades regionales.

Así también se analizaron las trayectorias y eficiencia de cohortes 2003, 2004 y 2005 en los niveles de EPB y Polimodal.

Primer Ejercicio de Análisis: Matrícula, promoción, repitencia, sobreedad y abandono.

Introducción

El presente informe fue elaborado en base a los datos obtenidos en los Relevamientos Anuales Nacionales de los años 2002 y 2006 ordenados por el MECyT y efectuados por la Dirección de Información y Estadística (DIE) de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo (DPlyPE) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires. El equipo de trabajo, compuesto por investigadores, asesores y analistas de la propia DPlyPE, la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa (DIyPE), la DIE, el Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) y la Dirección de Producción de Contenidos (DPC), efectuó este 1º Ejercicio a partir de la lectura de las tasas elaboradas para cada uno de los indicadores relevados:

- a. Matrícula
- b. Promoción
- c. Repitencia
- d. Sobreedad
- e. Abandono

Se revisaron los porcentajes al interior de cada nivel educativo, tomando las tasas totales de la Provincia y las del sector educativo (estatal y privado) y se buscaron datos relevantes que establecieran polaridades regionales. Se trabajó

también en el análisis de trayectoria y eficiencia de las cohortes 2003, 2004 y 2005 en los niveles de EPB (a efectos de poder establecer un criterio homogéneo entre la nueva estructura de niveles y la forma en que se obtuvieron los datos que constituyen las series históricas, se agrupó 1º y 2º Ciclo y por otro lado la ESB) y Polimodal.

Cabe plantearnos la necesidad de Ejercicios posteriores en donde se analicen datos agrupados por las distintas instancias que conviven residualmente y/o que están en proceso de implementación.

Nivel Inicial

Totales del Nivel

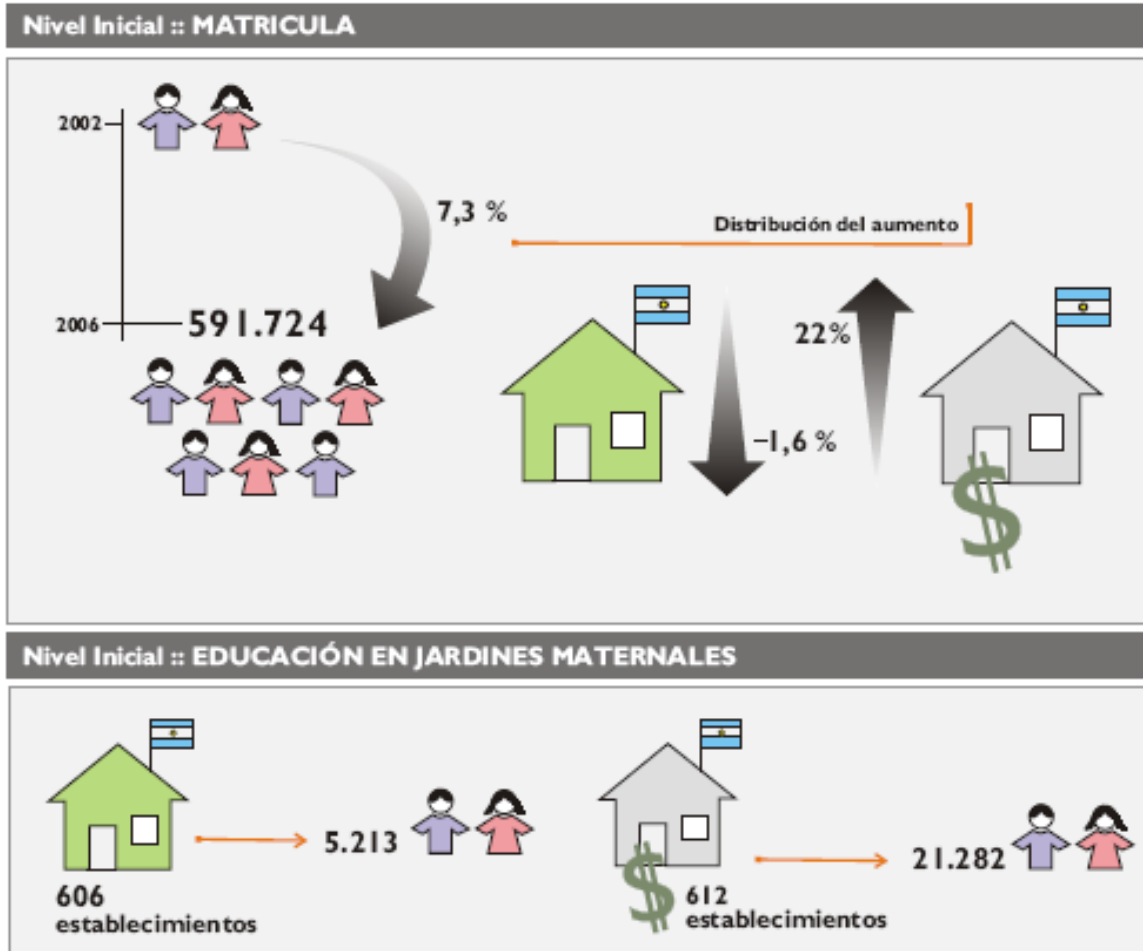
La **matrícula** correspondiente al 2006 fue de **618.219** alumnos.

Jardines Maternales (45 días a 2 años)

En el 2006 la cantidad de alumnos es de 26.495. En la Gestión Estatal es de 5.213 alumnos y en la Gestión Privada es de 21.282 alumnos. El total de establecimientos es de 606 en la Gestión Estatal y de 612 en la Gestión Privada. ACA TENEMOS UN PROBLEMA, EL CENSO 2006 INDICA QUE TENEMOS EN JARDINES MATERNALES 606 ESTABLECIMIENTOS CON 295 SECCIONES. ¿Existe alguna explicación para que haya más establecimientos que secciones? En todo caso habría que señalar a qué se considera establecimiento de primera infancia en gestión estatal y en privada, cuál es el criterio para apertura de secciones, etc.

Sin embargo puede señalarse con claridad es que: La atención a la primera infancia al 2006 recae mayoritariamente en las instituciones de Gestión Privada, que absorben el 80% de la matrícula (cuyo total es de 26.495 niños, de los cuales 21.282 asisten a establecimientos de Gestión Privada).

Este es el único segmento del Sistema Educativo en el que se da esta preeminencia del Sector Privado por sobre la Gestión Estatal.



Jardines de Infantes (Salas de 3 a 5 años)

En el 2006 la cantidad de alumnos es de 591.724 respecto al año 2002 se observa un incremento de 7,3%. En la Gestión Estatal es el 57,12% y en la Gestión Privada el 42%. El aumento de matrícula se dirigió exclusivamente a las instituciones de Gestión Privada, las que en éste período vieron incrementada su matrícula en un 22%; mientras que las instituciones de Gestión Estatal perdieron un 1,6% de sus alumnos. El total de establecimientos es de 2.620 (55%) en la Gestión Estatal y en la Gestión Privada es de 2.098 (45%).

La **tasa de pasaje** para el período 2005 - 2006 es de 114,3%, lo cual indica que el 14,3 % de los niños que se inscriben en la EPB **no han**

cumplimentado la sala de 5.

Teniendo en cuenta que la matrícula de sala de 5 para el año 2005 es 50.389 alumnos y el total de inscriptos en 1º año de EPB 2006 es 288.203 alumnos, la diferencia entre ambas cifras es 50.389. Esta cifra incluye a los alumnos que no pasaron por el nivel anterior, a los que asistieron a otras instituciones no dependientes de la DGCyE, a los alumnos que repiten 1er. año en el 2005 y a los que se reinscriben. Ello podría indicar que los alumnos que ingresan en estas condiciones luego podrían estar impactando sobre las cifras de abandono y repitencia de los años subsiguientes.

Los niños que concurren a jardines comunitarios no figuran en ninguna estadística de la DGCyE, por lo tanto están dentro del porcentaje de los que no hicieron sala de 5 años. ¿Cómo relevarlos? Dirección Alternativas Pedagógicas /Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo.

La tasa de **abandono** durante el período 2002-2005, es estable (0,2%), **alrededor de 10.000 niños abandonan la educación en este nivel cada año.**

Otros temas

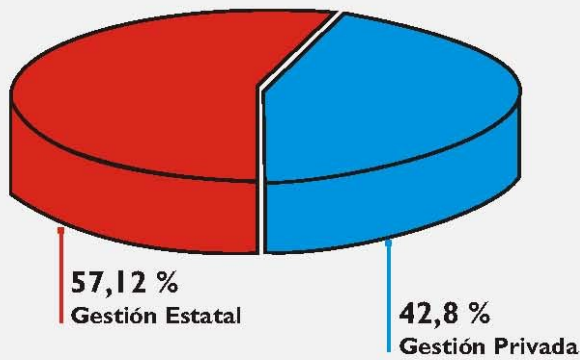
¿Faltan establecimientos? Analizar los datos de Cédula, de Mapa Escolar, ubicar los Jardines Comunitarios... ¿Faltan docentes para el Nivel? Analizar Ingreso a la Docencia y Educación Superior.

La cifra de repitentes arroja un total de **21.327** alumnos, que representa el 7,4%

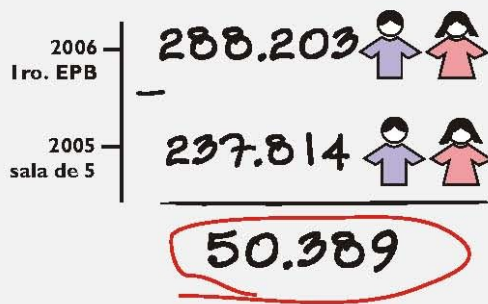
Nivel Inicial :: MATRÍCULA

2006

Alumnos de Jardines de Infantes



Nivel Inicial :: PASAJE



Es la suma de los que no pasaron por el nivel anterior más los que repiten 1er. año y podría incluir a aquellos que sí lo hicieron en instituciones no relevadas por la DGCyE

Educación Primaria: 1er y 2do. Ciclo

La **matrícula** correspondiente al 2006 fue **1.666.561** alumnos. En el período **2002-2006** se observa una variación negativa de 0,2% (1.663.088) es decir la cantidad de alumnos atendidos descendió en 3500.

Además de esta disminución de la matrícula, cabe señalar que en este período se produjo un movimiento de alumnos de establecimientos de Gestión Estatal (que marca una disminución de alumnos de 5.3%) hacia establecimientos de Gestión Privada (que incrementa su matrícula en un 14.1% durante el período).

Aún así, al 2006, la composición de la matrícula para este nivel se distribuye de la siguiente manera: **Gestión Estatal cubre el 67,6% de la matrícula y Gestión Privada el 32,4%.**

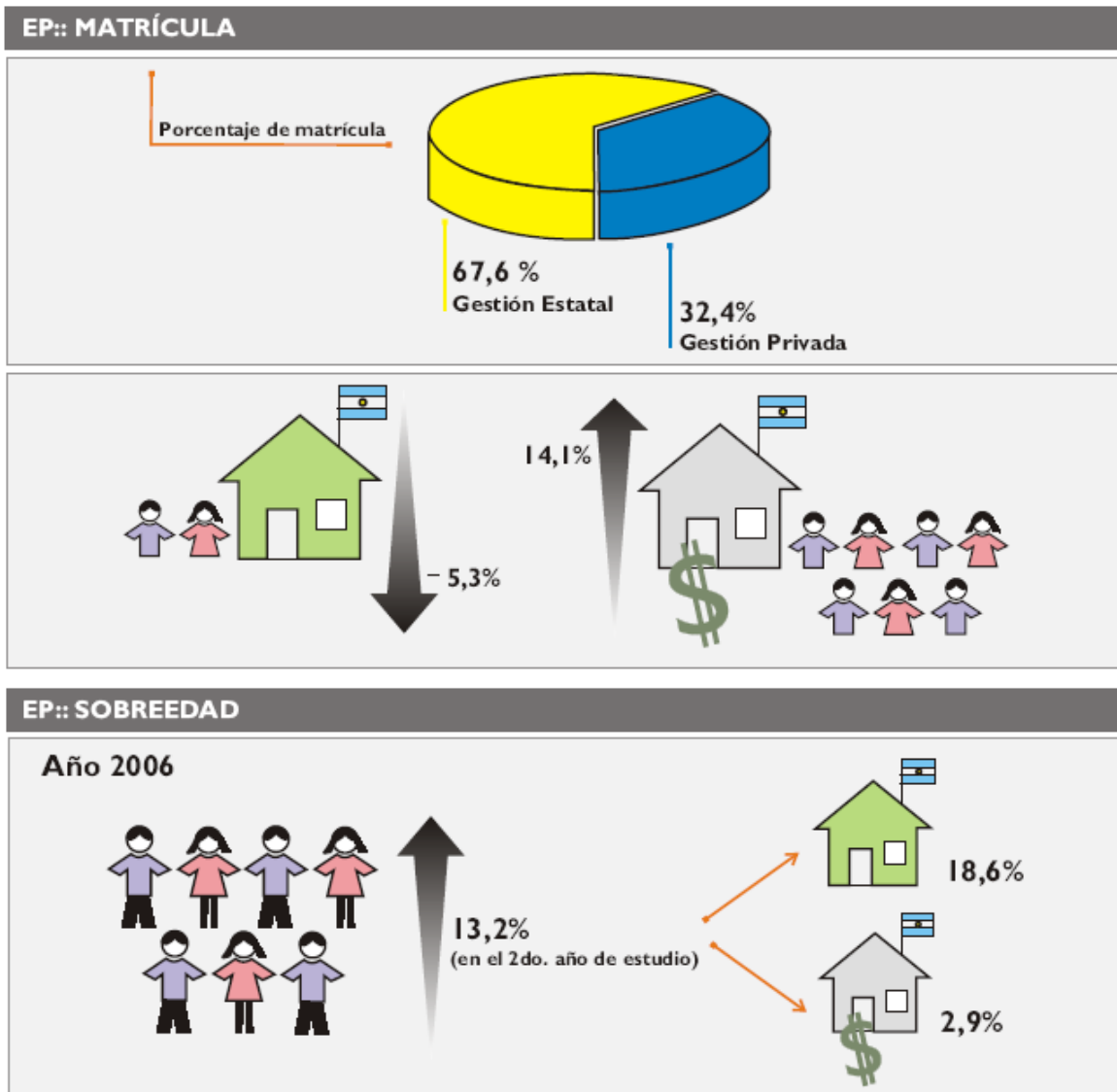
El relevamiento de establecimientos arroja un total de 5.933, de los cuales 4.358 pertenecen a la Gestión Estatal (73.5%) y 1.575 a la Gestión Privada (26.5%).

Esto permite señalar que la relación promedio de alumnos por establecimientos es de 258 alumnos por escuela en las instituciones de Gestión Estatal, mientras que en las de Gestión Privada, esto se eleva a 343 alumnos por establecimiento.

La promoción efectiva en los períodos 2001-2002/ 2005-2006 se mantiene estable, siendo del 93,4%. Para la Gestión Estatal es de 91,6% y para la Gestión Privada del 97,3%.

La tasa total de repitencia para el primer y segundo ciclo en el período 2005-2006 es de 5,7% con un valor notablemente mayor para el sector estatal (7,6%) mientras que para el sector privado es de 1,5%.

Estos datos ponen de manifiesto una diferencia muy considerable de la incidencia de la repitencia en el primer año de la EPB entre las instituciones de Gestión Estatal y Privada. Esta diferencia en los niveles de repitencia entre ambos sectores se mantiene durante toda la EPB



En cuanto al indicador *sobreedad* tomando el período 2002-2006 se mantiene estable siendo de 16,4% en el año **2006**.

Teniendo en cuenta cada año de estudio, en el 2do año la tasa es de 13,2%, que muestra un incremento de 4,1% respecto del año anterior. Dicha tasa es del 18,6% para la Gestión Estatal y del 2,9% para la Gestión Privada. Estos valores tienden a mantenerse estables a partir del 2do. Año, lo que indica el alto impacto de la repitencia en 1er. año sobre los índices de *sobreedad*.

Lectura por Regiones

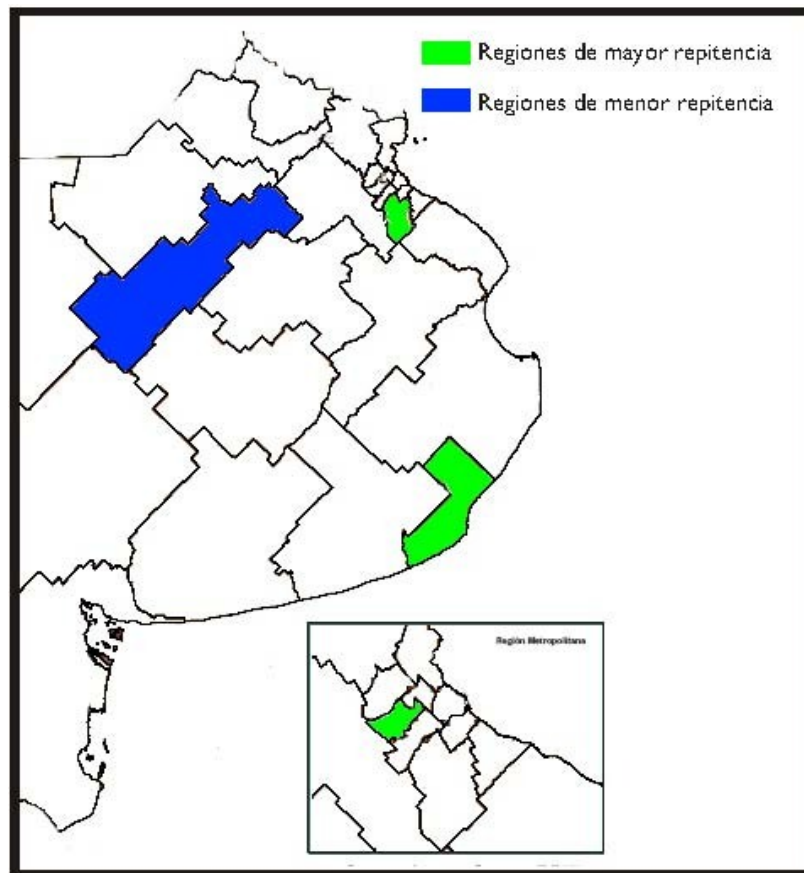
Las regiones que registran mayor porcentaje de repitencia son:

- a. **Región 5** (Almirante Brown, Echeverría, Ezeiza, Presidente Perón, San Vicente)
- b. **Región 9** (José C Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, San Miguel)
- c. **Región 19** (Gral. Alvarado, Gral. Pueyrredón, Mar Chiquita).

La región 15 registra el menor porcentaje de repitencia (Nueve de Julio, Alberti, Bragado, Carlos Casares, Chivilcoy, Irigoyen, Pehuajó)

Respecto al **abandono** en el período 2002-2005, se observa una disminución del 2,4 al 1,9, para el total del nivel.

EP :: REPITENCIA



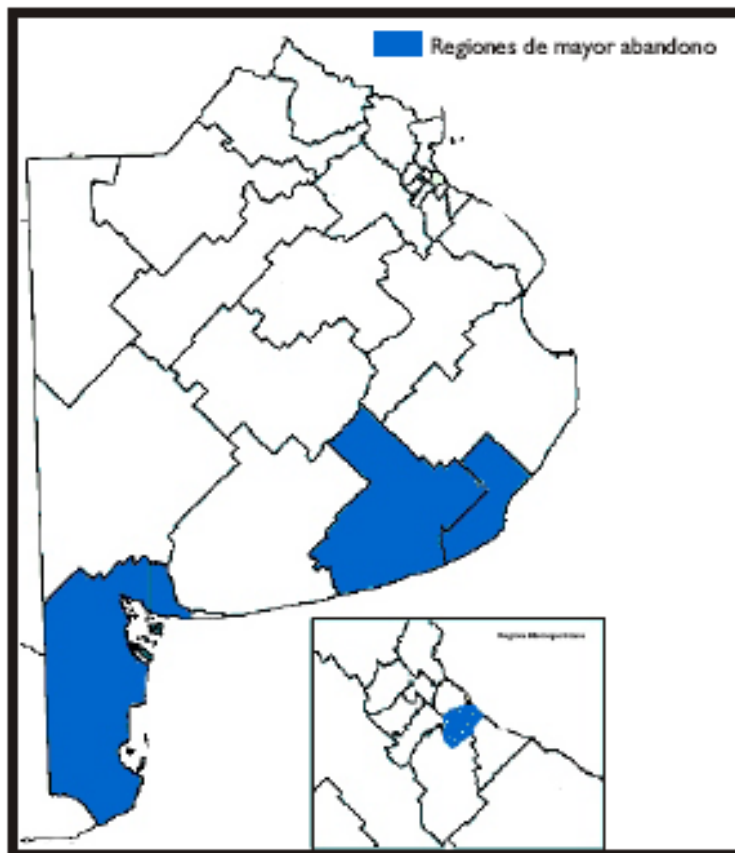
Lectura por Regiones

La **tasa de abandono anual 2005** del nivel presenta mayores problemas en:

- a. **Región 19** (Gral. Alvarado, Gral. Pueyrredón, Mar Chiquita) con porcentajes entre 3,6 y 5,6.
- b. **Región 22** (Bahía Blanca, Carmen de Patagones, Cnel. Rosales, Monte Hermoso, Villarino): 2,6 y 3,5 %.
- c. **Región 20** (Balcarce, Lobería, Necochea, San Cayetano y Tandil)
- d. **Región 2** (Avellaneda, Lomas de Zamora y Lanús) con iguales porcentajes.

Por debajo de estos niveles con porcentajes de 2 a 2,5 se encuentran las regiones: 3, 7, 8, 9 y 10, 12 y 14.

EP :: ABANDONO



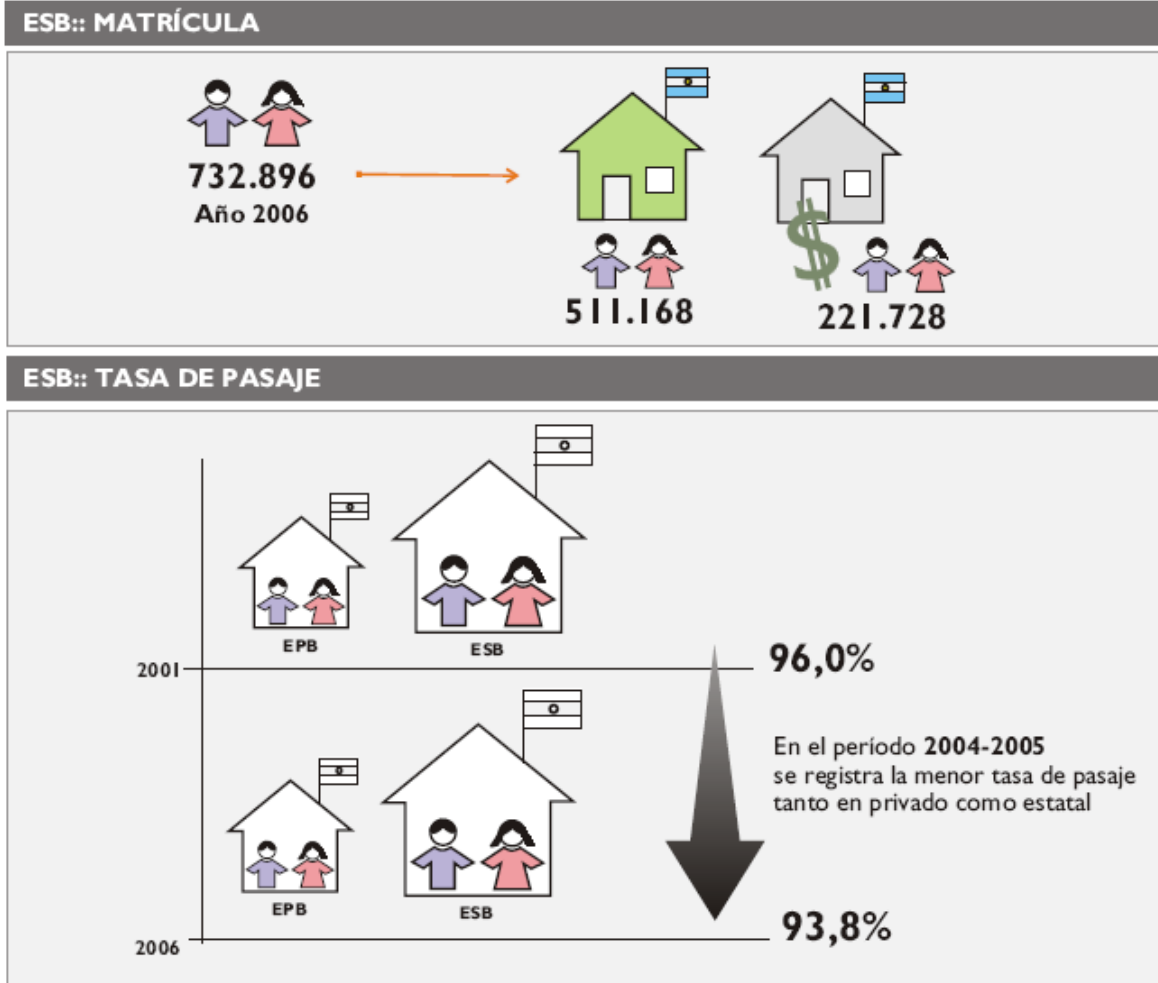
Educación Secundaria Básica: 3er Ciclo

La **matrícula** al 2006, incluyendo el 3º ciclo de EGB y la ESB (que al 2006 inició sólo su primer año en 75 escuelas), es de **732.896** alumnos, de los cuales 511.168 (69,8%) corresponden a Gestión Estatal, y 221.728 (30,2%) a Gestión Privada.

La variación de la matrícula en el período **2002-2006** refleja un aumento del 1,2%. La composición de la matrícula revela que Gestión Estatal se mantiene constante, y Gestión Privada aumenta 4,5%. Gestión estatal cubre el 71,5% y Gestión Privada el 28,5%.

La tasa de promoción efectiva en el período **2001 2002** es de -88,1%, disminuyendo progresivamente al 78,8% en el período **20052006**. Para la Gestión Estatal en los períodos señalados es de 85,8% - 73,9% y en la Gestión Privada 94,0%-90,7%.

En cuanto a la tasa de **pasaje** de **EPB a ESB** en el período **2001-2006**, disminuye del 96,0 al 93,8; siendo el período **2004-2005** el que registra el mayor descenso, tanto en el sector privado como en el estatal.



Respecto a la **repitencia** en el período 2001-2006, **la tasa aumenta** del 6,9 al 13,5 % tomando el total de instituciones, tanto las del Sector Estatal como las del Sector Privado.

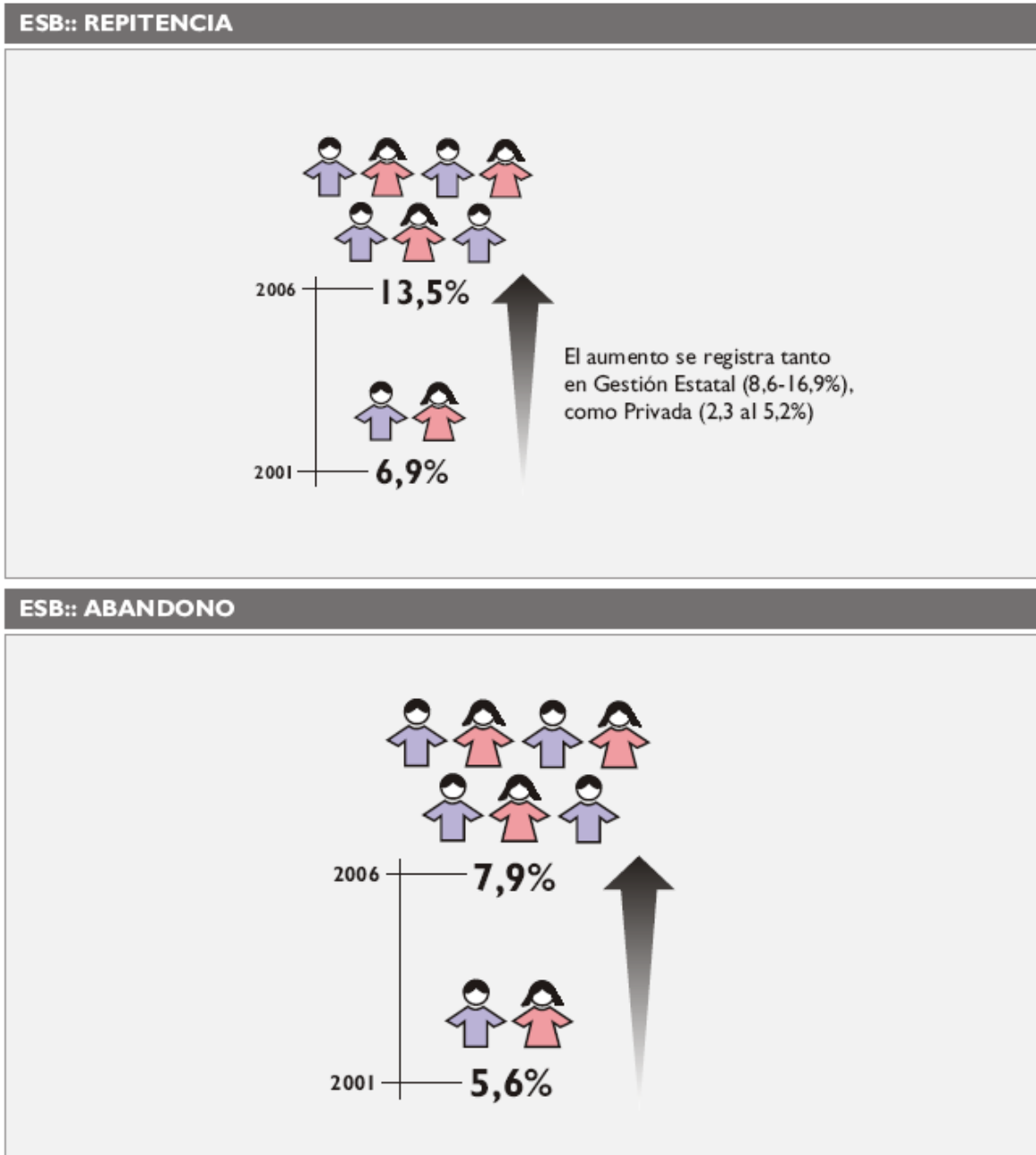
Sin embargo, cabe destacar que, si bien la tasa de repitencia aumenta durante el período tanto para ambos sectores, subsiste una incidencia marcadamente mayor de este índice en las instituciones de Gestión Estatal (del 8,6 al 16,9%), que en las del Sector Privado (2,3 al 5,2%).

En cuanto al **abandono** en el período **2001-2006** se registra un incremento de la tasa de 5,6 al 7,9 %.

En cuanto al relevamiento de establecimientos el total correspondiente al Tercer ciclo de EGB es de 3.266, siendo 1767 de Gestión Estatal y 1499 de

Gestión Privada, mientras que del total de 1372 establecimientos de ESB, sólo 2 pertenecen a la Gestión Privada.

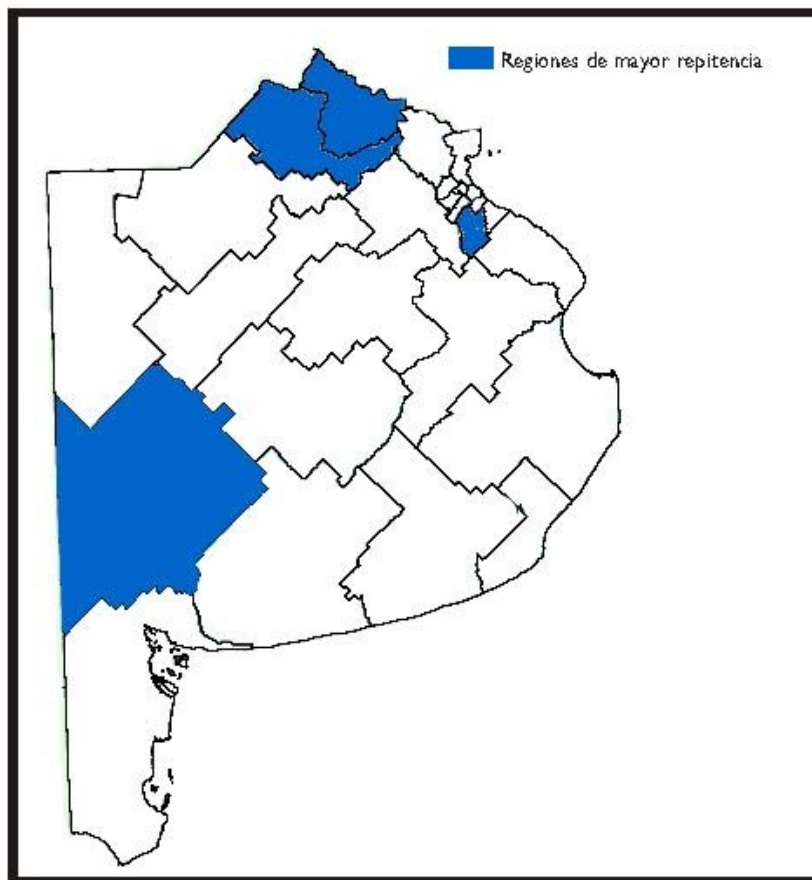
De este modo, el total de establecimientos del Sector de Gestión Estatal, incluyendo el 3° ciclo de EGB y los de ESB, asciende a 3137, representando el 67,6% de los establecimientos del nivel, frente al 32,4% del Sector de Gestión Privada.



Lectura por Regiones

Las regiones que concentran mayor cantidad de alumnos repitentes son:

- a. **Región 5** (9,6 al 20%)
- b. **Región 13** (4,6 al 18,3%)
- c. **Región12** (5,0 al 15,7%)
- d. **Región 23** (6,5 al 15,7)

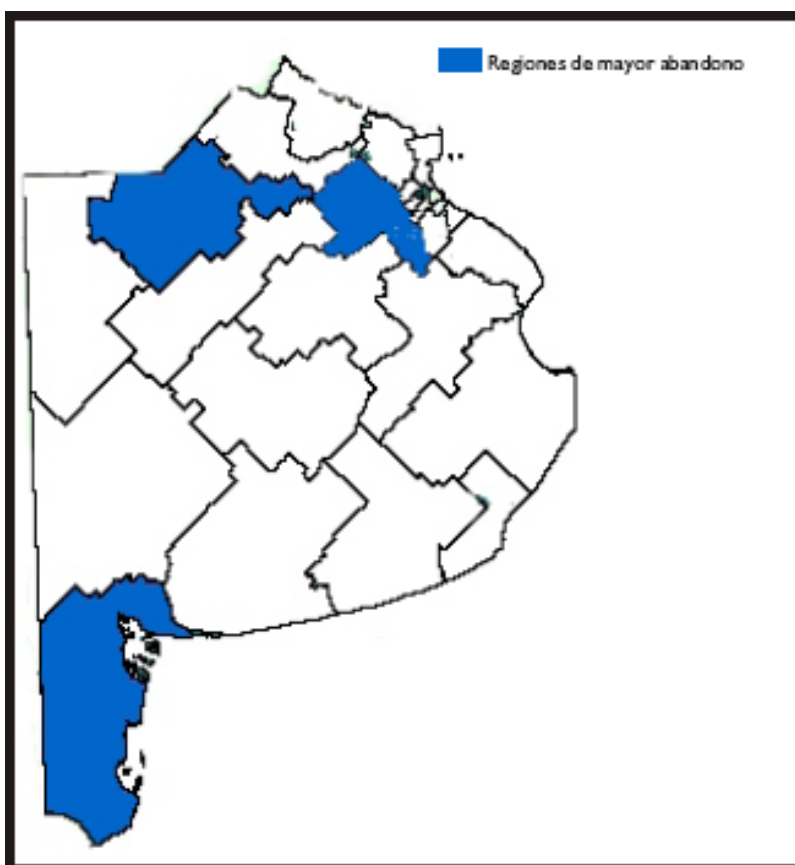


Lectura por Regiones

El **abandono anual** en los datos 2005 presenta las mayores tasas (entre 7,7 y 9,2 %) en las regiones:

- a. **Región10** (Gral. Las Heras, Gral. Rodríguez, Luján, Marcos Paz, Mercedes, Navarro, San Andrés de Giles, Suipacha y Cañuelas)
- b. **Región 14** (Chacabuco, Florentino Ameghino, Gral. Arenales, Gral. Pinto, Gral. Viamonte, Junín, Leandro N. Alem y Lincoln)
- c. **Región22** (Bahía Blanca, Carmen de Patagones, Cnel. Rosales, Monte Hermoso, Villarino).

También presentan un alto grado de abandono las regiones: 2, 5, 6, 9, 12, 17, 19 y 23 con porcentajes entre: 6,2 y 7,6. Por debajo del promedio (4.8 6.1 %) se encuentran las regiones 1, 3, 7, 15 y 25.



Polimodal

La Dirección de Educación Polimodal y TTP incluye la Educación Polimodal de 3 años junto con otras modalidades (Polimodal de 4 años vespertino, Bachillerato y/o técnico nocturno para adultos, Sistema Dual, Cursos de formación profesional y EGB3 en escuelas Agro-técnicas). Tomaremos para este informe estrictamente el nivel Polimodal de 3 años, que representa por su matrícula el 71.7% del total de la Dirección mencionada.

El total de la **matrícula** de Polimodal al 2006 es de **552.422 alumnos**, distribuidos 349.850 en Gestión Estatal (63,3%) y 202.572 en Gestión Privada (36,7%). La matrícula desciende en el período **2002-2006 un 11,5%**.

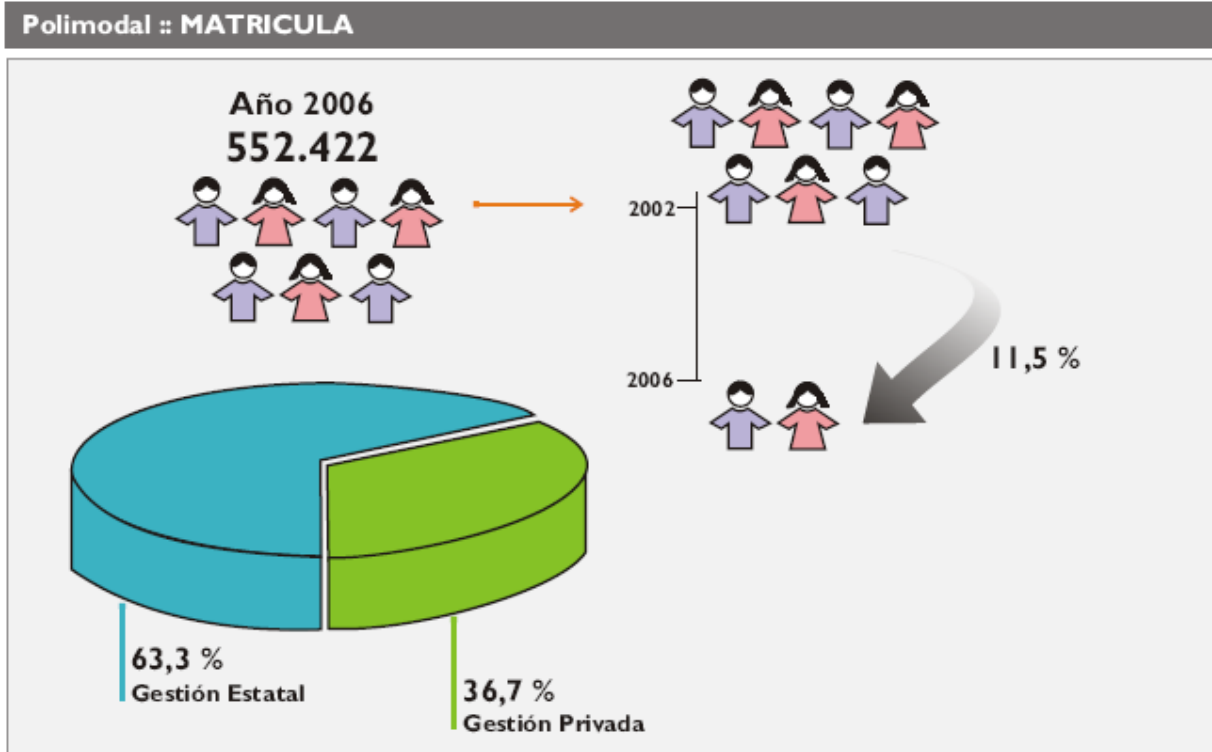
La tasa de promoción efectiva en el período **2001- 2002** es de 85,2% disminuyendo progresivamente al 72,6% en el período **2005- 2006**.

Para la Gestión Estatal la tasa de promoción es de 81,4% descendiendo al 64,9%, mientras que para la Gestión Privada dicha tasa presenta mayor estabilidad siendo del 92,8% (**2001- 2002**) y 86,6% (**2005-2006**).

En cuanto a la **repitencia** en el período 2001-2006 se incrementa del 5,0 al 9,5%.

Los establecimientos de Polimodal de tres años son 2222, de los cuales 1004 (45,2%) son de Gestión Estatal y 1218 (54,8%) de Gestión Privada.

Cabe, por tanto, señalar que las instituciones del nivel de Gestión Estatal atienden significativamente más alumnos por establecimiento (348) que las de Gestión Privada (166).



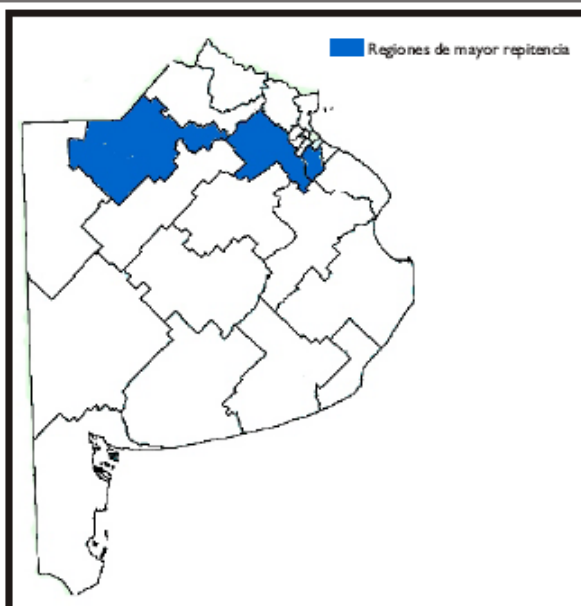
Lectura por Regiones

Las regiones que registran los más altos porcentajes de repitencia son:

- a. **Región 5** (8,3 al 15,1%)
- b. **Región 14** (4,8 al 8,3%)
- c. **Región 10** (6,5 al 13,5%)

En relación al abandono en el período **2001-2006** la variación es del **9,8 al 16,1%**.

Polimodal :: REPITENCIA

**Lectura por Regiones**

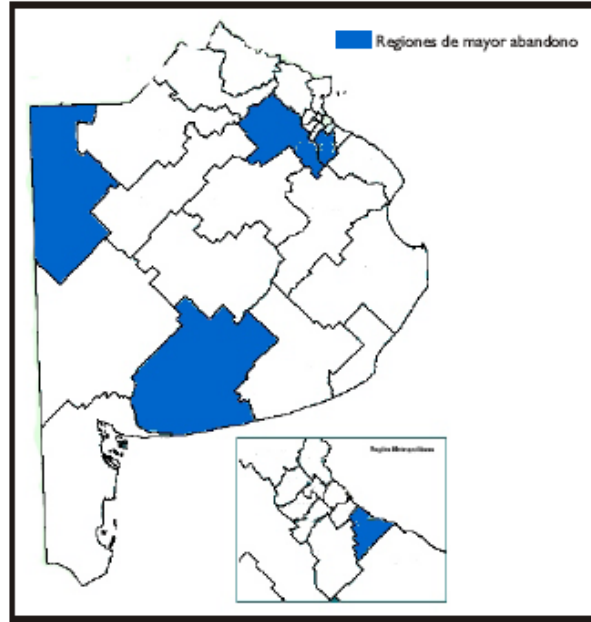
El **abandono** anual **2005** presenta mayores tasas -14,1 / 16,1 %-en las regiones:

- a. **Región 4** (Berazategui, Florencio Varela y Quilmes)
- b. **Región 5** (Alte. Brown, Esteban Echeverría, Ezeiza, Pte. Perón y San Vicente)
- c. **Región 7** (Hurlingham, San Martín y Tres de Febrero)
- d. **Región 10** (Gral. Las Heras, Gral. Rodríguez, Luján, Marcos Paz, Mercedes, Navarro, San Andrés de Giles, Suipacha y Cañuelas)
- e. **Región 16** (Carlos Tejedor, Gral. Villegas, Pellegrini, Rivadavia, Salliquelo, Trenque Lauquen y Tres Lomas)
- f. **Región 21** (Benito Juárez, Cnel. Dorrego, Cnel. Pringles, Alfonso González Cháves, Laprida y Tres Arroyos).

La situación de las regiones 1, 8, 9, 17, 24 y 25 con niveles de abandono entre un 13,3 y 14 % es también preocupante.

Por debajo del promedio (11,9 13,2 %) se ubican las regiones 6 (San Fernando, San Isidro, Tigre y Vicente López) y 13 (Carmen de Areco, Colón, Pergamino, Rojas, San Antonio de Areco y Salto).

Polimodal :: ABANDONO



Análisis de Eficiencia de Cohortes

Tomando la eficiencia de **EGB cohorte 2003**, de cada 1000 alumnos, 812 alcanzan el segundo ciclo sin repetir, luego 686 alcanzan el tercer ciclo y 438 egresan. Si se incluyen los alumnos repitentes la cantidad de egresados es de 821 egresan. Es decir más de la mitad de los alumnos insumieron más años para completar la **EGB** (11,2 años promedio), teniendo un abandono de casi el 20%.

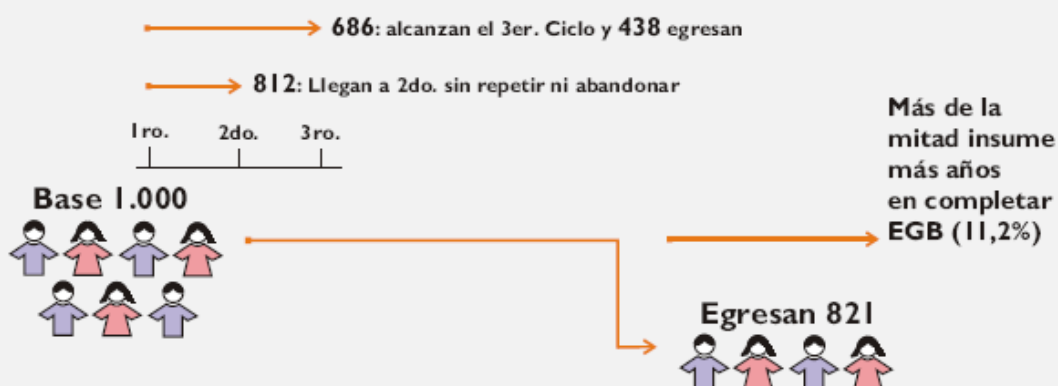
La misma cohorte en **Polimodal**, de cada 1000 alumnos que ingresan, 464 egresan en un período normal sobre 621 que egresan incluyendo a los que repiten, alcanzando a 379 los alumnos que abandonan (casi el 40%).

Tomando la eficiencia de **EGB cohorte 2004**, de cada 1000 alumnos, 814 alcanzan el segundo ciclo sin repetir, luego 673 alcanzan el tercer ciclo y 389 egresan. Incluyendo a los repitentes de cada 1000 alumnos que ingresan a la EGB, 763 egresan. Es decir respecto a la cohorte 2003 los indicadores de eficiencia empeoraron.

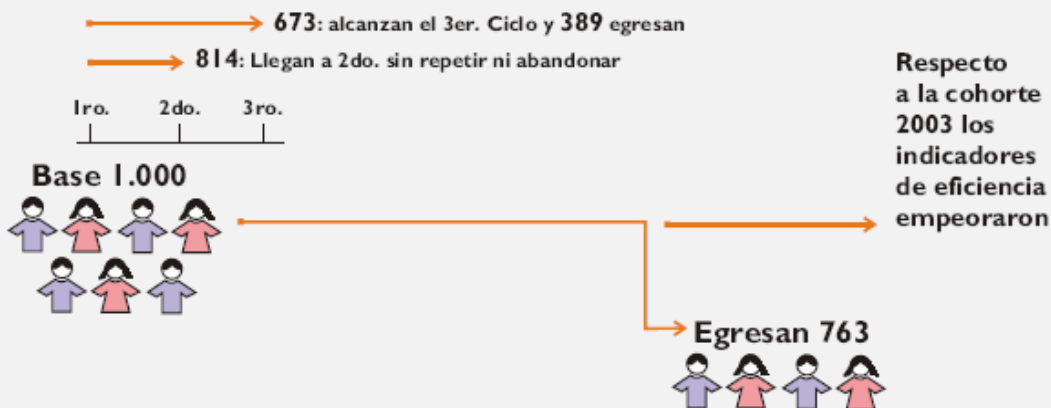
La misma cohorte en **Polimodal**, de cada 1000 alumnos que ingresan, 439 egresan en un período normal sobre 593 que egresan incluyendo a los repitentes y 407 que abandonan (el 40%).

ANÁLISIS DE EFICIENCIA DE COHORTES

Cohorte 2003 / 1ro. a 3er. Ciclo EGB



Cohorte 2004 / 1ro a 3er ciclo EGB

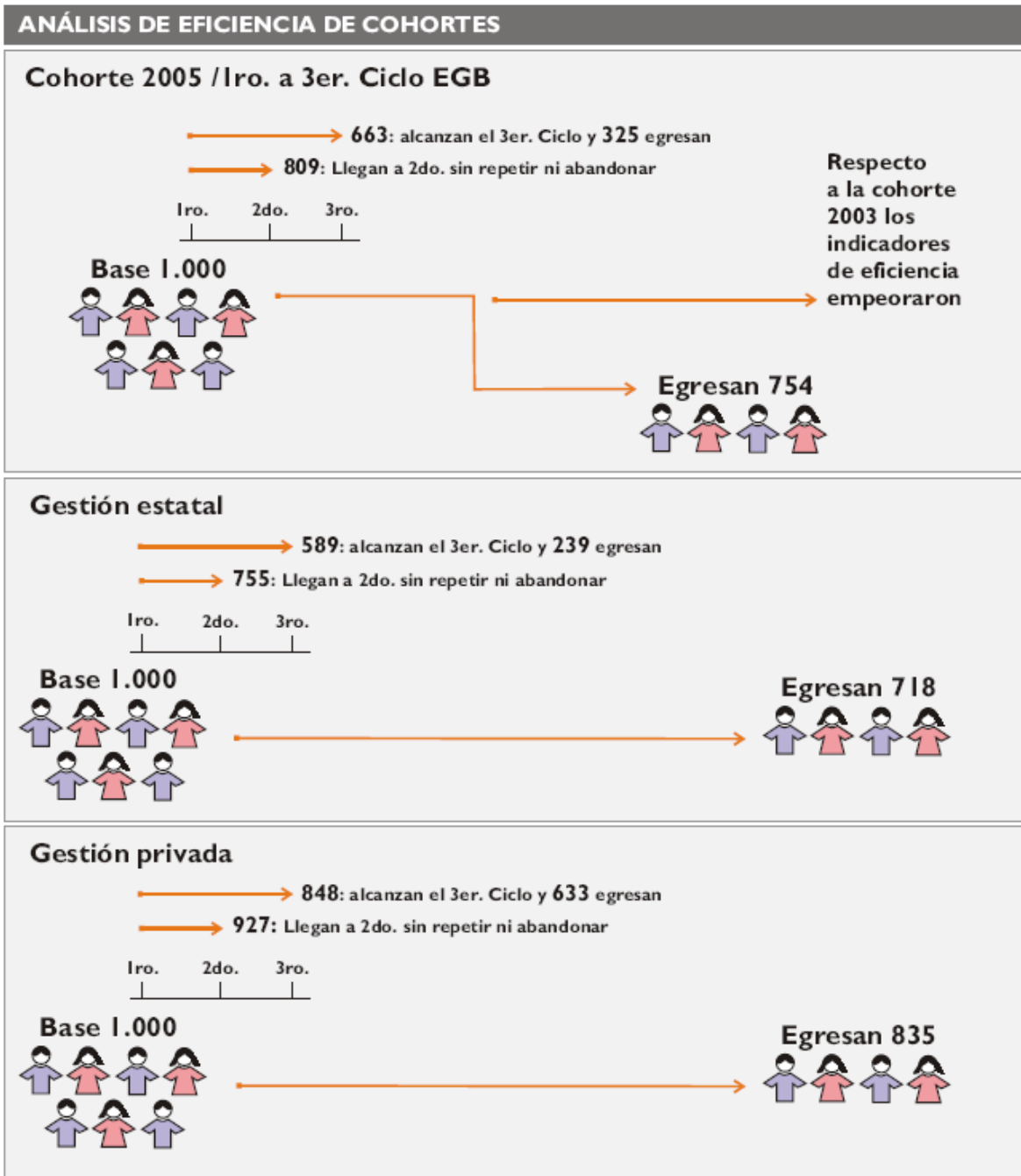


Tomando la eficiencia de **EGB cohorte 2005**, de cada 1000 alumnos, 809 alcanzan el segundo ciclo sin repetir, luego 663 alcanzan el tercer ciclo y 325 egresan. Incluyendo la trayectoria de los repitentes de cada 1000 alumnos que ingresan en a la EGB, 754 egresan. **Es decir respecto a las cohortes 2003 y 2004, durante el 2005 los indicadores de eficiencia muestran un progresivo deterioro.**

Si se distingue **sector estatal y privado**, para la gestión estatal de cada 1000 alumnos, 755 alcanzan el segundo ciclo sin repetir, luego 589 alcanzan el tercer ciclo y **239 egresan**. Incluyendo la trayectoria de los repitentes de cada

1000 alumnos que ingresan a la EGB, **718 egresan**. En los establecimientos de gestión privada de cada 1000 alumnos, 927 alcanzan el segundo ciclo sin repetir, luego 848 alcanzan el tercer ciclo y 633 egresan. Incluyendo la trayectoria de los repitentes de cada 1000 alumnos que ingresan a la EGB, **835 egresan**.

Esto muestra un comportamiento mejor de los indicadores en gestión privada que en gestión estatal.

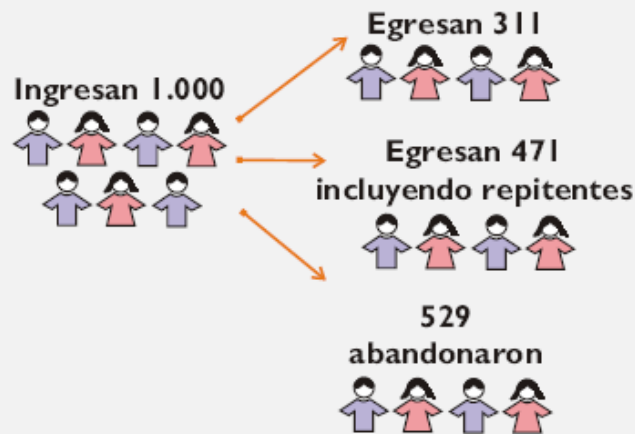


Para el nivel **Polimodal en gestión estatal** de cada 1000 alumnos que ingresan, 311 egresan en un período normal y 471 egresan incluyendo repitentes. Los alumnos que abandonan son 529.

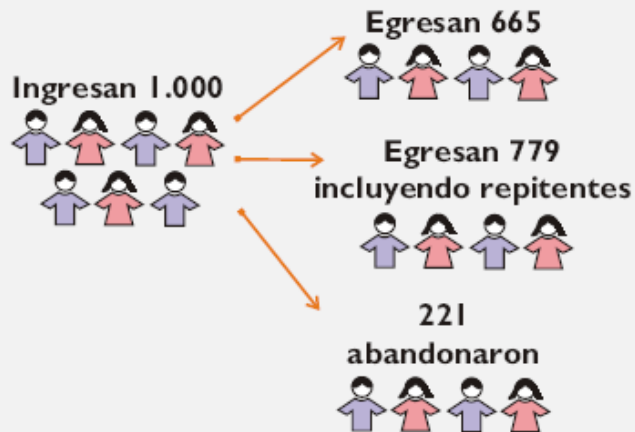
Para el nivel **Polimodal en gestión privada** de cada 1000 alumnos que ingresan, 665 egresan en un período normal y 779 egresan incluyendo repitentes. Los alumnos que abandonan son 221, indicando una mayor capacidad de retención y menor repitencia que en la gestión estatal.

ANÁLISIS DE EFICIENCIA DE COHORTES

Polimodal /Gestión estatal



Polimodal /Gestión privada



Del análisis de los porcentajes mencionados surge la necesidad de analizar la estructura del sistema educativo y las distintas formas residuales que conviven. Esto dio origen al segundo ejercicio de análisis.

Las convivencias estructurales

Se analizó la convivencia en el ciclo lectivo 2007 de diferentes estructuras en el sistema educativo a partir de las reformas en el mismo.

El ejercicio se realizó cruzando los niveles y las modalidades definidas en la nueva estructura con los indicadores de matrícula, promoción, repitencia, abandono y sobreedad.

Segundo Ejercicio de Análisis: Nueva estructura del Sistema Educativo. Implementación y transiciones

En este segundo ejercicio de análisis trabajamos sobre cómo, a partir del **ciclo lectivo 2007**, conviven y se superponen diferentes estructuras del Sistema Educativo Provincial (SEP) constituidas con base en las diferentes normativas y las consecuentes reformas. El diálogo difícil entre lo estructural (nueva organización del SEP) y lo coyuntural (las superposiciones, las transiciones) es lo que origina esta lectura y nuestras hipótesis, dudas, “luces de alarma”. Estimamos que éste trabajo sea un insumo para la toma de decisiones.

El análisis se hizo cruzando los Niveles Educativos, las modalidades definidas en la nueva estructura del SEP desagregadas en cada una de las formas institucionales (“ofertas educativas vigentes”) y los indicadores del **“Primer Ejercicio de Análisis: Matrícula, Promoción, Repitencia, Abandono y Sobreedad”**.

Los datos utilizados corresponden a las series de los años **2001 al 2006**.

El ciclo escolar 2007 se inicia simultáneamente con la implementación del primer año de la Educación Secundaria, la nueva Ley Nacional de Educación,

con innovaciones a nivel de la gestión educativa provincial. En este sentido no sólo se modifica la estructura del SEP, sino también el organigrama de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) redefiniendo su lógica de gestión. En esta línea, la complejidad se advierte en la convivencia de las estructuras antiguas y nuevas, propia de todo proceso de cambio.

Haciendo una revisión de las últimas reformas es evidente que todo cambio no se instala rápidamente, que el tiempo pedagógico no siempre concuerda con el tiempo político, y que en el sistema educativo siempre perdura algo del orden de lo “antiguo” que está instalado y arraigado en las representaciones de los actores que forman parte de él.

En esta convivencia se pueden agudizar viejos problemas aún no resueltos (en tanto son sinónimo de dificultades) y generar nuevos obstáculos.

El desafío es asimilarlos como campos de análisis, propuestas y trabajo. Este análisis trata de las complejidades originadas entre las dificultades y los desafíos.

La antigua estructura da cuenta de viejos problemas, como lo son la articulación entre niveles: entre Jardín de infantes y EP, entre EP y Secundaria, entre Secundaria y nivel Superior (Universitario y no Universitario). Desde una mirada histórica el pasaje entre niveles dentro del sistema ha denotado un quiebre que impacta fuertemente en el desempeño académico de los alumnos y su permanencia en el sistema.

La derogada Ley Federal de Educación no sólo no logró revertir las dificultades de articulación de los niveles del sistema educativo sino que las profundizó. Los intentos por solucionarlas chocaron con normativas contradictorias y aplicaciones de implementación gradual pero no definitiva. Frente a esta deuda no saldada y el cambio que se estipula en la Ley Nacional de Educación, surgen algunas cuestiones que se puntualizarán por nivel.

Haciendo una lectura del reagrupamiento de las Direcciones Provinciales de Nivel (Educación Inicial, Primaria y Secundaria) con las Direcciones de las nueve modalidades, observamos una complejidad y diversidad que requieren de mayor profundización para su transformación en el análisis de los aspectos

técnico-pedagógicos y administrativo-organizacionales.

Al referirnos a Niveles, sólo trabajamos Inicial, Primaria y Secundaria ya que corresponden a la meta de obligatoriedad. A continuación desagregamos la información relevada por Nivel.

Nivel de Educación Inicial

El Nivel Inicial ha experimentado un crecimiento sustantivo en las últimas décadas. Sin embargo, tal como planteábamos en el ejercicio N°1, algunos datos que surgen del análisis del período 2005-2006 resultan preocupantes, considerando que se trata del primer año de escolaridad obligatoria y es relevante su impacto en la escolaridad futura.

La tasa de pasaje de Sala de 5 años a primer grado indica que el 14,3% de los niños que se inscriben en la EP no cumplimentaron la sala de 5 años en instituciones públicas o privadas oficiales. La universalización de la sala de 5 es aún una meta por alcanzar en nuestra Provincia, donde paradójicamente existen antecedentes históricos pioneros en la democratización del acceso al nivel²³.

Por otra parte, analizando la Matrícula de 1° grado de EP para el año 2005, es posible advertir que la distribución de población infantil que no asistió a Sala de 5 no es homogénea.

En 22 distritos de la Provincia, el 10% (cifra promedio provincial) o más de los niños que iniciaron su escuela primaria básica en el 2005, no asistieron al menos a un año de educación inicial. Es posible aproximar que los Distritos donde se concentran las dificultades de cobertura son aquellos donde existen situaciones de pobreza extrema, alta densidad de población y movimientos poblacionales recientes.

Otros distritos²⁴, en cambio, tienen casi garantizado el paso por el nivel

²³ Para los años '40 el Jardín de Infantes era una institución poco difundida en la Argentina. Sin embargo en la Provincia de Buenos Aires, "en 1946 con la llamada Ley Simini N° 5.096 (anunciada el 14/12/46) se estableció la gratuidad y obligatoriedad de la educación preescolar entre los 3 y los 5 años." (Ver Carli, S., 2002). En este sentido, dicha ley representó un aporte legal de vanguardia para la época.

²⁴ Los distritos son: José C. Paz; Pilar; Florencio Varela; Escobar; Malvinas Argentinas; Villarino; Moreno; La Matanza; Merlo; Pte. Perón; San Vicente; Alte. Brown; Marcos Paz; Quilmes; E.

preescolar entre los asistentes a primer grado. La Sala de 5 años tiene mejor capacidad de atención al conjunto de la población en los distritos menos densamente habitados. Muchos de estos distritos tienen menos de 10 niños asistiendo a primer grado, que no han pasado previamente por el nivel Inicial.

La lectura comparativa entre el sector público de gestión estatal y el de gestión privada, evidencia que de los niños que no asistieron a la Sala de 5 años cuando ingresan a EP, un 94% concurre a escuelas estatales y sólo el 6% lo hace a escuelas privadas. Esto vuelve a resaltar las dificultades de acceso que afectan diferenciadamente a la población infantil.

Es posible sin embargo hipotetizar que parte de la población que ingresa a EP, y no está registrado su paso por el Nivel Inicial haya realizado prácticas educativas en instituciones no incorporadas formalmente al sistema. Resulta relevante resaltar la tendencia a la creación de jardines comunitarios (vinculados a organizaciones sociales, parroquiales y ONGs) desde programas sociales de atención de la infancia. Si bien no hay una estadística oficial al respecto, se estima que hoy existen 1.600 jardines comunitarios y 96.000 chicos atendidos por becas alimentarias en comedores y jardines maternales. El Ministerio de Desarrollo Humano, como respuesta a la emergencia social, promovió experiencias de autogestión y organizó jardines maternales comunitarios que atienden a niños de 0 a 5 años de jornada completa, así como centros de atención integral para niños de 2 a 5 años, con jornada de 4 horas y comedores infantiles para niños de 2 a 5 años²⁵.

Echeverría; Exaltación de la Cruz; Pila; San Miguel; Gral. Madariaga; Cañuelas; San Pedro y Ezeiza.

²⁵ *Programa UDI*: De las propuestas educativas que dependen del Ministerio de Desarrollo Social, cabe destacar las acciones desarrolladas en el marco del Programa UDI (Unidades de Desarrollo Infantil), uno de cuyos objetivos educativos es “Apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje, complementando las acciones de la familia y la escuela o de los Jardines de Infantes, previniendo situaciones de repitencia, ausentismo, deserción, procurando una articulación plena e incentivando la incorporación a la enseñanza formal.” La asistencia financiera se realiza mediante subvenciones (transferencias dinerarias mensuales) a las instituciones efectoras convenientes. Para la primera infancia existen tres modalidades de intervención:

Jardines Maternales Comunitarios (niños de 0 a 5 años.): la permanencia en la institución es de jornada completa (de 8 a 17 hs.), brindando tres comidas diarias. La estimulación es uno de los ejes fundamentales estando los niños a cargo de “mamá cuidadoras” capacitadas o personal docente. Si hay servicios educativos preescolares en contra turno, concurren a ellos. Se perciben \$120. - por mes, por niño, en concepto de “subvención”.

En este sentido, la Ley Provincial 13.574 (11/2006) de “Organizaciones para el Cuidado integral de Niños y Niñas”, abre una puerta para la unificación reglamentaria de todas las experiencias educativas y asistenciales destinadas a la primera infancia bajo una misma normativa, comprendiendo instituciones públicas de las dependencias de Educación y Desarrollo Humano, privadas y comunitarias.

Se abren algunos interrogantes en torno a la enseñanza, la asistencia, los contenidos y los docentes, así como también sobre la identidad del propio Nivel Inicial. Nos parece clave la coordinación y articulación de estas experiencias con el Sistema, pensando también en la meta de extensión de la obligatoriedad a la Sala de 4 años.

El Nivel Inicial se compone de dos ciclos: el ciclo de Jardines Maternales, que abarca entre los 45 días y los 2 años y el ciclo de Jardines de Infantes, entre los 3 y los 5 años. En la actual estructura provincial quedan incluidas en el Nivel Inicial las ofertas de Atención Temprana y de Jardín de Infantes, anteriormente dependientes de la Dirección de Educación Especial. Dichas propuestas educativas se presentan en tres contextos de desarrollo: presencial, hospitalario y domiciliario.

La reorganización de la oferta educativa del Nivel Inicial al incorporar las propuestas de Educación Especial, implica cambios en la conformación de la matrícula respecto a la estructura anterior. Para el año 2006, la matrícula de las propuestas educativas de Educación Especial que atienden a niños de hasta 5 años es de 17.196 alumnos, lo que representa el 2.7% de la matrícula total del Nivel.

Centros de Atención Integral (niños entre 2 y 5 años): la permanencia en la institución es de cuatro horas (de 8:30hs. a 12:30hs. o de 13hs. a 17hs.), brindando dos prestaciones alimentarias (desayuno, almuerzo o almuerzo, merienda). Las actividades se identifican con el anterior servicio. Perciben \$ 44,015 por niño, para 22 días, incluidos gastos de organización (monto dinerario de cada almuerzo: \$0,819 per cápita, y de cada desayuno: \$0,202 per cápita). Sin gastos de organización el monto por niño es de \$31,438.

Comedores Infantiles (niños de 2 a 5 años): brindan una prestación alimentaria (almuerzo) en el horario de 11 a 12:30 hs. Las actividades colaterales al almuerzo están centradas en la generación de hábitos alimentarios, de convivencia, de aseo e higiene personal, etc. Perciben \$ 23,628 sin gasto de organización por niño, para 22 días (monto dinerario de cada almuerzo \$0,767 per cápita; con gasto de organización el monto es de \$30,711.

		EDUCACIÓN COMÚN		EDUCACIÓN ESPECIAL	
		Maternal	Jardines de infantes	Maternal	Jardines de infantes
GESTIÓN	ESTATAL	5.213	338.015	11.051	4.545
	PRIVADA	21.282	253.709	403	1.197

Se destaca la preeminencia del sector de gestión estatal, que atiende al 97% de los alumnos de Jardines Maternales y al 79% del ciclo de Jardines de Infantes. Desde una mirada pedagógica, la nueva estructuración de los niveles educativos y su articulación con las modalidades, posibilitará la emergencia de un contexto favorecedor de la acción educativa para los niños con necesidades educativas especiales desde el paradigma de la integración, superando prácticas asistenciales y segregativas que suelen caracterizar estas propuestas.

Con respecto a la cobertura del Nivel Inicial la gestión privada tiene una gran relevancia en el ciclo de Jardín Maternal convencional con el 80% de la Matrícula, sin embargo en el ciclo Jardín de Infantes la participación del sector estatal se incrementa hasta alcanzar el 57% de la Matrícula.

		EDUCACIÓN COMÚN		EDUCACIÓN ESPECIAL	
		Maternal	Jardines de infantes	Maternal	Jardines de infantes
GESTIÓN	ESTATAL	20%	57%	97%	79%
	PRIVADA	80%	43%	3%	21%

En el debate que antecedió a la sanción de la Ley Nacional de Educación, el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad del grado preescolar y la ampliación de la misma a la sala de 4 años estuvieron en la agenda de discusión. La DGC y E, algunos de los gremios docentes y reconocidos intelectuales, plantearon la ampliación de la escolaridad obligatoria como una propuesta democratizadora. La Ley finalmente reafirma la obligatoriedad de la Sala de 5 años. Sin embargo, este tema resurge en nuestra provincia con la reforma de la Ley Educativa Provincial,

existiendo la posibilidad de que la obligatoriedad se extienda a la sala de 4 años.

En la consulta realizada en el 2006 por la Dirección General de Cultura y Educación a los docentes, hay distintas voces, algunas opuestas. Entre otras se relevaron las siguientes opiniones: ⁴

- En la realidad escolar, la Sala de 5 años no es obligatoria.
- Es necesario definir políticas orientadas a la efectiva universalización de la Educación Inicial, a través de alternativas que se ajusten a cada zona, localidad y comunidad. El Estado debe garantizar el acceso desde los 45 días a los 4 años (sin obligatoriedad).
- La Ley Federal implicó una fragmentación del Nivel Inicial, llevando a su desaparición en desmedro de la obligatoriedad sólo del último año del mismo.
- Establecer como obligatorio el tramo educativo que abarca los 2 últimos años del nivel inicial y superar la separación entre Maternal y Jardín de Infantes.
- Importancia de reconocer a la familia como agente primario de la educación.
- Garantizar el aporte estatal a las escuelas de Gestión Privada, para cumplir con las necesidades básicas de la institución.

Nivel de Educación Primaria

Según los datos relevados y presentados en el primer informe, el Nivel Primario se caracteriza por presentar indicadores que denotan cierta estabilidad.

Sin embargo se observan ciertos datos sobre los cuales es importante realizar un análisis profundo. La tasa de repitencia del 1º y 2º ciclo que asciende progresivamente; en el período 2005/2006 es el 5,7%. En relación a la comparación entre el sector estatal y privado, el mayor índice se observa en el primero (7,5%), mientras que en el segundo caso es de 1,5%.

Tomando la trayectoria y eficacia de la cohorte 2003 los mayores índices de

repitencia se observan en 1ro. y 2do año.

Una cuestión a señalar, a partir de los datos presentados para el nivel Inicial, es que no todos los niños en edad de ingresar a EP han cumplimentado la Sala de 5 años; sobre un total de 288.203 inscriptos en 2006 en primer año EP, 237.814 asistieron a sala de cinco en el 2005, la diferencia es de 50.389 alumnos, este número está compuesto por alumnos que asistieron a otras instituciones vinculadas a organizaciones barriales y ONGs, alumnos que repitieron 1º año en el 2005, alumnos que se reinscriben y alumnos que no han asistido a la sala de cinco años.

Esta lectura también deja en evidencia un problema, que tiene que ver con la articulación entre el Nivel Inicial y EP. Teniendo en cuenta que no todos los alumnos ingresantes a EP hacen efectivamente la sala de cinco, ¿Qué puede proponer la escuela primaria para favorecer el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué otros programas o proyectos específicos podrían implementarse para atender esta cuestión? ¿Qué evaluación se ha llevado a cabo respecto a los programas implementados? ¿Cómo interpreta el nivel primario las expectativas de logros que plantea el Jardín de Infantes? ¿Cómo se compatibilizan estas expectativas entre ambos niveles? ¿Cómo generar un diálogo entre ambos niveles desde la gestión y en el territorio?

Teniendo en cuenta los cambios en el nivel de gestión central, bajo el ámbito de la Dirección Provincial de Educación Primaria se incorpora la matrícula de 1ro y 2do ciclo de EP de Adultos (89.867 alumnos, 2.01 %), de 1ro. Y 2do. Ciclo de EP Especial (42.961 alumnos, 0,96%).

Como consecuencia, las distintas formas institucionales que pertenecen al Nivel quedarían bajo la gestión de esta Dirección Provincial y deben articularse en su interior, y a la vez entre las otras direcciones provinciales y de línea.

Nivel de Educación Secundaria

Este nivel es el que mayor expectativa genera, ya que inicia en este ciclo un cambio de estructura y un nuevo proyecto curricular.

En relación a la nueva estructura del sistema educativo, el tercer ciclo de EGB comprendido en la educación básica (Ley Federal nro. 24.195 -Ley Provincial nro.11.612), pasa a formar parte de la Secundaria.

Ello implica un proceso de transición que involucra a los edificios, los docentes, los alumnos. Respecto a estos últimos, las cohortes 2003-2006 son las que se verían involucradas en dicho proceso.

Durante el siglo XX se organizó la escuela primaria de 7 años de escolaridad obligatoria seguida por la escuela secundaria de 5 años. Sin embargo el pasaje del nivel primario al secundario, representaba una situación de quiebre, de cambio abrupto que repercutía sobre todo en el primer año de la escuela secundaria, donde se producía el mayor índice de repitencia y desgranamiento.

La Ley Federal, modifica la estructura del sistema educativo, ampliando la escolaridad básica obligatoria a nueve años. Esta redefinición implicó que las escuelas primarias de siete años, pasaran a ser escuelas de nueve años, primarizándose los primeros años de la escuela secundaria. Sin embargo los datos que se presentan en el primer informe señalan que los mayores índices de repitencia se concentran en 7° y 8° año, éste último reemplaza al primer año de la vieja secundaria. Al recorrer los datos históricamente se puede observar que el problema de la repitencia en el mismo año permanece más allá de los cambios estructurales. Esto puede dar cuenta, como se afirma en la introducción, de cómo van operando los cambios y finalmente cómo se van instalando en la conjunción de propuestas diversas.

Por otra parte el primer año del Polimodal también representa una situación a atender ya que es el año donde se registran los mayores valores de repitencia. En este sentido se vuelven a identificar, desde la estructura, situaciones que representan dificultades de articulación entre los niveles, sin resolver los clásicos problemas de repitencia y deserción que mantienen una tendencia creciente, conforme los contextos sociales se hacen más adversos en la década del 90.

La provincia de Buenos Aires se adelanta a la Ley Nacional de Educación iniciando una reestructuración que luego ésta confirma, de seis años para la Educación Primaria y otros seis para la Secundaria. Haciendo una lectura global, y

teniendo en cuenta los antecedentes mencionados, en este caso es posible suponer que, entre el sexto año de la escuela primaria y el primero de la secundaria podría representar un nuevo quiebre, en relación a la continuidad de los alumnos en el sistema educativo. Es evidente que los cambios estructurales por sí no revierten los problemas pedagógicos, que la articulación entre niveles sigue siendo una vieja deuda, y en esta línea es indispensable poner en diálogo a las distintas Direcciones, y proyectarlo hacia el territorio.

Lo más importante: ¿Cómo hacer para que el Jardín de Infantes, la Escuela Primaria y la Secundaria de una comunidad puedan compartir un proyecto educativo?

Otra cuestión que se señala en el primer informe es la tasa de pasaje (SB/Polimodal) que en el período 2001/2002 es de 96,0%, aumenta progresivamente hasta el 2004/2005 siendo de 99,2 %, y disminuye notablemente en el período 2005/2006 al 93,8%. Comparando los ámbitos Estatal y Privado la tasa de pasaje en el primero es de 88,9%, y en el segundo de 104,8% ¿Cuál podrá ser la causa de este descenso?

La tasa de pasaje sólo contabiliza a los alumnos que pasan de EGB a Polimodal, pero no tiene en cuenta a los que terminaron EGB y se incluyen en la Secundaria de Adultos.

Una explicación posible está relacionada con las innovaciones en la evaluación de los alumnos. La prueba integradora suplantó al sistema de compensación que se inauguró con la implementación de la Ley Federal, cuestionado, criticado y, por qué no, mal interpretado, que dio lugar a aprobaciones automáticas, masivas. La prueba integradora por el contrario, pareciera que generó un efecto inverso. Habrá que seguir profundizando este aspecto, porque una propuesta que se piensa e implementa para mejorar las condiciones pedagógicas no debería contribuir a la exclusión.

Otra explicación posible sería el pasaje de adolescentes que terminaron la EGB a Secundaria de adultos.

Por otra parte, la extensión de la obligatoriedad también implica pensar en

las condiciones efectivas que deben acompañar este proceso para que no sea sólo un deseo o una aspiración. En este sentido, la Dirección Provincial de Políticas socioeducativas puede brindar un aporte importante para esta cuestión.

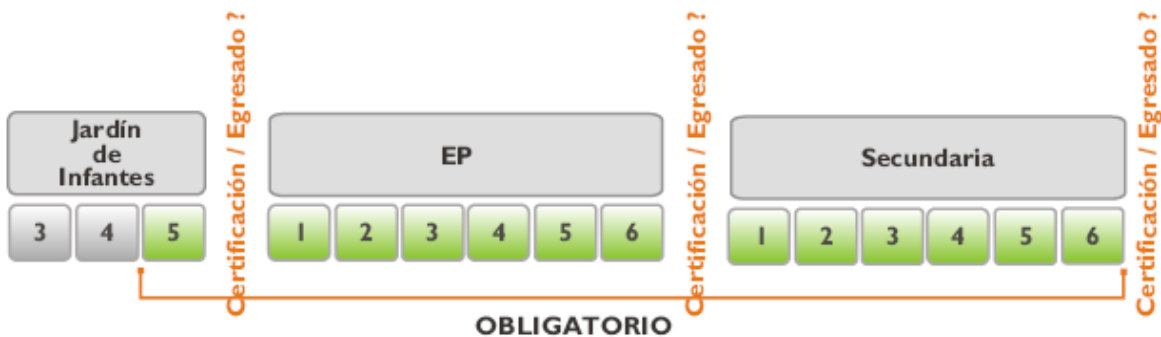
LEY NRO. 1420



LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN NRO. 24.195



LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN NRO. 26.206



- En la consulta realizada en el 2006 por la Dirección General de Cultura y Educación a los docentes, hay distintas voces, algunas opuestas. Entre otras se relevaron las siguientes opiniones:

- Determinar una única estructura en el país.
- En lo referido a los estudios relacionados al sector agropecuario debería existir la posibilidad de que los alumnos luego de un ciclo básico, puedan optar por un estudio de nivel medio con posibilidades de continuar en la Universidad y/o asistir a una escuela de oficios relacionada con el agro.
- Coincidencia en cuanto a obligatoriedad del Nivel de la Secundaria Básica. No para Educación Secundaria Superior.
- Posibilitar otras ofertas educativas: de oficio, artes, etc.
- Que la obligatoriedad no signifique que se garantice el egreso con los actuales compensatorios (poca duración, baja exigencia, contraria a la calidad educativa)
- Fortalecer escuelas con otras ofertas: agrarias, profesionales, artes y oficios, que contemplen las necesidades e interés del alumnado, que no desea continuar con esa preparación académica.
- La obligatoriedad debe estar en la oferta, para garantizar el derecho a la educación, pero no en la asistencia. La educación primaria tiene deserción que es imposible de controlar. La obligatoriedad extendida al nivel medio, sería sólo un formalismo a los fines numéricos y estadísticos.
- Adecuar el sistema de evaluación para que no sólo se tengan en cuenta las competencias, sino también los saberes y otorgándoles a estos últimos la misma jerarquía, mayor que en la actualidad.
- ¿Los docentes serán maestros o profesores? Esto implica distinta formación por lo tanto diferente práctica educativa ¿Cómo se garantiza la movilidad entre jurisdicciones?
- La obligatoriedad debe ir de la mano del sistema de becas
- Se deben atender tres aspectos: infraestructura, transformación curricular y formación docente continua.

EGB 3° ciclo	406.793
Escuelas Agro Técnicas	53.113
ESB	326.103
SUBTOTAL	786.009
Polimodal 3 años media	469.964
Polimodal 3 años técnica	74.789
Polimodal 3 años agraria	7.669
Polimodal 4 años nocturno	6.694
Sistema Dual	696
SUBTOTAL	559.812
Bachillerato y/otécnico de adultos	146.937
CEBAS	1.915
CENS	28.109
SUBTOTAL	176.961
Total sin Trayectos Técnico-Profesionales	1.522.782
Trayectos Técnico-Profesionales	93.678

Como ya se ha señalado, el nivel Secundario se compone por la Educación Secundaria Básica (ESB) y el Polimodal.

La ESB incorpora a aquellos alumnos que realizan el 3° ciclo de EGB en Escuelas primarias, en escuelas Agro técnicas, en las escuelas pilotos de ESB implementadas en el 2006 y las ofertas educativas de educación especial correspondientes a este nivel.

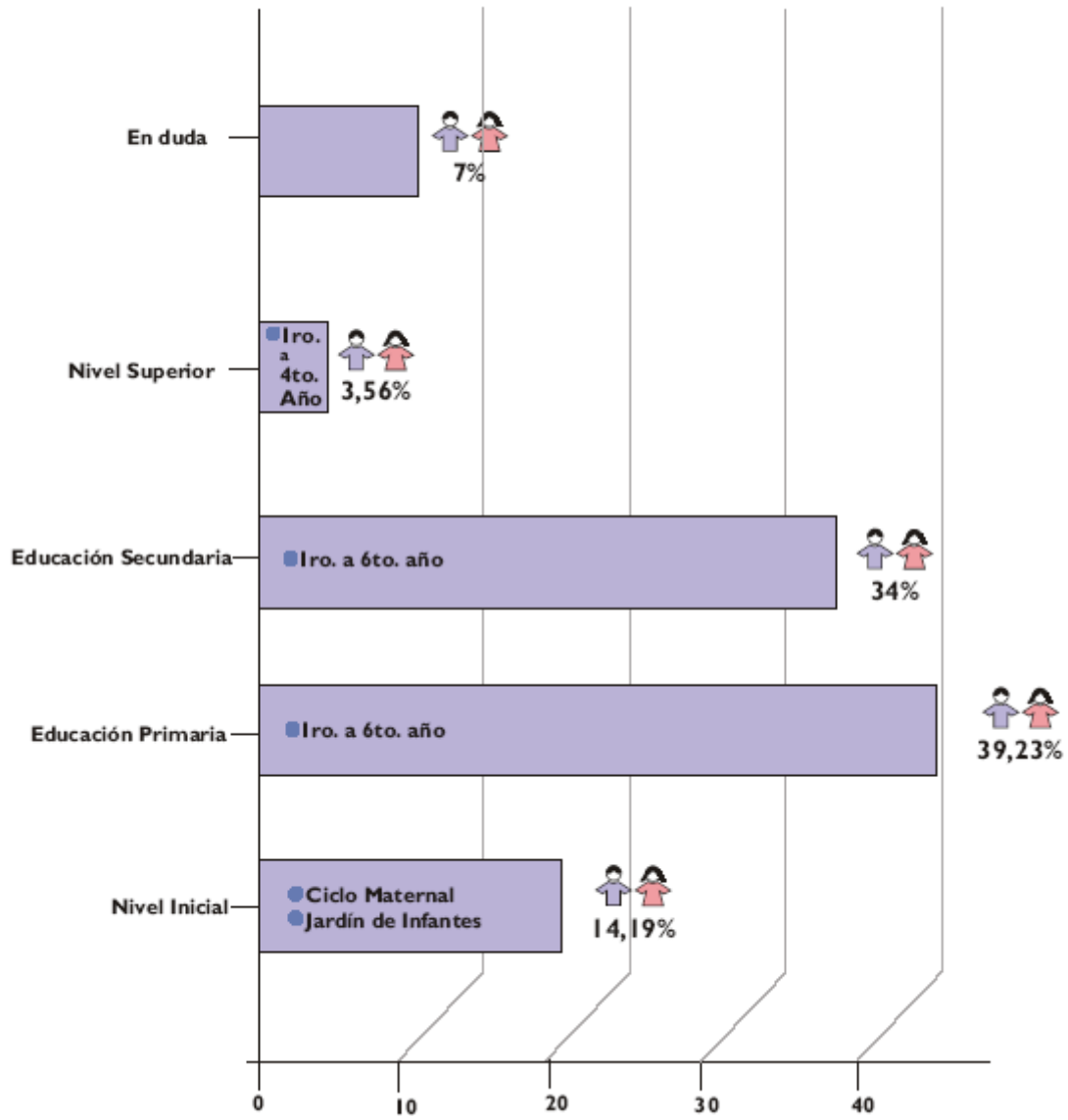
El Nivel Polimodal contempla: común de 3 años, el Polimodal de 3 años de

Educación Técnica, el Polimodal de tres años de Educación Agraria -cada una con sus respectivos Trayectos Técnicos- Profesionales (TTP)-, el Polimodal de 4 años con su oferta vespertina/nocturna, el sistema dual, el bachillerato y/o técnico de Adultos y los Cursos de Formación Profesional. A estas formas institucionales se agregan los CEBAS y el bachillerato en CENS.

Estas incorporaciones en el Nivel Secundario modifican la matrícula existente dado que se incorporan, como hemos descrito, nuevas ofertas que antes dependían de otras Direcciones. En este sentido, nos interesa señalar la incidencia de la matrícula de adultos en la nueva configuración. De 1.522.782 alumnos, 176.961 corresponden a este sector, es decir un 11,6%.

Por otro lado, la incorporación de los alumnos que pertenecen a la ESB, contribuyen al incremento de la matrícula con 786.009 (no contamos con información desagregada para calcular la matrícula proveniente del tercer ciclo EGB de Educación Especial que se incorpora). Otra cuestión a considerar, más allá de la matrícula, es la diversidad de formas y tipos institucionales, que se incluyen bajo la gestión de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, ya que contienen una especificidad y problemáticas diferentes entre sí y por lo tanto requieren soluciones específicas.

Desde una mirada más global, en la distribución de la matrícula total del sistema educativo dependiente de la DGCYE, el Nivel Inicial representa un 14%, el Nivel Primario el 39%, el Nivel Secundario el 36% y el Nivel Superior el 3% del total. Esto indica una distribución proporcionada de la matrícula especialmente en los tramos de la escolaridad obligatoria.



Cierre

En este ejercicio trabajamos (pensando fundamentalmente en términos de matrícula) los cambios en el SEP y en la estructura de Direcciones de la DGCyE bajo el principio de que “cada forma institucional educativa corresponde a un nivel”. En este sentido existen algunas formas institucionales que dependían anteriormente de las Ramas, pero que en la actualidad se asocian más “naturalmente” a una Modalidad que a un Nivel. Dichas formas institucionales representan un 6% de la matrícula total del sistema. A continuación listamos aquellas instituciones de las que no hemos podido referenciar su pertenencia por Niveles:

Centros de Educación Física	116.430
Escuelas de Estética	11.358
Escuelas de Música	17.442
Escuelas de Danza	3.840
Escuelas de Cerámica	1.837
Escuelas de Arte	12.073
Escuelas de Música Popular	1.380
Escuelas de Teatro	1.604
Escuelas de Artes Visuales	3.346
Escuelas de Danzas Tradicionales	298
Cursos de Formación profesional	8.807
Cursos de Formación profesional en FP	101.723

Al menos, podemos afirmar que los alumnos que actualmente están en la Educación Primaria, tienen asegurada una vacante en el Nivel Secundario. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que las ofertas educativas destinadas a adultos representan un 11,6% del Nivel Secundario, es decir, que un porcentaje

relevante de la matrícula podría estar derivándose a esas ofertas. Sería deseable que estos jóvenes siguieran una escolaridad común. Pensamos que la nueva estructura de Direcciones abre una puerta pensar nuevas estrategias ante esta situación.

Por último, en nuestros debates sobre la complejidad del Sistema Educativo Provincial y ante las modificaciones fruto de la reforma de la Ley Nacional, nos preguntamos cuáles serán las decisiones a tomar en cuanto a las acreditaciones. ¿Cuándo y qué acreditación recibirán los alumnos que terminaron 6º grado de Educación Primaria el año pasado? ¿Y los que terminen 6º este año? ¿Cómo se establecerán las equivalencias con otras jurisdicciones?

Para los futuros ejercicios pensamos que sería interesante profundizar el presente análisis tomando en cuenta otros ejes; por ejemplo, el análisis a nivel distrital; estudio de las ofertas de educación en el ámbito rural o de las ofertas que vinculan educación y trabajo.

Pobreza, población y realidad educativa

En este ejercicio se analizaron 22 distritos seleccionados porque allí se concentraban las mayores dificultades para la cobertura de sala de 5 años, situaciones de extrema pobreza, alta densidad poblacional y movimientos poblacionales recientes.

La información se presentó por distrito a partir de tres categorías: a) total de matrícula por nivel, según tipo de gestión y ámbitos; b) entrecruzamiento de niveles y modalidades; y c) tasas de promoción, repitencia, reinscripción, abandono y pasaje. No incluyo aquí la totalidad del informe puesto que tiene una longitud y complejidad multimedial inaplicable para este formato. Está disponible en el Anexo 15.

Datos e interpretaciones complejas

De la publicación de dos notas periodísticas en el diario Clarín y El Día, se realizó una lectura y análisis de los datos publicados.

Este ejercicio acerca datos e interpretaciones que colaboran en una mirada más compleja y fundamentada de la problemática de la relación entre las variaciones del número de matrícula y los tipos de gestión educativas.

Se analizan los datos cuantitativos del período 1999-2006 y se incluyen argumentaciones de investigaciones y antecedentes en el sistema educativo.



El difícil diálogo entre la información mediática y la complejidad

Introducción

A partir de la nota periodística aparecida en el diario Clarín del día 23 de septiembre de 2007, titulada “Creció un 20% la matrícula en los colegios privados bonaerenses”²⁶, realizamos un ejercicio de lectura y análisis sobre los datos que se manejaron.

En principio podríamos decir que se advierte una extrapolación numérica a partir de datos testimoniales, con el agregado de observaciones que parecen responder más a algún tipo de autopromoción de personas directamente interesadas con la educación de gestión privada que a la lectura de la información relevada y sistematizada oficialmente.

²⁶ <http://www.clarin.com/diario/2007/09/23/sociedad/s-04015.htm>

Por otra parte, de haber consultado dicha fuente sin contextualizar el período o las acciones que aquellos datos pueden haber originado, también hubiese llevado a errores de generalización o de extemporaneidad.

Este trabajo acerca datos e interpretaciones que colaboran en una mirada más compleja y fundamentada de la problemática de la relación entre las variaciones del número de matrícula y los diferentes tipos de gestiones educativas a partir de dos aportes: en el primero se incluye un desglose de datos cuantitativos del período 1999-2006 y algunas posibles interpretaciones de sus tendencias, mientras que en el segundo hacemos una selección argumentativa de investigaciones y antecedentes.

¿En dónde están nuestros alumnos?

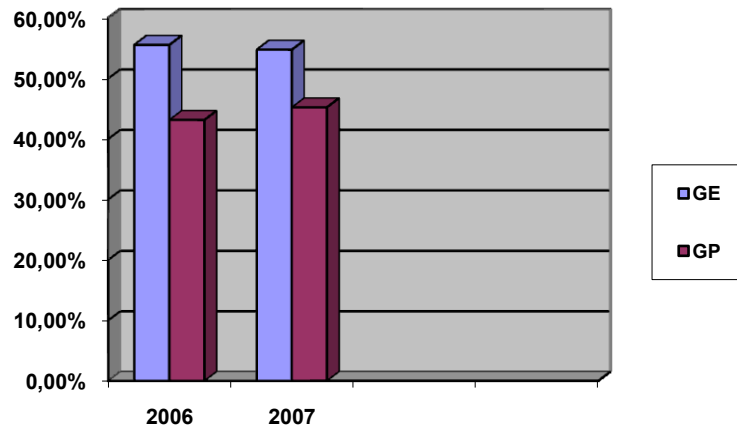
Datos globales

Alrededor del 70% (69,23% en 2006 y 68,53% en 2007) de los alumnos en la provincia de Buenos Aires, asiste a establecimientos de gestión estatal. Si desagregamos el dato por nivel...

Nivel inicial

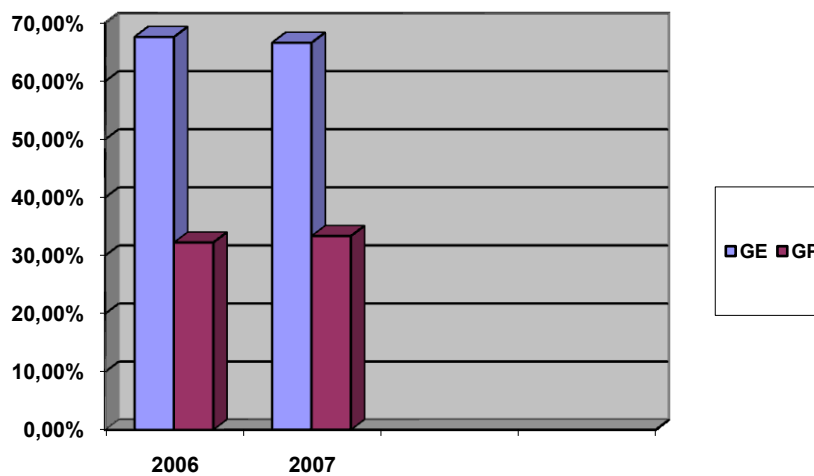
Durante 2006, el porcentaje de alumnos que concurre al Nivel es de 55,56% en gestión Estatal (GE), 43,15% en gestión Privada (GP) y el resto corresponde a los establecimientos municipales. A inicios de 2007 los porcentajes son 54,77% y 45,23%, lo que da una variación de -0,79% y 1,08% respectivamente para ambas gestiones.

Esta diferencia respecto a la media general no desentona con la situación del resto del país y puede vincularse a que la sala de 5 años es la única del nivel de carácter obligatorio.



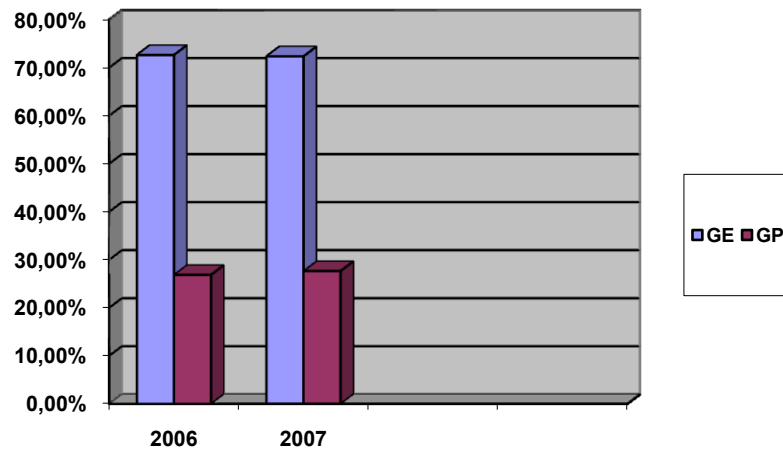
Nivel Primario

En el nivel de la Educación Primaria, a inicios de 2006, el 67,62% corresponde a GE y 32,24% a GP, mientras que en 2007 las cifras son 66,63% en GE y 33,36% en GP, lo que da una variación de -0,99% y 1,12% respectivamente.



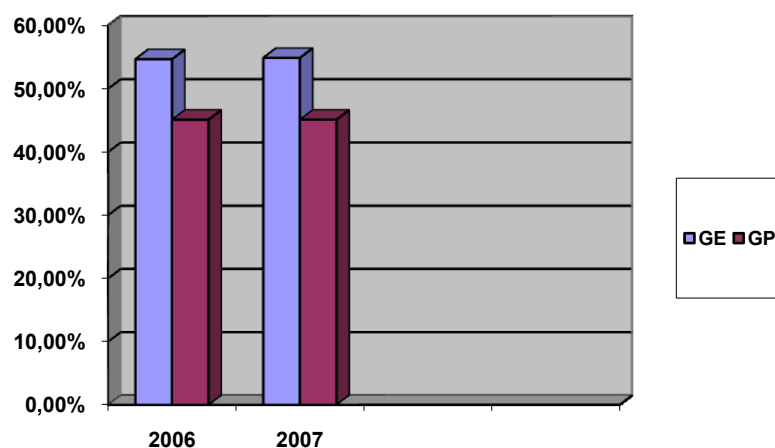
Nivel Secundario

En el nivel de la Educación Secundaria el 72,63% es de GE y 26,84% de GP en 2006, mientras que en el 2007 el 72,35% es de GE y el 27,64% es de GP, representando una variación del -0,28% y 0,8% respectivamente.



Educación Superior

Por último, en el nivel de la Educación Superior, las cifras para 2006 son 54,67% en GE y 45,1% en GP, y en 2007 para GE es de 54,88% y de 45,11% para la GP, es decir el 0,21% y 0,01% de diferencia en cada tipo de Gestión.



Es decir que los niveles educativos que tienen más porcentaje de presencia del sector privado son los primeros años de Inicial y Superior, aunque sigue siendo muy mayoritaria la opción por la Educación pública de Gestión Estatal.

De todas maneras, la complejidad del sistema educativo bonaerense define a cualquier generalización como un forzamiento, dado que no sólo existen diferencias en los agrupamientos según cada Nivel (por ejemplo la Secundaria para adolescentes y jóvenes de la de jóvenes y adultos) sino en los Sistemas que aún perduran en simultáneo (por ejemplo la Enseñanza General Básica más el Polimodal junto a la Escuela Secundaria). De no tener en cuenta estas precisiones, el análisis será reducido y, consecuentemente, demasiado parcial.

Desagregados

El análisis es insuficiente si sólo se tiene en cuenta la relación de cantidad de alumnos por cada establecimiento, sin observar el número de secciones, los metros cuadrados ocupados, los espacios para la recreación y la circulación... por ejemplo, se habla de escuelas “grandes” y de escuelas “chicas”, sin explicar lo que esto aporta o confunde...

De todas maneras, vamos a realizar la lectura de algunas particularidades ocurridas entre 1999 y 2006 en los niveles de la Educación Inicial, Primaria y

Secundaria, centrándonos en las variaciones en dos planos: el de la estructura del sistema educativo y el del comportamiento de la matrícula (incrementos, disminuciones, pasajes, etc.). Particularmente, en el año 2006 encontramos el tercer ciclo de la Educación General Básica en diferentes organizaciones escolares, tanto en la incorporación de aquellas escuelas agrarias y técnicas que tenían nivel Polimodal así como en las denominadas escuelas de secundaria básica. En lo referido a la escolarización, tomando 1999 es el primer año de implementación de la Educación Polimodal, se nota un incremento sustantivo en la matrícula, que es sostenido hasta la actualidad a través de las diferentes modalidades del sistema educativo bonaerense (con un fuerte incremento en la matrícula de la educación de adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores). Por otro lado puede notarse el incremento de la matrícula en la educación inicial, especialmente por la obligatoriedad de la sala de 5 años (a partir de la anterior Ley Provincial de Educación n° 11.612) y el incremento progresivo de la matrícula en la sala de 4 años.

Respecto a la incorporación de matrícula y el incremento de establecimientos existen algunas particularidades que merecen la atención.

En el nivel Inicial el incremento de matrícula y de cantidad de establecimientos en la gestión estatal es equitativo, hay una incorporación del 4% de alumnos respecto a 1999 acompañado con un 8% más de establecimientos de este nivel. Esto hace que la relación alumnos por establecimiento educativo en Inicial haya disminuido (en 1999 el promedio provincial era de 136 alumnos, y en 2006 disminuye a 131 alumnos por establecimiento).

En la gestión privada no sucedió lo mismo, en 2006 tiene un 22% más de alumnos (comparado con la matrícula de 1999), en tanto sólo se registran 3 establecimientos más respecto a los que había en 1999. Esto hace que la relación alumnos por establecimiento en la gestión privada haya variado, existiendo en la actualidad escuelas con mayor cantidad de alumnos. En este sentido el promedio de alumnos por establecimiento de gestión privada, en 2006, es de 128 alumnos, mientras que en 1999 apenas alcanzaba los 100 alumnos.

Esta diferencia puede resultar más significativa en algunos distritos del conurbano bonaerense. Por ejemplo, en La Matanza, el incremento de matrícula en gestión Privada es más notorio (en 1999 el promedio por establecimiento era de 102 alumnos, mientras que en 2006 trepa a 132 alumnos, en tanto que en gestión estatal se incorporan alumnos y establecimientos, bajando la cantidad promedio de alumnos por establecimiento).

En Educación Polimodal (actualmente Educación Secundaria) sucede un fenómeno similar, aunque con algunas particularidades. En la gestión estatal la cantidad de alumnos disminuye, pero los establecimientos aumentan, esto es así ya que con la implementación del Polimodal en 1999 se dio un fuerte incremento de matrícula que progresivamente se acompañó con creaciones de establecimientos.

El hecho de que la matrícula en gestión estatal haya disminuido, no debe leerse sólo en comparación al aumento matricular de la gestión privada. Otro hecho importante es que en los últimos años crece la matrícula de adolescentes y jóvenes que cursan el nivel secundario en escuelas de modalidad de adultos (en 2006 el 32% de la matrícula de los bachilleratos de adultos tiene hasta 19 años, mientras que en 2002 este porcentaje alcanzaba sólo el 19%). Es decir, se podría abrir la hipótesis que la circulación de la matrícula no se produce sólo de gestión estatal a privada sino que existen establecimientos de modalidades que reciben matrícula a expensas del nivel secundario de gestión estatal.

En la gestión privada se incorporan más alumnos (14%) y tan sólo aumenta el 6% la cantidad de establecimientos educativos. De cualquier modo, en gestión estatal el promedio de alumnos por establecimiento llega a 445 alumnos, mientras que en gestión privada, los establecimientos son más pequeños, siendo el promedio provincial de 176 alumnos por establecimiento.

Otra es la situación al analizar la anterior Educación General Básica. Aquí debemos mencionar que desde 2005 comienza una progresiva reestructuración de los 7°, 8° y 9° años a establecimientos de educación secundaria básica y a escuelas técnicas y agrarias. Por tanto, para comparar la matrícula actual con la de 1999 debemos prestar atención a estos cambios. La primera cuestión es que

en gestión estatal se crean establecimientos, con equipo directivo diferenciado, que conforman las secundarias básicas, por ello notamos un incremento que llega a 25%. Por el contrario, en gestión privada la cantidad total de establecimientos disminuye en un 4%.

El comportamiento de la matrícula en Educación Primaria es diferente, mientras que disminuye en un 3% en gestión estatal, aumenta el 11% en gestión privada. Aquí tampoco corresponde una única lectura; en el pasaje de alumnos de gestión estatal a gestión privada debe considerarse que existe otro pasaje, hacia las escuelas de la modalidad de adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.

En las escuelas primarias de adultos (EGBA), se produce un incremento de alumnos entre 12 y 17 años. En el año 2005 aproximadamente 4 de 10 alumnos tienen entre 12 y 17 años; y de esos 4 alumnos, 3 asisten al tercer ciclo de la EGBA. Esta situación comienza a revertirse en 2006: disminuye la matrícula de adolescentes entre 12 y 17 años y aumenta en un 12% (respecto a 2005) la cantidad de alumnos mayores a 18 años. Por otro lado, si analizamos la matrícula según edades simples, vemos que la mayor cantidad de alumnos tiene 16 y 17 años, lo que representa el 29% del total de alumnos de EGBA.

La educación es pública, ¿la gestión se elige?

¿Cuánto y cómo crecen las diferentes gestiones educativas?²⁷

La importancia del sector privado en Argentina es el resultado de un largo proceso histórico. Aparentemente, la expansión del sector aparece estrechamente relacionada con su progresiva desregulación y con el otorgamiento de subsidios con recursos públicos. El proceso de expansión de la matrícula privada a partir de finales de los años cuarenta, cuando paralelamente se institucionaliza el subsidio y se acentúa la desregulación del sector privado daría sustento a esta tesis. Caben dos observaciones. En primer lugar, el sector privado ya significaba poco más del 30% de la matrícula total. En segundo lugar, a partir de aquellos años es la tasa global de escolarización secundaria la que experimenta un crecimiento muy acentuado, reflejado en una notable aceleración de las tasas trienales de crecimiento relativo de la matrícula en ambos sectores.

Inicialmente, es el sector estatal el que crece de forma más acelerada, pero desde finales de los cincuenta hasta 1970, el crecimiento relativo del sector privado pasa a ser siempre mayor que el estatal, hasta recuperar el techo de participación relativa en la matrícula total (cerca al 33%). El crecimiento 'rezagado' del sector privado daría soporte también a la hipótesis según la cual se expande, al menos en parte, como una reacción al proceso de escolarización universal. Persiste sin embargo, un interrogante clave respecto de la expansión de la matrícula privada: ¿cumplió la finalidad de mantener o inclusive, aumentar niveles de excelencia académica, o más bien, la de resguardar suficientes espacios institucionales

²⁷ Trabajamos sobre los gráficos con los resultados del Operativo Provincial de Evaluación de la Calidad 2006 distribuidos por ICECs y por tipo de gestión, sumados a los siguientes estudios:

- Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel. Rubén Cervini. UNQ, Argentina
- Segregación socioeconómica y regulaciones en el Sistema Educativo Argentino. Narodowski, M. y Andrada, M.
- Educación neoliberal y quiebre educativo. Puiggrós, A. Nueva Sociedad N°146. Noviembre-Diciembre 1996.
- Privatización educativa y calidad de la educación en América Latina. Tudesco, J.C. Propuesta educativa N° 6 marzo 1992.
- Rendimiento escolar: las privadas son mejores pero tampoco es para tanto. Fernández Conti, E. y Castro, L.E.

socialmente homogéneos, puestos en jaque por la expansión de la escolarización? La pregunta es pertinente porque, hasta el inicio de su expansión, el sector privado no gozaba de un alto prestigio académico²⁸ ("formador de elite").

Durante las dos décadas posteriores, el crecimiento relativo del sector privado siempre fue inferior al del estatal, descendiendo como consecuencia, su participación en la matrícula. Esta tendencia sólo parece revertirse durante los primeros años de la década del noventa, pero a partir de 1994 vuelve a descender notablemente.

¿Cuál es el discurso que impacta en los sectores medios para su elección educativa?

Para el discurso neoconservador, la calidad educativa se entiende como una mercancía asequible en el Mercado y no como un derecho de ciudadanía, un derecho de todos.

El ideario educativo hegemónico en la década de los '90 se vincula al discurso neoliberal. Una de sus notas distintivas es definir a la ineficiencia e ineficacia como característica asociada a la gestión estatal. Es decir, lo estatal es ineficiente por idiosincrasia, a diferencia de lo privado al que se asocian características tales como "flexibilidad", "dinamismo" y "mayor capacidad de respuesta frente a la demanda".

El discurso neoliberal en educación toma a la privatización como "una estrategia apropiada para resolver problemas de eficiencia y calidad en los servicios públicos".

Si bien, según este discurso, los colegios del sector privado gozan de "mayor flexibilidad y autonomía institucional" y consecuentemente, de un mayor "dinamismo y capacidad de adaptación a las necesidades de su matrícula", desarrollado al amparo de su históricamente creciente desregulación por parte del Estado no es evidente que estas características tengan que ver con las diferencias en los resultados educativos, es decir, no existe base empírica para creer que la extensión de tales características institucionales al sector estatal incidiría

²⁸ Los colegios secundarios de mayor prestigio eran en general, los dependientes de las Universidades Nacionales (públicas).

significativamente en una mejora de los logros educativos. Asociada a estos supuestos, aparece la relación que se hace respecto a la continuidad de los días de clase por las medidas de fuerza llevadas adelante por los trabajadores agremiados. Esta variable se suma como argumentación particular, pero no hay estudios suficientes que la hagan aparecer como más significativa que la interculturalidad, la integración social, la defensa del sistema público estatal, en el imaginario de las familias al momento de la elección educativa tanto para sus hijos como para sí.

¿Por qué las escuelas privadas no son en sí mismas de mejor calidad educativa? En el artículo “Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel”, Rubén Cervini analiza las consecuencias de asistir a escuelas estatales o privadas sobre los logros cognitivos en Matemática y Lengua, y los resultados no-cognitivos, como las actitudes frente a la matemática y las “expectativas de éxito futuro” de los estudiantes del último año de la educación secundaria en Argentina.

Cervini discute las nociones de habitus y capital cultural de Bourdieu abonando en sus conclusiones al análisis de la problemática que nos convoca:

Si bien una porción significativa de las desigualdades entre colegios confirma la transformación del capital cultural en capital escolar, otra de magnitud similar, podría deberse a características personales del alumno o al ‘efecto escuela’. Los componentes no-cognitivos, como el ‘sentido de éxito’, también responderían a este razonamiento, aunque en forma menos pronunciada. Es decir, la predicción de ‘una correlación muy estrecha entre las probabilidades objetivas científicamente construidas y las esperanzas subjetivas’ (Bourdieu, 1991) parece mejor ajustada al comportamiento de los datos.

En lo que respecta a la diferencia entre educación privada y educación estatal, a partir del análisis empírico, Cervini realiza el siguiente análisis:

Los resultados obtenidos indican que la diferencia de logros cognitivos entre las escuelas estatales y privadas ha dejado de ser estadísticamente significativa, con mayor evidencia en Matemática que en Lengua (...). De aquí se infiere que la superioridad inicial, no ajustada, de los rendimientos promedios de colegios privados se explica por las diferencias en la composición socioeconómica de entrada y en la disponibilidad de recursos materiales institucionales. A igualdad en esas variables de insumo (o "control"), los colegios estatales obtienen los mismos resultados promedio que los privados.

Sin embargo, no sucede lo mismo con uno de los indicadores clasificados como no-cognitivos, la expectativa de éxito:

“Los estudiantes a punto de egresar de un colegio secundario privado poseen una 'expectativa de éxito' muy superior a la de sus colegas del sector estatal, aún cuando se haya ajustado por las mediciones referidas a la composición socioeconómica y a la dotación de recursos materiales del colegio. Esta conclusión, sin embargo, no es aplicable a la 'aspiración educativa', ya que en este caso la diferencia estatal/privado desaparece cuando las estimaciones son ajustadas.”

A pesar de esto, al interior del sector privado, la distribución de la expectativa de éxito tiende a ser más inequitativa que en el estatal, es decir, *más dependiente del capital cultural familiar y de la situación laboral del estudiante.*

En el trabajo: “Rendimiento escolar: las privadas son mejores pero tampoco es para tanto” se afirma que: *Más allá de que esto contradiga el supuesto,*

generalmente aceptado, de que las escuelas más caras son las que "más enseñan", se hace posible esgrimir algunos argumentos que avalan lo contrario.

El estudio trabaja sobre los resultados de las evaluaciones escolares dando cuenta que estos guardan una estrecha asociación con las condiciones socio-económicas y culturales de las familias de origen de los estudiantes. A partir de ello, se intenta, en este trabajo, caracterizar a los alumnos de los establecimientos del Polimodal de la provincia de Buenos Aires, desde un punto de vista económico, cultural y de sus rendimientos escolares.

Posteriormente esta información se desagrega según la dependencia de estos establecimientos, es decir de gestión estatal o de gestión privada. Como las escuelas privadas pueden no recibir ningún tipo de subvención, o recibirla parcial o totalmente se mantienen estas tres categorías al momento de asociarlas con la caracterización de los alumnos.

La alta correlación existente entre los factores culturales, económicos y de rendimiento académico generalmente difuma la visualización del aporte de la escuela en los resultados obtenidos por los alumnos. Precisamente por esto, en la última parte de esta presentación, se intenta aislar el componente escolar de los factores socioeconómicos y culturales y la misma es analizada también, según dependencia y subvención.

En primer lugar, cabe tener en cuenta el origen socio-económico y cultural de los alumnos que concurren a los establecimientos privados no subvencionados (los más caros). En su mayoría, provienen de hogares con disponibilidad de bienes y servicios, cuyos padres perciben altos ingresos y han alcanzado niveles educativos superiores al Medio, lo que les posibilita ser una "fuente" de ayuda o consulta o, en su defecto, contratar docentes particulares de apoyo para sus hijos. A esto se agrega que dichos jóvenes cuentan, en sus hogares, con un número apreciable de libros y, por ende, de los textos y materiales escolares necesarios para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, los jóvenes que asisten a estos establecimientos encuentran, en el ámbito de su hogar, los elementos necesarios para aprehender y dominar los

contenidos curriculares como así también aquellos otros que conforman el *habitus*²⁹ de trabajo intelectual que demanda e inculca el sistema escolar.

En estos casos, el *trabajo pedagógico* de la escuela se circunscribe a reforzar, consolidar y complementar el ya realizado en el hogar. Resulta lógico, entonces, que el énfasis en lo específicamente escolar sea menor en este tipo de establecimientos educativos³⁰, lo que no implica que no atiendan a los contenidos básicos comunes.

Persisten, no obstante, algunos interrogantes, como por ejemplo, si en los establecimientos no subvencionados el énfasis no se dirige -porque no resulta necesario- hacia los contenidos básicos de las disciplinas axiales, hacia dónde orientan prioritariamente sus actividades o qué brindan que los hacen elegibles por una matrícula con las características socio-económicas y culturales señaladas y que además se halla dispuesta a erogar las cuotas exigidas.

Ciertas sugerencias, necesarias de validar empíricamente, surgen como factibles.

En primer término, que estos servicios escolares ofrecen un abanico curricular que se extiende más allá de las disciplinas básicas y que se orienta hacia saberes y conocimientos tales como idiomas extranjeros, manejo de programas informáticos, entre otros, y que son significativamente valorados, y por ende demandados, por los sectores sociales que concurren a ellos.

En segundo lugar, que brindan un *locus*, ámbito, que garantiza, refuerza y reproduce las relaciones sociales endogrupales, así como las prácticas y los consumos culturales y recreativos propios de los sectores sociales mencionados, lo que, por otra parte les otorga identidad y los diferencia de los otros sectores sociales. Esto no sólo se manifiesta en la cotidianeidad escolar, sino también en los campamentos, eventos particulares, visitas o paseos culturales, etc.

²⁹ Se entiende por *habitus* "un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción" que determina las acciones de los individuos en diferentes campos de una formación social determinada. Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude: "La Reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza" Edit. Laia. Barcelona, 1977.

³⁰ En el marco de las teorías de la Reproducción, esta situación se conjuga en términos de las distancias entre el *Trabajo Pedagógico Primario* y los *Trabajos Pedagógicos Secundarios*. Por lo tanto, se remite al lector al apartado correspondiente, advirtiendo que la evidencia empírica que se ha obtenido en este trabajo no permite las inferencias en cuanto a los procesos de dominación.

En tercera instancia, estos establecimientos podrían constituirse como eslabones de una cadena institucional, por lo que los matriculados en ellos verían incrementadas sus probabilidades, o bien, garantizado su ingreso a instituciones de educación superior dotadas de prestigio académico e integrantes de una red más amplia que, también, asegure mayores posibilidades de empleo (circuito educativo).

Así como en los establecimientos no subvencionados y parcialmente subvencionados se observa un menor énfasis en lo específico escolar, en los totalmente subvencionados se advierte, precisamente, el efecto contrario. La situación socioeconómica y cultural de las familias de origen de los matriculados también actúa aquí como factor, por lo menos, condicionante.

La mayoría de los alumnos que concurren a este tipo de establecimientos, provienen de hogares que pueden ser incluidos en la categoría de "sectores medios", y que cuentan con ingresos que les permiten disponer de algún excedente monetario y destinarlo a la educación de sus hijos³¹. Esta opción no es casual, se halla asociada a pautas culturales *meritocráticas*, históricamente propias y apropiadas por estos sectores en Argentina, que encuentran en el conocimiento, y en las certificaciones que acreditan su dominio, la legitimidad necesaria para sus demandas de participación en las dimensiones socio-políticas, económicas y culturales³².

Por otra parte, cabe reiterar lo señalado por Bourdieu y Passeron, en cuanto a que, "en nuestras sociedades, las clases medias cuyo ascenso social, pasado y futuro, depende más directamente de la escuela, se distinguen de las clases populares por una docilidad escolar que se manifiesta, entre otras cosas, en su particular sensibilidad respecto al efecto simbólico de los castigos o los premios y,

³¹ Los establecimientos totalmente subvencionados no pueden, por este mismo hecho, fijar cuotas de matriculación elevadas ya que, se supone, son instituciones "sin fines de lucro" y que lo percibido por el cobro de matrícula se destina, principalmente, al mantenimiento del edificio, ya que los salarios docentes se hallan cubiertos por la subvención.

³² Las relaciones entre los sectores medios y la educación en Argentina han sido tratadas y documentadas por autores tales como Juan Carlos Tedesco, Gregorio Weimberg, Germán Rama y Cecilia Braslavsky, entre otros.

más precisamente, al efecto de certificación social que proporcionan los títulos académicos³³.

Esto permite tratar, desde otra perspectiva, las relaciones entre servicios educativos y requerimientos educativos de los jóvenes que concurren a ellos. Puede apreciarse que, en el caso en consideración, se establece una relación dialéctica (en el sentido de mutuo condicionamiento), entre este tipo de establecimientos y los sectores sociales medios que los dotan de alumnos.

En términos específicos, los jóvenes que asisten a establecimientos totalmente subvencionados provienen, en su mayoría, de familias que valoran positivamente la adquisición de saberes y conocimientos, lo que las torna particularmente sensibles a los aspectos y niveles de rendimiento educativo en el momento de optar por los servicios a los que enviarán a sus hijos. Ya sea por el primado del supuesto de sentido común que otorga un bajo nivel de calidad a la educación pública, o a la constatación de este supuesto en algún caso particular, la generalidad de los establecimientos estatales quedan excluidos de la gama de opciones que toman en consideración estas familias. En el extremo opuesto, los establecimientos privados sin subvención, tampoco integran el arco de elecciones de estos sectores, principalmente, por el costo de las cuotas de matriculación.

A lo anterior se agrega que a los establecimientos totalmente subvencionados se los percibe como dotados de un plantel docente mejor capacitado, y/o con mayor dedicación, y/o más exigentes en cuanto a los resultados; con pautas disciplinarias más claras; con mayor continuidad y orden en las actividades escolares cotidianas; con una matrícula más homogénea en lo socio-cultural, etc. En síntesis, un conjunto de características que permiten suponer que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla con niveles de calidad superior al de la mayoría de los establecimientos estatales, y que garantiza la transmisión y apropiación de los contenidos curriculares y no la mera certificación del nivel secundario.

³³ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude

Hasta ahora el tratamiento se ha circunscripto a los establecimientos de gestión privada, por lo que resulta adecuado incorporar a los de gestión estatal.

Los aspectos socio-económicos y culturales constituyen, también aquí, una puerta de entrada válida. El que una proporción elevada de jóvenes provengan de hogares con bajos niveles de ingreso implica que la educación estatal no constituye para ellos una opción, sino la única posibilidad de continuar sus estudios. Esta situación también se verifica para aquellos que, si bien, integran familias con ingresos más altos, se ubican en localidades en las que los únicos servicios educativos existentes son, precisamente, los de gestión estatal. En síntesis, ya sea por razones de tipo económico, de localización geográfica o de opción explícita por este tipo de gestión, los servicios educativos estatales reciben a una matrícula con mayores grados de heterogeneidad que los de dependencia privada, lo que impacta directamente sobre los procesos formativos que se tornan mucho más complejos y la acción de la enseñanza requiere un mayor grado de experticia por parte de los docentes.

¿Qué otras lecturas surgen de la información analizada?

En un recuadro adjunto a la nota central que nos referimos, se afirma que “las escuelas públicas se enfrentan hoy con un dilema: la decisión de contener a sectores heterogéneos y postergados y cuestionamientos de muchos padres al respecto. El conflicto más frecuente es con los inmigrantes de países vecinos, que ya suman 30.000”. Asimismo, se presentan estadísticas sobre inmigrantes de países limítrofes en nuestro país en los últimos años.

La pregunta acerca de la inclusión de este apartado llama la atención. ¿Sobre qué supuestos se incluye esto junto a la nota central que aborda el aumento de la educación privada?

Sin lugar a dudas, está operando una idea, un supuesto fuertemente discriminatorio.

Los expertos consultados refieren en el carácter democrático en la construcción de ciudadanía que tuvo históricamente el sistema educativo, formando sujetos políticos con derechos a la vez que trabajadores.

Ante este prejuicio discriminatorio, que pareciera necesitar de cifras para justificarse, la escuela pública bonaerense toma los principios de inclusión, no discriminación y respeto de todas las culturas y personas.

Consideraciones finales

Para responder a la nota periodística encontramos distintas entradas para el análisis:

- A partir del análisis estadístico sabemos que el 70% de los alumnos de la provincia de Buenos Aires asisten a establecimientos de gestión estatal. Efectivamente, se registra aumento en la matrícula de educación privada en el último año en la educación primaria, aunque también creció la matrícula en gestión estatal. Es relevante destacar que el crecimiento matricular en la gestión estatal fue acompañado de un aumento de establecimientos en todos los niveles. A su vez, el crecimiento de las ofertas educativas de jóvenes y adultos da cuenta de la vuelta al sistema de alumnos que no pudieron completar sus estudios en su infancia.
- Diversas investigaciones afirman que no existen diferencias en términos de la calidad de los aprendizajes entre escuelas privadas y estatales, sino que las mismas son explicables en función de desigualdades sociales y económicas. Después de remover los efectos de los factores exógenos (socio-económico y cultural), se advierte que el efecto de lo específicamente escolar supera al de los establecimientos privados no subvencionados. Sin embargo, la escuela pública es la única opción de los sectores más vulnerables.
- El rol de la escuela pública se define en la posibilidad de luchar contra los procesos de desigualdad estructural, si bien no es posible atribuir la responsabilidad o posibilidad de los cambios a la educación, desconociendo la necesidad de cambiar las relaciones sociales de producción de la desigualdad.
- En el plano de lo discursivo, el neoconservadurismo impregnó fuertemente a nivel cultural. Lo estatal es visto como inherentemente ineficiente. El discurso neoliberal en educación toma a la privatización como “una estrategia apropiada para resolver problemas de eficiencia y calidad en los servicios públicos”. Estas

ideas calaron hondo en el imaginario de la sociedad argentina, chocando con un ideario, construido a lo largo del siglo, que definía y defendía a la escuela pública como un lugar de igualdad, inclusión social y formación de ciudadanos. Junto al valor social de la educación, hoy convive la creencia de que todo lo que se paga es mejor. A su vez, el “otro distinto” es visto como amenaza. Es necesario rescatar el valor de la heterogeneidad y la igualdad de todos, que sólo la escuela pública es capaz de sostener.

Conclusión

Este análisis -los ejemplos utilizados- nos permite concluir que son estas cifras y situaciones las que dan cuenta de la necesidad de los cambios estructurales ya en marcha. Cuando, promediando 2006 y en los inicios de 2007, se estructuró el Sistema Educativo en los actuales Niveles y Modalidades, se construyeron las normativas generales y particulares (leyes, reglamentaciones, resoluciones, disposiciones), se transformaron curricularmente los contenidos y prácticas, se organizaron los espacios de cogestión regional y distrital, se descentralizaron acciones de administración, se profundizaron las acciones coherentes de capacitación y se comenzó la reingeniería de los procesos y circuitos informativos, fue en atención al planeamiento que nos permita comenzar a construir la materialidad concreta de los escenarios prospectivos que las nuevas leyes 26206 y 13688 –de Educación Nacional y de Educación Provincial, respectivamente- han definido.

Balance del gobierno educativo

El ejercicio 5 analiza el Plan de gobierno educativo 2004-2007 y hace un balance de la gestión para que sirviera como insumo para la determinación de las nuevas metas, objetivos e indicadores para el Plan 2008-2011.

En el mismo se hace un recorrido de las distintas etapas y los principales componentes del Plan.

Quinto ejercicio de análisis: Políticas prioritarias del gobierno educativo de la provincia de Buenos Aires

En septiembre de 2003, se presentaron las Bases del Plan Educativo 2004-2007 a 10 años de la sanción de la Ley 11631 Provincial de Educación. Esto dio origen a un proceso, constituido por varias etapas, que hoy tiene el desafío de la continuidad y el desarrollo de sus propias propuestas de transformación.

A continuación describimos esquemáticamente las etapas y sus principales componentes

Primera Etapa

Bases para el plan de educación 2004-2007 Principales líneas de acción

1. **La escuela del proyecto nacional**
2. **Cultura, ciencia y tecnología para un nuevo modelo de país**
3. **Educar para el trabajo y la producción**
4. **Todos en la escuela aprendiendo**
5. **Escuela exigente**
6. **Mejores maestros y profesores**

7. **Programas para adolescentes**
8. **Administración eficiente del sistema educativo provincial**

1. La escuela del proyecto nacional

Desde un sistema único de educación pública con gestión estatal y gestión privada, que garantice articulación entre ciclos y niveles, planifique con las universidades y trabaje con las instituciones científicas y tecnológicas. Reafirmar desde la provincia la unidad del Proyecto Educativo Federal. Para una educación al servicio de un modelo de Nación integrada al Mercosur.

- Defensa de la Escuela Pública, gratuita y obligatoria.
- Garantizar la libertad de enseñanza.
- Creación de un Centro Provincial de Investigaciones y Prospectiva Educativa en la órbita de la Dirección General de Cultura y Educación.
- Preservación de la unidad pedagógica en la educación obligatoria, adaptando la organización de los ciclos a la diversidad de nuestra Provincia.
- Articulación del nivel Polimodal con las Universidades, para definir el perfil de egresado requerido por la Educación Superior.
- Convocatoria a los medios de comunicación masivos para sumarse a iniciativas que promuevan la responsabilidad de la sociedad en la educación.
 - Promoción en el Consejo Federal de Educación de las medidas destinadas a articular el Sistema Educativo Nacional: validación de ciclos y niveles, reconocimiento de títulos, programas de cooperación regional.
 - Participación activa, junto al Ministerio de Educación de la Nación, en la elaboración de un Proyecto Educativo Nacional.
 - Jerarquización del rol del Consejo Federal de Educación.
 - Promoción de un nuevo Pacto Federal Educativo.

2. Cultura, ciencia y tecnología para un nuevo modelo de país

Para enriquecer la cultura de la población. Ayudar a los alumnos a comprender la realidad y los nuevos temas del mundo contemporáneo con sus consecuencias éticas y sociales. Para afirmar la nacionalidad, la democracia y la

tradición cultural.

- Implementación del Programa de aproximación a las Ciencias para el Nivel Inicial y el 1er. y 2do. Ciclo de la EGB
- Desarrollo de un Programa intensivo en Ciencia y Tecnología para el 3er. Ciclo de la EGB y el Nivel Polimodal. Promover una fuerte articulación con escuelas Técnicas, Agrarias, Institutos Técnicos, Universidades y organismos de investigación provinciales y nacionales.
- Creación de la Cátedra Abierta de Cultura Latinoamericana para los Institutos del Profesorado en acuerdo con Universidades y gobiernos de Estados del Mercosur y de otros países de Latinoamérica.
- Difusión de información científico-tecnológica en coordinación con Universidades y Organismos de Ciencia y Tecnología de la Provincia y nacionales.
- Extensión del uso de la informática en coordinación con organismos municipales e instituciones locales.
- Instalación de programas de experimentación científico-tecnológica en el portal ABC de la Dirección General de Cultura y Educación dirigido a niños y jóvenes.
- Inclusión de la Provincia en los programas de los organismos internacionales que apoyan la difusión del conocimiento científico y tecnológico.
- Incorporación en los contenidos del Polimodal de los temas relevantes de la agenda contemporánea.
- Estimulación del conocimiento de los procesos históricos y los símbolos y fechas patrias.

3. Educar para el trabajo y la producción

La cultura del trabajo como concepto central de la educación. Para enseñar a emprender y a producir. Vinculando la propuesta educativa regional con el desarrollo local.

- Consolidación de las buenas experiencias de integración entre el 3er. Ciclo

de EGB y las escuelas Agrarias y Técnicas del Polimodal, formalizando su estructura institucional.

- Difusión y promoción del Decreto del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires que dispone que las escuelas productoras de bienes y/o servicios están habilitadas para contratar trabajos para terceros y que los proyectos productivos escolares sean considerados "protegidos" dándoles prioridad en las compras del Estado.
- Creación de la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales, sean estos formales o no formales. Para que puedan conseguir un certificado de idoneidad y especialización los trabajadores agrarios, industriales y de servicios. Aquellas personas que realizan trabajos profesionales pero no han alcanzado un título o quienes hayan abandonado cualquier nivel de la educación formal tendrán la oportunidad de obtener su certificación.
- Reorientación de la Formación Profesional de acuerdo a programas de reactivación económica y desarrollo local.
- Revisión de diseños curriculares con el aporte de Entidades de la Producción y el Trabajo.
- Vinculación de los Institutos Técnicos con los centros de investigación provinciales y nacionales.
- Adecuación de las nuevas carreras de los Institutos Técnicos a las necesidades del desarrollo local y regional.
- Fortalecimiento de las experiencias rurales de alternancia y los Centros Educativos para la Producción Total.

4. Todos en la escuela aprendiendo

Para garantizar el derecho a la educación de niños, jóvenes y adultos. Con participación de las familias y la comunidad. Donde se integren las diferencias y se respete a la infancia.

- Escolarización total de los niños de 5 años, construyendo las aulas necesarias.
- Extensión de la cobertura de salas de 3 y 4 años.

- Mejoramiento de los índices de retención en la EGB, con especial énfasis en el 3er. Ciclo.
- Creación de las condiciones para llegar a la obligatoriedad del nivel Polimodal: más años de escolaridad.
- Reincorporación de chicos que dejaron la escolaridad: Programa "Volver a la Escuela".
- Inscripción total: instalar en las escuelas un sistema sencillo y receptivo donde el derecho a inscribirse esté por encima de todo otro requisito.
- Integración de niños con necesidades educativas especiales en las escuelas comunes de gestión estatal y de gestión privada.
- Terminalidad del 3er. Ciclo de la EGB y el nivel Polimodal: para que los alumnos rindan las materias adeudadas y obtengan sus títulos.
- Implementación de estrategias para la finalización de los estudios de la educación de adultos a través de métodos presenciales y semipresenciales.
- Profundización del Programa de Apoyo a escuelas con más de 1.000 alumnos y 100 % en situación de extrema pobreza.
- Fortalecimiento de la educación rural para la plena inclusión de los hijos de trabajadores y productores rurales en todos los niveles del sistema educativo, posibilitando una educación de calidad en el marco de las políticas de arraigo, extendiendo los modelos de organización exitosos como las escuelas de concentración o nucleamientos.
- Desarrollo de Políticas Socioeducativas: para brindar oportunidades reales a los niños y jóvenes en riesgo social y favorecer una niñez en la Escuela evitando la explotación del trabajo infantil. Programa de Becas para el nivel Polimodal; Transporte escolar rural; Plan Más Vida: estrategia para la atención y cuidado familiar para las situaciones de extrema pobreza; Servicio Alimentario Escolar; Programa de provisión de útiles; Plan de documentación para alumnos indocumentados; Régimen especial de asistencia para alumnas embarazadas; Programa de control del estado sanitario de los alumnos promoviendo acciones sobre la detección de las patologías más frecuentes.

- Pedagogía de la Alimentación: orientada al reconocimiento del valor nutricional y al aprovechamiento del recurso, como ejes de la promoción y la prevención en salud dirigidas al desarrollo integral del alumno durante las distintas etapas de la enseñanza.

5. Escuela exigente

Centrada en la actividad educativa. Donde se enseñe mejor y se aprenda más. Y se valore el estudio, el esfuerzo y la responsabilidad de todos.

- 180 días efectivos mínimos de clase por año. Revisión del calendario escolar para incrementar el número de días de clase.
- Aumento de las horas anuales de clase, con jornada completa, jornada extendida, Ofertas Curriculares Complementarias, Trayectos Técnico-Profesionales, Centros de Educación Complementaria, Centros de Educación Física, escuelas de Educación Estética.
- Planificación de escuelas de no más de 1.000 alumnos y erradicación de los grados superpoblados.
- Respeto por parte de los docentes y alumnos del horario completo escolar.
- Disminución del ausentismo de los docentes y los alumnos.
- Cumplimiento de las metas por nivel y ciclo. Cada familia conocerá qué debe aprender su hijo en cada año.
- Evaluación más exigente de los alumnos y los docentes, como así también de las instituciones.
- Duplicación del número de horas semanales de lectura efectiva y organización de las bibliotecas de aula en todas las escuelas EGB: Programa provincial "La Escuela Lee Más", para mejorar la lectura y la escritura.
- Compromiso de alumnos, docentes y padres a actuar bajo las reglas de convivencia en una sociedad democrática: Programa provincial "La Escuela Enseña a Respetar la Ley".
- Más historia argentina, más matemática, más arte, más deporte, más ciencia y tecnología y más idioma extranjero.

- Fortalecimiento de los docentes de 1er. Grado de la EGB, destacando la importancia del primer maestro.
- Promoción e incentivo del desarrollo e intercambio de proyectos con altos logros educativos.
- Concentración horaria progresiva de los profesores del 3er. Ciclo y del Polimodal.

6. Mejores maestros y profesores

Elevar el nivel de la formación docente y el desempeño profesional. Para aumentar los logros de los alumnos. Y ampliar y actualizar los conocimientos de la sociedad.

- Sistema de admisión para ingresar a los Profesorados que considere prioritaria la Cultura General de los aspirantes.
- Ampliación y actualización de los contenidos de las carreras de formación docente.
- Selección de un Profesorado por Distrito/Región que actúe como referente pedagógico de excelencia.
- Fortalecimiento de las bibliotecas de los Profesorados y Centros de Investigación Educativa.
- Desarrollo de programas de investigación y extensión educativa en los Profesorados. Publicación y difusión de sus resultados.
- Revisión de los requisitos para el acceso a los cargos docentes, priorizando la formación pedagógica
- Reformulación de los criterios de asignación de puntaje por capacitación.
- Capacitación en contenidos culturales provinciales, nacionales y regionales con un docente multiplicador por escuela.
- Capacitación y asistencia técnica para fortalecer el trabajo de los docentes vinculados con la educación rural, en función de las políticas de arraigo y el desarrollo local de las comunidades.
- Desarrollo de programas distritales de educación a distancia en los Centros de Investigación Educativa en articulación con las Universidades.

- Capacitación obligatoria y gratuita para todos los docentes durante un mes al año.

7. Programas para adolescentes

Para que encuentren sentido a su educación. Que sientan a la escuela como espacio de producción, expresión, defensa de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones. Y aprendan a ser solidarios, valorar la vida y proteger su salud.

- Programa "Patios Abiertos en las escuelas". Desarrollo de actividades culturales, deportivas, artísticas y recreativas todos los fines de semana.
- Plan de Finalización de Estudios Secundarios para que los adolescentes que habiendo terminado de cursar pero que adeudan materias obtengan su título.
- Implementación de cursos en los 156 Centros de Formación Profesional para quienes hayan abandonado sus estudios. Se desarrollarán en especial en escuelas Técnicas y Agrarias.
- Atención preferencial de los adolescentes en los 130 Centros de Educación Física.
- Creación de 200 nuevas escuelas de Jornada Extendida de 3er.Ciclo de EGB. Los alumnos tendrán apoyo y tutoría para mejorar sus métodos de estudio. Las escuelas estarán equipadas con laboratorio de ciencias, de idiomas, de arte y de tecnología. Cumplirán 6 horas diarias de clase.
- Acrecentamiento de los Equipos Distritales de Adolescencia con profesionales altamente capacitados.
- Creación de Centros Distritales de Orientación Familiar para la atención y asesoramiento de los padres de los adolescentes.
- Creación de salas maternas para la atención de hijos de estudiantes del Polimodal.
- Desarrollo y el sostenimiento de los 4.000 proyectos registrados, brindando asistencia técnica para su realización: "Plan Adolescencia, Escuela e Integración Social".

8. Administración eficiente del sistema educativo provincial

Con una descentralización de la gestión que distribuya poder de decisión en los distritos. Para desburocratizar en beneficio de la escuela y de las necesidades educativas de la población. Que realice una austera y eficaz utilización de los recursos.

- Reorganización y simplificación del organismo administrativo central de la Dirección General de Cultura y Educación.
- Implementación de la nueva regionalización del Sistema Educativo Provincial.
- Previsión de las necesidades de construcción y ampliación de la infraestructura escolar, con un plan de obras anual que permita el normal desarrollo de los ciclos lectivos.
- Uso intensivo de la información de los Programas de Cédula Escolar y Mapa Escolar desde todos los niveles de decisión: organismo central, Regiones, Distritos, escuelas.
- Puesta en marcha del Tablero de control de las políticas públicas en educación.
- Participación activa de los organismos locales en las decisiones distritales (Consejos Escolares, Secretarías de Inspección, escuelas, Cooperadoras): mantenimiento (Fondo Único Descentralizado de Infraestructura Escolar) y refacción de los edificios escolares, contratación de transporte escolar, contratación de alquileres de edificios escolares, gestión logística escolar, distribución de equipamiento escolar, gestión del Programa de Becas, Comedores Escolares, provisión de útiles escolares.
- Capacitación e incorporación de equipamiento informático a los Consejos Escolares para los programas de Gestión Administrativa, Administración Financiera Contable y Sistemas de Información.
- Control estricto y auditorías de licencias médicas y tareas pasivas.
- Normalización del trámite jubilatorio. Agilización de los trámites de jubilación para enfermedades de largo tratamiento y tareas pasivas permanentes.

- Trabajo conjunto entre la Dirección General, la Legislatura y los gremios para acordar las reformas necesarias al Estatuto del Docente.
- Generación de mecanismos para ampliar la participación de la Comunidad Educativa. Nueva Ley de Cooperadoras Escolares.

Segunda Etapa

A través de la resolución 1999 del 15 de junio de 2004, el Prof. Mario Oporto, Director General de Cultura y Educación de entonces, dispuso un proceso de Consulta acerca de temas que siendo parte del plan de gobierno de Felipe Solá eran “objeto de debate y sobre los cuales era preciso establecer consensos”:

“Compartimos un cúmulo de preocupaciones: baja calidad de los saberes básicos, dificultad para aprender a cumplir normas, el desafío que la pobreza extrema significa para la educación, la necesidad de aproximar la educación a las demandas del aparato productivo rural o industrial, la formación de los docentes...”

Hemos elaborado un plan que requiere compatibilizarse con los aportes de todos los sectores convocados a la consulta, para consolidar diagnósticos y compartir medidas. Por eso, reiteramos la apertura a todas las propuestas y en especial a las de quienes protagonizan la tarea en el aula. Sosteniendo esa apertura, conviene dejar clara nuestra adhesión a algunos principios: defensa de la escuela pública, gratuita y obligatoria, con dos tipos de gestión; afirmación de la identidad nacional; libertad de enseñanza; mínimo de 180 días de clases; incremento de la matrícula; ampliación de años de escolaridad; sistema educativo bajo la responsabilidad del gobierno provincial; afianzamiento de la responsabilidad, el esfuerzo y el estudio.

Ese es el marco global de la consulta. Creemos que hay coincidencia mayoritaria en estos conceptos y que sería esfuerzo inútil discutir, si no estamos de acuerdo en los mismos. Confiamos, también, en que la sociedad bonaerense dará su respaldo a esos principios.

En los últimos años, el debate sobre lo educativo ha abordado reiteradamente dos aspectos: pobreza y conocimiento. Ambos están unidos,

pero, a nuestro juicio, hoy el gran tema sobre el que podemos intervenir directamente es el conocimiento: cómo hacemos una escuela donde se aprenda más, incluso en contextos de pobreza extrema.

En esa búsqueda, se ha planteado la discusión de temas tales como la educación de los adolescentes - fundamentalmente, en el Tercer Ciclo de EGB y el nivel Polimodal-; el futuro de las escuelas técnicas y agrarias y de la formación profesional; la problemática de la formación y la profesionalización docente... a los cuales se sumarán aquellos originados en este proceso de consulta”.

A través de dicha RESOLUCIÓN 1999/04, se formalizó la Consulta con los siguientes objetivos, metodología de trabajo y cronograma: Objetivos:

- Fomentar la reflexión acerca del estado actual de la Educación Bonaerense desde una visión integral del conjunto del Sistema Educativo.
- Relevar, mediante la apreciación de los docentes, problemáticas centrales y propuestas de solución.
- Distinguir lo valioso de aquello que se propone cambiar para mejorar la tarea educativa y el aprendizaje de los alumnos.

Metodología de trabajo:

- 1) Apertura de la jornada de consulta: a) Encuadre de la jornada: el Equipo Directivo de la escuela hace lectura de la carta de presentación del Director General de Cultura y Educación y del marco referencial de la consulta. b) Presentación de la jornada de trabajo, enunciando los ejes y la dinámica a implementar.
- 2) Dinámica de la jornada de consulta: a) Organización de los docentes en grupos operativos de trabajo.

Consigna de trabajo:

- I. Jerarquizar hasta 10 (diez) problemáticas en el ámbito de la educación bonaerense.
- II. Determinar, para cada problemática, los factores de incidencia (internos y externos) que las generan y/o condicionan.

III. Esbozar una propuesta de solución para cada caso planteado, previendo, de ser posible, medidas a corto, mediano y largo plazo. c) Puesta en común: Exposición en reunión plenaria de las conclusiones y propuestas elaboradas por parte de los diferentes grupos.

- 3) Búsqueda de acuerdos y consensos Institucionales: Luego de la puesta en común, continuando con la reunión plenaria, se deberá realizar la búsqueda de coincidencias y/o aproximaciones entre los trabajos desarrollados, determinando un total de 10 (diez) problemáticas que se mencionen en forma recurrente entre las presentadas por los diferentes grupos. 4) Síntesis final y confección del documento a elevar Seleccionadas las 10 (diez) problemáticas comunes, las mismas deberán jerarquizarse por consenso.

Cronograma:

28 de junio al 2 de julio de 2004

El listado resultante de los problemas y las soluciones propuestas fue el siguiente:

Problemas detectados

- Deficiencia en la capacitación docente: falta de perfeccionamiento gratuito, en servicio, ausencia de puntaje, difícil acceso a capacitaciones, capacitaciones no acordes a la realidad y especificidad, falta de propuestas para investigación.
- Deterioro de las condiciones laborales de docentes: salud, pérdida del rol, sobrecarga de trabajo, docentes en más de un cargo.
- Escuela "contenedora", asistencialista, pérdida del rol pedagógico.
- Falta de presupuesto en educación e inequidad en la distribución del mismo: investigación, capacitación, proyectos, materiales didácticos, mantenimiento de edificios, asignaciones de desfavorabilidad y ruralidad, falta de escuelas, desviación de fondos, escasez de fondos en las cooperadoras.
- Carencia y deficiente calidad de recursos en las instituciones: tecnológicos, informáticos, didácticos, bibliográficos, deportivos, herramientas, RPV

- Desvalorización y desprestigio del docente y de la institución escolar por parte de la sociedad; instituciones desacreditadas. Falta de credibilidad y confianza en las políticas estatales y en la escuela pública.
- Inadecuada Planta Orgánica Funcional: falta de maestros integradores, personal auxiliar docente, director en unidades académicas, maestros en áreas específicas, bibliotecarios, laboristas, etc.
- Aulas y/o secciones con exceso de matrícula / Falta de personal de acuerdo a la matrícula.
- Dificultades en la implementación del diseño curricular: priorización de las áreas, escasa carga horaria, falta de pertinencia de contenidos.
- Sueldos docentes bajos, desjerarquización salarial, salario no remunerativo, congelamiento de la antigüedad, inexistencia de viáticos.
- Falta de articulación entre niveles / ciclos / años.
- Problemas en los alumnos referidos a: deserción, ausentismo, sobreedad, repitencia, alumnos itinerantes.
- Dificultades para integrar el 3° ciclo de EGB en una unidad pedagógica / Primarización /
- Crisis de identidad en el 3° ciclo / Diferencias de edades.
- Problemas de infraestructura en las instituciones: falta de mantenimiento, de edificios propios, de espacios específicos, falta de gas, cloacas, agua potable, etc.
- Disminución de la calidad educativa: fracaso escolar, falta de auditorías, inequidad en la calidad.
- Deficiencia en la formación docente: baja calidad, dificultades en la implementación de la práctica docente, falta de ofertas y especialización
- Falta de acompañamiento y de interés familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, falta de respeto de la comunidad hacia la escuela.
- Problemas en los alumnos relacionados con la recuperación, la compensación y promoción: especulación, desconocimiento de las expectativas de logro, condicionamientos docentes para la

promoción.

- Pérdida de valores en la sociedad (cultura del esfuerzo, del trabajo, de la solidaridad); desvalorización de contenidos culturales universales, de fechas patrias y valores nacionales; falta de oferta de actividades culturales; influencia negativa de los medios de comunicación.
- Actitud del alumnado centrada en la promoción y no en la adquisición de conocimientos, falta de conocimientos previos, de disposición al aprendizaje, de compromiso con la institución educativa y problemas de aprendizaje.

Soluciones propuestas

- Capacitación docente: concretar capacitaciones por región y nivel según necesidades específicas; en servicio y gratuita, generar programas institucionales con asignación de presupuesto y en articulación con institutos terciarios y universitarios, tener en cuenta a los Institutos Superiores como oferentes y sedes de capacitación, revisar la asignación de puntaje, implementar el año sabático, generar espacios sin alumnos a cargo.
- Aumentar el presupuesto educativo (infraestructura - recursos - equipamiento - creación de escuelas - otros); reasignarlo evaluando casos particulares en el distrito y la región, según niveles de producción; otorgar subsidios por escuela para gastos menores.
- Implementar mejora salarial docente: aumento, incorporación de los haberes no remunerativos, haber salarial según nivel de capacitación / especialización / función
- Modificar la POF según las particularidades: Aprobación antes del inicio del ciclo lectivo, designación de preceptores, maestros de apoyo para FP, maestros integradores, profesores con títulos específicos en disciplinas específicas, personal de mantenimiento, equipos transdisciplinarios para los CEAT
- Restaurar la tarea y rol pedagógico de la escuela. Organizar, coordinar y realizar la tarea social (incluye comedores escolares) en instituciones

específicas, fuera de la escuela

- Generar políticas que prioricen la educación pública y fortalezcan los valores de la educación
- Mejorar el vínculo escuela-familia: establecer redes interinstitucionales de ayuda, asesoramiento y contención familiar. Brindar participación a la comunidad educativa en la formulación del proyecto educativo
- Lograr el compromiso del Estado Nacional y Provincial para afrontar la crisis. Articular políticas ministeriales de educación, salud y desarrollo humano; y unificar políticas a nivel nacional
- Crear y/o revertir el funcionamiento de los Equipos de Orientación Escolar en los diferentes niveles y modalidades; incorporar otros profesionales (médicos, foniatras, etc.)
- Reformular el sistema de evaluación (criterios de compensación y promoción, instancias y modos de evaluación) y reconsiderar los parámetros de evaluación de las instituciones teniendo en cuenta la calidad educativa.
- Proveer y mantener: mobiliario, recursos informáticos, deportivos, didácticos, bibliográficos, etc. Organizar el mantenimiento por grupos de escuelas, incentivar la práctica de crédito fiscal para equipamiento
- Promover la articulación, comunicación e integración entre niveles - ciclos - años: reuniones conjuntas inspectores-directivos, sistematizar la articulación entre las Direcciones de Educación, fortalecer y elaborar proyectos interrama desde el nivel central. Mejorar los canales de comunicación (con información clara, válida y oportuna)
- Revisar y/o reformular planes de estudio y diseños curriculares: distribución horaria, ofertas semipresenciales, priorizar la formación disciplinar, generar propuestas interdisciplinarias, crear Espacios de Definición Institucional (EDI)
- Incrementar fuentes de trabajo con salarios dignos; construir redes laborales y asistenciales para la comunidad; implementar acciones tendientes a la revalorización de la cultura del trabajo, del esfuerzo, de la

solidaridad, etc.

- Estimular mayor compromiso docente, mayor profesionalismo. Incrementar el control y ofrecer mayor respaldo y transparencia desde los niveles superiores.
- Modificar la normativa respecto de la matrícula (relación docente-alumno); realizar relevamientos de: capacidad edilicia, cantidad de alumnos, actividades.
- Resolver los problemas de infraestructura en las instituciones (gas, agua potable, cámara depuradora de residuos cloacales). Inhabilitar escuelas hasta que reúnan las condiciones adecuadas; construir edificio propio
- Mejorar la formación docente: crear un sistema de admisión o cursos para ingresar a los profesorados, evaluar la aptitud psicológica, ampliar la duración de carreras, promover la formación en universidades, supervisar los profesorados, mejorar la práctica, incluir contenidos sobre discapacidad, implementar carreras de posgrado, carreras con tres cohortes como mínimo
- Incorporar el 3° ciclo de EGB al Polimodal / Secundarizar
- Aumentar el nivel de exigencia a docentes y alumnos y el trabajo en lengua y matemática.

Tercera Etapa

El 16 de diciembre de 2005, la Dra. Adriana V. Puiggrós, fue designada como Directora General de Cultura y Educación en reemplazo del Prof. Mario Oporto. A partir de su gestión, el Plan 2004-2007 incorporó una novena línea referida a la “Educación ambiental para un desarrollo sustentable” que, más allá de la enunciación específica que transcribimos a continuación, también permitió inclusiones en el resto de las líneas antecedentes a modo de estrategias, acciones o recomendaciones que garanticen la instalación de contenidos teóricos, prácticos y metodológicos que sirvan a toda la gestión educativa.

De esa manera las inclusiones fueron:

En la Línea “LA ESCUELA DEL PROYECTO NACIONAL”...

- Incorporar la preocupación y la perspectiva de la sustentabilidad en Proyecto Educativo Nacional, reconociendo las recomendaciones y los mandatos de Conferencias y
- Convenios Internacionales suscritos por la Argentina. ·
- Potenciar la sinergia intra e intergubernamental a través de la articulación coherente de proyectos y programas sobre la gestión del medioambiente y la educación.

En la línea “CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA PARA UN NUEVO MODELO DE PAÍS”...

- Incorporar el tópico “sustentabilidad” como objeto de investigación y acción de la administración del sistema educativo en sus diferentes áreas y en particular del Centro Provincial de Investigaciones y Prospectiva Educativa, tanto referido a la cuestión de los temas y contenidos incorporables a la educación, como a la gestión misma.
- La jerarquización y cabal comprensión de la importancia de la información pública, su producción, su disponibilidad y el libre acceso a la misma es fundamento mismo de la posibilidad y la ampliación de la participación de la comunidad en la gestión de sus derechos y sus obligaciones. El desarrollo sustentable depende de ello. Y la educación es una pieza clave en proporcionar y distribuir la información necesaria.

En la línea “EDUCAR PARA EL TRABAJO Y LA PRODUCCIÓN”...

- Cuando se habla hoy de ciencia, cultura y tecnología la idea de sustentabilidad no puede estar ausente, pues solo desde esa perspectiva aquellas adquieren sentido en el largo plazo. Por ello en la mayoría de estas iniciativas es necesaria y posible esta introducción: por medio de contenidos puntuales y transversales centrados para inicial, 1º y 2º ciclos, en la relación hombre/naturaleza y en algunos procesos reconocibles de la vida cotidiana, así como incorporando estrategias de educación participativas en la naturaleza y en la Ciudad. Para 3er ciclo y polimodal el centro debe ubicarse en contenidos más técnicos referidos a la relación ambiente / tecnología /

sustentabilidad. En cuanto a la enseñanza de la Cultura Latinoamericana, así como al estímulo del conocimiento de procesos históricos, la perspectiva de la sustentabilidad debe venir de incorporar a la reconstrucción de la visión histórica los procesos ambientales asociados, correlativos o concomitantes. La historia social es por definición historia ambiental.

- En cuanto a la difusión de información científico-tecnológica en coordinación con otros organismos, sencillamente deben buscarse temas actuales y fuentes confiables que permitan incorporar las polémicas científicas y tecnológicas a que el concepto de sustentabilidad da lugar. Lo mismo vale para el portal ABC además de sumarle otros tantos contenidos. En cuanto a los Programas Internacionales de Difusión del Conocimiento también será necesario conectar con aquellos organismos que promueven esta perspectiva y finalmente, la agenda de la sustentabilidad debe ser incorporada como contenido relevante entre las agendas contemporáneas.

En la línea “TODOS EN LA ESCUELA APRENDIENDO**”...**

- Deben considerarse ineludiblemente una actualización de contenidos teóricos, la incorporación de información nueva, el aggiornamiento de los procesos técnicos y los procedimientos productivos a la luz de las mas actuales normas ambientales y la experiencia de muchos sectores productivos y laborales que las incorporaron y de los diversos organismos de control. Como también deberá promoverse una visión crítica y preventiva de los procesos productivos en lo que respecta a su impacto sobre el ambiente, la salud y su verdadero efecto sobre la calidad de vida.

En la línea “ESCUELA EXIGENTE**”...**

- La escuela pública, si la fortalecemos desde las políticas de estado, es el lugar donde los derechos humanos y los derechos sociales pueden corporizarse desplazando la exclusión, la marginación y la desigualdad: alimentarse satisfactoriamente es un derecho inalienable, igual que acceder al agua potable, a servicios de salud, tener acceso a la cultura. Estos temas deberían dar lugar a una pedagogía que oriente en el sentido del valor, la importancia,

la inalienabilidad y la necesidad de defender estos derechos en tanto bienes sociales, que se resumen en una concepción amplia de calidad de vida.

- Es necesario pensar dinámicas de aprendizaje y concienciación directamente relacionadas con esta idea de calidad de vida en el trabajo y vivienda digna y acceso a la cultura. Estos temas deberían dar lugar a una pedagogía que oriente en el sentido del valor, la importancia, la inalienabilidad y la necesidad de defender estos derechos en tanto bienes sociales.

En la línea “MEJORES MAESTROS Y PROFESORES”...

- Incorporar en la actualización y ampliación de contenidos de las carreras de formación docente temas relacionados con la educación en valores, la problemática ambiental, la calidad de vida, es decir incorporar una agenda ambiental. En el desarrollo de programas de investigación y extensión educativa en los profesorados incorporar además de estas preocupaciones, líneas de investigación referidas al rol docente como educador ambiental. Y en la capacitación técnica para fortalecer el trabajo docente vinculado al desarrollo local, incorporar la dimensión ambiental regional como ámbito privilegiado para la construcción de sustentabilidad.
- Promover en todas las áreas de la formación de maestros y profesores una tendencia a la profesionalización de los docentes en EA.

En la línea “PROGRAMAS PARA ADOLESCENTES”...

- La incorporación de modalidades educativas y estrategias pedagógicas como el aprendizaje servicio, las ecoauditorías escolares, los proyectos ambientales escolares y tantas otras pueden resultar, según como se instrumenten, interesantes propuestas para convocar a los adolescentes a asumir un compromiso con su propia vida, su educación y la calidad de su entorno, a un trabajo comunitario comprometido con sus derechos, los de sus pares, los de las otras generaciones y su propio espacio de aprendizaje y de vida cotidiana. Se trata de experiencias de participación democráticas.

En la línea “ADMINISTRACION EFICIENTE DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL”...

- En este punto, es posible introducir una lógica diferente en la concepción, diseño, el funcionamiento y mantenimiento de las instalaciones educativas, ya sean estas edificios escolares, áreas administrativas u otras.
- La adopción de criterios de sustentabilidad y manejo ambiental y sistemas de auditoría de los mismos, concibiendo la escuela como una instalación situada dentro de un sistema mayor (urbano o rural), que demanda ciertos insumos y genera ciertos productos, donde muchos procesos pueden tipificarse y ser susceptibles de un manejo racional, desde el punto de vista de la optimización de los recursos materiales, energéticos, administrativos, educativos, didácticos, etc., así como en cuanto a la producción de desechos e impacto de su actividad, puede ayudar no solo a una adecuada racionalización del gasto y la inversión en estos rubros, sino a un aprendizaje referido al uso racional de los recursos disponibles. Naturalmente ello redundará en forma directa con la calidad de la infraestructura, su aprovechamiento y los procesos de mantenimiento.
- Inversamente será muy importante verificar los posibles impactos de otros procesos e instalaciones del entorno (urbano o rural) sobre la escuela, su actividad y su población y elaborar estrategias y políticas que minimicen los riesgos sobre las instalaciones y los procesos educativos.

Cuarta Etapa

Al momento del inicio de clases del ciclo lectivo 2007 se elaboró un PLAN GLOBAL DE ACCIONES que desagregó lo siguiente (como profundización del Plan 2004-2007): Presupuesto educativo: En el 2006, el 35% del total del presupuesto anual provincial se destinó a Educación. 8.600 millones de pesos. El presupuesto supera la exigencia de la Ley Nacional de Financiamiento Educativo y cubriendo las cuatro metas principales: mejora de los salarios docentes, capacitación, inclusión y jerarquización.

Implementación de la nueva secundaria: Se comenzó en 75 establecimientos con el prediseño de materias y contenidos para la

implementación de la nueva secundaria. Este cambio educativo que implementó la Provincia, fue corroborado en el borrador de la nueva Ley Nacional de Educación. Una primaria de 6 años y una secundaria de 6 años.

Infraestructura: En el año 2006 se invirtieron 73 millones de pesos. 593 obras de ampliación, refacción y construcción. Hubo un aumento del 20%.

Monto transferido a los consejos escolares: 300 millones al 30 de septiembre. Además, hay que sumarle el fondo SAE que transfiere el Ministerio que es de 350 millones Plan 98 mil docentes capacitados: posibilita a los docentes, a través de cursos, seminarios y otras instancias de formación, perfeccionarse en servicio con puntaje y en forma gratuita. Destinado a los distintos niveles.

Universidad Pedagógica Provincial: tiene el objetivo de rejerarquizar la formación y capacitación de los maestros de la provincia de Buenos Aires. Formación docente: Reforma del sistema de formación docente de base y de perfeccionamiento docente. Fortalecimiento curricular de los Institutos Superiores de Formación Docente. Llamado a concurso de Secretarios Técnicos: En aquellos 39 distritos de más de 100 mil habitantes.

Educación y Trabajo: Articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo. Introduciendo el vínculo profundo a lo largo de toda la educación. Copret; Dir. de Formación y Capacitación para el trabajo; Agencia de Acreditación de competencias laborales; Dirección de Promoción y Desarrollo de la Educación Técnico-Profesional.

Nueva Ley Nacional de Educación: más de 3,5 millones de personas, entre docentes, alumnos, padres, organizaciones sociales, entre otras, participaron para la elaboración de la nueva ley.

Educación Técnica y Agraria: en marzo se estarán ejecutando una Inversión de 65 millones. Equipamiento y capacitación.

Paritarias docentes: el 20 de septiembre de 2006, la Legislatura bonaerense aprobó la ley de paritarias docentes. Temas: Nueva secundaria; Régimen laboral docente; Régimen de licencias docente; Escalafón docente; Salud laboral; Medio ambiente y salud laboral.

Quinta Etapa

LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN EDUCATIVO 2004-2007

El Plan Educativo 2004-2007 está compuesto por nueve líneas y cada una de ellas comprende una serie de ítems que refieren a diferentes aspectos organizativos, administrativos o pedagógicos de la realidad educativa.

Cada línea se diversifica en varios componentes y no todos guardan entre sí un tipo de relación de coherencia temática, por lo que es difícil arribar a conclusiones generales muy precisas.

El Plan surge dentro de un contexto de fuerte crisis estructural, tanto en el orden nacional como provincial. En este sentido la educación fue receptora de este clima de inestabilidad y, como se reconoce desde la propia fundamentación, lo pedagógico quedó más que nunca reducido a tareas y prácticas asistenciales.

Con este instrumento, el gobierno provincial intentó revertir la situación proponiéndose el “desafío” de una educación de calidad para todos, pensando que la mejora de la educación sería un medio para alcanzar la mejora de la sociedad: “El desafío de nuestra época consiste en lograr una educación de calidad para todos. Mejorar la educación es mejorar la sociedad (...) El desafío social tiene en la educación una primera trinchera. La escuela se ha transformado en una herramienta insustituible contra la desestructuración social. Es una prioridad de nuestras políticas sociales. La educación es el nombre de la Justicia Social en el siglo XXI”.

Otro concepto fuerte fue el de inclusión, en tanto acción real para lograr la justicia social. No podrían concebirse escuelas que no promocionaran igualdades reales para todos aquellos que estuvieren en condiciones de ser escolarizados: “Este gobierno concibe a la educación como una responsabilidad social donde se decide una parte sustancial de las posibilidades de inclusión de los niños y los jóvenes en la sociedad y dónde se definen sus futuras oportunidades o fracasos. Por ello se asume la inclusión en el sistema educativo como un mandato central de la sociedad”

De lo expuesto puede desprenderse que, el Plan, constituyó un conjunto

de “estrategias” para dar “respuestas específicas a problemas educativos prioritarios” que debían ser resueltos en el marco de la situación aguda por la que transitaba la sociedad del momento.

Para comprenderlo e interpretarlo hemos partido de la premisa que su análisis es difícil, dadas las características de su implementación. Atravesado por diferentes intereses, expectativas, puntos de tensión y posibilidades de decisión, reviste una complejidad que no inhabilita su análisis pero, inevitablemente, lo torna transitorio y sujeto a nuevos aportes que lo enriquezcan.

Este análisis está realizado en tres dimensiones:

- **Dimensión política**
- **Dimensión técnica**
- **Dimensión de aplicación**

Dimensión Política

El Plan 2004-2007 es un esfuerzo de sistematización de las políticas educativas, marcando algunas líneas de acción que las gestionen. En dicho Plan aparecen enunciadas las prioridades políticas del aquel momento Director General de Cultura y Educación, el Prof. Mario Oporto, retomando las denominadas “Nuevas medidas” pero otorgándoles mayor nivel de sistematicidad.

En estas medidas se prioriza garantizar que todos los niños y jóvenes de entre 3 y 18 años lleguen, permanezcan y egresen de la escuela. Para tal fin se diseñó la primera etapa de la ESB, que luego sería implementada en el año 2006 y se apeló al rol protagónico, responsable y comprometido de la familia con la educación de sus hijos. También se puso en marcha la nueva regionalización de la provincia y se comenzó con la revisión curricular, entre otras medidas. Se puede considerar que de la información disponible no se registra en la historia anterior del sistema educativo en la Provincia de Buenos Aires, un Plan que instale como política de Estado el tema de la inclusión. Si bien existen fuertes antecedentes como las políticas implementadas durante el 1º y 2º Gobierno de Juan Domingo Perón, la preocupación y la recuperación como acción sistemática y sostenida

que instala el Plan y se consuma con las leyes 26206 y 13688, Nacional y Provincial de Educación respectivamente, no tiene precedentes comparables.

El alto grado de legitimidad sobre el cual fue construido, sustentado en gran parte por las Consultas 2004, 2006 y 2007, instaló un nuevo modo de participación en el diseño de las políticas educativas en la provincia. En este sentido, comprendió un esfuerzo de sistematización de la información vigente en un contexto de crisis determinado, y constituyó en un plano prospectivo, una herramienta fuertemente organizadora.

El Plan fue, en ese contexto, el instrumento ordenador y orientador durante los años de gestión 2004-2005. Se puede afirmar que fue estructurante y facilitador para construir un discurso y una práctica que, al menos en teoría, no admitiera ambigüedades para los diferentes actores del sistema.

En el período comprendido fundamentalmente por los años 2006 y 2007, la Directora General de Cultura y Educación, Dra. Adriana Puiggrós, revaloriza la importancia política de continuar en dicho marco, profundizando y adecuando algunas líneas, más allá de la concreta incorporación de una novena tal como ya describimos.

A partir de allí se retoman las principales líneas de definición política, acentuándolas tanto en la definición como en el modo de abordaje. El pasaje fundamental que se produce en este período es un salto cualitativo: se pasa de un Plan de Gobierno a la institucionalización de Políticas de Estado. Esto permitió generar condiciones normativas y estructurales a partir de la definición de escenarios prospectivos concretos para la consolidación de los derechos comunes de todos los habitantes más la distinción positiva de las necesidades y capacidades especiales. El “salto” se puede ejemplificar, entre otras acciones y prácticas, con:

- La participación protagonista en la confección de la Ley 26206 de Educación Nacional (en reemplazo de la Ley Federal de Educación);
- El debate y las síntesis que derivaron en la sanción de la Ley 13688 de Educación Provincial;
- La creación de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires;

- La instauración de la Ley de Paritarias para el sector;
- La reestructuración del Sistema de Niveles y Modalidades educativos;
- La reingeniería de procesos y circuitos de información, de comunicación y administrativos...

Esta enumeración, si bien retoma los postulados iniciales del Plan en análisis, demuestra la profundización de aquellos ejes al redimensionarlos orgánicamente y no a partir de focalizaciones operativas (riesgo que se corría de acuerdo a las proposiciones de muchos de los lineamientos iniciales).

En este último tramo, entonces, la síntesis lograda puede enunciarse desde que:

- Retoma la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones;
- Pone el acento en las personas que la componen más que en las estructuras, considerándolos como sujetos de derechos plenos y distintivos;
- Refuerza la responsabilidad pública de la educación, con la indelegable responsabilidad del Estado en su provisión, supervisión, resguardo y transformación;
- Instala el debate sobre las diferentes identidades socioculturales en el ámbito educativo, atendiendo a las interrelaciones que se generan;
- Recupera la importancia de pensar la articulación entre los lineamientos jurisdiccionales, aportando a un federalismo respetuoso de las particularidades históricas, culturales y socioeconómicas;
- Amplía la concepción de sistema a la totalidad de las prácticas que conforman los campos de la educación, promoviendo la concepción de Sociedad educadora;
- Plantea a la educación común constituida por todos los procesos de integración, inclusión plena y justicia social;
- Redimensiona la relación educación/trabajo, incorporándola como un objetivo imprescindible tanto como la construcción de ciudadanías como los procesos de educación permanente y continua a lo largo de toda la vida;

- Jerarquiza la formación, la capacitación y la actualización del personal docente, auxiliar y administrativo, reconociéndolas como derechos permanentes, comunes y constitutivos de su función...

Dimensión técnica

El Plan, ya está dicho, se ha conformado por ocho líneas iniciales más la incorporación de una novena específica y acciones referidas a ésta en las anteriores. Estas líneas se estructuran a partir de grandes ejes temáticos no jerarquizados que representan las “prioridades” políticas. Las mismas se despliegan heterogéneamente y, a su interior, se identifican aspectos componentes de diferentes nivel de desarrollo, como así también la omisión de otras acciones, espacios y propuestas que en el momento de la creación del Plan ya estaban en desarrollo.

Las formas de enunciación de los componentes de cada línea no guardan entre sí un carácter semejante. Se entremezclan premisas de un orden general más asimilables a una declaración de propósitos como por ejemplo en la Línea 1 aparece la “Defensa de la escuela pública gratuita y obligatoria” o “Garantizar la libertad de enseñanza” con otras que remiten a acciones concretas, como en la Línea 1 la “Creación de un Centro Provincial de Investigaciones y Prospectiva Educativa en la órbita de la DGCyE.”

En relación al contenido de cada línea y sus componentes no se observa la aplicación de algún criterio ordenador que le otorgue coherencia interna e implicación. Se expresan en general como acciones o medidas a implementar que apuntan a aspectos organizativos, administrativos y pedagógicos combinados. Por ejemplo la Línea 5 Escuela exigente incluye “180 días de clase, aumento de horas de clase, planificación de escuelas de no más de 1000 alumnos y erradicación de grados superpoblados, respeto por parte de docentes y alumnos del horario completo escolar, disminución de ausentismo, evaluación más exigente de alumnos docentes e instituciones, etc.”

En resumen, desde el punto de vista de la dimensión técnica, más allá de los aciertos dado el contexto en el cual se genera, tanto su forma como el

contenido es una combinación que sumada a la ausencia de metas mensurables en cada uno de los ejes y apartados que los componen, dificultan una valoración precisa de sus logros y alcances.

Dimensión de aplicación

El Plan 2004-2007 fue objeto de nuevas lecturas y profundizaciones de acuerdo a las diferentes etapas de su desarrollo. Según los informantes consultados ello resultó un valioso aporte para su implementación y todas las Direcciones, especialmente las de Nivel, lo utilizaron como insumo para planificar su gestión. Sin embargo, los niveles de apropiación han sido dispares y las instancias de continuidad no han sido articuladas integradamente.

Esto abre diferentes hipótesis. La primera puede situarse en la tensión que se genera entre la planificación y la resolución de problemas y emergentes que muchas veces se resuelve priorizando lo propio de la coyuntura desplazando aquello que se planifica. El planeamiento en muchas ocasiones si bien es visualizado como una herramienta de gestión, en la práctica suele resultar una instancia organizadora de acciones a desarrollar que va quedando en desuso en el tiempo frente a los acontecimientos que “urgentizan” la cotidianeidad de la gestión educativa.

En otra hipótesis puede argumentarse que no todos los sujetos involucrados en la implementación de dichas líneas se apropian del mismo modo y además las formas de comunicar e involucrar a los sujetos no siempre generan los mismos resultados. Esto se complejiza si nos situamos en los diferentes niveles de gestión del sistema educativo, en un marco de descentralización que se apoya en una verdadera regionalización. El circuito de comunicación tanto como lo que se comunica no es una cuestión menor, por el contrario puede constituir un verdadero obstáculo en la implementación de las políticas educativas. ¿Cómo interpreta la escuela el Proyecto “la escuela lee más”?, ¿cómo se implementan las reformas curriculares para los diferentes niveles?, ¿cómo se estimula el conocimiento de los procesos históricos y los símbolos y fechas patrias?, en síntesis ¿qué se hace? ¿Cómo se hace? y ¿qué resultados se obtiene? son en gran parte el producto de

un proyecto estratégico para la implementación del Plan. En este sentido decimos que si bien se reconoce la existencia de un plan educativo y además se han desarrollado acciones de planificación, no siempre se han transformado en acciones concretas, en procesos de trabajo, con continuidad en el tiempo, seguimiento y evaluación. En algunas circunstancias no se ha podido dar cuenta de qué ocurrió con determinado proyecto. Por ejemplo el proyecto “La escuela enseña a respetar la ley”, que figura en el plan y de hecho su existencia es anterior a la elaboración del mismo, simplemente pareciera haberse dejado de implementar, y no se argumentan razones al respecto.

Si bien muchas de las acciones previstas se han ejecutado o están en proceso, también es real que se han efectivizado otras no estimadas inicialmente, como por ejemplo el Programa Textos Escolares para Todos, las propias transformaciones de las leyes de Educación Nacional y Provincial, la creación de la Universidad Pedagógica....

En otro punto, dentro de los lineamientos políticos señalados, la inclusión constituye un eje que atraviesa la totalidad del plan. Éste contempla una gran variedad de acciones que contribuyen en mayor o menor medida a mejorar las condiciones de inclusión. Si bien no haremos referencias a todas ellas, sí seleccionamos algunos aspectos relevantes para describir un estado general de situación: Mejoramiento de las condiciones de ingreso y terminalidad, reformas curriculares, programas socioeducativos, y mejoramiento de los índices de retención sobre todo en el inicio de la Educación Secundaria.

En relación a las condiciones de ingreso y terminalidad específicamente, el plan refiere a inscripción total (instalación de un sistema sencillo y receptivo donde el derecho a inscribirse esté por encima de otro requisito; la reincorporación de chicos que dejaron la escolaridad a partir del programa “Volver a la escuela”; la terminalidad del tercer ciclo de la EGB y Polimodal (actual Secundaria), para que los alumnos rindan materias que adeudan y obtengan el título; la implementación de estrategias para la finalización de los estudios de educación de adultos...

Con el fin de promover la inscripción total los informantes consultados afirman que se ha avanzado en mejorar el sistema de inscripción,, se promueve

en las escuelas facilitar la inscripción siguiendo las indicaciones y consejos sobre aquellas cuestiones que pueden ser limitativas, como por ejemplo los problemas de documentación.

Aunque a la fecha no es posible realizar un balance positivo, porque los índices de desgranamiento son muy altos, se puede considerar que esta acción contribuye al logro de la permanencia.

En relación con este Plan, un convenio con el Registro Nacional de las Personas permite obtener los operativos en forma gratuita sobre todo facilitando el acceso a la documentación requerida, con el apoyo de los inspectores en las escuelas.

La preocupación por la reincorporación se expresa ya desde el Programa Nacional de Inclusión que se ha abierto en dos líneas a la fecha en la Provincia: a) “Todos a estudiar” y b) “Volver a la escuela”. El primero que ha sido el que más se ha desarrollado, se inició en el año 2005, con la iniciativa no solo de la inclusión sino también de generar las condiciones a través de la provisión de equipamiento y promoción de actividades pedagógicas. En la línea de este programa una asesora de la Dirección Provincial de Política Socio- Educativa, expresa: *“Para chicos de nivel medio, la propuesta tiene que ver con el espacio puente. Es un proyecto que no necesariamente tiene que ver con lo pedagógico, sino que se los invita a volver a la escuela desde un lugar distinto. Hay proyectos de radio, teatro, fabricación de dulce; es muy amplio y variado. En el análisis se ve que lo que la escuela ofrece es una de las cosas por la cual los chicos se van. Por eso justamente este espacio puentes, es el espacio intermedio entre estar fuera y dentro de la escuela. Si bien lo pedagógico está presente no es lo primero que se le ofrece sino que se lo atrae desde otro lugar”*

Desde agosto de 2006 se está implementando el programa de terminalidad. Aún no hay egresados que den cuenta del verdadero impacto de esta acción, pero actualmente se está realizando un relevamiento para conocer la cantidad de alumnos que acreditarán para este año. Cabe señalar que este programa es la segunda parte del programa nacional “Encuentro”, el cual busca alfabetizar a los destinatarios del mismo en el transcurso de cinco meses, para que luego puedan

acceder a este programa y alcancen la terminalidad de la escuela primaria.

Mediante la Resolución N° 3510/02 se implementó el Programa de Jornada Extendida y por Resolución N° 3639/05 se prescribe la nómina. Se crearon 191 escuelas con jornada extendida de 3er. ciclo de las 200 propuestas inicialmente. Los alumnos tienen apoyo y tutoría para mejorar sus métodos de estudio y se equipó a las escuelas con laboratorio de ciencias, de idiomas, de arte y tecnología. Se previó el equipamiento a través de financiamiento del Banco Mundial. Se cumplen en estos establecimientos con seis horas diarias de clase.

Es necesario rever ofertas en forma periódica y hacer control de gestión.

El proyecto de Salas Maternales (Salas maternales para la atención de hijos de estudiantes de la secundaria) fue aprobado por Resolución N° 1986/05 y aún no ha sido ejecutado. Este proyecto deviene de la necesidad de brindar un espacio educativo para los hijos e hijas de estudiantes del Nivel Secundario, tanto para que las madres puedan culminar sus estudios como para que los niños y niñas puedan acceder a una instancia educativa acorde a su edad y necesidades. La Dirección Provincial de Educación Inicial se encuentra trabajando en el proyecto.

Un problema reiterado en los últimos años ha significado el abandono de la escuela por parte de los adolescentes, con causas de muy diversa índole. Dentro de los programas previstos para resolver en parte esta situación estuvieron el Plan de Finalización de Estudios Secundarios, para los que habiendo terminado de cursar adeudan materias. En el mismo espíritu se proyectaron los cursos en los 156 Centros de Formación Profesional, en especial en escuelas Técnicas y Agrarias. Estos programas no han sido implementados hasta la fecha.

La revisión de los diseños curriculares, especialmente en el Polimodal y en los Trayectos Profesionales. En el primero se alude a la incorporación de contenidos de mayor actualidad y relevancia acorde a la agenda contemporánea, y en el segundo caso, se apunta a la revisión curricular en articulación con entidades de la producción y el trabajo, y la reorientación profesional de acuerdo a los programas de reactivación económica y local.

En este punto la información relevada refleja que en las modalidades

Humanidades y Ciencias Sociales, Comunicación Arte y Diseño, Ciencias Naturales y Economía y Gestión de las Organizaciones se modifica el diseño y la estructura curricular por Resolución N° 6247/03, que se aplica en forma paulatina y progresiva en los años 2004, 2005 y 2006, estructura hoy vigente. Se incorporan nuevos contenidos y nuevos espacios curriculares como: Derechos Humanos y Ciudadanía; Salud y Adolescencia; Historia Latinoamericana y Argentina Siglo XIX; Historia Latinoamericana y Argentina Siglo XX; Geografía; Sistemas de Información Contable; Matemática de 3° año.

En relación a la modificación del diseño de las Ofertas pre-profesionales se aplican las Resoluciones 789/02, y 3.156/02 en forma paulatina y progresiva en los años 2003, 2004 y 2005. Los Trayectos Pre-profesionales se crean con el objeto de consolidar una formación básica que en articulación con los Trayectos Técnicos Profesionales complementen la perspectiva de los seis años de la Escuela Técnica, otorgando una formación específica que permita a los alumnos acceder a estudios superiores o bien ingresar al mundo laboral. . En el año 2005 se elabora el marco normativo legal; se realiza la propuesta de elaboración de la res. N° 894/05 y de la disposición 84/05. Dicha experiencia anticipa el marco de la ley de Educación Nacional .Se realiza la implementación en 82 escuelas técnicas.

Se han llevado a cabo experiencias de Integración con Escuelas de Educación Especial. Trayectos Complementarios. Resolución N° 502/02

Por otra parte el Plan Educativo 2004/2007 adelanta la creación de la Dirección de Educación Secundaria Básica, redefiniendo la estructura del sistema educativo y especialmente el tercer ciclo en tanto debe constituirse como una propuesta pedagógica que asegure la inclusión con calidad.

La nueva Secundaria Básica no es solo un cambio en la estructura sino que implica una nueva propuesta de enseñanza que se construye desde el diseño curricular. En el transcurso del año 2005 se inició el proceso de construcción curricular de la ESB, del que participaron inspectores, directores y docentes, en el que, a través de distintas instancias, analizaron y evaluaron el diseño curricular vigente para la EGB. Asimismo participaron especialistas, representantes de las diferentes disciplinas que aportaron la actualidad científica en el marco de la

enseñanza en el nivel secundario. El resultado de dicho proceso se condensó en la elaboración del Prediseño Curricular, cuya implementación se realizó y monitoreó en setenta y cinco escuelas de la Provincia, en el transcurso del año 2006.

El prediseño se fue modificando a partir del monitoreo de su implementación durante el 2006, que incluyó intervenciones como las asistencias técnicas de los equipo técnicos regionales de la Dirección de Capacitación Educativa, el aporte de los expertos, los lectores expertos y escritores del diseño.

La Resolución 3233/06 aprueba el nuevo Diseño Curricular para el 1º año de la Educación Secundaria (7º ESB) y se implementa en el 2007 en todos los establecimientos educativos del nivel.

El diseño contempla una redefinición de la enseñanza de las diferentes disciplinas y en consecuencia una selección y organización de contenidos acorde a criterios explícitos y particulares de cada una de ellas.

En esta línea se incluye en el diseño una nueva materia denominada Construcción de Ciudadanía. Es una propuesta que pone en acto los fundamentos político educativos. La ciudadanía es comprendida como el producto de los vínculos entre las personas, como una construcción que se desarrolla y ejerce dentro y fuera de la escuela, es una ciudadanía activa pues se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder en el marco de las conflictivas relaciones sociales. En este sentido, los adolescentes construyen ciudadanía a partir de sus propias prácticas y la escuela debe ofrecer, en consecuencia, la oportunidad de transformarlas en un proceso que implica un doble desafío, afianzar su identidad y prepararse para el mundo adulto.

En relación al Segundo año de la Secundaria se está implementando el Prediseño Curricular en las 75 escuelas que ya participaron de la experiencia de innovación en el primer año. Dicho proceso se desarrolla con las mismas características que ya fueron señaladas para el primer año.

La innovación es parte de un proceso de cambio paulatino y trabajo conjunto que se completará en el año 2012 con la implementación del Diseño Curricular para el 6º año de la nueva Educación Secundaria, acorde a los

nuevos desafíos que introduce la nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688.

En cuanto al desarrollo de políticas socioeducativas se destaca que se intentará dar cuenta de aquellos rasgos que expresan el estado de la situación a la fecha, sobre la implementación e impacto de los mismos en el sistema.

- Se trabajó con el Plan Más Vida logrando una articulación entre Desarrollo Humano, Salud y Educación. Cabe destacar que este programa se desarrolla con recursos de la provincia.
- El Programa Aprendizaje en Acción, que se implementó hasta el año 2006, ha trabajado en la capacitación con grupos multifamiliares.
- Los Programas Plan Más Vida y Aprendizaje en Acción han sido evaluados teniendo en cuenta la relación costo y resultados, lo cual ha determinado su continuidad o no.
- El programa Patios Abiertos ha trabajado a la fecha en el acercamiento de los jóvenes a las escuelas, con el propósito de realizar actividades extra escolares durante los fines de semana. Este programa se lleva a cabo con recursos de la provincia, y cuenta con información cuantitativa.
- El Programa Salud y Educación finalizó en el año 2006 y consistió en un trabajo de articulación con otros organismos, ofreciendo la estructura de educación, pero no se llevaron a cabo acciones concretas desde educación. Este programa no contaba con presupuesto propio.
- Becas estudiantiles en Polimodal: estas becas incluyen también a los alumnos de las escuelas Técnicas, y se otorgan con presupuesto de Nación. Cabe señalar que la Dirección Provincial de Políticas SocioEducativas, cuenta con datos del año 2006 y con proyección para el año 2007.
- Programa de becas: becas para alumnos, libros, y PIR (Proyecto Institucional de retención). Un aspecto pendiente es el acceso de alumnos con dificultades económicas a becas, en la actualidad existen respuestas en la Provincia sólo para casos excepcionales, hecho que restringe el acceso a becas.
- CAJ: Centro de Actividades Juveniles, es un programa similar al programa

Patios Abiertos pero con fondos nacionales. Se inició en el 2006, con el fondo PROMSE (Programa de mejoramiento del sistema educativo) y desde Nación se evalúa y decide dónde instalar el programa.

En relación a los programas para adolescentes tienen como objetivo principal que los adolescentes encuentren sentido a su educación, que perciban a la escuela como espacio de producción, expresión, defensa de sus derechos y al mismo tiempo, un ámbito que los acostumbre a cumplir con sus obligaciones. También se proyectan programas que propongan como objetivo que aprendan a ser solidarios, valoren la vida y protejan su salud. Se la misma forma, se ha convertido en una preocupación la necesidad de generar proyectos que lleven a los adolescentes a interesarse en permanecer en la institución, y que finalicen sus estudios regresando a la escuela, para lograr su desarrollo intelectual y personal como forma de socialización.

El Plan Adolescencia, Escuela e Integración Social generó alrededor de 4000 proyectos surgidos desde las Escuelas con propuestas para tener en cuenta, vinculadas a convivencia, violencia, salud sexual y muchas más. Requiere desarrollo y sostenimiento.

En relación al Mejoramiento de los índices de retención en la EGB, con especial énfasis en 3º ciclo. Este objetivo no ha sido cumplido aún tal como se esperaba desde la gestión central, se puede identificar un cierto retroceso, dado que durante el período 2003-2006 en el tercer ciclo de EGB se registra una disminución de la tasa de promoción, pasando del 86,1% al 78,8%. A su vez, se observa un aumento en la repitencia; en este sentido los indicadores elaborados por la Dirección de Información y Estadística muestran un crecimiento de este indicador, pasando del 8,8% al 13,5%; mientras que la tasa de reinscripción se mantiene estable (0,3%) y la tasa de abandono aumenta de 4,6% a 6,6%.

Un aspecto que intenta revertir este estado de la situación se relaciona con la preocupación por instalar una nueva mirada del sujeto. En este sentido la “nominalización del alumno”, permite “mirar al niño no como un número sino como un ser humano, un sujeto que tiene historia” en la misma línea expresa esta directora “El Plan incorpora la nominalización, el pibe no es un número. Esto

implica recuperar al niño que tiene una trayectoria, que es portador de una historia. Esta creo que es una de las grandes cuestiones que deja instalada el Plan. Esto ha implicado mirar al niño como una persona”

La repitencia y la retención son sin duda aspectos de gran preocupación para quienes tienen la responsabilidad de educar, como así también de gestionar la educación. La inclusión como política de Estado es y ha sido válida; el tema es el cómo se ha llevado a cabo esto. En este sentido expresa *“Con el slogan todos en la escuela, el tema de la inclusión fue salir a rescatar los niños, pero esto implicó no solo salir a buscar a los chicos para que vuelvan sino también para ver cómo hago para que todos los que vuelvan permanezcan. Estamos hablando de la retención con calidad, pero también que se cumpla lo que desde primaria ha sido la obligatoriedad y la alfabetización”*

A modo de síntesis podemos afirmar que si bien se han desarrollado programas y acciones tendientes a mejorar las condiciones de inclusión, la permanencia de los alumnos en el sistema educativo sigue siendo un problema a resolver.

La permanencia de los alumnos en el sistema también tiene que ver con las oportunidades educativas que se ofrecen, su calidad y relevancia social en contextos complejos y cambiantes.

Si bien se ha avanzado de un modo sistemático y profundo con las reformas estructurales y pedagógicas desde la elaboración de nuevos diseños curriculares es real que los tiempos políticos no siempre concuerdan con los tiempos pedagógicos, las reformas curriculares llevan un tiempo de apropiación e implementación para poder valorar sus resultados. Pero de todos modos Enseñar y aprender son tareas prioritarias e irrenunciables que la escuela debe fortalecer.

Planeamiento prospectivo al 2011

Este ejercicio propone el nuevo Plan Educativo para el período 2008-2011, en base a la continuidad de las políticas de Estado y las líneas prioritarias de gestión. Lo consigno en el último apartado del próximo capítulo.

Capítulo 13. Las Reticulaciones

*Aquí no vive ningún mago (...)
pero está la sed del que busca aquello que resplandece
cuando todo se ha inventado.
Daniel Chirom - La Torre.*

Procesos Administrativos

El gobierno de la provincia de Buenos Aires ha llegado a invertir en el último año casi 19 mil millones de pesos, es decir el 37% de su presupuesto general, en educación. No puede desconocerse que la administración de ese presupuesto adquiere sentidos acordes al lugar que se le otorga a la educación en el discurso político y social. Sin embargo, el diagnóstico en una síntesis extrema era que: los circuitos eran redundantes e insuficientes; la información era escasa y poco confiable para la toma de decisiones; existía una sobrecarga administrativa en las escuelas; el grado de formalización de las tareas resultaba insuficiente.

Con esta base partimos y, por medio de un trabajo de campo complejo y múltiple metodológicamente hablando, relevamos los principales circuitos administrativos, entrevistamos a funcionarios y empleados de prácticamente todas las reparticiones del Nivel Central y detectamos los problemas más importantes a abordar desde la perspectiva de la administración de la Educación.

El proceso de transformación que propusimos, planteó alcanzar sus objetivos mediante una reticulación de procesos administrativos centrada en la utilización de sistemas informáticos integrados que disminuyeran la cantidad y duración de los trámites y aumentasen la capacidad de planeamiento, administración y control de gestión de los recursos afectados al sistema educativo provincial.

El planteo de implementación consta de 8 líneas de acción –que a continuación detallo– que conformaron un todo articulado, pero teniendo cada una de ellas sus objetivos específicos, su metodología, destinatarios, responsables, cronogramas, costos, índices de resultado, procesos de adquisición e impactos esperados. El eje articulador de todas las líneas es un sistema unificado que provee un Legajo Único Electrónico para cada docente, no docente, alumno, edificio y establecimiento, con actualización única, descentralizada y consulta generalizada a través de

mecanismos de telegestión (Call Center, Internet o Intranet) con las debidas consideraciones de confidencialidad y seguridad, y la instrumentación de un registro de Plantas Orgánico Funcionales (POF) con capacidad operativa para funcionar como eficaz medio de planeamiento educativo y de afectación preventiva de la inversión en personal.

Líneas de Acción

Reforma del proceso de determinación y reestructura de las POF: Se trata de cambiar el proceso de determinación y reestructura que se llevaba con registro informático y validación posgasto, por otro que las proyecta anticipadamente mediante registro informático derivado de la demanda efectiva y proyectada (según tasas histórica de promociones y repitencias), las condiciones edilicias disponibles y la normativa vigente. Al mismo tiempo se controla que la descentralización de las decisiones de plantas en las comisiones distritales se correspondan con las pautas presupuestarias y de planeamiento preestablecidas. También permite depurar la nómina de liquidación de haberes, contrastándola con las declaraciones juradas de los directores de cada establecimiento.

Implementación del Sistema Integrado Único de Planeamiento Educativo: Informatiza el planeamiento educativo de manera tal que regule los actos administrativos; reduce la actual atomización y dispersión de sistemas informáticos desvinculados entre sí; procura que los establecimientos tengan una “ventanilla única” electrónica donde interactúan con el sistema administrativo central; y completa y organiza sistemática y consistentemente la información que es operativa en el sistema.

Telegestión de trámites y equipamiento administrativo en Escuelas: Implementa, rápidamente, mecanismos de comunicación on line con las escuelas, de manera tal que se puedan descentralizar en ellas procesos críticos que permitan resolverse en tiempo real; fortalece las condiciones operativas de la conducción institucional de las escuelas estatales, y reduce la sobrecarga administrativa de cada establecimiento por el uso de servicios de telegestión de trámites por novedades de respuesta inmediata.

Sistema de Legajo Único Edificio con nuevos procesos de inventario y mantenimiento preventivo de la infraestructura escolar: implementación y registro inicial de un sistema informático que contenga todos los datos edificios e instrumentación de un nuevo circuito de mantenimiento preventivo e inventario escolar; mejora el control patrimonial y la gestión de obras; y fortalece el rol del personal auxiliar, capacitándolo para cumplir funciones de responsable edificio.

Fortalecimiento y promoción de la salud laboral docente: instrumentación de auditorías médicas y mejores mecanismos de regulación del control médico mercerizado e instrumentación de exámenes pre y pos ocupacionales mercerizados, más rápidos y eficaces. Reformular el actual programa de descentralización del control de licencias médicas, convirtiéndolo en un programa integral de salud laboral.

Fortalecimiento del control administrativo financiero contable: instrumentar sistemas de información y circuitos administrativos que garanticen la equidad y transparencia en la selección de destinatarios de fondos y en los procesos de adquisición o alquiler de recursos, la autorización de gastos conforme a pautas de planeamiento presupuestario y extrapresupuestario, la asistencia informática en la elaboración y control de rendiciones de fondos descentralizados; y la instrumentación de nuevos circuitos y sistemas de auditoría.

Registro informático de servicios históricos: grabo-verificación en el sistema de Legajo Único Docente de los servicios de personal docente y no docente a partir de los registros de contralor de las escuelas entre los años 1970 y 1999, con el objetivo de reducir el tiempo del trámite de certificación de servicios y la integración de la información de cada Legajo.

Implementación del Sistema de Gestión Institucional: a partir de la transformación y fortalecimiento de Cédula Escolar con el objetivo de que sea un sistema de gestión institucional para cada Establecimiento con el registro adicional de plantas, docentes, edificios y alumnos, así como la obtención de productos administrativos útiles.

Procesos en desarrollo

A finales de la gestión, hicimos el informe de gestión con los primeros y parciales impactos de las líneas de acción. Para poder apreciarlo, resulta necesario considerar algunas decisiones estratégicas de carácter metodológico que se tomaron al comienzo de la misma, a principios del año 2006. Todas las distintas líneas de acción que componían la propuesta eran estrictamente necesarias, pero no todas tenían las mismas urgencias, costos o niveles de impacto. Se decidió, entonces, priorizar aquellas reformas que tuvieran el mayor impacto económico en la administración del presupuesto asignado a la DGCyE a fin de financiar, mediante los ahorros potenciales, la fuerte demanda de recursos que implicaban las acciones de las áreas sustantivas, fundamentalmente las enmarcadas en la reforma educativa. La prioridad debió definirse además considerando que las reformas pudieran mostrar resultados efectivos en plazos menores a un año o año y medio, y respetaran los fuertes condicionantes presupuestarios, culturales, políticos y gremiales del contexto temporal y organizacional en el que se opera en la gestión educativa provincial. Se atendía así la urgencia de financiar las acciones sustantivas, buscando el mayor impacto en términos de reducción de costos ocultos asociados al descontrol o a la desorganización administrativa, y pagando además los menores costos posibles, en términos no sólo pecuniarios, sino en los costos políticos, gremiales u orgánicos que pudieran alterar la gobernabilidad del sistema. Se dividió, por lo tanto, al conjunto total de líneas de acción en dos grupos: aquellas que se implementaron inmediatamente, con recursos propios del presupuesto provincial y resultados esperables para fines del año 2007, y aquellas que se programaron para ser iniciadas en la siguiente gestión de gobierno educativo.

Para tomar la decisión estratégica bastó considerar dónde, cómo y con qué procedimientos se administraba la mayor parte de los recursos del presupuesto de la DGCyE. Claramente surgió que se trata de la reforma de la administración de los recursos humanos, que implica a cerca del 92% del presupuesto total de la jurisdicción, un gasto corriente cercano a los 17600 millones de pesos al año (16.150 en cargos estables y 1.450 en suplencias); involucrando a 300 mil

personas (247 mil docentes y 53 mil auxiliares), con un ritmo de crecimiento anual de 20 mil agentes. Entonces, el primer grupo de reformas (las que se iban a instrumentar inmediatamente) contendría las partes fundamentales de la primera línea de acción (reforma del proceso de determinación y reestructura de las POF), y de la quinta línea (fortalecimiento y promoción de la salud laboral docente). De esta última se esperaba tener como resultado sólo la organización conformada, el marco normativo, contractual e institucional definido y los acuerdos necesarios, para que empezara a operar el nuevo servicio de control y promoción de la salud laboral tanto de los docentes y de los auxiliares que trabajen en el sistema educativo provincial, a partir del inicio del ciclo lectivo 2008. De la primera en cambio, se pretendía tener resultados tangibles en el transcurso de la ejecución presupuestaria del año 2007 (aunque sus efectos, por tratarse de ahorros en gastos corrientes, impactarían también en los años subsiguientes). Ambas medidas se complementarían también con:

La instrumentación de una medida prevista como parte de la línea 6 (fortalecimiento del control administrativo, financiero y contable): la designación de secretarios técnicos en los consejos escolares, y la instrumentación de un nuevo proceso de control de rendiciones de fondos descentralizados.

La conexión de más de mil escuelas a Internet con banda ancha (avanzando en las condiciones necesarias para la implementación de la línea 3 -telegestión de trámites desde las escuelas-) y la instrumentación de la posibilidad de comunicar novedades laborales por esta vía.

La reforma de las plantas orgánico-funcionales que se instrumentaría con máxima prioridad consistió en:

- Instrumentar un rápido y amplio operativo censal sobre todas las escuelas estatales del sistema educativo provincial que permitiese a cada director de escuela indicar bajo declaración jurada sobre la última nómina de liquidación de haberes para su escuela, qué personas cobran por ella y sin embargo no trabajan en la misma; qué otros trabajan y sin embargo no figuran en la nómina de liquidación, y qué función real (puesto de trabajo)

ejercía cada uno de los agentes que ocupaban cargos en el establecimiento (trabajando o reteniéndolo por alguna licencia o movimiento).

- Registrar informáticamente e identificar con un único número (Código Único de Puesto Orgánico Funcional [CUPOF]) cada uno de los puestos de trabajo del sistema educativo estatal (unos 750.000) ligados a los registros de liquidación de haberes de cada persona, y crear así un Registro de Puestos que determine la situación real (no sólo formal) de las plantas funcionales de cada establecimiento.
- Dar de baja preventiva, previo análisis y en absoluto respeto de las garantías de procedimiento para los involucrados, todos aquellos pagos indebidos de prestaciones laborales “sin puesto”, es decir, cargos, horas o módulos que se estaban pagando y que nadie en el sistema reconoce que se están prestando.
- Instrumentar un nuevo circuito administrativo de control y regulación del crecimiento de puestos de trabajo (cargos, horas o módulos) y de designaciones del personal, para garantizar que se encuadran en el planeamiento educativo institucional y curricular, y en los límites presupuestarios definidos centralmente. Esto se haría mediante la instrumentación de un sistema informático que administre el Registro de Puestos (la asignación de CUPOFs) en tiempo real (a medida que se decide abrir o cerrar puestos), con ejecución descentralizada (cada inspector jefe distrital) y control centralizado.

Sólo con este conjunto de medidas se conseguiría ordenar el descontrol de la situación previa, ya que antes primero se designaba al personal (fundamentalmente en marzo) y después se definían las Plantas Orgánicas Funcionales (y con ellas el presupuesto) necesarias para pagarles. Primero se gastaba y después se veía cómo se pagaba. Ahora en cambio, cada nueva designación requeriría un puesto (CUPOF) libre, creado con el sistema informático de administración de puestos (el cual garantiza el encuadre en el planeamiento educativo y presupuestario correspondiente). También se haría por primera vez (una decisión histórica) una depuración sistemática de la nómina de liquidación de

haber completa, que arrojaría un número (desconocido a priori) de pagos indebidos de cargos, horas o módulos irregulares que a lo largo de los años hubieran podido colarse en los agujeros administrativos y en los endeble sistemas de control sustentados en la responsabilidad y honestidad de las personas del circuito de registro de novedades de liquidación de haberes (o “contralor”).

Las acciones subsiguientes fueron:

- Constituir la unidad de trabajo exclusivamente dedicada a las tareas de reforma, conformada por un conjunto de no más de 30 empleados, contratados y/o becarios afectados a tal fin.
- Establecer un acuerdo programático con la Dirección General de Administración del Ministerio de Economía de la Provincia, para financiar el operativo censal de relevamiento de puestos mediante un aporte de \$700.000 destinado al pago de unas 160 personas que harían la tarea de campo y registro informático sobre el 100% de las escuelas estatales en un plazo no mayor de 3 meses, constituyendo así el registro inicial necesario para la implementación del Sistema.
- Modificar el software de Cédula Escolar (de uso habitual en las escuelas) a fin de que contenga el módulo de emisión de las declaraciones juradas referente a cruzar la nómina de personal.
- Lanzar el operativo de relevamiento en el marco del operativo de Cédula Escolar (que todos los años releva matrícula nominal y organización escolar de cada escuela, con el software antes mencionado). Se alcanzó prácticamente a la totalidad de escuelas estatales (e incluso privadas), y se atendieron muchas situaciones problemáticas originadas fundamentalmente en errores en el módulo de software.
- Reformar el formulario de la planilla de contralor (novedades de liquidación de haberes) para que las escuelas consignen el CUPOF afectado con cada una de ellas. En el marco del operativo antedicho, se capacitó a los 16.000 directores y/o secretarios de escuela acerca de cómo llenar la nueva planilla, y fundamentalmente, sobre los objetivos y metas de los cambios que se harían. Se logró de ese modo, y también mediante sucesivos encuentros entre agentes de la

reforma y personal directivo de los establecimientos, una amplia adhesión para que se alcanzaran los objetivos propuestos y se hicieran realidad las medidas de ordenamiento que terminaran con las situaciones irregulares que se arrastraban desde hace años.

- En paralelo se establecieron las reuniones y negociaciones con gremios y empleados referentes de las áreas principales involucradas en las reformas, a fin de evitar malentendidos, prejuicios y eventuales medidas de boicot, y resolver situaciones de conflicto, garantizando el acompañamiento general del proceso. También se realizaron las reuniones de coordinación con las áreas del gabinete de la DGCyE que tenían funciones relevantes en la instrumentación de los cambios.
- Completar e integrar toda la información relevada y conformar el primer Registro de Puestos integrado al sistema de recursos humanos vigente (el actual liquidador de haberes). Se envió una copia de dicho registro a cada una de las escuelas, para que pudieran consignar el CUPOF en las planillas de contralor, a partir de febrero.
- Poner en marcha todos los nuevos circuitos y sistemas, con una permanente atención de los problemas y requerimientos de los distintos actores y la paulatina incorporación de las escuelas al régimen obligatorio de informe de novedades de contralor consignando CUPOF. También se iniciaron acciones focalizadas para atender incumplimientos en las tareas o responsabilidades asignadas a determinadas secretarías de inspección o jefaturas distritales de inspección. A excepción de algunos incumplimientos que aún persisten, en general la totalidad de escuelas y distritos ya operan con el nuevo régimen. No obstante, se instrumentó durante todo el 2007, un nuevo proceso de chequeo del Registro de Puestos escuela por escuela, resolviendo situaciones particulares que permiten a la propia escuela informar sólo novedades laborales (y no todos los movimientos como se hacía antes de la reforma), y suprimir toda otra planilla referida a plantas o docentes (disminuyendo así la sobrecarga administrativa escolar).
- Realizar los cruces y análisis de información para la detección y corrección de pagos indebidos, a fin de depurar la nómina de liquidación de haberes.

- Respecto a las acciones de la línea de reforma referida a la Salud Laboral del personal, se avanzó en la definición del Programa y su presentación y discusión con los actores involucrados, fundamentalmente los gremios docentes y no docentes (generalmente en el ámbito de las paritarias) y la Dirección de Reconocimientos Médicos y la Dirección de Personal de la Provincia. Se elaboró un nuevo pliego para la contratación de los prestadores médicos y otro para la instrumentación de un centro de atención telefónica para registrar la demanda diaria de licencias médicas (más de 5.000 llamados por día).

Resultados Parciales

Los avances realizados arrojaron los siguientes resultados:

Se ahorró un gasto corriente de aproximadamente 190 millones de pesos anuales, considerando el freno que la reforma impuso por efecto del sistema de administración de códigos de puesto (CUPOF) al ritmo de crecimiento sostenido de la tasa de variación de cargos pagados que año a año tenía la DGCyE, aun habiendo nombrado todos los cargos que fueron necesarios para sostener los cambios del nuevo sistema educativo. La necesidad de encuadrarse dentro de las restricciones que se autorizaban en el nivel central, a la hora de crear nuevos cargos o autorizar desdoblamientos, permitió satisfacer la demanda prioritaria (ahora fijada y controlada en tiempo real desde el mismo nivel central), cerrando o fusionando cargos que no resultaban estrictamente necesarios (antes se dejaban) y evitando la autorización de creaciones no ajustadas a lo planificado (y que antes pasaban).

Se detectaron y dieron de baja preventivamente liquidaciones de haberes que originaban pagos indebidos a 2.473 personas (235 cargos, 3.398 horas y 11.421 módulos), provocando un ahorro estimado de aproximadamente \$24 millones anuales, sólo por dejar de pagarlos. Si se consideran las obligaciones de descuento retroactivas generadas la cifra podría multiplicarse varias veces. Este nivel de alcance corresponde al 50% de los casos detectados y en revisión.

Las imágenes de las casas de la educación

Cada nueva gestión de gobierno del sistema educativo, choca con una primera imagen impactante de la Infraestructura Escolar: un sistema con más de 12000 edificios escolares, en donde conviven alrededor de 18000 establecimientos, 4.500.000 alumnos, 270.000 docentes y 60.000 empleados administrativos y auxiliares, parece sólo abarcable a partir de una estructura cuantitativamente importante y un organigrama excesivamente complejo de su estructura funcional. Esa estructura es difícil (aunque no imposible) de cambiar porque ha sido producto de muchos acuerdos entre distintos sectores y en ella residen intereses sectoriales difíciles de satisfacer. Al compás de las imágenes que place elegir a la televisión y a los medios gráficos, del agotamiento de trabajadores, arquitectos, inspectores y los propios gremialistas, que corren tras la urgencia que nunca se acaba, del miedo que nos provoca la posibilidad de algún daño sobre un alumno o docente, surgen las preguntas: ¿será posible alcanzar un piso aceptable en la reparación y construcción que necesita el parque edilicio escolar? ¿Será posible que entretanto, y luego, no ocurra ninguna falla en doce mil edificios? ¿Será que es imposible conjugar edificios en donde se produzca educación con una administración formada por un sistema de oficinas múltiples y fragmentadas? ¿Es un tema de capacidad de las personas, de organización burocrática, de intereses particulares, de inconsistencia de las políticas, o de todo esto junto?

Las cantidades... pero la Historia también

Por cierto el sistema de edificios no fue concebido en una sola acción, con una política planificada en el tiempo y en el espacio. Es producto de la historia de la educación en la Provincia (semejante a la de casi todas las provincias) con sus planes constructivos y/o sus construcciones urgentes para las más variadas demandas, con políticas de unificación o de desmembramiento de niveles, modalidades, ramas, ciclos, orientaciones, con disposiciones presupuestarias rígidas o dirigidas a fines determinados (fondos para nuevas construcciones pero no para reformas o mantenimiento, por ejemplo), con las autodefensas de los sectores técnicos y/o profesionales específicos, con las controversias o polémicas

acerca de qué es lo central entre lo educativo, lo constructivo, lo funcional circulatorio, la solidez estructural, etc., al momento de las prioridades de intervención. Y quien administre la DPIE debe lidiar con todos estos componentes materiales y simbólicos, además de resolver las condiciones mínimas para el temido “riesgo inicio” (de clases), atender a las prácticas periodísticas que, centradas en “el caso que relevaron o del que se enteraron”, definen la totalidad de las situaciones y caracterizan a todas las respuestas, así como atender albañiles, intendentes, ingenieros, abogados, arquitectos, padres, directores de Escuela, policías o candidatos en campaña electoral. La gestión de la Infraestructura Escolar funciona, entonces, como un Ministerio de Obras Públicas dentro del de Educación con algunas facultades restringidas, acotadas o concurrentes, sin la debida formación y/o interacción para que las soluciones se asuman desde los múltiples saberes, las prácticas complejas y las necesidades específicas que cualquier edificio educativo concentra, requiere y posibilita.

Las desestructuraciones

La crisis económica del 2001 produjo, sobre el parque edilicio-educativo de la Provincia y sobre los estándares mínimos del hábitat, prácticamente el tiro de gracia del proceso de desinversión (especialmente en lo que a mantenimiento y conservación se refiere) que ya traía décadas. En este sentido cabe el cuestionamiento a considerar como inversión a los fondos destinados durante los años '90 a dar cumplimiento a la Ley Federal de Educación ya que si bien significó un incremento importante en términos de m² construidos, en muchos casos (por no decir la mayoría) desestructuró el sistema conformado durante décadas aparejando gastos complementarios y reparatorios en otros ítems presupuestarios. La mitad sur desierta de escuelas de La Matanza contrasta con la concentración en otros municipios del Conurbano.

Aquella crisis del 2001 se superpuso con las políticas de descentralización administrativa y pedagógica, y algunas de las medidas adoptadas como la de fondos descentralizados para mantenimiento edilicio y su ejecución en los niveles distritales pusieron aún más en cuestión la existencia de un organismo central de

infraestructura, que para abordar estos nuevos escenarios crece en personal, en funciones y se va configurando cada vez más en un “cuerpo” autosuficiente y autista, que incrementa la tendencia a seguir creciendo en funciones y presencia en las decisiones de cualquier nivel. Crisis de la magnitud de la que azotó a la Argentina provocan actitudes defensivas sectoriales e individuales que son psicológicamente comprensibles, pero que a la larga dañan la posibilidad de fortalecimiento de los puestos de trabajo y de generación de procesos que restablezcan la fluidez de la “cadena productiva” del proceso educación, que incluye una faz destinada a la infraestructura.

La compleja situación encontrada en Diciembre de 2005, no solamente es producto de la destrucción provocada por la crisis, sino de una sucesión de procesos de descentralización administrativa con una concepción ligada más a los intereses sectoriales que a una planificación que vinculara factores del desarrollo provincial (poblamiento, promoción de polos de desarrollo, distribución de instituciones culturales y educativas, etc.). Así, se conformó un organismo no sólo con la consecuente inercia sino también refractario a los cambios, es decir con una baja adaptabilidad a los tiempos que corren. Por otra parte la cantidad de situaciones que requerían atención urgente es peligrosa porque determina una inmersión en la dinámica cotidiana y territorial que impide la visión del conjunto.

En Diciembre de 2005, las direcciones de Obras y Planificación de la Infraestructura estaban separadas, con una fuerte carga –en esta última- (tanto en lo funcional como en el personal) en lo que se refiere a la confección de proyectos en todo su desarrollo, como ser cómputos, instalaciones, y casi nula influencia en tareas de planificación física y prospectiva de crecimiento del sistema y su parque edilicio. Esta visión organizativa, aparte de perder de vista tareas fundamentales de relación del organismo con la “vida” del sistema y la falta de especialización en temas que debieran ser de competencia del mismo, parte de concepciones erróneas respecto al proceso de una obra, y mucho más aún cuando se trata de obras educativas. La división entre proyectistas y actuación territorial, lleva también a la división entre “el qué y el cómo, y dónde hacerlo”. Hojeando la obra de los constructores del sistema escolar argentino, puede observarse la íntima

vinculación que establecían entre el diseño de infraestructura -incluyendo muebles escolares y hasta útiles- con los planes educativos y con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si hacemos un recorrido histórico, podemos ver que el modelo médico escolar se impuso en los diseños escolares, determinando la aplicación del higienismo en la vida escolar.

Si durante la primera mitad del Siglo XX, el proceso de ejecución de las obras escolares se realizaba teniendo en cuenta un perfil de alumno, en la actualidad debe avanzarse para que cualquier obra del sistema educativo nazca desde las primeras concepciones del proyecto y se desarrolle con la participación de los actores involucrados hasta su finalización. Pero seccionar tareas propuestas orienta el trabajo cotidiano en un sentido inverso, generando durante el desarrollo de la obra innumerables problemas por la falta de coordinación -en la etapa de resolución del problema- entre quien releva la demanda y con posterioridad inspecciona la obra y quien diseña en términos proyectuales la solución a la misma.

Las prácticas revinculantes

Desde que la gestión salió de los años más duros de la crisis económica la inversión provincial en infraestructura escolar comenzó a crecer, pese a los problemas económicos causados por la cuota de coparticipación que recibe la Provincia. Se dispuso también de fondos externos (nacionales o internacionales) para destinar al área de infraestructura, en particular del Plan 700 Escuelas. La DPIE cuenta con una cantidad importante de profesionales capacitados en su labor de agentes estatales y con un potencial de adaptación muy alto a nuevas propuestas, instalaciones o funcionamientos si los procesos se encararan con reglas claras y con un horizonte de concreción, que permita además jerarquizar el rol del organismo en su conjunto y de cada uno en particular.

La inversión mayor inversión no alcanza, sin embargo, para garantizar que las escuelas estén en buenas condiciones y que se construyan nuevas en tiempo y forma. Por eso avanzamos en un proceso de saneamiento y fortalecimiento del organismo, como así también del dictado de normas que reemplacen a la

transmisión oral e informalidad en los circuitos administrativos por reglas que permitan seguir los procesos de tomas de decisiones e identificar responsabilidades en ese camino. Aún así, la propuesta fue realizar una profunda reestructuración que involucrara a la DGCyE en su conjunto, en relación con la política de infraestructura.

La sustentabilidad de las acciones, así como la coherencia interna de las mismas dentro del sistema educativo era difícil de alcanzar si no se producía una reforma estructural que no sólo “mostrase”, sino que transitara un camino de cambios en la forma de intervenir y en los organismos que se involucran en esas intervenciones. Es muy difícil para el conjunto del sistema educativo, así como a las comunidades educativas en cada colegio creer y aceptar que se está cambiando si solo se continúa con acciones de saneamiento institucional y no se encara una transformación profunda que impacte en mayores y más eficaces respuestas en términos territoriales, mejores procesos administrativos con mayores niveles de transparencia y mejores condiciones de trabajo y jerarquización de roles para el personal.

Es prácticamente imposible concentrar la cantidad de funciones y de actuaciones sobre un organismo fuertemente centralizado. Pero, es cierto también que hay concepciones distintas y contrapuestas de descentralización. Es insuficiente que ese proceso se reduzca a la desconcentración de fondos, por ejemplo hacia los consejos escolares, o si el contralor de obras depende más de las personas que lo ejecutan que de las posibilidades administrativas de hacerlo. Pero la descentralización debe seguir pautas inéditas, que garanticen la unidad del sistema, su conducción política y el carácter de apoyo de las áreas destinadas a la infraestructura.

La demanda permanente y creciente y la estructuración del trabajo tanto en territorio como en la sede central, hace que estemos en presencia de un área de gestión que no tiene muchas posibilidades de mirarse a sí misma, de poder corregir imperfecciones en su labor cotidiana, y mucho menos de poder ser un lugar de consulta técnica para toda la DGCyE en lo que realmente es la especificidad de la mayoría de los profesionales que la componen; planificación

del crecimiento físico, nuevas concepciones proyectuales y de diseño, prácticas de relación entre la detección de problemas edilicios y su posterior solución con la ejecución de la obra, calidad en la inspección y contralor, nuevas tecnologías, estándares ambientales, etc.

Prácticas de acción/Práctica de acciones

A veces es saludable comparar las situaciones que se viven con otras peores que se atravesaron, no solamente con el ideal que se pretende alcanzar. Hay países de América Latina que han perdido áreas enteras de su sistema de educación pública. En nuestro caso debimos enfrentar el deterioro pero con una base importante de dónde partir. La gran mayoría de los edificios escolares estaba habitable, cuidada por los docentes, los directivos, la cooperadora, el Consejo Escolar, con el apoyo de los municipios. Ahora el desafío era reintegrar todos los esfuerzos, saberes e historias que, a pesar de todo, permiten tener Infraestructura Escolar, aunque a medida que la situación mejora son mayores y más específicas las demandas.

De lo proyectual a lo ejecutado

A partir del diagnóstico y la detección de algunas de las deficiencias organizativas de la gestión de la Infraestructura Escolar, más la necesidad de consolidar las políticas de descentralización encaradas desde la DGCyE, específicamente en el marco de la división en 25 Regiones Educativas, produjimos una modificación en la estructura desde diciembre de 2005. La idea que se desarrolló, más allá del convencimiento que sólo se trataba de paliativos y no de reformas estructurales, es la de vincular en sí mismo el proceso de las obras, desde lo proyectual a su ejecución, replicar la división en 25 regiones, generando una conducción unificada. Por otra parte a la Dirección de Planificación se le da un rol más técnico-profesional, incorporando tareas y funciones más propias de consulta para el resto de la gestión y de generación de “opinión” respecto a los temas que ésta trata. Se trató de una reticulación que concentró tareas, revinculó los saberes que deben concurrir, sintetizó instancias procesales y, centralmente, ordenó las prioridades

desde los derechos educativos de las personas, desde las más profundas concepciones pedagógicas, desde el planeamiento prospectivo.

En términos generales la reforma propuesta fue bien aceptada por el conjunto del personal, la única resistencia que apareció, fue la de un grupo de “proyectistas” que aceptaron a regañadientes su traspaso de Dirección, argumentando que dicha medida atentaría contra la calidad de su trabajo ya que los involucraba en una dinámica del día a día al aumentar su relación funcional con los inspectores y la dinámica territorial. En uno de los escenarios prospectivos que presento más adelante, la opinión de los proyectistas cobra un sentido positivo, aunque en un nuevo contexto.

Todos los diagnósticos “crujen” cuando se analiza aquella estructura con un ordenamiento por la “naturaleza de las funciones”, por los flujos administrativos que hay que circular para terminar cualquier proceso o por las demandas constructivas que los diseños curriculares y/o las prácticas didácticas pueden instituir. Parece un cóctel indigerible, ¿no?... o por lo menos inviable si se trata de tener buenas noticias en los “informativos” al mismo tiempo que aulas con las condiciones mínimas de estructura para que la educación sea posible dentro de ellas.

Las acciones y algunas prácticas de interpretación

Una importante fuente de obstáculos para la fluidez de los procesos en infraestructura es producto de una doble acción del Estado argentino (y nos referimos a cuestiones estructurales, que abarcan largos períodos de su historia); la alternancia entre el dispendio (típico de la “década infame” y del menemismo) y un tipo de control demasiado lento y burocratizado que no es acorde con las urgencias de la gestión. Veamos la situación que se manifiesta en relación con la ejecución y programación de tareas de mantenimiento edilicio a través del Fondo Compensador, cuya administración es descentralizada en los Consejos Escolares. La rendición de cuentas de los mismos se realiza ante el Tribunal de Cuentas de la Provincia y en lo que refiere a la gestión de sus intervenciones participan los inspectores de la gestión educativa, en un escenario de trabajo en la cual la

Dirección de Consejos Escolares prácticamente no interviene. Entretanto, en el territorio educativo los diversos actores consolidaron maneras de ejecutar las acciones que resultan muchas veces impermeables. La relación entre algunos Consejos Escolares y algunos inspectores ha alcanzado tal grado de consolidación que muchas veces se rige por lógicas e intereses más locales y territoriales. Este problema mejoró estableciendo una nueva relación con los Consejos Escolares, creando la Dirección de Fondos Descentralizados en el ámbito de la Subsecretaría Administrativa, y la puesta en funciones de los secretarios técnicos. Los números demuestran que la mayor parte de los consejeros, inspectores y demás involucrados en el mantenimiento y construcción de las casas de la educación, lo hacen correctamente. Si nos adentramos en lo cotidiano del trabajo, podemos afirmar que en “el territorio” la tarea es muy difícil pero el enojo o la inconformidad frente a las dificultades de infraestructura son atenuadas por la vocación de servicio, la inteligencia para sortear las resistencias burocráticas y la voluntad de defensa de la educación pública que aquellos han manifestado, invariablemente, en la generalidad de los casos y de las gestiones.

Masas en movimiento, vivas

Recordamos que se trata de un universo de más de 12.000 edificios escolares, que albergan a comunidades heterogéneas en sus orígenes y demandas, y que tiene como función principal la de garantizar las condiciones de habitabilidad para que se desarrolle el ciclo lectivo cada año. En este punto vale la pena detenerse. Corridas del relato las construcciones nuevas, la posibilidad de garantizar lo enunciado está atravesada por una cantidad de variables. Aunque no lo parezca, un edificio no es una masa construida inerte. Ellos se deterioran con el uso (siendo uno de los más intensivos si se trata de edificios escolares), poseen una vida útil que tiene que ver con las tecnologías con que fueron construidos, y la falta de inversión en mantenimiento agudiza estas situaciones.

La gestión que intentamos llevar adelante desde Diciembre de 2005, se caracterizó por un fuerte sesgo en recuperar las condiciones de habitabilidad del parque edilicio existente, aún a riesgo de postergar algo en el tiempo el inicio de

obras nuevas. Los motivos de tales decisiones tienen que ver absolutamente con la posibilidad de, pasado el “riesgo inicio”, no ser víctimas del “riesgo de continuidad”; esto es la suspensión total o parcial de las clases durante el ciclo lectivo por fallas edilicias.

Un ejemplo de lo mencionado es que recibido el plan de obras para el 2006, con un compromiso de casi 500 obras que implicaban una asignación presupuestaria de casi \$160.000.000, durante ese año hubo que reemplazar o postergar como ya se dijo obras, e incorporar otras, más de 230 por casi \$15.000.000. Éstas resultaron imprescindibles para garantizar la continuidad de las clases en cada uno de los edificios en los que se ejecutaron a pesar de no estar planificadas dentro de las prioridades a realizar en el año. La aparición de problemas no detectados o por la profundización de otros que tornaron en impostergables las reparaciones necesarias, fueron los motivos centrales, pero no los únicos.

La realización, por nuestra propuesta, por primera vez, de un “Relevamiento de Condiciones Edilicias y Ambientales de la Infraestructura Escolar” fue un primer paso, necesario pero no suficiente para que la inversión se realizara dentro de parámetros de planificación y eficacia en las intervenciones y en las escuelas.

La enunciación de la necesidad de planificación no es desde posicionamientos abstractos. La gestión de la Infraestructura Escolar mantiene una media de más de 400 obras en ejecución permanente. En Junio de 2006 eran aproximadamente 440, en Diciembre del mismo año más de 460 por más de \$55.000.000, y así se podría seguir hasta la fecha. Entonces lo que sucede es que, ante las restricciones presupuestarias (el presupuesto total para infraestructura del año 2006, con sus ampliaciones no llegó a los \$100.000.000), la suma de eventualidades atentan contra una gestión de mejor calidad.

Entre las eventualidades es necesario mencionar dos casos que refuerzan los conceptos mencionados. Por un lado la inversión que debió hacer la Provincia para la adecuación de las instalaciones de gas natural de los edificios escolares (el ENARGAS, con posterioridad a la tragedia de Cromagnon emitió una resolución que obligaba a todas las jurisdicciones a revisar las instalaciones de los edificios educativos) de más de \$40.000.000 entre los años 2006 y 2007, teniendo

la provincia de Buenos Aires a junio del corriente más del 92% de sus más de 6000 edificios revisados y aprobados.

Por otro lado, es destacable que culminada la recolección de prioridades para el plan de obras 2007, que indicaba en cuanto a intervenciones estructurantes, fue necesario realizar entre los meses de Diciembre de 2006 y Marzo de 2007 más de 150 obras menores de mantenimiento y refacciones por casi \$10.000.000 para garantizar el inicio de clases dado el cambio pedagógico que significó la nueva organización de la educación secundaria, y habiéndose llamado a una licitación a principios de enero de más de 190 obras en toda la provincia por más de \$60.000.000,.

Lo enunciado representa una muestra de las falencias en cuanto a una utilización más correcta y racional de los recursos. Esta situación en el área de infraestructura escolar se complementa con la actuación de la Unidad Ejecutora Provincial de Fondos de Educación (UEPFE) que no sólo construye edificios nuevos sino que mediante planes como el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) y el Programa de Apoyo a la Inversión en los Sectores Sociales de la Provincia de Buenos Aires (PAISS), entre otros, actúa también sobre lo existente en forma muchas veces des-coordinada o no lo del todo complementaria con la gestión de la Infraestructura Escolar.³⁴

³⁴ PRODYMES III A – Jornada Extendida (El Programa consistió en la implementación de la Jornada Extendida en 203 escuelas de ESB en 87 distritos. Se financiaron obras de infraestructura, equipamiento y capacitación docente. La inversión prevista era U\$S 56.990.000. Finalizó en Marzo de 2008. Financiamiento del Banco Mundial y la provincia de Buenos Aires).

Programa de Apoyo a la Inversión en los Sectores Sociales de la Provincia de Buenos Aires – PAISS (Construcción de 85 edificios nuevos para Nivel Inicial y 24 para Primaria. Adquisición de equipamiento informático para las secretarías de todas las escuelas de gestión pública y laboratorios para todas las escuelas primarias. Financiamiento de proyectos de fortalecimiento institucional y capacitación. Inversión prevista U\$S 89.084.243. Finaliza en 2012. Financiamiento del BID y la provincia de Buenos Aires).

Programa Nacional 700 escuelas (Construcción de 205 edificios (sustitución/creación) para todos los niveles. Inversión prevista \$ 625.000.000. Finalizó en 2008 y se renovó. Financiamiento del BID y el gobierno nacional).

Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo – PROMSE. Realización de jornadas de capacitación regionales, provinciales y nacionales con equipos técnicos y supervisores, directivos, docentes y preceptores de escuelas medias; desarrollo de planes de mejora de la propuesta escolar; creación y funcionamiento de 375 Centros de Actividades Juveniles (CAJ); puesta en funcionamiento de 47 Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE); construcción del aula de informática y rehabilitaciones menores en 422 establecimientos

La posibilidad de planificar en términos provinciales y distritales, de contar con herramientas de actualización de las intervenciones, de tener mapas de seguimiento en tiempo real de las actuaciones sobre el patrimonio físico, y la profundización de las reformas administrativas que involucren a la totalidad de la DGCyE, podrá avanzar no sólo en caminos de mayor eficiencia y transparencia, sino además contar con una mayor participación y credibilidad por parte de la comunidad educativa.

La “naturaleza” de las funciones

Era necesario producir una transformación organizacional de importancia para dar un verdadero salto de calidad en el abordaje de las políticas de Infraestructura Escolar en la Dirección General de Cultura y Educación, ya que los pequeños cambios de estructura que podían realizarse producían mejoras circunstanciales en la gestión pero no lograban alcanzar la complejidad necesaria como para plantearse nuevos objetivos. La necesidad de involucrar a la totalidad de la DGCyE habla a las claras de la importancia y la magnitud de las reformas necesarias.

Así como la reforma administrativa ya reseñada generó un avance en materia de previsibilidad y transparencia en la gestión cotidiana, era necesario involucrarse en una tarea similar al respecto.

beneficiarios. Inversión prevista \$ 40.000.000. Finalizó en 2008. Financiamiento del BID y el gobierno nacional.

Programa Integral para la Igualdad Educativa – PIIE. (Escuelas Primarias). Construcción y/o rehabilitación del aula de informática en 490 escuelas primarias. Inversión prevista \$30.000.000. Finalizó en 2008. Financiamiento del gobierno nacional.

Programa de Mejoramiento de la Educación Rural – PROMER. Elaboración y distribución de equipamiento y materiales multimediales, equipamiento informático, útiles y laboratorios, financiamiento de proyectos escolares vinculados al desarrollo local, y atención a las necesidades de servicios básicos - energía eléctrica y agua - e infraestructura de los establecimientos educativos rurales. Inversión prevista no definida. Finaliza en 2010. Financiamiento del Banco Mundial y el gobierno nacional.

Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional – Ley 26.058. Financiamiento de Planes de Mejoras para escuelas técnicas, agrotécnicas, centros de formación profesional, institutos superiores, para la adquisición de equipamiento y material didáctico, rehabilitaciones menores y capacitación docente. Inversión aproximada prevista para el período 2007-2008 \$150.000.000. Sin fecha de finalización. Financiamiento del gobierno nacional.

Red Federal de Formación Docente Continua. Financiamiento de planes anuales de capacitación y actualización de docentes de todos los niveles. Inversión aproximada prevista en el presupuesto 2007 \$6.500.000. Sin fecha de finalización. Financiamiento del gobierno nacional.

No se trataba de “ajustes” conocidos y padecidos por los trabajadores durante los años del neoliberalismo. Partió de la base no sólo de conservar todos y cada uno de los puestos de trabajo, sino que además conservó en su totalidad los puestos jerárquicos, mejorándose incluso sus condiciones de prestación.

La mejora partió desde el diseño institucional, ubicando y ordenando las estructuras por la “naturaleza de sus funciones”, concentrando el personal que realiza actividades similares en diferentes organismos, en aquellos que concentran, por sus misiones y funciones, las jerarquías y tareas superiores.

En lenguaje más llano, empezar a poner cada cosa en su lugar, para desde ahí lograr que mejoren las condiciones de trabajo y de desempeño de cada organismo o unidad administrativa.

Uno de los aspectos que debieron considerarse fue el de estrechar vínculos hasta lograr la dependencia, a las políticas educativas, del total de las acciones físicas. Es decir, el desarrollo de la planificación, las herramientas para su realización y las propuestas edilicias relacionadas con los Niveles y Modalidades de enseñanza, no se alcanzarían con actos de buena voluntad de las partes sino estructurando dichas funciones y tareas en “sistemas administrativos y funcionales unificados” que atendieran y entendieran de esas competencias, y que además se desvincularan de la cotidianeidad del techo que se cae o del pozo que se desborda.

También era importante concentrar todas las tareas administrativas del nivel central, evitando duplicación de funciones, controles de controles que poco aportaban a la celeridad necesaria y a la transparencia en determinados trámites, concentrando además las responsabilidades de la ejecución presupuestaria del nivel central en el organismo adecuado para tales funciones.

La unificación de las políticas la da el propio gabinete y establece las necesidades de coordinación entre sus miembros en función de las políticas a desplegar, pero las responsabilidades concretas del día a día, y sus urgencias, no pueden ni deben ser parte de tanta concentración. Pero no se trata de un organismo autárquico, sino que interactúa con otros de funciones similares (o superpuestas

como se enunció... o, en el mejor de los casos, complementarias) lo que al final constituye una segmentación de funciones.

Más arriba hicimos alusión a un “ministerio” dentro del de Educación. Es aconsejable y deseable que esto no suceda, sino que además se provea de un diseño institucional acorde a sus obligaciones y necesidades, y donde las estructuras orgánico-funcionales se subordinen únicamente a la función pedagógica y educativa de las políticas adecuadas para cumplir sus objetivos.

Capítulo 14. Los Escenarios

*Un Estado es una larga paciencia.
Funciona en el largo plazo y debe tener la fortaleza de esperar.
Es a la vez una moral y una precaución.
Régis Debray - El Estado seductor.*

Aquí presento los lineamientos centrales como corolario del Caso al momento de sintetizar todo el trabajo realizado, apostando a un cambio que contemple de manera compleja a la educación en la sociedad, presentando al sistema educativo como parte constitutiva de la misma. Como corolario desgloso las líneas de acción, propuestas y planteos de trabajo conclusivos hacia la continuidad desde el punto de vista de cómo la comunicación puede trabajar armónicamente para la transformación de la gestión educativa.

Crisis de paradigmas

En las últimas décadas del siglo XX, la racionalidad occidental transitó una crisis de paradigmas. En nuestro país ello se manifestó en la combinación de una crisis global de la cultura moderna, con el agotamiento de su modelo productivo y su organización política y social. Una de las manifestaciones más profundas de esa crisis se produjo en la organización social, con el desplazamiento del trabajo como articulador y organizador de la vida colectiva. En consecuencia, la merma y descomposición de espacios productivos fracturó la posibilidad de transmisión de los saberes del trabajo, obstaculizando la tramitación de la herencia para vastos sectores de la sociedad. El trabajo como acto de producción del mundo y de transformación de los sujetos quedó en ese contexto fuertemente debilitado y con ello la integridad de un tejido social inclusivo y democrático.

Sin embargo, no sólo la cultura del trabajo fue fuertemente impactada desde la década del setenta del siglo XX; también la cultura política experimentó transformaciones significativas. La inestabilidad institucional y el autoritarismo fueron parte de las hebras que tejieron y constituyeron a la cultura política y que también atravesaron a la cultura escolar. Dichas características encontraron un punto de inflexión en la última dictadura militar. En la transición democrática se

desplegaron un conjunto de cambios que impactaron en el terreno educativo. Pero en el proceso de democratización político-cultural de la sociedad argentina, también comenzó a cobrar forma una crisis de autoridad de los adultos, quienes buscando desligarse de los resabios autoritarios, fueron dejando vacante la responsabilidad de la transmisión cultural frente a las nuevas generaciones. El conjunto de los procesos educativos participa de esta crítica situación que afecta seriamente a la transmisión intergeneracional del patrimonio cultural y la inserción de los jóvenes como sujetos sociales responsables.

Frente a los desafíos que este escenario impone, es necesario reafirmar la responsabilidad principal del Estado –en la política social en general y en la política educativa en particular- en la medida en que es el Sujeto primordial que debe propiciar y habilitar la constitución de lo público. Al mismo tiempo, es quien posee los recursos institucionales y económicos, capaces de proponer una síntesis cultural que garantice la educación articulada de millones de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en una sociedad plural.

El rol indelegable del Estado –aunque no exclusivo- en la construcción de lo público, debería desplegarse a través de políticas de universalización de la enseñanza. No obstante el desafío principal es cómo lograr la inclusión y ampliación de la cobertura junto al acceso a una educación que provea los conocimientos socialmente relevantes para la sociedad contemporánea.

Históricamente, la incorporación masiva de los sujetos a los distintos niveles de enseñanza se introdujo mediante la liberación de las restricciones de ingreso o a través de la creación de circuitos paralelos al tradicional; políticas que partían de la premisa de reparar los déficit de aquel sistema, o bajo el argumento del reconocimiento de capacidades diversas se producía incorporaciones diferenciales a la vida social, disociando saber y saber hacer, teoría y práctica, intelectual y técnico. Superar estos modos de incorporación- que implican la reproducción de la fragmentación y la segregación excluyente de amplios sectores sociales- requiere propiciar múltiples y permanentes dispositivos de entrada y salida del sistema con el apoyo de la sociedad civil.

Las habilitaciones

Pensar escenarios prospectivos para la educación nos obliga, además a pensar qué país y qué escuela deseamos para las generaciones por venir. La prospectiva para los sistemas escolares no puede escindirse del devenir de los procesos económico-sociales en tantos éstos habilitan posibilidades de trabajo, participación y producción cultural para la juventud y un horizonte de justicia y esperanza para la niñez.

En el último año, en nuestro país, la pobreza y la indigencia experimentaron un leve descenso³⁵, sin embargo la magnitud de los procesos de exclusión obliga a tenerlos presentes cuando se elaboran líneas de trabajo prospectivas.

Esto sin duda nos obliga a construir direccionalidades que partan de reconocer estas condiciones de existencia al tiempo que esta coyuntura, en lento proceso de reversión, no obture la posibilidad de imaginar otros futuros.

Las reformas educativas de los '90 en América Latina y en Argentina han construido intervenciones sobre el campo de la educación y la pobreza partiendo de considerar a los sectores pobres y empobrecidos como “sujetos de la carencia”, construyéndolos como destinatarios de políticas focalizadas de asistencia, que los nombran por aquello de lo que no son o no pueden ser.

En este sentido, será preciso construir una propuesta educativa que discuta los presupuestos de que lo diverso es signo de lo carente y que proponga otras coordenadas para pensar la relación entre el medio en que viven los sujetos y el conocimiento en la cual éste no sea obstáculo y los pobres no sean referenciados por su desvalimiento o por su peligrosidad. Esta forma de pensar las relaciones entre sujetos, pobreza y escolarización han dado poco margen a imaginar otro futuro que el del fracaso escolar o el ingreso en circuitos delictivos.

³⁵ En mayo de 2006 era pobre el 54.7% (19.814.499 personas) de la población de los aglomerados urbanos relevados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), cifra que se ubica 2.8 puntos por debajo del pico histórico de 57.5% alcanzado en octubre de 2002. También la indigencia se redujo, aunque hoy continúa alcanzando a alrededor de 9 millones y medio de personas (9.526.898 personas) proyectados a todo el país, estos indicadores significan que en las áreas urbanas hay 19.8 millones de pobres y algo más de 9 millones de indigentes. En la provincia de Buenos Aires viven alrededor de 13 millones de personas. Casi 7 millones son pobres y de ellos 2,7 millones se hallan en la indigencia. En los hogares con niños el cuadro es aun más crítico). Datos extraídos de la Encuesta Permanente de Hogares, INDEC, relevamiento mayo 2006.

La extensión de la escolaridad para la primera infancia y la universalización de la educación básica y secundaria para los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, aparece en el horizonte como una meta estratégica. Esta meta requiere considerar formas de organización educativas con tiempos y espacios flexibles, como también diversidad y especialización de educadores.

Los nuevos rumbos de la política educativa no deberán promover una diferenciación prematura en trayectos de vida y formación de los sujetos, para permitir la maduración emocional y cognitiva y evitar condenas irrecuperables por segregación temprana. Pensar en la posibilidad de diseños flexibles que se adapten a situaciones, dificultades y logros distintos; en estrategias y dispositivos que partan del reconocimiento de las condiciones de existencia así como de los itinerarios escolares y propongan el reingreso permanente a la escuela, es el desafío. También la educación de cara al futuro supone reconocer la necesidad de revisión profunda de qué conocimientos para este tiempo, donde la alfabetización básica no se restrinja a la iniciación en la lectura sino que reconozca los conocimientos socialmente relevantes para esta sociedad.

Si partimos desde la perspectiva de la crisis del pensamiento y la racionalidad occidental, una de sus consecuencias visibles se verifica también en las contradicciones del desarrollo, producto en cierta forma inherente a la noción de progreso construida bajo aquella lógica. En este sentido, la humanidad ha llegado a un estado de desarrollo y degradación del ambiente que se vincula en una relación paradójica. Por un lado, se observa un avance tecnológico de forma exponencial en el último siglo y medio y, por otro, en estrecha vinculación, una degradación ambiental igualmente progresiva. Numerosos estudios prospectivos señalan que esta tendencia pondría en peligro no sólo a la especie humana sino la vida misma. Esta situación coloca en el centro de la preocupación mundial, o debería colocarla, a la cuestión ambiental, de tal forma que se presenta hoy como un imperativo categórico³⁶. La afirmación anterior está enunciada en el mismo sentido que todos aquellos imperativos que la sociedad asume sin

³⁶ De Alba, Alicia. El imperativo Ambiental. ECO_RED CONFERENCE, Toronto, Canadá 1992.

condicionamientos y limitaciones y que se imponen no sólo para hacer posible la convivencia humana, sino la supervivencia de todas las especies del planeta.

Sobre esta base, junto con la crisis del trabajo como organizador de la vida social, emerge el consumo como su sustituto fuertemente asociado a un crecimiento económico globalizado atado a un avance tecnológico cada vez más disociado de las más importantes necesidades de la gente. Es por eso que es importante reforzar la idea de repensar cuáles son los saberes socialmente significativos (o cuáles debieran ser) y a qué modelo de vida, de desarrollo, se asocian.

Una prospectiva de la educación debería proponer una revisión de este tipo si lo que se pretende es imaginar desde el campo educativo qué otros modelos de vida son posibles.

Pero este desafío también supondría, necesariamente, una revisión de los espacios y las escalas en que la educación opera, para adaptarlos y readecuarlos a objetivos de reproducción de la vida: replantear lo educativo en función de escalas más humanizadas vinculando en ese marco y en esa medida la producción, el trabajo y el conocimiento.

Las escalas

Sólo reconsiderando las escalas de estos procesos será posible habilitar posibilidades de trabajo, participación y producción sustentable y cultural con horizontes ciertos (posibles) de justicia y esperanza.

De este modo, repensar la relación entre el medio en que vive el niño / adolescente / adulto y el conocimiento, desplazándose del lugar de los sujetos de carencia, requiere precisamente construir un futuro de arraigo, una vida de bajo impacto, armónicamente articulada con la oferta ambiental ineludiblemente finita que nos brinda el planeta. En este sentido, una revisión profunda del conocimiento para este tiempo supone deconstruir el edificio del conocimiento y la racionalidad misma con que fue edificado. Eso sería, desde esta perspectiva, construir otras lógicas argumentales, ya que sólo mediante la crítica profunda a esta racionalidad es posible reubicar la igualdad en el lugar central.

También supone resignificar los ámbitos educativos, reconfigurando su rol y su centralidad a través de la recreación de sus vínculos con la sociedad, pero también de la construcción de una saludable independencia de criterios.

El sistema educativo debe constituirse en un sujeto social interpelador, debe viabilizar lo alternativo, produciendo y no sólo recepcionando saberes, en su capacidad de imaginar escenarios desde una mirada prospectiva.

El desafío es, pues, favorecer la incorporación de contenidos y prácticas orientados y enmarcados en la prospectiva del desarrollo local, y pensar una educación para el arraigo desde el cual el mundo y la diversidad global sean vistos como oportunidades de experiencia y conocimiento y no como opción de sobrevivencia. Del mismo modo una educación que reconozca en el fenómeno urbano no una opción irreversible del desarrollo y un desafío ineludible para sobrevivir, sino un punto de confluencia cultural.

En la provincia de Buenos Aires se da una de las mayores encrucijadas ambientales del país. El sistema educativo debería interpelar las contradicciones que subyacen a esa encrucijada. La prospectiva educativa en la provincia (y en el país) debería, en los diversos aspectos del accionar institucional, apuntar y explorar otros vínculos, otros contratos sociales, otros mecanismos de resolución de problemas, otras escalas de intervención que contribuyan a romper gradualmente la lógica de la racionalidad única y lineal que gobierna el sistema educativo y que obstruye las transformaciones. Se trata de inaugurar mecanismos inéditos en lo posible, asumiendo que los campos, ya sean políticos, deportivos, económicos, religiosos, tecnológicos, etc., tienen dinámicas de autonomía relativa con relación al entorno y no dependen totalmente de él para desarrollar rupturas.

Una política educativa que construye escenarios prospectivos debe dar lugar a definiciones y normativas que faciliten la organización de un sistema educativo acorde con la complejidad de las condiciones de existencia de la infancia, adolescencia y juventud contemporánea, que habilite y promueva experiencias innovadoras para alojarla, al tiempo que sostiene la centralidad del Estado en la educación partiendo de la igualdad como principio estructurante, entendida ya no

en clave de homogeneización, sino como en clave de alteridad reconociendo en el “otro” a un igual en sus potencialidades como sujeto humano.

En el camino de todo esto están los consensos. De hecho hay quienes opinan que lo fundamental de los estudios de futuro no está tanto en la presentación de los futuros posibles, sino justamente en los consensos que se van logrando en el trayecto.

Es necesario construir otras bases argumentales para sostener la revisión de cuestiones estratégicas tales como la formación docente o la organización del tiempo y el espacio escolar. Se afirma en este sentido que dichas bases están dadas por la centralidad de la igualdad, entendida no como homogeneización sino como igualdades múltiples, plurales.

Para lograr una mayor y mejor educación en el marco del desarrollo productivo es necesario pensar dispositivos que fortalezcan la relación entre el Estado y la sociedad civil desde sus respectivas potencialidades. Se requiere imaginar escenarios prospectivos que permitan pensar a la educación como un eje dinamizador de la igualdad de oportunidades y del desarrollo social y económico.

Los lazos de articulación

Para ello, resulta necesario poner en relación el rol co-estructurante de las instancias locales y regionales -que se desarrollan junto a las comunidades que componen a la sociedad civil- con el papel protagónico del Estado, como instancia del poder central.

Uno de los escenarios con carga potencial se puede constituir a partir de la vinculación entre las diversas instituciones y dispositivos existentes del poder central con las de los poderes locales y regionales.

Un eje dinamizador podría darse entre y mediante la relación comunicacional de la gestión educativa con las demás instancias productivas sociales. Las diversas realidades regionales permitirían convertir a la comunicación en un ámbito que articule a las diversas instituciones educativas con las organizaciones políticas y sociales para la promoción a través de la investigación, la transmisión y la acreditación de saberes y prácticas, la formación de educadores. Estas formas de

articulación y dinamización de los saberes puede constituirse en un modelo a ser replicado en el resto del país.

El punto de encuentro que se produciría en la intersección entre los actores provinciales y los locales a través del eje comunicacional podría convertirse en una instancia dinamizadora al poner en diálogo a las políticas públicas vinculadas al desarrollo educativo y económico social con las necesidades y experiencias que surgen en los contextos locales, con los desafíos de la práctica y con la necesidad de producción teórica para la construcción de problemas que orienten líneas de trabajo, retroalimentando el intercambio entre lo central y lo regional/local.

El eje comunicacional parte de la premisa de que el Estado es el sujeto de la determinación curricular de acuerdo a las prioridades sociales. Éste diseña sus intervenciones a través de las políticas que él mismo fija, no sólo en consonancia con los principios que considera irrenunciables sino también a partir de las necesidades que surgen del intercambio.

Este diseño quiere reafirmar la presencia del Estado junto a la creación de un dispositivo que recoja las necesidades locales como parte de la configuración de su agenda educativa acorde con el Proyecto de Desarrollo económico y social. Así el Estado sin dejar de garantizar su centralidad se abre también como un recurso para la sociedad civil. En síntesis, abrir una instancia superadora que evite quedar inhibidos en la dicotomía centralización/descentralización.

Es necesario tomar partido por la construcción de un sistema en que se puedan fortalecer las instituciones educativas como entornos que permitan por un lado la interacción directa entre pares y, por el otro, la existencia de múltiples escenarios comunitarios para la educación. Para este sistema se requieren profesionales de la comunicación y la enseñanza con distintos perfiles y conocimientos, competentes tanto para la promoción de aprendizajes individualizados como colectivos.

Se reafirma entonces el valor del trabajo como productor de sentido y de saberes que al ser reconocidos como patrimonio público se institucionalizan y se incorporan mediante la acción del Estado al currículo educativo en sus múltiples dimensiones, es decir, en un sentido amplio y no sólo como contenido. De esta

manera se recompone la idea de lo colectivo en el marco de las acciones productivas de los hombres. Asimismo, la educación debe contemplar la complejidad social y los desafíos de aprendizaje y de enseñanza. En este sentido, incorporar a las nuevas tecnologías de información y comunicación, por ejemplo, se convierte en un camino ineludible.

En suma, un escenario prospectivo debe seguir posicionando a la educación como un valor y una esperanza de presente y futuro mejor, ampliando el ámbito de lo educativo más allá del sistema educativo formal. Esta construcción debe hacerse con la participación activa (tanto en el diagnóstico como en las propuestas y su implementación) de los diversos sectores, sujetos y generaciones sociales. Afirmar esto implica suponer que se debe abogar por un enfoque transdisciplinario, que contemple los desafíos educativos no únicamente como inherentes al sistema educativo, sino como responsabilidad de la totalidad de la sociedad.

Reconocer esto implica, asimismo, invertir a las prácticas sociales de su potencial transformador y educativo. Es decir, contemplar y fomentar la complementariedad de las prácticas educativas formales, con las no formales y las denominadas informales. Jerarquizar y a la vez responsabilizar a los distintos sujetos que desempeñan estas otras instancias, es una tarea pendiente. En este sentido, el sistema educativo debe también estar articulado a los ámbitos de producción del conocimiento, a la investigación científica y tecnológica, en una lógica de mutua transformación y no simplemente como “destinatario” de saberes. Todos estos ámbitos son responsables de la formación y actualización de los sujetos, como así también ámbitos productores de saberes. La jerarquización de la investigación educativa y comunicacional se torna central, relacionando la información y el conocimiento teórico y práctico vinculado al campo.

El cambio educativo

Pensar el cambio educativo desde esta mirada es pensarlo en función de un proyecto de desarrollo humano y social sostenible, anclado en un desarrollo nacional. El objetivo es hacer viable una nueva concepción de país, con visión de futuro, con justicia social, que contemple políticas equitativas e inclusivas. Esto

será posible si la educación es contemplada como fuerza productiva fundamental para el desarrollo social, apoyada y constituida por la totalidad de la política social, y articulada a los sectores de la producción, de la salud, entre otros. Asimismo, sólo será posible si se fortalecen de manera conjunta la totalidad de los sistemas de aprendizaje y comunicación (la familia, la comunidad, los medios de comunicación, el trabajo, etc.).

Debemos recuperar a la educación y a la comunicación como instancias articuladoras sociales, retomando continuidades pero, sobre todo, realizando rupturas que nos permitan generar una nueva concepción integral, que contemple la diversificación, la flexibilización y la descentralización sin perder de vista la unidad y la cohesión nacional. Esto implica pensarlas como prioridades nacionales, no como servicios, y sí como ejes que atraviesan todas las prácticas, todas las políticas y todos los sectores sociales.

El planteo es un cambio cultural, imposible de afrontar si no es en un trabajo conjunto con la gente. El desafío está planteado, pero solamente será posible en una instancia donde todos (gobernantes, docentes, padres, alumnos, sociedad en su conjunto) nos sintamos protagonistas, conjuntamente con un Estado que propicie la información, la consulta y la participación en las políticas y el quehacer educativo y comunicacional.

Escenario educativo prospectivo

A continuación, acompaño el esquema con que propusimos la definición del escenario prospectivo de la gestión educativa para el período 2008-2011, complementario a las observaciones sobre la administración de la gestión. Consiste en propuestas y planteos de acciones y organización de procedimientos y estructuras hacia la continuidad desde el punto de vista de cómo la comunicación puede trabajar armónicamente para la transformación de la gestión educativa.

En principio, como digo, la propuesta se basa en armonizar la continuidad de las políticas con la inevitable ruptura que los sujetos de las diferentes gestiones le imprimen a sus prácticas cotidianas. Por eso estimo que un plan educativo integral

para el período 2008-2011, debe articular el trabajo con todos los miembros de la comunidad educativa, representar el consenso de las personas y las instituciones que trabajan por y para la Educación, basarse en los derechos de las personas, en sus identidades, y no en las lógicas de los intereses de las corporaciones o de las estructuras burocráticas, garantizar la responsabilidad del Estado en la provisión y supervisión de toda la Educación en la Provincia, profundizar la regionalización para que las decisiones puedan ser tomadas desde la realidad territorial en base a las líneas del planeamiento provincial, integrar todas las normativas y las organizaciones del Estado y la Sociedad Civil para coordinar y optimizar los recursos y los objetivos que mejoren efectivamente la Educación de los alumnos de la Provincia, reconocer las necesidades y establece los ejes prioritarios de la enseñanza, la formación, la capacitación y la actualización que son imprescindibles para continuar transformando las expectativas de todas las personas también a partir de lo que viven dentro de las aulas.

El Plan para el gobierno educativo de la provincia de Buenos Aires debe concebir a la Educación como una verdadera política de Estado y una prioridad provincial. Y no como un servicio lucrativo ni transable; un bien público constituyente de un derecho social garantizado por el Estado provincial y nacional para la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida; Común, integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Provincia; El acceso más precioso a la información y al conocimiento de todos; El reconocimiento de los derechos y las trayectorias formativas de los alumnos

El Plan para el gobierno educativo de la provincia de Buenos Aires debe representar la reafirmación de las necesarias continuidades y la definición de las imprescindibles transformaciones.

Este plan consta de tres ejes que sintetizan los aspectos más relevantes, desagregados en líneas de acción y medidas sugeridas para su implementación.

Eje 1/ Educación común: actualizada y transformadora

Líneas de acción

- Educación para la construcción de un pensamiento crítico para la interpelación de la realidad, su comprensión y transformación
- Incorporación de saberes científicos actualizados a todos los procesos de enseñanza
- Formación intelectual, artística, corporal y motriz que favorezca el desarrollo de todos los alumnos, el logro de una salud integral y de una sexualidad responsable.
- Educación que promueva la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos.
- Promoción de políticas educativas que contemplen las particularidades de los sujetos en las distintas etapas de la vida.
- Desarrollo de los conocimientos necesarios para el manejo de las plataformas y los lenguajes producidos por las tics.
- Promoción de la articulación entre los cuatro niveles educativos, garantizando trayectos educativos con terminalidad en el nivel superior.
- Fortalecimiento y continuidad de los estudios de la población escolar en situación de alfabetización, incluyendo la alfabetización digital.

Medidas

- Fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura.
- Promoción de las bibliotecas escolares y especializadas en las instituciones educativas.
- Redefinición de la carrera docente a través de la Universidad Pedagógica, con reconocimiento de grados académicos y especializaciones en funciones.
- Capacitación permanente y gratuita a los docentes y no docentes del sistema educativo provincial.
- Universalización de los programas focalizados para hacerlos extensivos a toda la población escolar.
- Sostenimiento continuo de los procesos de aprendizaje, proveyendo de cargos docentes alternos.

- Intensificación en la capacitación de tal manera que el saber técnico didáctico sea complementado con otros saberes propios de las intervenciones en contextos desfavorables.
- Distribución de textos escolares gratuitos y de calidad para todos los niveles y modalidades.
- Consolidación de la editorial de la DGCYE para la producción y edición de contenidos educativos en diversos soportes.
- Organización de talleres a contraturno que favorezcan la construcción de ciudadanía, el desarrollo artístico y deportivo, la promoción de hábitos saludables, el cuidado de la salud y el desarrollo comunitario e institucional.
- Incorporación a las UGED -en carácter de consultores- de representantes de entidades que orienten sus acciones a la atención educativa de la niñez, para relevar estrategias y experiencias educativas valiosas procurando su documentación y difusión.
- Instrumentación de espacios colectivos de participación de los alumnos en las instituciones educativas.
- Articulación entre años y niveles para garantizar la coherencia de los trayectos formativos.
- Creación de la carrera de docente-investigador de la Provincia de Buenos Aires en coordinación con la CIC.
- Constitución de redes de docentes- investigadores de la provincia de Buenos Aires por líneas temáticas

Eje 2/ Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades

Líneas de acción

- Respeto las diferencias sin admitir discriminación, desigualdad, exclusión y estigmatización educativa y social de ningún tipo.
- Fortalecimiento de las condiciones necesarias para la inclusión plena de niños, jóvenes, adultos y adultos mayores.
- Transformación de las acciones asistencialistas en acciones sociales educativas.

- Integración social y desarrollo de posibilidades de las personas con discapacidades.
- Consolidación de la obligatoriedad escolar desde la sala de 4 años y hasta la finalización del nivel secundario.
- Promoción de la educación continua y a lo largo de toda la vida.

Medidas

- Incorporación en las UEGD un referente de Planeamiento a los efectos de generar un plan de ampliación de la cobertura teniendo en cuenta los diferentes factores intervinientes.
- Vinculación de la acreditación de saberes con el reconocimiento de tramos educativos, delimitando niveles para la formación profesional.
- Integración de la educación técnica superior a los trayectos de formación técnica y profesional, articulando con la formación técnica de nivel universitario.
- Ampliación de los planes de mejora de educación técnica y profesional a la capacitación de los docentes en materias técnicas, de laboratorios y talleres en el marco de postítulos brindado por la UPP.
- Desarrollo de un plan de infraestructura que acompañe la ampliación de la cobertura de los servicios educativos.
- Fortalecimiento de las condiciones para el egreso y la acreditación de la población con estudios incompletos.

Eje 3/ Educación y sociedad: vínculos para el desarrollo

Líneas de acción

- Promoción del asociativismo y cooperativismo escolar y social.
- Fortalecimiento de la identidad provincial y el respeto a las particularidades locales.
- Articulación de los procesos de formación con otros espacios del Estado y de la sociedad civil.
- Participación democrática de todos los actores de la comunidad educativa.

- Formación orientada a la defensa de la calidad de vida y al mejoramiento de las condiciones socioambientales.
- Fortalecer el eje educación/trabajo a través de la formación de sujetos activos capaces de generar proyectos productivos.
- Reconocimiento de las prácticas educativas no formales desarrolladas por la sociedad civil.

Medidas

- Fortalecimiento del apoyo y la asistencia técnica al funcionamiento de las cooperadoras.
- Generación de convenios de cooperación en el plano de la investigación y de la extensión universitaria mediante una unidad específica que trate la articulación con las universidades e integrando representantes a las UEGD.
- Acceso libre y gratuito a la información pública de los datos educativos.
- Reconocimiento de experiencias educativas transformadoras, complementarias o innovadoras.
- Integración laboral de los jóvenes a través de prácticas educativas.
- Creación del canal educativo de la provincia de Buenos Aires.
- Desarrollo del campus educativo digital con alternativas de formación a distancia y semipresenciales.
- Promoción de diferentes formas de articulación entre la institución educativa y los emprendimientos productivos como oportunidades formativas para el trabajo.
- Integración de la administración de los fondos de mejoramiento de la educación técnica y del crédito fiscal en la Dirección Provincial de Educación y Trabajo (DIPRET).
- Constitución de la DIPRET como la Secretaría ejecutiva del Consejo Provincial de Educación y Trabajo.
- Conformación de un ámbito permanente de reunión para generar y monitorear el programa integral de la formación para el trabajo, la educación técnica y de la formación profesional.

- Inclusión de manera prioritaria en los desarrollos curriculares los contenidos vinculados a la actividad laboral.
- Participación en las agencias de desarrollo y en los ámbitos de reunión de los distritos productivos mediante una acción conjunta con el ministerio de la producción y de asuntos agrarios.
- Orientación de las acciones a las experiencias formativo-laborales especialmente en la pequeña y mediana empresa.
- Incorporación del Observatorio de Educación y Trabajo a la DIPE mediante un programa plurianual que genere y sistematice la información sobre el desarrollo de la educación técnica y la formación profesional, los planes de mejora, las transferencias del crédito fiscal y los resultados de la implementación de pasantías y formación de aprendices.
- Incorporación al COPRET de un representante de la Dirección de Educación técnica y de educación de adultos.
- Desarrollo de un programa que integre al INTI y a la CIC a experiencias formativas y vinculadas a las instituciones educativas.
- Creación de la carrera de educación técnica y profesional con grados universitarios en la Universidad Pedagógica Provincial.
- Articulación de las acreditaciones con reconocimientos de tramos formales de los niveles educativos mediante instrumentos compatibles de equivalencias.

Ejes y acciones desagregados por Nivel y Modalidad Educativa

Dirección Provincial de Educación Inicial

1. Educación común: actualizada y transformadora

- Implementar el diseño curricular del nivel. Capacitar a los docentes, supervisores y administrativos involucrados para su apropiación y puesta en práctica

- Generar las condiciones para implementar la sala de 4 años en todos los distritos y regiones de la provincia, comenzando por aquellas que requieran una inmediata atención
2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo
 - Generar acciones para asegurar los derechos de todos los niños y las niñas
 - Continuar y promover propuestas y experiencias innovadoras que fortalezcan los aprendizajes de los alumnos.
 3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades
 - Ampliar la cobertura de los niños de 45 días a 2 años
 - Generar políticas de atención a la primera infancia que posibiliten, a su vez, la continuidad de los estudios de sus padres.
 - Posibilitar el proceso de adquisición y desarrollo de los distintos lenguajes expresivos
 - Generar las condiciones para que los niños con discapacidades temporales o permanentes tengan una adecuada integración escolar y pleno desarrollo de sus derechos.
 - Propiciar que los niños cuyas madres están privadas de libertad concurren a jardines maternos y de infantes. Articular acciones con los organismos involucrados
 - Ampliación del proyecto piloto “cine + chicos, imágenes y juego en el jardín”

Dirección Provincial de Educación Primaria

1. Educación común: actualizada y transformadora
 - Implementar el diseño curricular del nivel. Capacitar a los actores involucrados para su apropiación y puesta en práctica
 - Continuar con las políticas de capacitación en las diferentes áreas disciplinarias con especial atención a la lectura, escritura y matemática
 - Fortalecer la articulación con el nivel inicial y secundario para mejorar las condiciones de ingreso y permanencia.
2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo

- Propiciar prácticas educativas que promuevan las identidades locales/regionales con una fuerte impronta en el territorio.
3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades
- Continuar con las políticas pedagógicas para alumnos con sobreedad
 - Extender paulatinamente la jornada extendida
 - Fortalecimiento de la enseñanza de las áreas básicas potenciando el uso de los recursos propios e itinerantes en los distintos ámbitos educativos: urbanos, rurales continentales, rurales de islas, contextos de encierro, domiciliarios, hospitalarios y virtuales

Dirección Provincial de Educación Secundaria

1. Educación común: actualizada y transformadora
- Completar los procesos de diseño e implementación curricular correspondiente a al nivel. Capacitar a los actores involucrados para su apropiación y puesta en práctica
 - Fortalecer la cobertura en todos los distritos y regiones. Trabajar el análisis, diseño e implementación de tránsitos educativos para jóvenes desescolarizados y/o con sobreedad
 - Continuar con la revisión y elaboración de normativa para el nivel
2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo
- Generar estrategias para la democratización institucional y la participación de los jóvenes en el gobierno escolar
 - Propiciar prácticas educativas que promuevan las identidades locales/regionales con una fuerte impronta en el territorio
 - Promover una real articulación entre educación y trabajo a través de la implementación de contenidos curriculares y desarrollos de experiencias educativas tanto institucionales como en coordinación con empresas locales y regionales de la economía formal, informal y social,
3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades

- Garantizar el acceso al nivel en los distintos ámbitos educativos: urbanos, rurales continentales, rurales de islas, contextos de encierro, domiciliarios, hospitalarios y virtuales

Dirección Provincial de Educación Superior

1. Educación común: actualizada y transformadora

- Completar los procesos de diseño e implementación curricular correspondiente al nivel. Capacitar a los actores involucrados para su apropiación y puesta en práctica
- Incorporar las actividades de investigación como parte del proyecto institucional
- Generar políticas socioeducativas para la continuidad de estudios de formación superior

2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo

- Articular con las universidades proyectos conjuntos sobre temáticas compartidas
- Generar redes temáticas de vinculación entre instituciones de formación superior y otros ámbitos nacionales y latinoamericanos
- Promover la implementación de proyectos de extensión desde espacios curriculares y/o institucionales

3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades

- Promover carreras de formación superior de acuerdo a las demandas locales/regionales, articulando con las propuestas existentes.

Dirección de Capacitación

1. Educación común: actualizada y transformadora

- Propiciar el acceso a la información educativa en los distritos y las regiones
- Constituir a los CIEs en centros académicos de referencia local y regional
- Promover y registrar la investigación en las instituciones educativas de los distritos y las regiones

2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo

3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades

Dirección de Educación Artística

1. Educación común: actualizada y transformadora

- Reformulación y actualización de los diseños curriculares en escuelas de educación estética, secundaria de arte y de las carreras de nivel superior de formación en arte
- Capacitar a los actores involucrados para su apropiación y puesta en práctica
- Articulación con las direcciones de nivel y modalidad para la implementación de los nuevos diseños curriculares

2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo

- Integración y articulación intra e interinstitucional: construcción de redes de gestión que permiten abordar la diversidad que presentan las ofertas educativas en arte
- Educación para el trabajo y la producción: formación artística para el mundo del trabajo
- Formación artística, cultura y sociedad: intercambio de producciones culturales y artísticas en vinculación con los procesos históricos, locales, provinciales, nacionales y latinoamericanos

3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades

- Inclusión de la modalidad en todos los niveles y ámbitos educativos

Dirección de Educación Física

1. Educación común: actualizada y transformadora

- Reformulación y actualización de los diseños curriculares de los Centros de educación física
- Articulación con las direcciones de nivel y modalidad para la implementación de los nuevos diseños curriculares
- Creación de nuevos CEF atendiendo a las necesidades distritales y regionales

2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo
 - Articulación de programas y proyectos atendiendo a los distintos niveles y modalidades
 - Promoción de programas de desarrollo del deporte escolar
3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades
 - Inclusión de la modalidad en todos los niveles y ámbitos educativos
 - Continuidad de los programas escuelas abiertas en verano, programa de aceleración, de jóvenes desescolarizados
 - Monitoreo y supervisión de las escuelas de guardavidas
 - Continuidad del programa de desarrollo del deporte escolar
 - Implementación de colonia institucional de la dirección general de cultura y educación

Dirección de Educación Intercultural

1. Educación común: actualizada y transformadora
 - Inclusión de la modalidad en todos los niveles y ámbitos educativos
 - Desarrollo y Formación en líneas especializadas en torno a la problemática de la educación intercultural.
 - Promover una formación docente que incorpore la interculturalidad en su formación básica
2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo
 - Integración a la Red Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe
 - Constitución de equipos territoriales con referentes especialistas en educación intercultural.
 - Vinculación y articulación con instituciones y organizaciones sociales para colaboración en proyectos de formación, práctica e intercambios.
3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades
 - Promoción del reconocimiento de las diferentes etnicidades, géneros y generaciones en el espacio social y educativo.
 - Presencia en los proyectos institucionales y en las normas de convivencia

Dirección de Educación de Adultos

1. Educación común: actualizada y transformadora

Inclusión de la modalidad en todos los niveles y ámbitos educativos

- Conformar un ámbito institucional dedicado a la investigación que registre y viabilice la iniciativa y los proyectos que formulen los equipos docentes.
- Formular propuestas y desarrollo curricular específica para la atención educativa de jóvenes, adultos y adultos mayores
- Incorporar a la carrera docente la orientación de educación de adultos en sus diferentes grados académicos
- Unificar en la dirección a todos los servicios educativos de jóvenes, adultos y adultos mayores.
- Sistematizar, monitorear, analizar y evaluar los programas y actividades de educación de adultos

2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo

- Articular la formación profesional con los niveles educativos en el marco de la educación técnica y profesional de nivel secundario y superior

3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades

- Garantizar el acceso a la educación y terminalidad a todos los jóvenes y adultos que no lo hayan alcanzado
- Ampliar los programas de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos

Dirección de Educación Especial

1. Educación común: actualizada y transformadora

- Realizar el planeamiento estratégico de una nueva escuela secundaria en educación especial articulando con las escuela-sedes y los centros de formación laboral
- Capacitar y actualizar en estrategias cognitivas a los docentes de educación especial

2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo

- Fortalecer la educación técnico profesional en educación especial articulando y enriqueciendo la oferta preprofesional y profesional en las unidades laborales y en los centros de formación laboral
 - Difundir y ampliar proyectos de integración laboral con impacto en el desarrollo local
 - Afianzar el trabajo en red con todos los centros y servicios agregados de atención temprana del desarrollo infantil de la provincia de buenos aires
3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades
- Continuar los proyectos de integración de alumnos con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

1. Educación común: actualizada y transformadora
- Revisión de prediseño curricular de los centros de educación complementaria
 - Capacitación en pedagogía social, en psicología comunitaria y propuestas de abordaje comunitario en el nivel inicial, primario y secundario y en escuelas de modalidad especial, adultos y centros educativos comunitarios.
2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo
- Desarrollo de proyectos en articulación con la comunidad
 - Articulación con universidades y organismos públicos para la implementación de planes y programas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje
3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades
- Continuidad de los proyectos pedagógicos para alumnos con sobreedad en conjunto con la dirección provincial de Educación primaria
 - Implementación de proyectos de Orientación Vocacional-Ocupacional

Dirección de Alternativas Educativas

1. Educación común: actualizada y transformadora
- Elaboración del marco regulatorio de los jardines comunitarios

- Generar prácticas investigativas para propiciar el testimonio de los protagonistas de escuelas o centros
 - Capacitación en las problemáticas educativas ampliando las posibilidades de construir propuestas innovadoras que apuesten al capital cultural
2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo
 - Sistematización y socialización las experiencias educativas innovadoras del sistema educativo
 - Detectar prácticas educativas sociales para potenciarlas y replicarlas al interior del sistema educativo
 3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades
 - Diseño e implementación de propuestas educativas innovadores para su posterior generalización en la educación común

Dirección de Gestión Educativo Ambiental

1. Educación común: actualizada y transformadora
 - Continuidad y consolidación del proyecto “educación ambiental, un vínculo entre la escuela y las reservas naturales”
 - Capacitación para docentes y supervisores en políticas de gestión educativo-ambientales
 - Sistematización y socialización de experiencias de educación ambiental
2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo
 - Implementación y adecuación del manual de prácticas sustentables
 - Campañas educativo-ambientales con la participación de otros organismos públicos
 - Articulación con universidades y organismos públicos para la implementación de planes y programas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje
 - Continuidad y profundización de los proyectos que vinculen la escuela, las comunidades y los territorios con una perspectiva educativo-ambiental
3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades
 - Presencia en los proyectos institucionales y en las normas de convivencia

Dirección de Educación Técnico Profesional

1. Educación común: actualizada y transformadora
 - Elaborar los diseños curriculares correspondientes a las modalidades de Educación Técnica y Agraria
 - Capacitación vinculada a los nuevos diseños curriculares
 - Creación de nuevas instituciones de Educación Técnico Profesional
2. Educación y sociedad. Vínculos para el desarrollo
 - Intercambio de experiencias interregionales
 - Redefinir las propuestas educativas en función del desarrollo local
3. Educación para todos: igualdad de oportunidades y posibilidades
 - Promover instituciones técnico profesional de acuerdo a las demandas locales/regionales, articulando con las propuestas existentes.

Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada

- Coordinación y articulación de las direcciones técnico pedagógica y gestión administrativa
- Capacitación de supervisores en aspectos administrativos y financiero contables
- Definición de metodologías y circuitos de trabajo para la reorganización de las actividades administrativas y de control del nivel central y las regiones

Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal

- Gestión de las actividades específicas de las paritarias docentes y las reuniones de co-gestión
- Consolidación y valoración de los aspectos referidos a la carrera docente
- Definición de metodologías y circuitos de trabajo para la atención de ascensos, asignación de funciones jerárquicas, categorización de establecimientos educativos y demás acciones estatutarias desconcentradas

- Coordinación y articulación de las direcciones de Gestión de Asuntos Docentes, de Tribunales de Clasificación y Tribunal de Disciplina

Dirección Provincial de Educación y Trabajo

- Desarrollar las acciones del Observatorio de Educación, Trabajo y Producción con el objeto de elaborar un mapa educativo laboral de las 25 regiones educativas
- Promover, orientar, difundir y articular los planes de mejoras institucionales de la ETP 2008
- Consolidar la estructura de los referentes regionales de la DIPRET
- Acercamiento de las instituciones escolares al mundo del trabajo y la producción promoviendo las líneas de acción de “vinculación con el sector socio-productivo y científico-tecnológico” y de “prácticas profesionalizantes”.
- Fortalecimiento de los vínculos entre el INET y la DIPRET a fin de promover los programas de becas y tutorías
- Capacitación, formación y debate entre los distintos sectores del mundo de la educación, trabajo y la producción para la construcción de un proyecto de desarrollo local
- Fortalecer y ampliar la línea de trabajo dirigida a las organizaciones sociales y comunitarias, cooperativas de trabajadores, y empresas y fábricas recuperadas
- Impulsar acciones de capacitación y formación para el trabajo en contextos de encierro
- Planificar acciones de pasantías, experiencias de alternancias y prácticas profesionalizantes en las empresas

Agencia de Acreditación de las Competencias Laborales

- Continuar con el proceso de certificación de los saberes socialmente productivos

- Diseñar perfiles laborales en articulación con otros organismos gubernamentales y no gubernamentales de acuerdo con los sistemas productivos regionales que existen en la provincia
- Socializar los perfiles laborales ya diseñados

Dirección Provincial de Políticas socioeducativas

- Articulación de planes y programas para mejorar las condiciones educativas
- Cooperadoras y consejo: brindar apoyo y asistencia técnica al funcionamiento de las asociaciones cooperadoras.
- Universalizar los programas focalizados para hacerlos extensivos a toda la población escolar. Estas actividades deben estar convenientemente sistematizadas, monitoreadas y evaluadas para cumplir con los principios que orientan la medida.
- Instrumentar espacios colectivos de participación de los alumnos en las instituciones educativas.

Parte 4. El hipertexto resultante

Capítulo 15. Final

*Esconder quiere decir dejar huellas. Pero invisibles.
Es el arte de la mano ligera (...)
Los escondites más ingeniosos son los más expuestos.
Los mejores son aquellos que están a la vista.
Walter Benjamin – Cuadros de un pensamiento*

La conciencia del acto

Aquí, por fin, sólo recuperaré la guionización que resultó en un verdadero hipertexto donde las 23 Tesis sobre la Tesis aportan el “sentido” de todas las referencias disciplinarias, investigativas, subjetivas, creativas, escriturales, objetivas, objetuales, simbólicas, textuales y contextuales.

Sin embargo, en diálogo con el Umberto Eco de Las apostillas al Nombre de la Rosa³⁷, estoy intentando no facilitar LA interpretación que esta tesis propone según mis capacidades. Este intento lo hago no en el sentido de liberar los significados, si no en la convicción de que toda escritura contrata a su lector desde la construcción hipersubjetiva de la confluencia de tiempo, lugar, tradición productiva, ideología y circunstancia estética y ética. Pero, también descanso en que lo genérico de las tesis es en sí una clave interpretativa.

Felizmente, al contrario de lo que Eco propone para los autores literarios (“deberían morir después de haber escrito su obra. Para allanarle el camino al texto”), las tesis son propuestas para poner jalones en los procesos de conocimiento colectivos siguiendo las indicaciones de un sujeto que renueva el asombro de las originalidades o, tan solo, revisita –refrescándolo- algún clásico olvidado.

Como dije ya,

“la certeza de que, en todos los casos cuando hay que dar parte de lo que se ha hecho como tesis, se trata de una instancia productiva que vuelve a definir un

³⁷ Si bien Umberto Eco hace todas sus referencias a la novela, utilizaré sus definiciones como “llaves” para destrabar los innumerables prediseños con que una tesis se encuentra al momento de su expiación pública.

género cada vez más complejo según se enriquecen los desarrollos particulares de las experiencias y dialogan, complementándose, con los fundamentos epistemológicos en que hemos dado en diseccionar el conocimiento humano” (Tesis 1)...

“Siempre el Discurso es Poder y no sólo como escenario en donde se representa una lucha por él sino que forma parte de sus condiciones de oportunidad, posibilidad, producción y circulación (...). Todos los ejemplos históricos y los planteos conceptuales acerca de la constitución de todo tipo de sociedad humana desarrollan, aunque sea en forma incipiente, procesos de reglamentación de la producción y la distribución de los discursos a partir de definir la oportunidad y construir la posibilidad de hacerlo” (Tesis 2)...

“A pesar de que parecieran aparecer casi “naturalmente”, espontáneamente, los Discursos son definidos y actúan desde su historicidad, su impacto momentáneo y el sentido de Futuro al que apuntan. Por lo que, si no son sólo escenario, si en ellos también se define y se hace la Historia, hay que tomar en cuenta, entonces, que una de sus funciones más fuertes, polémicas y constitutivas es la aceptación aún de lo que nos domina, controla, excluye, censura, oculta y/o desaparece” (Tesis 3)...

“(…) la centralidad del sujeto como constituyente del objeto de estudio y los límites discretos indispensables del género tesis en tanto construcción discursiva, es decir histórica (Tesis 4)...

“(…) una escritura compleja refiere siempre a dos historias (...) contadas de un modo distinto, con dos sistemas diferentes de causalidad, (...) en dos lógicas narrativas antagónicas y sus elementos esenciales son usados en forma diferente (...) Los puntos de cruce (...) son el fundamento de la construcción” (Tesis 5)...

“(…) no hay “relato secreto” pero sí conflictos que pugnan por resolverse (...) hacer aparecer artificialmente algo que estaba oculto. Reproducir la búsqueda renovada de una experiencia única que nos permita ver, bajo la superficie opaca de los casos, de las disciplinas, de los géneros, una “verdad” secreta” (Tesis 6)...

“Escrituras, entrevistas, análisis, síntesis... no son suficientes para resolver la tensión mayor: cómo desarrollar un proceso doctoral de construcción de la tesis en

medio de las múltiples tareas que las “misiones” personales, institucionales, políticas, sociales, por las que (se) opta –(en medio) de sobrevivencias nada metafóricas-, definen como “piso” de posibilidad y oportunidad para su producción” (Tesis 7)...

“Esta tensión, operante en tantas historias como doctorandos haya, ha tenido respuestas diversas... disciplinas que han logrado estandarizar el recorrido y los estudios de posgrado son sólo una continuidad subsidiada en todos los sentidos, aún en la construcción del espacio laboral e institucional futuro... carreras frustradas desde lo económico, la inviabilidad de la dedicación exclusiva a las tareas, la falta de perspectivas de inserción, sin contención alguna del cuerpo social público... salidas individuales a partir de subsidios familiares que objetivan modelos de “realización” social paradigmáticos... organizaciones productivas que aseguran a cada doctorando condiciones ideales, no contaminadas de vínculos sociales, laborales, militantes... y, también, por supuesto, el más tradicional de la disociación indagatoria entre “tesis” y condiciones sobrevivenciales en el “mientras tanto”, con el consiguiente riesgo de hibridez productiva y, más aún, pérdida del sentido de coherencia entre “pasión” y “vida”” (Tesis 8)...

“Ante este panorama (...) doy cuenta de todo el proceso (...) Para no aceptar la impostura “naturalizada” de ser parte y condición de la opresión, para no ahogarme ni aportar más legitimación a las tradiciones culturales y políticas que, en nombre de la calidad y la excelencia, excluyen e impiden” (Tesis 9)...

“... el texto no es una estructura sino una estructuración, (...) no es un objeto sino un trabajo y un juego, (...) no es un conjunto de signos cerrados dotado de un sentido que se trataría de encontrar sino es un volumen de huellas en trance de desplazamiento” (Tesis 10)...

“...Que el lector no busca, sino encuentra” (Tesis 11)...

“...Que toda escritura que acaba en ella misma, no es más que una señal de desprecio” (Tesis 12)...

“...Que el relato que da cuenta de la manera como se hizo aceptable la impostura, inicia su denuncia y su solución” (Tesis 13)...

“... una preocupación: la discusión real entre las descripciones de experiencias pedagógicas tradicionales (...) y el descubrimiento pedagógico tardío (...) de que existen unos “otros” que (...) son sujetos de prácticas autónomas de lo que nosotros decimos que hay que saber” (Tesis 14)...

“... Casi nunca, pero subyaciendo siempre, atendemos a nuestra propia trama cultural, a nuestra propia constitución con-formativa, exponiéndola como plataforma de dicción, como el lugar desde donde hablamos, desde donde podemos hablar. Y no como una forma del relativismo, del subjetivismo, del egocentrismo, sino como un des-cubrimiento público, comunicacional, de la noticia en su estado más real: ni el medio es el mensaje, ni el mensaje es el medio, ambos interaccionan y definen el verdadero carácter de lo que dicen” (Tesis 15)...

“... la tensión de las prácticas pedagógicas, la tensión de las relaciones con la tecnología, la tensión del lugar positivo del conocimiento, la tensión del lugar del cuerpo, la tensión del poder o de la historia y, por último, la in-tensión profesional” (Tesis 16)...

“... (preguntas como) forma de no tener que repetir la artimaña o la angustia catártica antes de iniciar toda búsqueda” (Tesis 17)...

“... la estrategia se centra en la construcción de la relación de conocimiento... Un conocimiento verosímil, transferible y abierto a “dependibilidad” respecto a campos de observación, abierto a nuevas relaciones y sistemas de clasificación más que a la satisfacción de criterios pre-establecidos” (Tesis 18)...

“... acuerdos sobre la importancia de iniciar todo proceso de investigación a partir del cuestionamiento de las propias bases de la razón científica y la recuperación de la totalidad como instrumento heurístico de conocimiento” (Tesis 19)...

“... Como fenómeno complejo, “total”, inserto en un sistema de prácticas y saberes, discursos y tradiciones que constituyen su identidad, el objeto está constituido “en acto”” (Tesis 20)...

“... un objeto que impone una aprehensión multimetodológica (Tesis 21)...

“... que permite pensar en su complejización y reconstrucción a partir de su inserción en un nuevo sistema de relaciones que le (da) su pertinencia y especificidad” (Tesis 22)...

“... deconstruye un objeto definido y elaborado socialmente... El hecho está informado socialmente y en un doble sentido: por el sentido común y los profesionales; la realidad tomada por objeto está preconstruida, es significativa... Establecer una ruptura con los hechos que vienen “dados”... El dato que suele confundirse con lo concreto es en realidad producto de una formidable abstracción... Porque lo concreto no es lo real, sino la síntesis de múltiples determinaciones (relaciones)... Lo concreto, ese “resultado”, eso que se ve, se toca y escucha ha sido producto de una serie de procesos sociales en los que han intervenido agentes, grupos e instituciones... y por lo tanto, producto histórico-social” (Tesis 23)...

Estas 23 tesis me sirven en su doble sentido identitario e identificadorio. Porque de esto se trata. Identificarme, darles la posibilidad a los otros de comenzar sabiendo cómo nos llamamos a nosotros mismos. Pero, también, manifestar las diferencias que, nosotros mismos, reconocemos frente a todos los otros. Esos, ellos mismos, que deberían ser, siempre, los interlocutores de nuestra producción. Esos, ellos mismos, que no convocamos, siempre y todo el tiempo, para comunicarnos. Esos que son nuestros objetos discursivos y nuestros ausentes epistemológicos. Paisaje y, sólo algunas veces, personas y personajes.

¿Cuántas veces, esos, ellos mismos, son nuestros verdaderos comunicantes?
¿Cuándo los *salimos* del rol de alumnos, depósitos, informados, receptores, públicos, extraños...? ¿Por qué lo hacemos? ¿Con qué conciencia del acto?

Este conjunto de reflexiones finales concluye aquel desarrollo más extenso y documentado que compone el cuerpo de la Tesis. Referenciándola hacia las experiencias más específicas, tanto en la escolaridad sistemática y la producción comunicacional como en los intentos de rupturas pedagógicas y profesionales, para llegar a apuntar criterios de análisis y organizar los movimientos consecuentes.

La potencia requirió de todas las acciones y saberes consignados, como forma de comprobación de su eficacia en el desarrollo de una política comunicacional integral dentro de los marcos institucionales significativos. No como una

obligación, sino constituyendo una oportunidad singular: La promoción del reconocimiento de las relaciones objetivas, de la instrumentalidad transformadora, del pensamiento crítico y de la creación e invención de soluciones materiales para la vida misma. Sí. Interrogar sistemáticamente a la actualidad y cumplir la condición de tener como objetivo el servir a la diseminación de los resultados de los recorridos. Sí. Emitir con todos los medios al alcance, a través de la teoría comprobada, y de una circulación interdisciplinaria y audaz, las novedades que nuestras prácticas provean. Sí... Pero también, reconocer a esos otros que nos hablan desde siempre y cuya palabra no parece estar incluida sino de manera instrumental en nuestras prácticas. Reconocer a esos otros, que muchas veces somos nosotros mismos, como objetos y sujetos de identidad plena. Comunicable. Amable. Con el sentido de la única posibilidad de transformación de aquellas disyuntivas perversas: la realización de una nueva oportunidad para construir caminos entre nuestros nudos, hasta tejer una red que nos haga desechar las opciones de hierro que sólo nos hacen desear nuestro avión (estemos en él, conduciéndolo, o en la torre a destruir).

Porque yo soy del '62, de fin de Noviembre del 62. Y cuando nací todavía era primavera en mi pueblo cordobés. Pero la modernidad arrasó con todos los Padres Padrones y no sólo metaforizó las rupturas. Porque el futuro no fue el próximo ordeño, sino que estuvo y está en la opción de nuestro deseo y nuestra historia en todos los diálogos posibles... deseables o no.

Capítulo 16. Notas

Nota 1. *La Universidad Nacional de La Plata*

Los símbolos

La Universidad Nacional de La Plata es la institución símbolo de la ciudad. Sin lugar a dudas, la magnífica Catedral, el renacido Teatro Argentino, las camisetas “pincharratas” y “triperas” del fútbol profesional, la República en miniatura de los Niños, los edificios remozados del poder político o el trazado pretendidamente perfecto de sus calles, también la distinguen. Pero es el conjunto de obras, nombres, historias, hechos y matrices que pueblan los claustros de la Universidad lo que emblemáticamente hace despegar de su destino regional, anecdótico, a nuestra ciudad.

La Plata es esta ciudad compleja y aún, felizmente, no completa, que forma “en varias filosofías (...), que prepara a sus hijos para dispersarse por el mundo, pero que a su vez atrae sistemáticamente a otras culturas, (...) que es mucho menos homogénea que lo que se ha dicho al estereotiparla como ciudad de clase media, una ciudad de la que luego –afuera- uno se da cuenta en qué medida nos ha hecho vivir la multiculturalidad como núcleo conflictivo de la vida democrática”³⁸.

Y esta multiculturalidad está originada no en su origen proyectual, no en la magnífica visión modernista de su destino capitalino, sino en las oleadas migratorias e inmigratorias que permitió, cobijó, potenció, formó e integró la Universidad Nacional en sus alcances más profundos y amplios. Esta Universidad que, aún en sus más duros años de desencuentros con los caminos emprendidos por la historia de nuestro Pueblo, fue asumida –como corresponde a una institución vívida- como lugar de encuentro, de debate democrático, o de resguardo humanista. Que, también, ante las Dictaduras, la represión y el Terrorismo de Estado, asumió oscuramente una función institucional acorde con éstos. Y que en los períodos de libertad democrática inspiró formidables movimientos de raíz popular, humanista y efectivamente científica, con nombres y

³⁸ García Canclini, Néstor. “Cultura y Comunicación: entre lo Global y lo Local”. Ediciones de Periodismo y Comunicación Nro.9. UNLP. Octubre 1997.

acciones que disiparon y disipan radicalmente los fundamentos arcaicos y oscurantistas de su propio seno.

La Universidad Nacional de La Plata ha nacido, crecido, madurado y vive, diseminada no sólo en el recorte del mapa de la ciudad y la región, sino en la trascendencia aún de las fronteras nacionales. Entonces, la concepción de identidad no se ha limitado a la cuestión geográfica, sino que está simbolizada por la pasión educadora, la voluntad creativa y el impulso transformador de sus acciones, de sus personas y de sus visiones proyectuales.

Algunas materialidades

Todo esto no ha sido producto del pensamiento de individuos preclaros, sino que se ha desarrollado en acciones colectivas amparadas y nacidas de aquella pasión, con esmerada voluntad e imbuidos de aquel impulso, que han tenido que batallar ardorosamente para que las confluencias fueran más fuertes que las divergencias, que permitieran la disposición a considerar las producciones artísticas, las prácticas humanas, las tradiciones populares, los discursos múltiples, las diversidades emergentes de la vida social, como el territorio exacto de saberes probables, del deseo verificadorio, la exploración sin límites, la ampliación de marcos estrechos.

La Universidad Nacional de La Plata fue fundada en 1905 por el doctor Joaquín Víctor González y se erigió sobre la base de la Universidad Provincial y de Institutos de Estudios que venían desarrollándose desde fines del siglo XIX. Abreva en dos tradiciones fundantes: la Universidad, en su sentido histórico más consolidado, como espacio de desarrollo del conocimiento y el “saber”; y la ruptura que configuran el conocimiento de base experimental, social y artístico en sus distintas expresiones, las vinculaciones con el entorno socio productivo, la vitalidad expresiva y transformadora de los sujetos en ejercicio de sus derechos.

Su trayectoria, que recorre un derrotero a través de tres siglos ya, la ha hecho pionera en diferentes espacios y desarrollos culturales, científicos, artísticos y sociales, al tiempo que ha consolidado un perfil complejo donde las funciones de la docencia, la investigación, la extensión, la transferencia y la innovación

productiva, armonizan el ritmo de sus respectivos avances. 17 Facultades , 104 carreras de grado, 146 títulos posibles, 134 carreras de posgrado, 5 Colegios preuniversitarios, cerca de 100.000 alumnos en todos los niveles educativos, aproximadamente 8000 docentes, 2500 trabajadores administrativos y de apoyo docente, 93 Centros de Investigación y Desarrollo, 2.200 Investigadores, una Red de Museos y Bibliotecas donde se destacan el Museo de Ciencias Naturales y la Biblioteca Pública, un Observatorio Astronómico, una Radio AM-FM, una Editorial, cientos de dependencias y edificios, servicios sociales, de salud, alimentación, contención... son una síntesis enumerativa incompleta de lo que la UNLP contiene, brinda, es, propone, desarrolla...

Nota 2. Periodismo y Comunicación Social... de Escuelita a Facultad

Un lugar, una historia

Los estudios en Periodismo y Comunicación se iniciaron el 27 de abril de 1934, y desde sus comienzos estuvieron vinculados con la Universidad.

Las noticias primeras

Ezequiel Martínez Estrada admitía la influencia de Facundo en Radiografía de La Pampa, aparecido en 1934: "El poblador está solo en un mundo solitario". Hay un tanto de filosofía argentina allí, en esas palabras; en ese tiempo de evocaciones y de cambios.

Pero si la historia es una construcción del recuerdo que se hace en el presente, es la memoria también un recurso recurrente que vuelve y enmarca las formas del pensamiento.

Argentina, en la década del '30, era la catástrofe institucional y era también "Los siete locos" de Roberto Arlt... el Presidente Yrigoyen derrocado el 6 de Septiembre por un golpe militar encabezado por el General José F. Uriburu, como desenlace de un intenso proceso en el que la oligarquía vernácula en todas sus acepciones irrumpió, por primera vez, contra el mandato electoral.

Y la prensa, como siempre, jugó uno de sus sentidos: "Camaradas: El Ejército y la Armada de la Patria, respondiendo al clamor unánime del pueblo de la Nación y a los propósitos perentorios que nos impone el deber de argentinos en esta hora solemne para los destinos del país, han resuelto levantar su bandera para intimar a los hombres que han traicionado en el gobierno la confianza del pueblo y de la República, el abandono inmediato de los cargos, que ya no ejercen para el bien común, sino para el logro de sus apetitos personales. (...) La misma Constitución obliga a los ciudadanos a armarse en su defensa. Ha llegado el momento. ¡A las armas! para salvar la realidad de las instituciones y la dignidad de la Nación", dijeron periodistas de entonces.

En los '30 se crea el Instituto Nacional de la Nutrición cuyo director fue el doctor Pedro Escudero y el Presidente indulta a Simón Radowitzky, asesino del coronel Ramón Falcón, que purgaba su condena en el presidio de Ushuaia. Se suscribía

entre la Unión Soviética y nuestro país un acuerdo para intercambiar productos: la URSS proveería de petróleo a la Argentina. Se realizaba el Censo Nacional Ganadero, que registró una existencia de 32 millones de vacunos y de 44 millones de lanares. El General Enrique Mosconi renunciaba a la dirección de YPF y, al entregar el organismo a su sucesor, designado por el gobierno de facto, demostraba que la entidad oficial tenía un superávit de casi 30 millones de pesos. En 1930, se fundan el PEN Club, cuyo primer Presidente es Manuel Gálvez, y el Colegio Libre de Estudios Superiores. Se inaugura el Teatro del Pueblo, dirigido por Leónidas Barletta. Se crea la Confederación Nacional del Trabajo, CNT, mediante la unificación de varias centrales obreras.

También suceden tragedias que merecieron la impresión en letras de molde: Se produjo el hundimiento del buque alemán Monte Cervantes frente a Ushuaia, sin que se registren víctimas entre los pasajeros aunque su capitán prefiere hundirse con el navío. En Buenos Aires, un tranvía repleto de obreros cae en el Riachuelo. Con la década, aparece “La grande Argentina”, de Leopoldo Lugones. Manuel Gálvez publica “Miércoles de Ceniza” y César Tiempo “Libro para la pausa del sábado”. El Instituto de Economía Argentina, que dirige Alejandro Bunge, publica “La economía argentina” y Guillermo Furlong “Los Jesuitas en la cultura rioplatense”.

Argentina ejecuta por esos años los acordes de la música que signará el sabor de su siglo: Carlos Gardel es el paradigma. Se cruzan las vías de las modernas formas del transporte, con las imágenes del cine. El militarismo y la subestimación. El agro, la ganadería y la desproporción demográfica. Los pactos arbitrarios e imposibles con Gran Bretaña. Se cruzan la mujer en el piletón y otra enojada que no se conocen.

El 4 de junio de 1933, fallece Hipólito Yrigoyen. El diario La Prensa dirá: “Ha muerto demasiado tarde”. Ya no hay dudas sobre la posición del periodismo nacional más importante, impenitente, impune, sofisticado y desprendido de cualquier rasgo de reposo.

También en 1933, Levene publica “La anarquía de 1820 y la iniciación de la vida pública de Rosas” y “El proceso histórico de Lavalle a Rosas” como método y

necesidad retrospectivos para interpretar aquel presente. Será el mismo Ricardo Levene (1885-1959) un actor imprescindible en la vida de la Universidad Nacional de La Plata. Había estudiado en la Facultad de Derecho de Buenos Aires y se doctoró en 1906 con una tesis sobre Las leyes sociológicas. En 1911, publicó su primer libro “Los orígenes de la democracia argentina”. Ese año comenzó su carrera como profesor en la Universidad de Buenos Aires. Desde 1920 fue decano de la Facultad de Humanidades de la UNLP. Y en 1929 fue designado Presidente de la Universidad Nacional de La Plata.

La necesidad y el avance del siglo

Por ese entonces, un grupo importante de periodistas de “oficio” vislumbró y sintió la necesidad de encauzar el aprendizaje de esta actividad a través de estudios sistemáticos proclives al desarrollo de una conciencia crítica y de una formación más universal e integral.

Fue en el seno del Círculo de Periodistas de la Provincia de Buenos Aires, donde surgió la inquietud de fundar una Escuela de Periodismo, idea que se materializó de la mano de algunos visionarios que trabajaron obstinadamente por la concreción del proyecto. Uno de ellos fue Manuel Eliçabe, hombre lúcido, crítico de su tiempo y de espíritu progresista, quien fue el que dirigió los primeros cursos de la Escuela y también, por aquellos años, luchó empeñosamente por la defensa de la libertad de prensa en la provincia, asegurando este principio mediante una documentada presentación ante la Legislatura Provincial cuando se iniciaba el debate público suscitado por el proyecto de represión de los abusos a la libertad de imprenta en la Cámara de Senadores.

En una asamblea extraordinaria realizada el 25 de Septiembre de 1933, a propuesta de la Comisión Directiva, el Círculo de Periodistas de la Provincia de Buenos Aires, resolvió promover el establecimiento de cursos preparatorios y de perfeccionamiento para la profesión de Periodismo “a fin de fomentar y facilitar una mayor y mejor preparación profesional de sus socios y para incorporar al gremio, en el futuro, personas capacitadas para la moderna labor periodística.

Con tal propósito, esta Asamblea autorizó a la Comisión Directiva a determinar el plan de los Cursos y las condiciones de su instalación; a efectuar los gastos que ellos originasen y a convenir con la Universidad Nacional de La Plata, u otras entidades culturales, los medios y formas de una colaboración recíproca para la puesta en marcha de tamaña iniciativa”³⁹

Expresamente se declaró que ella tenía el carácter de ensayo y previa investigación a fin de establecer si existía interés público y condiciones favorables en el ambiente social para la futura fundación de la Escuela de Periodismo, a la vez que para determinar cuáles serían las disciplinas y enseñanzas profesionales que habrían de constituir su futuro plan de estudios.

Cumpliendo estas disposiciones, la Comisión Directiva, presidida por el Dr. Manuel Eliçabe –periodista del Diario La Prensa-, e integrada por Carlos Molteni de “La Nación”, Edgardo Saborido e Ignacio Fernández también de “La Prensa”, Luis Aznar de “La Vanguardia”, Ramón T. García y Alfredo Fernández García de “El Argentino”, Juan Carlos Olmedo Varela de la Agencia de Noticias “A.N.D.I.”, Manuel Vega Segovia y Saverio Redoano del diario “El Día”, resolvió abrir públicamente un registro de inscripción de asistentes a los cursos a iniciarse, constatar regularmente la concurrencia de los inscriptos y promover, de acuerdo con el Presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Dr. Ricardo Levene, la serie de conferencias y cursos a dictarse durante el año lectivo.

Los cursos comenzaron a dictarse el 27 de abril de 1934, con casi 300 alumnos inscriptos. Al iniciarse el primer bimestre, el presidente del Círculo, Manuel Eliçabe, explicó el fundamento de su propósito y dimensionó la importancia de dicho acontecimiento. Perfilando un diagnóstico de la actividad periodística, expresó que “la aceleración del ritmo de la vida contemporánea ha exigido al periodismo la mayor universalidad de la información noticiosa y de su comentario y le ha impuesto la condición de la más estricta actualidad. Según una feliz expresión –agregó- el público lector es un ser fugitivo que el periodista debe cazar cada día. Adversos a la universalidad y actualidad de la labor periodística, los

³⁹ Escuela Argentina de Periodismo. Imprenta de la Escuela Argentina de Periodismo. Círculo de Periodistas de la Provincia de Buenos Aires. Primera Serie N°3. La Plata. 1943.

factores distancia y tiempo se reducen a su mínima expresión por la velocidad que engendran la preparación profesional y la atinada utilización de los medios modernos de comunicación. Al alcance de todos, por lo general, están los últimos; mas la preparación profesional exige arduo aprendizaje previo, que desarrolle y cultive las actitudes originarias; impone la adquisición de conocimientos variados, la vivacidad y el perfecto dominio técnico del complicado mecanismo del diario moderno”⁴⁰

Ese aprendizaje, según Eliçabe, en la Argentina y hasta ese momento, se realizaba en los mismos diarios y durante el ejercicio de la profesión, exigiendo a quienes se iniciaban, que se improvisaran idóneos en el mismo campo de trabajo. Denominó, también, a los diarios La Prensa y La Nación, como dos grandes escuelas de periodismo; escuelas que –según sus palabras- habían llegado a un alto grado de perfeccionamiento por aquellos años, aunque los métodos originarios no habían variado y los inconvenientes del sistema se hacían manifiestos para los mismos diarios y para quienes aspiraban a ejercer el oficio.

“Cientos y cientos de jóvenes desfilan por los diarios argentinos todos los años y sólo muy pocos se afirman en la profesión. En los diarios se aprende, pero la enseñanza no está metodizada y el aprendizaje se hace a costa del diario. Y no sé que a ninguna persona discreta se le ocurra facilitar a un joven aspirante a mecánico, un espléndido y flamante motor de gran costo para que aprenda manejarlo”⁴¹

Este mismo estado de opinión sucedía en otras partes del mundo. El profesor Strowski, en el diario “Paris-Soir”, auspició en 1927 la idea de fundar en La Sorbona, un instituto para la formación de periodistas porque, decía, “se haría ganar 10 años de vida al periodista si, en lugar de los largos tanteos profesionales a que se someten hasta llegar a su madurez, sin más guía que el instinto o la práctica, se establece una enseñanza metódica para ellos”.

⁴⁰ Ídem. Página 10

⁴¹ Gollán, José Santos. Periodista del diario La Prensa en “Escuela Argentina de Periodismo”. Imprenta de la Escuela Argentina de Periodismo. Círculo de Periodistas de la Provincia de Buenos Aires. Primera Serie N°3. La Plata. 1943.

También Otto Groth, en “Die Setung”(1928), preconiza esta solución. La mayor parte de las naciones europeas la fueron adoptando, movidas por la necesidad de contar con periodistas de verdadera preparación profesional. La “Gran Guerra” les había revelado la importancia de proveer a tal necesidad. Francia, Alemania, Inglaterra y Rusia habían implantado o estimulado el funcionamiento de escuelas de periodismo. Italia había incorporado estudios de periodismo a su vasto plan de enseñanza profesional y reglamentado el ejercicio de la profesión.

En esta dirección, los Estados Unidos se habían anticipado a los países europeos en muchos años. A mediados de la década del 30, ya contaban con más de 100 institutos especiales de periodismo y 300 universidades y Colegios que ofrecían cursos de esta profesión, mientras que en Sudamérica no existía ninguno que cubriera esta necesidad.

En nuestro país, con anterioridad, hubo algunos intentos fallidos. El Primer Congreso de la Prensa Nacional, reunido en mayo de 1901, por iniciativa de Estanislao Zeballos, Manuel Carlés, Ezequiel P. Paz y Emilio Mitre y Védia, resolvió la fundación de una Universidad Libre y Escuela de Periodismo, pero finalmente esa iniciativa no se llevó a cabo.

La falta de un instituto para la formación de periodistas había sido notada frecuentemente. En 1931, el decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Norberto Piñero, en una carta dirigida al Círculo de Periodistas recordaba que, como Decano, se propuso crear una Escuela de esta índole con la colaboración de algunos grandes diarios.

También el Dr. Ricardo Levene, quien fuera presidente de la Universidad Nacional de La Plata durante los años de la creación de la Escuela, siendo Decano por segunda vez de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, tuvo igual pensamiento ya que consultó un proyecto de Escuela de Periodismo a algunos periodistas platenses.

La concreción, el inicio

Con estos antecedentes, el Círculo recogió estas aspiraciones y maduró un plan para satisfacerlas, dentro de sus medios y posibilidades. Sus resultados fueron, entonces, los cursos que se iniciaron.

En pocos días, las 150 inscripciones que se recibieron, auguraron un porvenir feliz y Manuel Eliçabe no olvidó saludar con agrado el número de mujeres inscriptas en los cursos, que alcanzó a un 30 por ciento de la totalidad de los ingresantes.

Para Eliçabe, Presidente del Círculo de Periodistas, la meta de los cursos debía concluir a modo de laboratorio donde investigar cuáles serían las disciplinas científicas y las enseñanzas profesionales que habrían de constituir el futuro plan de estudios. Sin establecerlas a priori, se lograrían consultando a los mismos inscriptos “auscultando sus aspiraciones para satisfacerlas en cuanto sea racional y legítimo; acogiendo las más autorizadas opiniones de los humanistas y de los grandes periodistas de la época”, para determinar, con el concurso de todos, cuál sería el plan definitivo.

Concretamente los cursos comenzaron a dictarse en abril de 1934, con casi 300 alumnos inscriptos.

Los cursos iniciales fueron “Panorama del periodismo contemporáneo” a cargo del Profesor José A. Oría, “Reportaje y redacción de noticias” dictado por Ramón T. García, “Iniciación en el Arte Tipográfica aplicada al periodismo” por Mario Sciocco, “Organización Nacional. 1852-1862” por Carlos Heras y “Sociología Iberoamericana” por el Dr. José A. Vasconcelos. En la segunda mitad de 1934, se dictaron “El periodismo argentino entre los años 1820 y 1830” a cargo del Dr. Arturo Capdevila, “Literatura contemporánea de la América Española” por el profesor Pedro Enríquez Ureña, “Instituciones coloniales de la América Española” por el catedrático de la Universidad de Sevilla Dr. José María Ots Capdequí, “Estudios de artículos periodísticos, su análisis, crítica y reconstrucción” a cargo de Manuel Eliçabe. Además se hicieron visitas a los diarios de La Plata y de Capital Federal y se agregaron algunas conferencias referidas al ejercicio de la profesión. Todos los cursos fueron dictados en forma gratuita y quienes estuvieron al frente de los mismos lo hicieron en forma ad-honorem.

Luego de una larga negociación que se inició al dictarse los cursos libres de periodismo durante 1934, el 7 de mayo de 1935 la presidencia del Círculo de Periodistas de la provincia de Buenos Aires, dirige una extensa comunicación, autorizada por la Comisión Directiva, al presidente de la UNLP, Dr. Ricardo Levene, destacando la necesidad y las ventajas de la creación de la Escuela Argentina de Periodismo, solicitando la colaboración de la Universidad para realizarla y proponiéndole las bases de esa creación, las normas para su gobierno, el plan mínimo de estudios y la forma de arbitrar recursos para su sostenimiento. Luego de algunas modificaciones, la Universidad dictó la ordenanza donde se acordó el auspicio y la colaboración para la puesta en marcha de la nueva Escuela. Bajo este acuerdo se inscribiría a los alumnos en carácter de “oyentes”, otorgándoles certificados, previa aprobación de los exámenes de Composición y Gramática, Historia Argentina Contemporánea, Geografía Política y Económica Argentina, Idioma, Derecho Constitucional, Sociología, Derecho Administrativo y Derecho Internacional Público, que se dictaban en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y también en la de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad local. Por otra parte, el Círculo de Periodistas se comprometía a dar enseñanza teórica y práctica a través de asignaturas específicas: Historia del Periodismo, Reportaje y Redacción de Noticias, Estudio de originales periodísticos, su crítica y reconstrucción, Arte Tipográfico aplicado al Periodismo, Legislación de Prensa y Ética Periodística. Por su parte, el Presidente de la Universidad designaría una Comisión que dictaría el Reglamento de la Escuela. La Comisión fue presidida por el mismo Levene e integrada por Manuel Eliçabe (Presidente del Círculo), José A. Oría (Profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y los periodistas Ramón T. García y Carlos R. Molteni. Esta Comisión redactó el reglamento que contenía 16 artículos, en los que hacía referencia –entre otras cuestiones- a que una Comisión de Gobierno, compuesta por un Director y dos Vocales, tendría a su cargo el gobierno técnico y administrativo de la Escuela. Dicha Comisión, además, podía estar integrada por un delegado del Centro de Estudiantes, siempre que éste lo solicite, quien podría emitir opinión sobre toda clase de asuntos a tratarse, pero no tendría voto

resolutivo sobre ellos. El Director sería nombrado por la Comisión Directiva del Círculo de Periodistas, siendo su mandato por 4 años, y los Vocales –con 2 años en sus funciones- serían nombrados uno por el Presidente de la UNLP y el restante por la comisión Directiva del Círculo.

Durante los años siguientes, el número de inscriptos fue en aumento, de los cuales el 30% seguía representado por mujeres. Un promedio de 45 alumnos fue aprobado al final de cada año lectivo y durante el año 1937, la Escuela recibió la visita del Decano de la “Escuela Graduada de Periodismo” de la Universidad de Columbia, New York, Dr. Carl W. Ackerman, quien, además de interesarse por ella e informarse de su plan de estudios, programas y reglamento, disertó en aquella oportunidad sobre “La función del periodismo y su influencia en la paz y armonía de las naciones”, en el Aula Magna de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

En el año 1943, la Comisión de Gobierno de la Escuela, resolvió reformas en el Plan de Estudios, elaborado inicialmente de común acuerdo entre la Universidad y el Círculo. En su petitorio, la Comisión solicitaba a la Universidad auspicios más eficaces que los que se habían brindado hasta ese momento, y se notificaban las modificaciones previstas, en donde se agregaban asignaturas como “Ilustración de periódicos” y “Reportaje gráfico” (dibujo, grabado, litografía, fotograbado, belinogramas) por un lado, materias de las que se haría cargo el Círculo, en colaboración con los cursos y laboratorios de la Escuela de Bellas Artes de la UNLP, además de las materias “Administración de periódicos” y “Publicidad, avisos y propaganda comercial”. Y, por otro lado, se agregaban cátedras de estudios superiores y perfeccionamiento en las facultades de Humanidades y de Ciencias Jurídicas y Sociales.

La necesidad de dictar cursos básicos por un lado y superiores o de perfeccionamiento por el otro, respondía a exigencias reales, tales como que la Escuela ofreciera puntos de interés no solamente a los aprendices sino también a los ya profesionales y veteranos del periodismo, para quienes cabe suponer “innecesarias o poco atractivas las enseñanzas elementales”, según la documentación de la época. Por otra parte, se advertía la “conveniencia social de

dar posibilidad de ocupación honrosa y remunerativa a la gran cantidad de jóvenes que, por no haber podido o haber realizado oportunamente estudios secundarios, o no haber podido iniciar estudios universitarios”, tenían la posibilidad de acceder libremente a los cursos elementales de la Escuela y algunas de sus materias se volvían inaccesibles a su limitada preparación general.

Ante esto, el Presidente de la UNLP, Dr. Alfredo L. Palacios, y el Consejo Superior, el 22 de junio de 1943, aprobó el plan de reformas y estableció lo siguiente: el reglamento de la Escuela, de 1935, se mantenía en vigencia, los alumnos quedaban equiparados a los de la Universidad en los beneficios de ayuda social, previo pago de los derechos respectivos y se modificaba el plan de estudios que incluía “cátedras básicas para los alumnos regulares y cátedras de estudios superiores y de perfeccionamiento, de asistencia facultativa, para alumnos de la Escuela o periodistas profesionales”, tal como fuera solicitado en el proyecto.

La Escuela, que desde su nacimiento dictaba clases en forma gratuita y su personal docente y administrativo desempeñaba sus funciones sin cobrar salarios, se sostenía financieramente a través de modestos aportes provenientes del Círculo. En el año 1941, el Diputado Nacional Dr. Raúl Díaz, había presentado ante la Cámara de Diputados un proyecto de Ley por el que se proponía dar a la Escuela una pequeña subvención económica. Dicha subvención, destinada en parte para la adquisición de las máquinas, tipos y accesorios de un taller de imprenta, no obstante su incorporación al Presupuesto Nacional de los años 1941 y 1942, quedó sin cumplirse en razón del decreto de economías que el Poder Ejecutivo expidió para el ejercicio administrativo de aquellos años y recién se hizo efectiva la partida para 1943. Ante esta situación, la Comisión Directiva del Círculo, acudió en demanda de ayuda al Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, cuyo Poder Ejecutivo, desempeñado por el Dr. Rodolfo Moreno, le acordó un donativo, por única vez, en marzo de 1943, cuyo importe, junto a las sumas disponibles de la subvención nacional, hizo posible la instalación del taller de imprenta que se aspiraba. Éste contó con una máquina “Ausburg” plana de imprimir, una linotipo de modelo 8B con tres almacenes, cajas y juegos de tipos

variados, mesa de imponer, ramas, guillotinas, sacapruedas y otros accesorios indispensables para impresión de un periódico –que más tarde compusieron los alumnos- y de las cartillas de divulgación académica que la Escuela editó y difundió gratuitamente en el país. En aquella rudimentaria imprenta se editó, tiempo después, en 1946, “El Iniciador”, un periódico escrito por los estudiantes de periodismo, de distribución gratuita.

La subvención, administrada por la Dirección y la Comisión de Gobierno de la Escuela, permitió además, asignar una modesta suma anual a las diversas cátedras y un sueldo al personal administrativo durante 1943, e instituir una “bolsa” para costear un viaje de estudios a los alumnos que más se destacasen en los cursos.

Pero este salvataje financiero no fue más que un paliativo temporario ya que la falta de sostén económico no fue definitivamente resuelta en los años siguientes. Ante este cuadro de situación, el Círculo comienza a tramitar una gestión con la Universidad Nacional de La Plata, con el fin de lograr “la oficialización de la Escuela bajo la dependencia directa de esa casa de estudios”. La incorporación definitiva de la Escuela a la Universidad, se formuló a través de un anteproyecto de bases que el Vicepresidente, Ing. Héctor Ceppi, resolvió someter a consideración del Consejo Universitario, en forma de memorando. A los fines de llevar a la práctica esta incorporación sería necesario establecer un convenio en el que se incluiría la transferencia a la Universidad del material didáctico con que contaba la Escuela y su taller de imprenta, previa estimación de su valor por peritos que designarían las partes para que se expidieran conjuntamente. La Universidad se comprometía a mantener la estructura de la Escuela en sus lineamientos generales. Mantendría también en sus cargos a la Dirección, personal docente y administrativo y mejoraría las asignaciones que tenían los mismos en ese momento en su presupuesto, fijándose en principio, para el primer año de vida universitaria, haberes que en ningún caso serían inferiores al sueldo mínimo que reglaba en la UNLP. Además se obligaba a disponer todo lo necesario para que no sufriera interrupciones, entre otras cosas, la aparición del periódico que editaba la Escuela por entonces.

La incorporación plena, la historia mediata

Fue recién en abril de 1954, cuando el Consejo Superior resolvió auspiciar el funcionamiento de una Escuela de Periodismo en la UNLP. Para ello dispuso designar una Comisión con el fin de elevar un proyecto de organización y funcionamiento, compuesta por el fundador Manuel Eliçabe, el director de entonces, Saverio Redoano y Miguel Ángel Escalante.

Meses después, en septiembre de ese año, el Consejo aprobó el proyecto respectivo y con él la creación de la Escuela de Periodismo de la UNLP. Para concretarla, el Círculo ofreció sus aulas, elementos didácticos y el uso de su taller de imprenta, por 3 años prorrogables, hasta que la Universidad dispusiera de un presupuesto adecuado a sus fines.

En Octubre de 1955 asumió sus funciones como Delegado Interventor en la Escuela el Dr. Pascual Cafasso, cargo que ocupó por más de 12 años. Durante su gobierno se aprobó un nuevo plan de estudios, en 1956, y se creó el Seminario de Investigaciones. En 1958, la Escuela se mudó al edificio de calle 53 N° 726 –ex residencia del gobernador Udaondo- alquilado por la Universidad, dejando definitivamente las instalaciones del Círculo de Periodistas de la Provincia de Buenos Aires. Allí también se trasladó la imprenta, la biblioteca especializada, el laboratorio fotográfico, los grabadores y las máquinas de escribir.

En julio de 1961 apareció el primer número de “Noticias Universitarias”, editado por la Escuela, que se convirtió en vocero de la Universidad platense y sirvió gratuitamente a docentes, administrativos, estudiantes y graduados.

En 1964, el Consejo Superior de la Universidad aprobó un nuevo plan de estudios para la carrera de Periodismo, que convirtió al instituto en Escuela Superior y en 1965 las autoridades designaron nuevamente al Dr. Cafasso como Director.

En 1966, por primera vez, se resolvió crear un Consejo Asesor integrado por profesores, graduados y estudiantes, y en junio de ese mismo año se designó al Aula Magna de la Escuela con el nombre de Manuel Eliçabe en homenaje a su memoria.

A principios de los años '70, la Escuela Superior de Periodismo seguía en el mismo edificio, que ya estaba notoriamente deteriorado, el Plan de Estudios contaba con una Licenciatura en Ciencias de la Información (3 años) y un Profesorado en Comunicación Social (2 años más), sin tesis de graduación, pertenecientes al denominado Plan de Estudios 1969. En el primer año ingresaban cerca de 100 alumnos, en el tercero quedaba la mitad, mientras que al Profesorado lo terminaban entre 10 y 15 de aquéllos.

Hasta el año 1973, la dirección fue ocupada con cierta continuidad institucional, siendo el Dr. Ataúlfo Pérez Aznar el último de este ciclo. A partir de ese año, comenzó una serie de conducciones erráticas producto de los vaivenes políticos de la época: por la Dirección pasaron un militante con antecedentes académicos, un médico y, por último, el presidente de un centro de jubilados.

La precariedad de los sucesivos edificios ocupados y de los magrísimos presupuestos acordados complicó la situación de un cuerpo docente que contaba con la presencia de Silvio Frondizi, Gregorio Selser, Horacio Bertholet, Guillermo Savloff y Sergio Karakachoff, entre otros prestigiosos intelectuales comprometidos con ideales de transformación, aún de su propia función.

Sin embargo, todos estos límites no fueron superados al pasar al edificio de calle 44 N° 676, puesto que casi al mismo tiempo que la mudanza, el país comenzó el período más negro de su historia. El 24 de marzo de 1976, una Junta Militar encabezando una alianza cívico-castrense derrocó al gobierno constitucional de entonces y se institucionalizó la política del Terrorismo de Estado como norma de convivencia nacional.

Aquí la prensa y ya los medios de comunicación en general tendrán decisiva participación en los acontecimientos de los años más oscuros del país. Rastreos históricos sobre la posición de los medios pueden hacerse en millares de páginas escritas y aún en los documentos que los propios medios proporcionan.

Para relevar las circunstancias y reflejar el estado de situación de la época, el mejor documento sigue siendo el informe periodístico conocido como la Carta Abierta enviada por Rodolfo Walsh a la Junta Militar el 24 de marzo de 1977:

"(...) 1.La censura de prensa, la persecución a intelectuales, el allanamiento de mi casa en el Tigre, el asesinato de amigos queridos y la pérdida de una hija que murió combatiéndolos, son algunos de los hechos que me obligan a esta forma de expresión clandestina después de haber opinado libremente como escritor y periodista durante casi treinta años.

"El primer aniversario de esta Junta Militar ha motivado un balance de la acción de gobierno en documentos y discursos oficiales, donde lo que ustedes llaman aciertos son errores, los que reconocen como errores son crímenes y lo que omiten son calamidades.

"El 24 de marzo de 1976 derrocaron ustedes a un gobierno del que formaban parte, a cuyo desprestigio contribuyeron como ejecutores de su política represiva, y cuyo término estaba señalado por elecciones convocadas para nueve meses más tarde. En esa perspectiva lo que ustedes liquidaron no fue el mandato transitorio de Isabel Martínez sino la posibilidad de un proceso democrático donde el pueblo remediara males que ustedes continuaron y agravaron.

"Ilegítimo en su origen, el gobierno que ustedes ejercen pudo legitimarse en los hechos recuperando el programa en que coincidieron en las elecciones de 1973 el ochenta por ciento de los argentinos y que sigue en pie como expresión objetiva de la voluntad del pueblo, único significado posible de ese "ser nacional" que ustedes invocan tan a menudo.

"Invirtiendo ese camino han restaurado ustedes la corriente de ideas e intereses de minorías derrotadas que traban el desarrollo de las fuerzas productivas, explotan al pueblo y disgregan la Nación. Una política semejante sólo puede imponerse transitoriamente prohibiendo los partidos, interviniendo los sindicatos, amordazando la prensa e implantando el terror más profundo que ha conocido la sociedad argentina.

"2. Quince mil desaparecidos, diez mil presos, cuatro mil muertos, decenas de miles de desterrados son la cifra desnuda de ese terror (...)"

Al día siguiente del envío de la Carta, el 25 de marzo de 1977, un comando militar enviado desde la Escuela de Mecánica de la Armada, emboscó a Rodolfo Walsh,

lo hirió gravemente y lo incorporó a la lista de desaparecidos que el propio periodista, escritor y revolucionario había detallado un día antes.

Mientras tanto, en La Plata, algunos días después, el 26 de junio de 1976, el rector interventor de facto Médico Veterinario Guillermo Gallo, nombró al Licenciado en Psicología Daniel Alfredo Pabón, que ya era docente, como Director. Esta decisión fue avalada por el grupo de docentes con más predicamento en la Escuela de Periodismo, Teódulo Domínguez, Carlos Bustamante, Alberto Verga, Alfredo Torre, con la convicción de que “era mejor un miembro del equipo, de la institución, que diera el perfil” antes que una intervención totalmente externa. Con la sola excepción de Alberto Verga que tuvo que esconderse por las amenazas en su contra, todo aquel equipo permaneció en la Institución y durante su administración desaparecieron y fueron asesinados 34 docentes, no docentes, estudiantes y graduados⁴², sin que se tenga información alguna, testimonio, testigo voluntario u ocasional, de cualquier acción que Pabón y su gente hayan hecho para impedirlo o protegerlos. Antes bien, los testimonios y documentos de los testigos y archivos demuestran las autodefensas o inculpaciones hacia “los otros” que todavía cobardemente ensayan para preservar privilegios obtenidos en esa época, en esas gestiones y con esas “inversiones”.

En lo específico institucional, por resolución del 31 de Diciembre de 1976, se cambió la denominación de la Escuela pasándola a Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social, se reformó el Plan de Estudios determinando una Licenciatura en Comunicación Social (con tesis) de cinco años y un título intermedio de Periodista (a los 3 años), se creó el Instituto de Investigación de la Comunicación Social y, como ya dijimos, se propició la mudanza desde el viejo edificio de la calle 10 entre 54 y 55. También, en carácter de institución fundadora

⁴² Silvio Frondizi, Julio Alberto Álvarez, Ricardo Emir Aiub, Horacio Félix Bertholet, Néstor Alejandro Bossi, Ricardo A. Díaz Anselmi, Daniel Rodolfo Elías, José G. Espinoza Pesantes, Roberto Nando Falivene, Jorge Horacio Foulkes, María Teresa Grujic de Coronel, Alejandro E. Gutiérrez Penette, Silvia Elvira Ibáñez, Carlos E. Ishikawa, Juan Carlos Jordán Vercellone, Liliana Edith Molteni, Mercedes Isabel Maiztegui, Héctor M. Marghetich, Elsa Delia Martínez, Susana Beatriz Medina, Norberto Juan Orlando Tilot, Pablo Andrés Gelstein Barretic, María Fernández de Pankonin, Rafael Antonio Pedreira, Victoriano Graciano Perdighé, Guillermo Savloff, Nélica Ofelia Villarino, Sergio Zurita, Rodolfo Company, Susana García, Carlos Enrique Sentrece, Sergio Karakachoff, Jorge R. Harriague, Luis Norberto Macor.

desde el 29 de octubre de 1981, pasó a formar parte de la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS).

En toda la década, salvo emprendimientos individuales, la Escuela nunca salió a la calle con ningún producto periodístico ni académico, salvo una publicación que sigue pareciendo exótica a la especificidad: un folleto reivindicatorio de algunas ideas en torno a la soberanía argentina sobre las Islas Malvinas, con escaso valor académico y nulo contacto con cualquier práctica o saber vinculado al periodismo y la comunicación social, firmado por Daniel Pabón por supuesto.

La democracia contemporánea

El regreso a la vida democrática a partir de 1983 tuvo, en nuestra Institución, la misma gradualidad, las mismas tensiones y transiciones, que el conjunto de la Nación. En un contexto de fuerzas que propugnaban por mantener los privilegios y los sentidos y fuerzas que representaban las necesidades de transformación en todos y cada uno de los campos, la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social no fue la excepción sino la estricta confirmación de la regla. Luego de tanta muerte y desapariciones, la vida volvía a estar en germen y todo se demostraba asumible: la memoria, la justicia, pero también las cruciales contradicciones del cambio de época, de paradigma, de sentido, y de la correlación de fuerzas. De lo que se trató fue de asumir el desafío.

Por entonces, también estaba en tensión la etapa en que la enseñanza del periodismo y la comunicación abandonaba para siempre su carácter de transmisor de prácticas profesionales exclusivamente y se convierte, también, en un ámbito convocante a los pensamientos complejos, a la conceptualización de los procesos, al análisis de los discursos y a la crítica sobre los medios.

La responsabilidad social del periodismo y de los medios de comunicación volvía al centro de la cuestión y un conjunto activo de estudiantes, algunos graduados y pocos profesores reclamaban nuevas reglas institucionales que, modificando aquel presente áulico, contribuyera a la indispensable transformación sociopolítica colectiva.

Con este magma, la comunidad educativa de la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social con una mayoría proveniente de los planteles educativos de los años 76-83, y en el proceso de normalización universitaria, eligió a Carlos Bustamante como el primer Director de su historia.

El resto del eje diacrónico es historia reciente y merece un análisis de reflexividad que no es objeto de esta tesis. Y quiero remarcar que sólo se trata de un objeto que no estoy relevando pero que es posible y deseable que en un futuro cercano se encare su análisis bajo la autorización epistemológica que refrendan los estudios en Historia Reciente y la Reflexividad como táctica indagatoria.

La Facultad

El 24 de octubre de 1994 el Consejo Superior de la UNLP cambió el estado de la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social. En una votación unánime, concluyó en el pase de Escuela Superior a Facultad poco tiempo después del sexagésimo aniversario de la creación de los Cursos en 1934.

Este “pase” abrió una nueva etapa en la que aparecieron con fuerza otros objetivos y otras necesidades. En todas las áreas se impuso una transformación estructural considerada imprescindible para consolidar de pleno derecho la inserción definitiva en el contexto del sistema universitario en general, y de la UNLP en particular.

La jerarquización de los estudios, la puesta en marcha del cogobierno efectivo, el desarrollo de la investigación y la extensión, y la consolidación epistemológica dentro del campo son los grandes objetivos que aparecieron como prioritarios y que se empezaron a perseguir desde el comienzo de la primera gestión en la historia como Facultad.

En consecuencia, lo relevante identitario entró en los difíciles laberintos del “pertenecer” institucional...

Nota 3. Las discusiones curriculares de la comunicación

El Curriculum

Sin lugar a dudas, todo este estado de discusión más los procesos institucionales de la vida política concreta, son y fueron parte del proceso de renovación y transformación del conjunto de saberes y prácticas en el plano de lo curricular.

A estos efectos trataré los supuestos académicos que son la síntesis de discusiones, de prácticas y de evaluaciones continuas y permanentes.

Vacilaciones... certezas

Llegar al pase a Facultad fue una consecuencia de la búsqueda constante de un crecimiento sostenido pero enmarcado en una tensión epistemológica principal del campo: Desde el mismo origen de los estudios en periodismo y comunicación en toda América Latina la tensión entre la cuestión tecnológica y la cultural ha caracterizado a todo el proceso. Las lógicas modernizantes y desarrollistas versus los procesos de rescate de la/s memoria/s y todas las identidades, aquellas que ocupan el centro de la escena y aquellas que fueron y son relegadas a la sobrevivencia y el combate por la propia existencia.

En la Universidad Nacional de La Plata, en “Periodismo”, ya en 1989, el Plan de Estudios fue modificado a partir de la necesidad de reformar el de 1977, que respondía al proyecto político ideológico de la Dictadura cívico-militar autodenominada “Proceso de Reorganización Nacional” alojando la concepción que entiende a los medios como aparatos ideológicos de control de los públicos.

La estructura del Plan de Estudios 1989 ampliaba los alcances de la Carrera e incorporaba una nueva concepción de la Comunicación, con la orientación Planificación Institucional. Dividida en un Ciclo Básico de tres años y en un Ciclo Superior de dos, con las orientaciones Periodismo y Planificación Institucional y Comunitaria, se completaba la Licenciatura en Comunicación Social.

En 1994, habiéndose cumplido un primer ciclo de desarrollo del Plan de Estudios, con el egreso de la primera promoción de Licenciados con dichos títulos orientados, y cumpliendo lo que el mismo plan estipulaba, el Consejo Académico consideró necesario evaluar el impacto de éste en la formación profesional y

definir los objetos de transformación en torno a los cuales iniciar un nuevo proceso de reforma curricular. La posibilidad de llegar a ser Facultad también fundaba la discusión sobre lo que tenía que ser la Carrera desde ese momento y el proceso de autoevaluación curricular abarcó diferentes y variadas instancias productivas: jornadas de debate públicas e interclaustrós, comisiones ad hoc de los órganos del cogobierno, análisis de las políticas de formación en Comunicación Social y de diferentes curriculas y Planes de Estudios de la especialidad, realización de encuestas como elemento diagnóstico, destinadas a recoger las opiniones de Estudiantes, Profesores y Graduados, espacios permanentes de intercambio de análisis y propuestas con diferentes sectores y organismos de la Facultad y la Universidad, reflexiones sobre la práctica curricular con Docentes Auxiliares en el marco de los Cursos de Capacitación Docente, realización de Seminarios de Intercambio Académico con especialistas en el área, realización de Talleres de Prácticas Profesionales con graduados de las dos Orientaciones y evaluaciones externas realizadas por expertos.

Todo el proceso realizado alcanzó un diagnóstico de evaluación que puede resumirse en los siguientes tópicos.

Referidos a la estructura del Plan se planteó que

Era altamente escolarizado:

- Prescripción por sobre autoestructuración (especialmente en correlativas y contenidos mínimos).*
- Diseño cerrado que impedía modificaciones u opciones parciales.*
- Imposibilidad de la aparición de nuevos objetos de estudio, de objetos transversales y de nuevos lenguajes y prácticas de apropiación.*

Presentaba tematizaciones ausentes:

- Producción teórica: no había instancias explícitas para ésta.*
- Nuevas tecnologías de la información.*

Adolecía de prácticas investigativas novedosas: su alto nivel de estructuración las inhibía.

Concluía la Licenciatura sin presentación de Tesis: ausencia de una instancia de integración final del conocimiento.

En su dimensión epistemológica, se concluyó que

El campo de la comunicación había pluralizado sus formas de constitución y expansión, a la vez que se habían complejizado los perfiles académicos y profesionales que se desprendían de tal proceso.

El enfoque comunicacional había quebrado el imperio de las disciplinas y de las definiciones basadas meramente en los medios de comunicación; esto posibilitaba la formulación de un vocabulario transversal.

Los talleres eran definidos en función de los medios y el área comunicacional era co-definida por disciplinas tradicionales, sin una fundamentación clara respecto de su inclusión.

En la dimensión socio-profesional se sintetizó que

La base socio-profesional se construyó alrededor de la clara imagen social de la figura del periodista. Alrededor de 1980, la cuestión del objeto comunicación comenzó a aparecer y a propiciar un alcance teórico mayor y la apertura de nuevas posibilidades profesionales.

La Licenciatura parecía afirmar la importancia de la identidad de ambas Orientaciones.

El Plan vigente era un marco insuficiente para la producción de experiencias de enseñanza-aprendizaje significativas ante los acelerados cambios que se producen en el mundo de la comunicación y para el carácter centralmente articulador que las prácticas comunicativas adquieren en la actualidad.

Con respecto a la dimensión didáctica, se acordó que

En relación con el diseño curricular se presentaba una rígida estructuración de los trayectos de formación en años, con materias determinadas y cantidades a cursar, lo que respondía a una lógica escolarizada.

Prescribía demasiado la carga horaria y se observaba una desarticulación entre teóricos y prácticos, lo que acota los espacios de decisión de los equipos de cátedra.

Sólo se presentaba una organización anual de las materias.

Los contenidos mínimos estaban demasiado detallados, lo que dificultaba la aparición de nuevos enfoques y posteriores actualizaciones.

La presencia de un tronco común en años actuaba como barrera y no como articulador de experiencias.

En la dimensión institucional se observó que

Había una unidad académica en plena transformación (pase de Escuela a Facultad).

Aumentaba la complejidad: más investigación y aparición de diversos Centros, estudios de posgrado, numerosos trabajos de extensión y de producción comunicacional en relación con el entorno social, cultural y profesional.

El desarrollo del grado, el posgrado, la investigación y la extensión debían aparecer como un conjunto teórico al cual referir los cambios específicos.

Necesidades

De las instancias diagnósticas desarrolladas se definieron ciertas cuestiones nodales de revisión, que fueron considerados como objetos de transformación en torno a los cuales se focalizaron ejes transformadores del curriculum. Frente a la rigidez escolarizada, se propuso un camino de flexibilización, interdisciplina y opciones diversificadas de formación. Ante la linealidad y su tendencia a la reproducción de conocimientos, se postuló la complejidad y la generación de conocimientos originales en el campo comunicacional. Respecto de la desarticulación teoría-práctica, se propuso instaurar espacios de articulación, procesos interdisciplinarios y acciones de transversalidad.

Las razones institucionales de la reforma de aquel Plan de Estudios estuvieron fuertemente vinculadas con la generación de un marco normativo que permitiera recuperar las prácticas curriculares instituyentes. Esto significa que lo que aparecía como consenso, fue la realización de una reforma curricular total y no sólo un cambio de Plan de Estudios. Así, sus alcances comprometieron el proyecto institucional de formación de comunicadores, las diversas actividades y

alternativas pedagógicas y los contenidos que las sostenían. La reforma del Plan por sí sola hubiese implicado avances perecederos si no hubiera involucrado, fundamentalmente, el hacer docente y la totalidad de las prácticas institucionales de formación.

Dicha reforma fue englobadora del hacer institucional de modo que comprendió la política académico-institucional de la Facultad, sosteniendo su identidad, fuertemente ligada a la práctica profesional, y profundizando en otros campos comunicacionales.

La velocidad de las transformaciones sociales en un mundo de alta complejidad global imponía, y todavía están vigentes, categorías diversas a la hora de pensar un curriculum que se ocupara de formar Comunicadores Sociales para nuestra sociedad nacional en la era denominada de la globalización.

La complejidad de la cultura obliga/ba a desentrañar los problemas desde múltiples miradas, dando forma a los discursos interdisciplinarios que han tomado consistencia en las últimas décadas, marcados por la reorganización del conocimiento y la incipiente ruptura de las fronteras disciplinarias. Esta complejidad en el campo comunicacional aparece caracterizada por la constitución de nuevos campos localizados en los bordes de disciplinas de las Ciencias Sociales, otorgando a las prácticas y estudios comunicacionales una dimensión inter y transdisciplinaria.

Transformaciones

La transformación de las propias prácticas y saberes, en función de una mirada autocrítica y una indagación permanente de los desarrollos sociales, políticos y culturales del campo de la comunicación, fue la herramienta fundamental para instalar y hacer posible nuestra institucionalidad en contextos que no siempre han propiciado amablemente la constitución de procesos como el nuestro.

El desarrollo

Como ya quedó dicho, al momento de aquel inicio, el compromiso específico fue continuar con las discusiones y acciones analíticas que se venían verificando

desde el mismo instante de implementación del Documento Curricular y Plan de Estudios 1998, bajo diferentes formas y desde la actitud crítica de distintos sectores de nuestra comunidad.

En el propio Documento Curricular se reconocía que el “compromiso apunta a transformarse en una tradición adecuada a un marco universitario: el constante estado de evaluación de nuestras propias propuestas programáticas, de verificación de hipótesis curriculares, de adecuación de planes y conceptos”⁴³.

Posicionamientos

Se tomó, centralmente, la transformación curricular como proceso de desarrollo institucional.

Este enfoque contribuyó a la superación de la crisis de posicionalidad que a nivel de la producción cultural y por ende del currículo universitario limita la perspectiva de aquellas tendencias y movimientos sociales que intentan resolver cuestiones de desigualdad y redistribución social. Se trata de una perspectiva crítica del currículum que, entendido como espacio de lucha en el que se juegan identidades personales y sociales, se inclina por la dignidad humana, la autonomía, la responsabilidad y la justicia social. En esta línea de pensamiento, consideramos a la transformación curricular como un espacio constitutivo de un referencial común operativo con direccionalidad político-valorativa amplia (no universal normativa, sí de inclusión de las diversidades). Esta “representación compartida” motoriza la implicación de los sujetos e instaura una matriz de significados comunes como “referencial operativo colectivo”. Esa aspiración se concretó en un proceso de profundización de la construcción institucional, al cual remite el currículo y al que contribuyen entre otros aspectos la conciencia del propio proyecto y diversas modalidades que apuntan a su desarrollo, como por ejemplo la formación docente permanente del equipo institucional, la investigación, extensión e innovaciones interdisciplinarias en torno a dicho eje.

⁴³ AA.VV. Documento Curricular y Plan de Estudios 1998. Ediciones de Periodismo y Comunicación N° 11. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Pág.15. Septiembre de 1997.

La crisis de posicionalidad

La Universidad, como ya lo he desarrollado, ha sido en muchas oportunidades agente de cambio dentro de los límites de su naturaleza institucional. Los cambios contemporáneos de la economía global y la transnacionalización de la Educación Superior han conllevado al alineamiento respecto de políticas regidas por nuevos centros de regulación supranacionales, al cercenamiento de posturas democráticas e igualitarias y a la destrucción de formas de producción y de distribución alternativas (más allá de lo que se exalta como participación en las redes comunicacionales y científicas mundiales). Esta precarización de las condiciones en que se desenvuelve la institución universitaria, y las instituciones públicas en general, ha llevado a la actual crisis de desenlace, es decir de rupturas de las funciones de contención y a la vez de su opuesto, el de referentes de transformación posible. La inexistencia de bases de afirmación donde apoyarse resulta en esta crisis de posicionamiento que pareciera arrojarnos al vacío de la individualidad competitiva.

Los institucionalistas describen la fragilidad de las instituciones, sus silencios, mutismos... si toda institución implica modos de entrelazar, tramar, etc., hoy esta función enlazante está ausente. Pero, si bien hay ambigüedad en la atadura por la sujeción que implica –el temor a la enajenación al diluirse como persona-, la institución es también protección, sentido de reconocimiento y de pertenencia. El generar condiciones de resguardo institucional sin que ello adscriba a una adopción acrítica, favorece la generación de tramas posicionales. El currículo en desarrollo puede facilitar estos requerimientos.

La Educación Superior está interpelada por lo que se considera una finalidad formativa incumplida. Diversas voces denuncian el déficit en el desarrollo de competencias específicas en los sujetos de formación universitaria. Este cuestionamiento pone a la Universidad y a la Educación en general en el banquillo de los acusados por su obsolescencia ante las demandas del mundo actual.

Las distintas formas de conocimiento no cuentan con igual prestigio desde el pensamiento unidimensional que privilegia la adquisición de competencias técnicas, habilidades que permitan operar de manera eficaz con un sentido

acotado. No está mal que se reclame mutar un conocimiento contemplativo por uno operativo pero sí lo está, si ello supone dejar de lado la comprensión, intuición, reflexión y juicio crítico con sentido transformador. Como desarrollan algunos autores la competencia académica está siendo reemplazada por la competencia operacional. Sin embargo, ambas responden a planteos limitados de conocimiento, Educación Superior y sociedad.

La competencia académica persigue que los estudiantes se apropien de las disciplinas entendidas como corpus autónomos, saberes neutros exteriores a los sujetos. La propia idea de disciplina invoca el sometimiento a factores externos. La competencia operacional busca que los estudiantes obedezcan los “estándares” de las competencias externas, impuestas por el mundo del trabajo especialmente ligado al pensamiento unidireccional.

Ambas coinciden en la externalidad de las demandas. Frente a ello puede propugnarse la satisfacción de demandas internas del estudiante y su formación en el discernimiento comprensivo-reflexivo. Los criterios disciplinares o los estándares o cualquier otro marco externo, simplemente, son marcos y deben ser juzgados en sus vínculos sociales, como ideologías que ejercen poder. Este posicionamiento requiere la puesta en práctica del proceso de autoconstrucción autónomo de los estudiantes para lo que se denomina “una educación para la trascendencia colectiva”, ya que el desarrollo de una persona no se realiza a expensas de las demás. Las concepciones empobrecidas que proponen las ideas de competencias contrapuestas, se oponen a la que se considera verdadera alternativa: el conocimiento reflexivo, el diálogo, los planteamientos múltiples y abiertos, el consenso, perseguir el bien común. La postura evidencia una suerte de humanismo crítico, con cierto idealismo y rasgos de corte liberal que aunque plausibles, se deberían reinsertar en una posición con mayor anclaje social emancipatorio. En este sentido, el cambio deseado se orientó en pos de la construcción siempre inacabada de una organización-sujeto. Es decir que, desde una coherencia entre concepciones y prácticas, construyamos nuestro objeto al mismo tiempo que propendemos al aprendizaje organizativo. Entendiendo que éste no debe ser un proceso aislado, sino que debe producir interpretaciones

compartidas que reviertan en la propia estructura y dinámica institucional. Este aprendizaje organizacional supone procesamiento social de la información, de la cultura institucional y renovación de metas, estructuras, estrategias y ambientes.

Las perspectivas asumidas

Se dice que evaluar es hacer progresar la acción, no obstante la existencia de tradiciones evaluativas institucionales conceptualizadas bajo la idea de control y la propia complejidad de la tarea, genera muchas resistencias por no saber en qué consiste y cómo penetrar en los procesos institucionales que, en tanto sociales, son de difícil dilucidación.

Nuestro proceso ha buscado la comprensión de logros y dificultades en el desarrollo de las funciones básicas de docencia, investigación, extensión y gestión, asociativamente con nuestra capacidad de auto percepción, de ver nuestra realidad, la propia organización, la dinámica de los esfuerzos, etc.

Evaluar es importante para impulsar un proceso creativo de autocrítica, conocer cómo se realizan y se interrelacionan las tareas académicas. Es una forma de restablecer compromisos con la sociedad revisando objetivos, modos de actuación y resultados. Es estudiar, proponer e implementar cambios en el cotidiano de las actividades académicas. Se trata de una asunción de valores desde donde se producen los juicios evaluativos, se fundamenta en imágenes del mundo y particularmente en concepciones de Universidad y de Educación, o sea de un sistema de valores que construimos en nuestras relaciones con otros y con el conjunto social. Esto tiene un fuerte sentido pedagógico. Es formativo, valor semántico esencial de lo pedagógico, y produce conocimientos y juicios de valor sobre el conjunto de la institución tanto como sobre aspectos particulares. Articula teoría y práctica, y realimenta las dimensiones científica, pedagógica y de vinculación socioproductiva, fundantes de nuestras prácticas y saberes. Por lo tanto, inevitablemente interviene cualitativamente en las estructuras comunicativas al constituirse en un emprendimiento colectivo que busca comprender los sentidos de los múltiples y contradictorios procesos relacionados que producimos cotidianamente. Por eso no puede ser materia de unanimidad. Pero ha sido

materia de consensos.

La proposición fue a pensar simultáneamente el currículo y nuestra Facultad como concreciones en un proceso histórico-social determinado y complejo, bajo el cual debemos concretar una contribución a la producción social y personal específica de nuestro campo, situada con una clara visión ético-valorativa. La construcción de un discurso que trascienda las epistemes existentes e interprete las diferentes culturas y lenguajes, estableciendo un sistema de reconocimiento de las múltiples diferencias y representarlas produciendo su articulación crítica, fue el norte. El papel a cumplir es el de verdaderos educadores críticos en tanto traductores que dialogan con los otros, en lugar de representarlos. La constitución del sujeto siempre tiene lugar intersubjetivamente a través y en la relación con los otros incluyendo uno mismo. La apertura permanente a la constitución de nuevas identidades reside la posibilidad de la alternativa a la globalización y a la sumisión de los sujetos particulares al discurso homogeneizador pedagógico universal. En las fracturas discursivas reside la posibilidad de la historia, de aquello que nunca pudo ser determinado y atrapado por discurso definitivo alguno. Y es en este sentido que el proceso de transformación curricular se planteó discurrir para implementar esta posibilidad, evitando las síntesis cristalizadoras en tanto parálisis, pero sintetizando en una nueva hipótesis de acción.

Los escenarios institucionales

El vigente Documento Curricular y Plan de Estudios fue pensado y debatido durante el período 1995-1997 por el conjunto de los actores institucionales de nuestra Facultad.

Producto de muchas experiencias, estudios y síntesis de especialistas, profesionales, graduados, docentes y estudiantes, significó –como todo Plan de Estudios, aún los insertos en propuestas curriculares más complejas- una hipótesis de trabajo que se transformó en la nueva herramienta con que desarrollamos, durante ya 7 años, las tareas propias de la Enseñanza en las dos carreras de grado con que cuenta nuestra Institución: La Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social.

El tiempo transcurrido, las experiencias, los recorridos, los resultados, los diálogos, las disputas y las nuevas propuestas, configuraron un escenario ideal de maduración del conjunto de los actores para marcar una nueva instancia que sintetizara el necesario consenso sobre las modificaciones, las reafirmaciones, las continuidades y los nuevos vínculos que, más temprano que tarde, debemos instalar.

Pensar en aquella Institución en donde se gestó el Documento Curricular y Plan de Estudios 1998 y ver el mapa presente, merece una reflexión profunda y una actualización que dé cuenta de las transformaciones que hemos protagonizado desde un plan académico, de extensión y de investigación científica audaz y comprometido con los vaivenes tanto del entorno social y político como de la realidad intramuros de los claustros universitarios.

En 1996 creamos la primera Maestría en saberes y prácticas de la comunicación de todo el sistema universitario, y estaba promediando la primera experiencia de extensión áulica con el Municipio de Las Flores. Los proyectos y los grupos de investigación científica se estaban acomodando a la profunda movilización que significó para las ciencias sociales a nivel macro, para la comunicación en general y para nuestra Facultad en particular, la implementación del Programa de Incentivos a los docentes-investigadores, y muchas de las cátedras estaban terminando de conformarse en todos los quehaceres de la función universitaria (docencia, investigación y extensión) luego de un período de intensas disputas con los rezagos que aún subsistían de los planteles docentes de la última dictadura cívico-militar. Estos nuevos docentes recién habían encontrado en “Oficios Terrestres” (la publicación académica de la Facultad) el espacio necesario de publicación de sus trabajos y era la Editorial de Periodismo y Comunicación apenas creada, la única productora con presencia y continuidad en el mercado editorial académico que comenzaba a abrir las posibilidades de divulgación del trabajo propio.

En el año 2000, se nos planteó la necesidad de desarrollar una política concreta de revisión institucional. Así se aprobó la estructura general del Programa de Autoevaluación Institucional de la Facultad, que definió el marco organizativo para

la evaluación de las áreas de Docencia, Investigación, Extensión y Gestión; y que se puso en marcha inmediatamente propiciando la participación en el mismo del conjunto de los actores institucionales. El mismo se plasmó como proceso en el libro “Programa de Autoevaluación Institucional” publicado promediando el año 2004.

También es preciso mencionar que parecían inexistentes los problemas de vínculo entre los niveles de la enseñanza secundaria y de la universitaria, salvo los tradicionales de la maduración etaria, el “enfoque” disciplinario o la profundidad de las instancias de reflexión necesarias para la superación de los objetivos de permanencia.

Y, por si todo esto fuera poco, el contexto político-social de la Nación estaba hegemonizado por alternativas de dilapidación de los recursos naturales y culturales, de desguace de las políticas estatales de dirección de lineamientos para el bien común de los ciudadanos y para el usufructo de los mismos privilegiados de la casi totalidad de la historia de nuestro país.

El presente

A la fecha, promediando 2009, nuestra Facultad ha alcanzado un nivel de complejidad que muchas veces, aún para algunos miembros involucrados en la cotidianeidad, hace perder la perspectiva de la integralidad del proceso que se realiza constantemente.

La PLANGESCO, aquella Maestría pionera, ya ha graduado a sus precursores y la oferta académica de postgrado ha sumado otras seis propuestas: la Maestría en Periodismo y Medios, en conjunto con la Unión de Trabajadores de Prensa de Buenos Aires (UTPBA), la Especialización en Comunicación Radiofónica, la Especialización en Periodismo y Economía Política, la Especialización en Ámbitos, Medios y Saberes Educativo-Comunicacionales, la Especialización en Comunicación y Salud, la Especialización en Comunicación y Medio Ambiente, y el primer Doctorado en Comunicación del Sistema Universitario público argentino. La Extensión áulica de Las Flores sirvió para el impulso de experiencias similares y de otras instancias de implementación de los estudios de grado y de postgrado

en diferentes lugares del país. Allí donde una institución estatal pública pensó la posibilidad de disponer de los saberes y prácticas que implican los estudios superiores universitarios situados de la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social, ahí se crearon las instancias adecuadas y nacieron las Extensiones de Punta Alta, Municipio de La Costa, Lincoln, Moreno, Miramar, Carmen de Patagones y Henderson, en la provincia de Buenos Aires, de Monte Caseros en Corrientes, de Ushuaia y Río Grande en la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, del Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica (ISER) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En ellas se han dictado y dictan los cursos regulares de grado y de diferentes carreras de postgrado en varias cohortes, según las demandas y los convenios pertinentes.

También se están desarrollando otras experiencias de postgrado en convenios con otras universidades nacionales (como es el caso de la UNCuyo y de la UNPSJB). Política institucional que se acompaña con la mirada global de la necesidad de articular la educación superior universitaria con otras experiencias e instituciones formadoras a fin de promover el acceso a la educación superior.

A nivel de los planteles de los equipos de investigación científica se pasó de unos pocos proyectos con un número reducido de investigadores, a una inserción masiva tanto en unos como de otros. También se incrementó exponencialmente la participación en la producción científica (participación en revistas académicas, en espacios de producción editorial de relevancia, en propuestas profesionales de convocatoria específica y en otras de demostración de pertinencia y capacidad, y también en Jornadas, Congresos, Simposios y Convenciones nacionales e internacionales con trabajos, conferencias, paneles, publicaciones, del conjunto de los miembros de los grupos de investigación asentados en la Facultad) y este trabajo está permeando, lenta y firmemente, al conjunto de los saberes y prácticas que se realizan. Acompañando este trabajo de los investigadores, se evaluaron y transformaron las políticas específicas, conformando una ampliación de los llamados Programas de Desarrollo Prioritario en Investigación en Comunicación, pasando de los cinco primigenios (Comunicación, Medios, Periodismo y Política; Comunicación, Globalización y Defensa Nacional; Comunicación, Lenguajes,

Discurso y Poder; Comunicación, Planificación y Gestión; y Comunicación y Cultura), a las actuales nueve instancias de ordenamiento y gestión científica (Comunicación y Educación; Comunicación, Prácticas Socioculturales y Subjetividad; Comunicación, Periodismo y Medios; Comunicación y Política; Comunicación y Territorios; Comunicación y Arte; Comunicación y Lenguajes; Comunicación y Planificación; y Comunicación y Sociedad de la Información).

“Oficios Terrestres” ha llegado a una producción sistemática y con continuidad a través de los años, pero también “Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura” lo ha hecho y están en pleno desarrollo y maduración las publicaciones electrónicas “Question. Periodismo y Comunicación” y “Nodos”. Los libros de la Editorial de Periodismo y Comunicación han llegado a numerosos y prestigiosos títulos y son ampliamente reconocidos por el mercado académico y científico nacional e internacional. También han crecido las publicaciones de las Unidades, Centros y Carreras de Postgrado, así como las producciones en soportes multimediales, audiovisuales y sonoros.

De aquella “inexistencia” de problemáticas en la interfase entre enseñanza secundaria y universitaria, estamos frente a una cantidad muy numerosa de actividades de articulación que realizan cátedras, grupos, docentes, agrupaciones estudiantiles, los centros de Estudiantes y Graduados, para que las incompatibilidades entre los niveles de formación y exigencia, no contribuyan al desmantelamiento de las posibilidades masivas de enseñanza superior para los mayores conjuntos sociales, con énfasis en los más desprotegidos del sistema.

Y todo dialogando con políticas estatales públicas que se han afirmado en un discurso de reivindicación de las alternativas nacionales y populares, en un proceso de sinceramiento del lugar real que ocupa nuestro país en el conjunto de la producción mundial.

Los análisis y las modificaciones

La enumeración podría seguir, particularizando la cotidianeidad, pero lo dicho es la muestra suficiente que nos permite dar cuenta de dos estados institucionales que han merecido y merecen instrumentos complejos que, en un pleno consenso,

permitiesen la continuidad en la instalación de políticas transformadoras de las propias prácticas, potencien nuevos saberes y dialoguen creativa y productivamente con la sociedad, la cultura, la política y las necesidades reales de los sujetos.

Desde que el Documento Curricular y Plan de Estudios 1998 se puso en discusión, es decir en práctica, se inició un proceso que implicó la construcción de una mirada crítica del desarrollo de esa instalación.

Así se implementaron acciones que en forma parcial fueron analizando y proponiendo modificaciones o adecuaciones operativas de acuerdo a la voluntad o a la necesidad del proceso de desarrollo de la relación enseñanza-aprendizaje en cualquiera de sus aspectos institucionales.

- *En función específica se trabajó y trabaja en el Programa de Implementación y Seguimiento del Plan de Estudios 1998, donde está en desarrollo, por ejemplo, una investigación sobre los recorridos críticos de los alumnos por el Plan de Estudios, a partir de un seguimiento curricular a la cohorte 1999.*
- *Desde la Secretaría de Asuntos Académicos y en relación a las necesidades expresadas por diferentes cátedras y profesores, se han coordinado reuniones de diferentes agrupamientos de asignaturas para poner en común, debatir y proponer soluciones a la interacción programática y conceptual de los contenidos y las prácticas emergentes. Por conjuntos definidos como Talleres del Ciclo Básico y de las Orientaciones, Asignaturas Teórico-Prácticas Obligatorias y Optativas del Ciclo Básico y de las Orientaciones, Seminarios Interdisciplinarios, Áreas de Comunicación, de Producción o Contextual, Talleres de Lenguajes, etc., fueron realizándose actividades de coordinación y evaluación tanto de la implementación como de la convivencia en la aplicación del Plan de Estudios 1998.*
- *Impulsadas por el Centro de Estudiantes, por el Centro de Graduados y por la propia Secretaría de Asuntos Académicos, también se realizaron Jornadas en donde se discutieron aspectos generales y/o particulares tanto de los contenidos,*

las prácticas, los saberes y las realidades profesionales, laborales y sociales con que cada estudiante y graduado debe contar para su inserción y realización. Estas actividades fueron particulares de cada núcleo en donde se dictan carreras de la Facultad. Así se constituyeron tanto en la ciudad de La Plata, como en las diferentes extensiones áulicas, de acuerdo a las problemáticas diferenciadas por región y cultura. En este mismo campo, es posible mencionar las continuas y sucesivas Jornadas en donde se discutieron modificaciones a los regímenes de Enseñanza y Tesis, al Calendario Académico, al Sistema de Inscripciones y de Cursadas de Verano, al Curso Introductorio, a las Carreras de Grado, a la implementación de los Seminarios Interdisciplinarios y las Equivalencias, tanto las Universitarias como las regulares.

- *En desarrollos autónomos pero plenamente integrados a las intenciones de mejorar la relación académica y contribuir a la plena instalación de la Facultad como pionera y modelo en los estudios superiores universitarios específicos, las diferentes Secretarías y Direcciones organizaron y produjeron innumerables actos de reflexión, discusión y propuestas de transformación. En una rápida e injusta (por el olvido, quizás, de alguna de ellas) enumeración, hay que recordar aquí las sucesivas Jornadas de Jóvenes Investigadores, de Investigadores de la Comunicación, de Reflexión sobre las Políticas de Investigaciones y Postgrado, sobre las actividades de Extensión universitaria, sobre las actividades de articulación con las organizaciones de la comunidad, las conferencias, debates y foros patrocinados por los diferentes Programas de Desarrollo Prioritario de la Investigación Científica en Comunicación Social para la discusión tanto de las reflexiones epistemológicas como de las didácticas y pedagógicas, los Congresos Regionales, Nacionales e Internacionales sobre problemáticas estructurales y, también, por ejemplo, las de articulación entre los Ciclos Básicos de diferentes Carreras de Comunicación de diferentes Universitarias, dadas en el marco de la Red de Carreras Universitarias de Comunicación de la República Argentina (REDCOM). También pueden precisarse las reflexiones continuas que se van produciendo en el trabajo de grupos de investigación científica que tratan proyectos relativos a las indagación de los supuestos operativos, las realidades*

sociohistóricas, las características culturales y los problemas de vinculación, del propio campo.

En todas estas actividades se fueron produciendo informes específicos que discurrían y discurren sobre aspectos pasibles de transformación dentro del proceso curricular integral de la Facultad.

Todos ellos, pero también el consenso “oral” de aulas, pasillos, plataformas estudiantiles y de gestión institucional, han propuesto la instalación de una nueva herramienta de acción para el conjunto de actividades curriculares de la Facultad. Es decir, en un eje vertical, partiendo de las acciones de articulación con la Enseñanza Media y Terciaria No Universitaria, recorriendo las diferentes formas del Ingreso a las Carreras de Grado y Posgrado, las mismas Carreras, para dialogar finalmente con la realidad profesional, laboral y social. Y, en el plano transversal, la integración de las actividades y funciones de la Docencia, la Investigación, la Extensión y la Gestión, así como las vinculaciones entre actividades de un mismo rango (carreras de Grado entre sí, por ejemplo).

Una referencia histórica

Al momento de comenzar la discusión institucional acerca del plan de estudios en vigencia, estaban finalizando los '90 y el gobierno nacional, como nunca quizás en la historia de nuestra Nación, empeñaba sus mayores esfuerzos en la intervención cultural, política y económica, sobre el sistema educativo en general y universitario en particular.

La profundización de un modelo social que combinaba con singular eficacia el clientelismo político y la lógica de Mercado como orientadora de todas las acciones de la dinámica social, instaló, desde una transformación profunda del nivel estructural, de la normativa y de la propia dinámica universitaria, una orientación mercantilista, clientelar, diversificada y competitiva.

La Ley de Educación Superior (LES – N° 24.521), sancionada el 20 de julio de 1995, durante la segunda presidencia de Carlos Menem, fue el instrumento normativo más contundente de aquella intervención. Cabe remarcar que la LES fue sancionada a posteriori de la publicación de un paper del Banco Mundial

(1994) en el que se señalaba, en relación a las Universidades Nacionales, que la Educación Superior era de baja calidad debido a "la enorme politización imperante y a la autonomía de que gozan las mismas". Aunque también se apoyó en la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993. Por lo que las teorías que sólo subsumen el origen de la normativa universitaria a los dictámenes de los organismos internacionales o extranjeros no alcanzan a reflejar en su totalidad la lógica de esta construcción. Ya que también hubo ideólogos autóctonos originales en esto de las propuestas de vaciamiento o direccionamiento del sistema educativo hacia la destrucción de sus mejores tradiciones de transformación social, cultural y nacional.

Antes de su sanción por parte del Congreso Nacional, la Comunidad Universitaria presentó una férrea oposición, esgrimiendo como argumento la excesiva injerencia del Poder Ejecutivo en la organización de las Universidades, con el consiguiente avasallamiento a la autonomía universitaria. Sin embargo la expedición de la norma por las autoridades democráticas constituidas, no dejó margen para su no implementación. Aunque sí abrió un amplio espacio para los debates y acciones de resistencia democráticas a su total y unívoca interpretación y aplicación.

Si la LES fue hecha sin consulta y contra los intereses de la comunidad universitaria, ésta se expresó masivamente contra la norma aprobada (tanto en el ámbito de las movilizaciones callejeras como en el ámbito de la justicia, donde se presentaron numerosos recursos de amparo). Fue el claustro estudiantil, como en todos los episodios de transformación de nuestra institución a lo largo de la historia, quien protagonizó y encabezó esta demanda desde el inicio, y luego fue acompañado por sectores cada vez más masivos de entre los demás claustros. La LES fue hecha a contramano de la historia y la tradición universitaria argentina – tanto del legado del movimiento reformista de 1918 como de las propuestas de inclusión y transformación social de gobiernos democráticos de raíz popular- en consonancia con los requerimientos mercantilistas del Banco Mundial, verdadero auditor internacional en materia de definición, implementación y evaluación de las políticas sociales y su redacción expresa flagrantes contradicciones que pretenden conciliar los reclamos de los defensores y los detractores de la Universidad

Pública, con saldo final que favorece la mercantilización de la educación, el quiebre del co-gobierno y la liquidación de la autonomía en todos sus niveles.

Pero en el conjunto del sistema universitario, decíamos, fue gestándose el consenso sobre el repudio y la consiguiente necesidad de transformación de los supuestos y los dichos de la Ley de Educación Superior.

Al momento de esta síntesis, dicho consenso está también promovido tanto desde las bases universitarias como, también, por declaraciones y acciones que emanan desde el centro del poder político gubernamental.

También, debemos aclararlo, está la demostración palmaria del fracaso instrumental, cultural y político de aquel modelo mercantilista, al menos como estandarte ideológico del sentimiento popular masivo.

La reforma del Plan de Estudios 1989, contemporánea a la promulgación de la ley Nº 24521, adoptó una lógica de autoevaluación y de proposición de resistencia a los supuestos culturales e ideológicos que aquella establecía.

El proceso de reforma apuntó a la superación de las propias tradiciones, complementándolas con la complejización que el campo global de la comunicación había alcanzado por entonces. También se reconoció la definitiva instalación de los saberes y prácticas de la planificación comunicacional, a la par de los más modernos avances del periodismo, así como la nueva realidad de la enseñanza de la Comunicación Social en el sistema educativo federal. Todo esto en diálogo con los aportes de reconocidos investigadores e intelectuales que asumieron una postura propositiva hacia una nueva hipótesis pedagógica.

Las síntesis, discusiones y propuestas

La propuesta fue continuar el trabajo en forma coherente con la riqueza de los procesos que ya se venían desarrollando y en diálogo con las síntesis que los diferentes colectivos habían hecho y debían hacer.

En este sentido diseñamos un Plan de Acción que recogió, en principio, investigativamente, diferentes documentos producidos en distintas instancias institucionales, tales como las plataformas políticas de las diferentes contiendas

electorales de los diferentes claustros, artículos de investigación que fueron siendo publicados en revistas académicas de la especificidad o bajo otras formas de edición (libros, páginas WEB, actas de Congresos, Seminarios y/o Jornadas, etc.), informes de gestión. También contempló informes autoevaluativos de cada cátedra en relación con sus prácticas y vinculaciones con el Plan de Estudios 1998, propuestas de transformación de esta relación o de nuevas implementaciones curriculares, reuniones de los diferentes claustros para continuar con las propias dinámicas de cada estamento, pero también con la voluntad institucional de englobar estas dinámicas en una verdadera “política de Estado” académica-curricular.

Los análisis y los ejes

El Plan de Estudios y el Proyecto Curricular vigentes, implementados en la Facultad a partir del año 1998, como ya ha sido dicho, surgieron de un diagnóstico elaborado en diferentes espacios e instancias de análisis y discusión del conjunto de los actores institucionales, y cuyos resultados fueron claramente planteados en el Documento Curricular resultante de ese proceso.

Encarar la reconsideración de este diagnóstico nos ha permitido:

- *Recuperar los fundamentos que dieron sentido a algunas de las transformaciones implementadas y experimentadas colectivamente en el proyecto curricular que expresa el Plan 1998.*
- *Analizar los modos en que estos lineamientos y objetos de transformación se "cristalizaron" en el proceso mismo de desarrollo curricular a lo largo de más de 7 años de vigencia, señalando los aspectos que podrían identificarse como positivos y los que resultaron problemáticos.*
- *Identificar aquellos aspectos que, aun presentes en el diagnóstico, el Plan 98 no logró desarrollar o profundizar.*
- *Confrontarlo con las transformaciones generadas en los sujetos, los contextos y los campos académico y profesional que hoy demandan nuevos elementos de análisis.*

El análisis focalizado en el proceso de desarrollo curricular derivado de la implementación del Plan de Estudios 98, se hizo bajo la idea de que tanto el Plan como el Documento de reforma, constituyen marcos reguladores y orientadores de los saberes y de las prácticas formativas, pero que los procesos institucionales y subjetivos que se pusieron en juego en su desarrollo, excedieron y reconfiguraron necesariamente al mismo.

En este sentido estimamos, en cuanto a la estructura curricular y en particular a la flexibilidad, que la Reforma curricular del '98 se planteó, entre otras cuestiones, la necesidad de introducir mayores niveles de autoestructuración y flexibilidad en el diseño curricular. Es decir una mayor posibilidad de opcionalidad y movilidad, con la incorporación de más asignaturas cuatrimestrales y la disminución de correlatividades, entre otras estrategias.

Esta cuestión de la mayor posibilidad de optatividades por parte de los alumnos generó diversos procesos, a saber:

- *Una valoración positiva en torno de la posibilidad de elegir temáticas de mayor interés personal y/o grupal.*
- *La introducción de campos de conocimiento emergentes o de prácticas variadas con mayor flexibilidad y actualidad, especialmente en las Orientaciones.*
- *En el Ciclo Común, una fuerte opcionalidad, generó también, en cierto sentido, una problemática de tipo epistemológico en la formación, referido a una mayor dificultad para la visualización del modo en que se articulan las diferentes disciplinas en torno de los problemas u objetos propios del campo comunicacional, y por lo tanto, también de la singularidad de este campo.*
- *Esto presentó mayores dificultades en los alumnos ingresantes, por el desconocimiento de una lógica articuladora entre disciplinas, de la complejidad de los saberes, etc.*
- *Generó asimismo dificultades para las propuestas docentes, debido a la disparidad de conocimientos previos en grupos de alumnos heterogéneos.*
- *La cuestión de la "autoestructuración" implica la necesidad de distinguir como cuestiones diferentes: la posibilidad de optar por temáticas diversas, por un lado; de la posibilidad de construir un recorrido formativo casi individual, por el*

otro. Estos aspectos requerirían de una formación a partir de una realidad educativa y social, en todos los demás niveles del sistema específico, cuyas posibilidades de transformación exceden la acción de nuestra voluntad de intervención.

Fue importante realizar, entonces, una reflexión teórica, epistemológica y pedagógica respecto de ciertas consecuencias "no previstas", de un currículo flexible, en los procesos de formación, teniendo especialmente en cuenta los rasgos culturales y sociopolíticos del momento histórico actual. A la inversa, en una sociedad caracterizada por la fragmentación, por la ausencia o corrimiento de ciertos marcos de referencialidad, la pérdida de sentido de los proyectos colectivos por sobre los recorridos individuales, etc., un currículo con una mayor estructuración, podría tener la función de promover en los alumnos la adquisición de grandes marcos globales comprensivos desde los cuales situarse.

En este sentido fue importante también discutir acerca de qué saberes o asignaturas cumplirían este rol, así como cuáles son los saberes básicos para la formación de un comunicador y cuáles serían complementarios, o cuáles los criterios para "recortar" esta complementariedad: saberes emergentes, saberes de otras disciplinas, saberes contextuales, etc.

Ciclos

El Documento Curricular y Plan de Estudios 1998 presenta una estructuración en 2 ciclos de formación: básica y orientada.

Esto significó:

- *La profundización y mantenimiento de perfiles diferenciados en Orientaciones formativas*
- *Una mayor diferenciación de los objetos de formación específicos y de identidad de las orientaciones, cristalizada al establecer un menor número de materias comunes.*
- *La recreación del Profesorado en Comunicación Social⁴⁴ y la posibilidad*

⁴⁴ Hablo de recreación ya que, como lo comprobaron las Licenciadas Pamela Vestfrid y Guadalupe Guillermo en su tesis de graduación de la Licenciatura en Comunicación Social, el Profesorado en

formal de inclusión de los egresados en el sistema educativo como campo laboral; así como la sistematización de espacios de intervención en proyectos educativos en comunicación o en general.

- *Asimismo, el Ciclo Común debido a su perfil histórico, si bien incluyó una importante complejización del campo comunicacional, en general mantuvo un mayor desarrollo de saberes vinculados con el campo profesional del periodismo.*

La propuesta de transformación atendió, entonces, a:

- *La configuración de un Ciclo Común de carácter básico y general, que pueda fortalecer esta formación para las diferentes orientaciones.*

- *La revisión de la articulación entre los perfiles profesionales (deseados y/o existentes) y los espacios de formación actuales.*

- *La posibilidad de mayor vinculación de la formación ofrecida en las orientaciones con las prácticas profesionales, y especialmente los ámbitos reales de ejercicio profesional (a través de diferentes mecanismos como pasantías o proyectos)*

- *La inclusión de orientaciones que representen los saberes y prácticas que, dadas centralmente en el campo de la investigación, completen una perspectiva más acabada sobre la realidad laboral y profesional. En este sentido se propone ampliar en dos orientaciones la actual situación: una Orientación en Investigación Sociocultural y otra en Estudios sobre Política y Opinión Pública.*

Cuatrimestralización

La cuatrimestralización de las asignaturas significó, tal como se lo proponía la Reforma, superar cierta rigidez escolarizada en un esquema curricular de pasaje de la totalidad de los alumnos de año en año. Propuso además una lógica de armado de espacios de formación más focalizados en torno de ciertos ejes o problemas centrales de un área o disciplina, dejando para las materias anuales espacios de trabajo más específicos en torno de prácticas o articulaciones con el

Comunicación existía en diferentes planes de estudio y fue suprimido por acción de la implementación del Plan de Estudios 1977 de la última Dictadura Cívico-Militar.

medio.

Áreas del conocimiento

El Plan de Estudios 98 mantuvo una organización epistemológica de los saberes en tres áreas: Producción, Contextual y Comunicacional. Asimismo, esta diferenciación, se articuló también con la carga horaria y la opcionalidad / obligatoriedad y anualidad / cuatrimestralidad en las asignaturas, estableciendo diferencias también en la mayor presencia en la formación de algunas asignaturas o espacios formativos.

Si bien esta estructuración permitió reconocer espacios con un estatuto diferenciado y no una sumatoria de asignaturas, presenta algunos inconvenientes, entre los que puede señalarse:

- *Una indiferenciación, en el área contextual, entre asignaturas que en efecto abordan aspectos relativos a los contextos o los marcos sociales, con aquellas que abordan saberes básicos de las ciencias sociales, y que fueron agrupadas (en tanto no integran las otras 2 categorías) como contextuales. En este sentido el conocimiento de la historia, de las ideas políticas, de las problemáticas sociales contemporáneas, etc. pueden pensarse como saberes que estudian los acontecimientos (dados en el contexto) más que los procesos. Sin embargo, otras vinculadas a la Sociología, Economía o Psicología, por ejemplo, delimitan categorías o conceptos que permiten dar cuenta del estudio básico de procesos que deben estudiarse de maneras más complejas desde el punto de vista transdisciplinar.*
- *Respecto del área de producción: las asignaturas incluidas en ella son aquellas que se articulan más fuertemente alrededor de una práctica profesional específica, o de una "competencia práctica" determinada. Especialmente en el ciclo común, se incluyen aquí las asignaturas vinculadas a los medios de comunicación o a producciones mediáticas; y se les asigna en su mayoría una duración anual. Sin embargo, sería importante, por un lado, no colocar a estas asignaturas como por fuera de un área comunicacional, pues se corre el peligro de pensar a la producción como una especie de saber "técnico" que no involucra*

definiciones o discusiones centrales del campo. Y por otro lado, que las asignaturas del campo comunicacional son "teoría", y no intervención, producción o reflexión sobre los contextos y las prácticas. En este sentido se podría generar una suerte de desarticulación teoría - práctica, y reforzar algunas de las dicotomías que se señalaban el inicio en el propio diagnóstico del Plan 1998. Así se refuerza la idea de que se produce o se "sumerge" al alumno en la práctica, en saberes vinculados al "periodismo", y que las otras asignaturas trabajan únicamente en el plano de la teoría. Ambas cuestiones deberían ser superadas. Esto no implica el desconocimiento de que, en efecto, hay espacios formativos cuyo objeto central son categorías teóricas, y otros cuyo objeto lo configura una práctica o competencia práctica específica. Sin embargo, la delimitación de un área de "prácticas" o de "producción" esta debe incluir la dimensión práctica de diferentes asignaturas y no sólo las ligadas al periodismo o los medios.

Espacios interdisciplinarios

Uno de los ejes de transformación se conformó alrededor de la necesidad de introducir espacios interdisciplinarios de formación, que rompieran en parte con la lógica de un currículo estructurado en disciplinas compartimentadas.

Esta reformulación curricular se expresó en el desarrollo e implementación de los Seminarios Interdisciplinarios, que a partir del año 2002, fueron incorporados también al Ciclo Común. Puede decirse que, tanto por el desarrollo de propuestas docentes novedosas, como por la importante cantidad de alumnos que eligen esta modalidad de cursada, en líneas generales estos espacios resultaron movilizadores de la discusión y el debate en torno de diversos problemas del campo comunicacional, no necesariamente incluidos en la formación básica. Sin embargo deben mejorarse cuestiones relativas a su implementación, y a la planificación más sistemática de su oferta, a la articulación con las asignaturas obligatorias, etc.

Producción de conocimientos e investigación en el grado

En cuanto a la cuestión de la Tesis, su inclusión e implementación ha sido objeto

de mejoramiento y análisis en diversos espacios institucionales, con la participación de los propios tesistas, de modo que las conclusiones y revisiones que se han venido planteando desde la vigencia del Plan deben ser recuperadas del trabajo generado en estos ámbitos.

Algunas de estas reflexiones apuntan a encontrar mecanismos en el propio desarrollo curricular de:

- *articulación entre asignaturas vinculadas a la producción de conocimientos con las restantes del Plan.*
- *mayor orientación a los estudiantes desde el inicio de la Orientación en la elaboración de la Tesis, de manera que transite las materias pensando en su objeto-problema, y no lo realice exclusivamente a posteriori de la finalización de la carrera.*
- *posibilidad de ubicar los espacios destinados a la formación específica en un eje que, dentro del Ciclo Superior, acompañe el proceso de elaboración de la Tesis.*

Variedad de modalidades de cursada

El Plan 98 promovió la existencia de una variedad de modalidades de cursada: seminarios, seminarios interdisciplinarios, talleres y asignaturas teórico prácticas. Resulta interesante la posibilidad de sostener las mismas, en virtud de la intencionalidad de formar a los alumnos en torno del reconocimiento de saberes de diferente naturaleza que pueden ser tratados de manera distinta en cada uno de estos espacios. En este sentido, el Documento curricular describe las características de cada uno.

Masificación de los sistemas de promoción sin examen final

Se debe revisar la conveniencia de extender este sistema a la totalidad de las asignaturas, o reservarla a aquellas cuyos aprendizajes van desarrollándose progresivamente, sin necesidad de una integración final específica.

Consideraciones generales

- *Las observaciones críticas apuntadas, en los diferentes consensos arribados dentro del proceso de las discusiones, no eran solucionables íntegramente al interior de las actuales estructuras y condiciones curriculares.*
- *La estructura curricular de la Facultad no se recorta al Plan de Estudios de las carreras de grado (Licenciatura y Profesorado) sino que está constituida por todas las instancias formativas formales sobre las cuales se practican y activan procesos de enseñanza-aprendizaje.*
- *El momento de discusión y creación del Plan de Estudios 1998 estuvo definido, centralmente, por una postulación identitaria constitutiva de los saberes y prácticas de la comunicación, como así también de las condiciones político-institucionales de nuestras carreras y de la propia Facultad de Periodismo y Comunicación Social.*
- *Se constituye la necesidad de reinstalar un proceso de diálogo audaz y creativo con el conjunto de las ciencias sociales, a partir del propio posicionamiento en un nivel de igualdad y densidad epistemológica.*
- *Se advierte la imprescindibilidad de un lazo intenso de los propios supuestos disciplinares con las realidades normativas y materiales concretas de los diferentes niveles del sistema educativo y las condiciones de desarrollo profesional.*
- *A partir del reconocimiento de un contexto histórico-social muy diferente del momento en que se debatió el Plan 98, pero también de la constitución de un perfil de alumno con un nivel de formación e intereses, también, muy diferente, para los que resultan inadecuados las propuestas curriculares en vigencia, se debe establecer un recorrido inicial básico que contenga e incluya al conjunto de necesidades que representan los alumnos. Y que esta formación básica, disponga recorridos claros y estructurados en una progresividad suficiente sobre el sentido y valor institucional que se le da a los estudios superiores universitarios en Comunicación.*
- *Desde el reconocimiento institucional que se le ha dado a prácticas y saberes de la especificidad, dando cuenta de una complejidad que no se suponía*

hace poco tiempo atrás, se debe establecer un ingreso pleno de estos desarrollos a la estructura curricular, dejando abiertos espacios para la experimentación, prueba y consolidación de futuras adquisiciones del campo.

- *Precisar los saberes o asignaturas básicos para la formación y cuáles pueden ser opcionales o deben reformularse para ser incluidos en niveles más avanzados.*
- *Arribar a una lógica de diferenciación de orientaciones más acabada, a partir de contenidos básicos, centrales y comunes para un Licenciado y/o Profesor en Comunicación Social. Y no “adelantar”, tempranamente en el ciclo común (incluyendo materias o espacios relacionados con ellas en este ciclo), ya que de lo contrario se tendería a “especializarlo”.*
- *Reconocer, dentro de aquella complejidad anunciada más arriba, los núcleos de mayor desarrollo y densidad conceptual en nuestra institución para su profundización gnoseológica en nuevos estudios orientados.*
- *Ampliar los niveles de estructuración curricular de modo de orientar un recorrido de formación, sin tocar los límites de la rigidez o de la excesiva escolaridad.*
- *Rever la lógica epistemológica de las áreas de conocimiento actuales, manteniendo un equilibrio entre la formación teórica y la práctica; entre diferentes objetos o problemas del campo y entre prácticas profesionales diversas.*
- *Revisar en función de los dos puntos anteriores, la anualidad / cuatrimestralidad de las asignaturas, al revisar los criterios subyacentes en el Plan vigente.*
- *Destacar la consistencia de las características formales de la estructuración en ciclos y duración, así como de las cantidades de espacios curriculares a recorrer y cumplir.*

Final

Por fin, al momento de esta presentación, el proceso ha entrado en su última fase. Es decir, que todo el diagnóstico expuesto ha encarnado en un nuevo Documento Curricular y Plan de Estudios que opera, en sus rasgos conceptuales,

profesionistas y didácticos, bajo la lógica hegemónica de atender de mejor manera la complejidad y densidad del proyecto político-institucional de nuestra Facultad.

Nota 4. La estructuración de los estudios en comunicación.

Los núcleos de la formación: los mapas actuales

Todos los aspectos generales definidos más arriba, atraviesan indefectiblemente a los diferentes procesos de la formación en Comunicación.

Vayan algunos datos para su caracterización.

En relación con el número de carreras, de un total de 107 Instituciones universitarias⁴⁵, de las cuales 40 son universidades estatales, 45 universidades privadas, 7 son institutos universitarios estatales, 12 son institutos universitarios privados, 1 universidad provincial 1 universidad extranjera y 1 universidad internacional, en 47 de ellas se dictan carreras de Comunicación⁴⁶. Es decir en un 60,2 % de las universidades del país. De las cuales 23 corresponden a universidades públicas y 24 a universidades de gestión privada. La mayor parte de las carreras se dictan en la Capital Federal y en la provincia de Buenos Aires. Si se tiene en cuenta que de las universidades ubicadas en la provincia de Buenos Aires, la mayoría (8) se encuentran en un radio de no más de 100 km distantes de la Capital Federal, tenemos que el 40 % de las carreras se concentra en esta región geográfica, (que además es la de mayor densidad poblacional). Es importante indicar también que alrededor del 50 % de las carreras pertenecientes a universidades privadas se encuentran en la Capital Federal, mientras que en el caso de las universidades públicas éstas se distribuyen más ampliamente en todo el país.

En cuanto al ámbito institucional en que se desarrollan las carreras, resulta relevante identificar la diversidad existente en lo relativo al tipo de unidades académicas bajo cuya dependencia son incluidas, así como la presencia/ausencia

⁴⁵ Fuente: Nómina de autoridades Universidades Nacionales 2002. Documento del Ministerio de Educación de la Nación. Página oficial del MEN.

⁴⁶ En este caso se incluye en el rubro "carreras de comunicación" a aquellas que contienen esta categoría en su denominación y sus orientaciones; a las carreras de periodismo y sus orientaciones y a las vinculadas a los medios de comunicación; incluyéndose licenciaturas, profesorado, carreras intermedias (tecnaturas, bachilleratos universitarios, etc). No se han incluido en este primer momento carreras que corresponden predominantemente al diseño publicitario o al marketing, en las que la formación en comunicación es subsidiaria de estas áreas. Es importante indicar que no se incluyó específicamente el análisis las carreras dependientes de la Universidad del Cine, vinculadas con la comunicación audiovisual.

de unidades académicas específicas.⁴⁷ En relación a esto: a) El 60 % de las carreras de comunicación se dictan en unidades académicas no específicas. De este porcentaje, alrededor del 50 % se desarrolla en unidades académicas de Humanidades y/o Ciencias Sociales. La mayoría de las carreras se ubica en facultades de Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias Políticas, Educación y Derecho o Ciencias Jurídicas. b) Un porcentaje menor de las carreras, el 10 % se desarrolla en unidades académicas específicas de comunicación pero integradas con otras disciplinas o carreras; siendo claramente mayor el número de universidades privadas que presentan esta estructura. c) Un 19 % de las carreras se dicta finalmente en Unidades académicas específicas de Comunicación⁴⁸, entre las que encontramos sólo una perteneciente a una Universidad pública (que posee una Facultad específica) mientras que las restantes unidades académicas pertenecen a universidades privadas.

Otro dato que considero sumamente relevante remite a la variedad de titulaciones que se ofrecen, en tanto las mismas pueden dar cuenta de, al menos, dos aspectos centrales: por un lado una definición epistemológica y teórica respecto del campo académico (por ejemplo, la diferenciación que podría establecerse entre una carrera de "comunicación social", de "ciencias de la comunicación" o de "ciencias de la información"), así como a cierta definición de los campos laborales delimitados como incumbencias de los comunicadores (la comunicación institucional, el periodismo deportivo, la investigación en comunicación, la docencia, etc.). Si bien en cada una de las instituciones estas diferentes denominaciones pueden remitir a situaciones diversas de las que no es posible dar cuenta (momento de creación de la carrera, relación con otras ofertas en instituciones cercanas, tipo de dependencia institucional de la carrera, etc.); la descripción de este dato puede ofrecer un panorama global de los modos en que son designados estos dos aspectos, señalados anteriormente. Es posible identificar que las carreras específicamente de Periodismo se desarrollan en

⁴⁷ En cuanto a este aspecto se ha identificado la existencia de diferentes tipos de tales unidades de acuerdo con la estructura organizativa de cada universidad, registrándose los siguientes tipos: Departamentos, Departamentos académicos, Facultades, Escuelas e Institutos.

⁴⁸ Es decir que no dependen de otra estructura de nivel superior, a excepción de los respectivos rectorados de cada Universidad.

mayor medida bajo la órbita de las universidades privadas, mientras que las que definen su campo como el de la Comunicación se ubican en mayor medida en universidades públicas. Éstas suelen incluir al Periodismo como una orientación en el campo más amplio de la Comunicación Social. Si sumamos los diversos tipos de denominaciones, de estas carreras de "comunicación", vemos que asciende a un 60 % el porcentaje de las dependientes de universidades públicas. Respecto de las orientaciones de las carreras de Licenciatura, de las 47 universidades en que se dictan carreras de comunicación, 12 de ellas especifican orientaciones para las Licenciaturas en sus planes de estudio, las cuales no en todos los casos tienen mención en el título expedido. De éstas, 8 se ubican en universidades públicas y las restantes en universidades privadas. En casi todos los casos las carreras presentan más de una orientación.

Respecto de la existencia de títulos intermedios o carreras cortas, el 60 % de las universidades ofrecen estos títulos (28). De las cuales 16 corresponden a universidades privadas y 12 a universidades públicas. En cuanto a la variedad de los títulos, la misma asciende a un total de 22 tipos de titulaciones diferentes. El mayor número de ellos se compone de tecnicaturas en Comunicación / Comunicación Social y de tecnicaturas en Periodismo.

En cuanto a la duración de las carreras, el 70 % de las mismas tiene una duración de 4 años y, un porcentaje inferior, de 5 años (mayoritariamente estas últimas pertenecen a universidades públicas). Las carreras y/o títulos intermedios tienen en su mayoría una duración de 3 años.

En relación con la presencia en las carreras el requerimiento de trabajos finales de grado, y de pasantías o prácticas profesionales, vemos que alrededor del 60 % de las carreras de licenciatura incluyen como requisito la realización de un trabajo final de grado, que recibe diferentes denominaciones (Tesis, Tesina, Monografía, Trabajo Final, etc.). Es ostensiblemente menor el número de carreras que presentan formalmente la realización de pasantías profesionales, si bien la mayoría de las carreras incluyen la realización de estas prácticas en la formación, aun cuando se desarrollan al interior de asignaturas específicas.

Tendencias, casi constantes.

Resultan especialmente importantes en este sentido la cuestión de la expansión - tanto de la matrícula y de las carreras- así como la diversificación institucional de las mismas.

Respecto de la cuestión relativa al financiamiento, las carreras de comunicación se encuentran atravesadas por esta expansión tanto de la matrícula como del interés social por este campo en contraposición con una consolidación institucional relativamente reciente en el sistema de educación superior con las consecuentes dificultades para traducir este desarrollo en espacios institucionales propios, y en asignaciones presupuestarias acordes, en relación con otras disciplinas o áreas más antiguas o consolidadas. En este sentido, la presencia de espacios institucionales propios corresponde a universidades relativamente nuevas y del ámbito privado.

En cuanto a los proyectos de formación de profesionales, en una primera aproximación, se observa la existencia de una serie de perfiles diferenciados de acuerdo con la valoración asignada a la emergencia de nuevas prácticas profesionales; a la consideración preferencial de un referente externo de articulación (el Estado, el Mercado, la sociedad civil); a las posibilidades de incorporación y utilización de nuevas tecnologías de la información, la presencia de tradiciones o tendencias marcadas por el desarrollo diferenciado de perfiles "profesionalistas", "cientificistas", "profesionales" o "científicos", etc.

La vinculación más general universidad-sociedad se expresa a su vez de manera compleja, en tanto se incluyen en este universo actores sociales, políticos, y económicos de muy diverso tipo y con una participación sumamente diferencial en la configuración del escenario histórico actual. Desde los multimedios globalizados hasta las acciones locales de planificación comunicacional para el desarrollo, pasando por el diseño de imagen y la investigación social en comunicación, el abanico de actores, intereses y funciones sociales implicados complejiza los espacios institucionales y los proyectos académicos que se desarrollan en estas carreras.

En relación con los proyectos curriculares, además de los aspectos antes señalados se expresan tensiones relativas a los modos posibles de articulación entre diferentes campos del saber, no siempre lográndose "resoluciones" satisfactorias en la perspectiva misma de los actores implicados (grupos de gestión, docentes, alumnos).

Esta caracterización contextualiza los procesos que se han realizado en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, y constituye un aporte para ubicar las políticas institucionales en relación con el campo y los desafíos.

Nota 5. La Universidad, la crisis y los paradigmas

Concepciones y conceptos

Este "pertenecer" nos llevó por caminos de definiciones institucionales, personales, políticas, epistemológicas y gnoseológicas que dieran cuenta de la nueva situación. En un rápido planteo, reviso lo que desde mi punto de vista sintetizó la historicidad elegida y la opción de sentido.

Desde inicios de la última década del siglo pasado, asistimos en las universidades argentinas a una serie de debates y de definiciones concretas acerca de los desafíos y tendencias que el contexto actual plantea a las instituciones de educación superior en general.

Los rasgos principales de estas transformaciones son:

- *una multiplicación y diversificación de las instituciones, destacándose una importante diferenciación institucional de los tipos y características de las mismas;*
- *una considerable expansión cuantitativa de las matrículas;*
- *la progresiva ampliación del sector privado en el nivel;*
- *mayores restricciones en las inversiones estatales en educación con la consecuente aparición de nuevas formas de financiamiento de la educación superior;*
- *el incremento de la inversión del sector privado en diferentes áreas;*
- *el desarrollo de diversos espacios de coordinación entre instituciones del sistema;*

- *la inclusión de políticas y estrategias oficiales de evaluación de la calidad académica del sistema de educación superior; y*
- *la intervención cada vez mayor de las agencias internacionales en la definición de políticas conjuntamente con los organismos decisores de los sectores gubernamentales.*

Frente a este panorama las universidades, los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil en general han ido planteando diferencialmente estrategias de diverso tipo que configuran algunas transformaciones progresivas en el sistema de educación superior, no sin generar importantes conflictos institucionales y sectoriales aun en debate.

En este escenario se han realizado en algunos casos reformas legislativas mediante las que se han instalado nuevas modalidades de gestión, coordinación, financiamiento y evaluación, en contextos tradicionales de autonomía universitaria; se han implementado mecanismos sistemáticos de evaluación y acreditación de las instituciones, se han gestado nuevas modalidades de financiamiento a través de diversos tipos de articulaciones con el sector productivo y el Estado (contratos a terceros, transferencia tecnológica, creación de universidades-empresas, etc.); se ha consolidado la creación y participación en redes académicas de carácter regional que ha generado un rol más activo de la masa crítica de alto nivel en cada campo, asociado con el fortalecimiento del nivel de posgrado y la investigación. Específicamente en lo relativo a las reformas curriculares, éstas se han caracterizado por el acortamiento de las carreras de grado, el otorgamiento de títulos intermedios, la flexibilización de los planes de estudio, la diversificación de orientaciones y especializaciones, entre otras.

De fondo, se asiste a un profundo replanteo de la función social de la Universidad frente a las importantes transformaciones de la época, y de crecientes necesidades de diverso tipo (sociales, de desarrollo tecnológico y económico, científicas, etc.) especialmente derivadas de las políticas económicas mundiales y los cambios en el rol tradicional del Estado. Debates que se resuelven de diversa manera según se ponga el acento en una Universidad que articule sus acciones y funciones con el Mercado, con el Estado, con las comunidades académicas o con

los nuevos movimientos sociales emergentes en el contexto de las transformaciones culturales actuales y en oposición a políticas liberales o neoliberales. A lo que se suman los profundos cambios culturales que desafían a las universidades y a los intelectuales en sus tareas "tradicionales".

La Crisis y los paradigmas

Sin embargo, estos cambios no son producto de consensos sino de una profunda crisis que atraviesa a las sociedades. En los últimos veinte años asistimos alternativamente al derrumbe del muro de Berlín, que marcó el término de la experiencia socialista, y a una crisis del capitalismo globalizado cuyo final es incierto.

La crisis económica-financiera que afecta al mundo globalizado es una de las más importantes de los últimos cien años y es, a su vez, una crisis de la sociedad que ha sostenido un modelo económico que llevó a la desigualdad, a la pobreza y a la explotación de millones de seres humanos, al mismo tiempo que benefició muchísimo a muy pocos.

Hoy hay un debate sobre nuevos paradigmas políticos, económicos, sociales y culturales, que debe impactar en las políticas estatales. Hasta dónde se involucren los Estados en su rol de contralores del mercado y en la implementación de políticas públicas, es la medida de la posibilidad de salir de la crisis, o sólo de aggiornar con un superfluo maquillaje la situación. En estas circunstancias es imposible pensar que los espacios institucionales no estén atravesados por ella. Las que conforman el sistema de educación superior no eran ni son la excepción a la regla.

La educación superior es uno de los ámbitos más adecuados para la generación de nuevas ideas, modelos productivos, energéticos y tecnológicos, que permitan ir dando pasos hacia la construcción de una sociedad distinta, en pos de las estrategias para el desarrollo nacional. Pero también debe ser un ámbito de oportunidades para el conjunto, para una mayoría mucho más amplia de la que hoy asiste. Porque en los recursos humanos que formamos también estarán las posibilidades de repensar modelos y soluciones.

En particular, la universidad es reflejo de los resabios del pasado y de las luces del futuro de cada tiempo, y la forma universitaria de la política es la traducción de los conflictos, las necesidades y los obstáculos que tiene la sociedad en materia de distribución de la cultura entre y dentro de las distintas generaciones, clases sociales, sectores étnicos, culturales, entre otras cuestiones.

La propia tradición

En nuestra tradición latinoamericana hay que recordar que la orientación de las universidades hacia la formación de profesiones se adecuó a las vicisitudes de las nuevas repúblicas, que quedaron ubicadas en la periferia de la sociedad industrial avanzada, corrida de la herencia de Salamanca y Bolonia como modelos hegemónicos y fundantes. El Movimiento Reformista de 1918 puso de manifiesto que las universidades latinoamericanas estaban descolocadas respecto de sus pares europeas y norteamericanas para las cuales sus reclamos eran extraños. Detrás de nuestras universidades ha crecido siempre la utopía de una modernidad propia.

Si ya en 1918 la juventud universitaria latinoamericana emprendió un camino distinto, ¿cómo no hacerlo casi un siglo después, en una situación donde se han tensionado fuertemente las articulaciones internacionales que subordinaban a nuestros países, sometidos mediante deudas externas impagables, balanzas deficitarias y la lógica de la economía financiera rigiendo sobre nuestro aparato productivo y nuestra vida social?

Las sociedades latinoamericanas han acumulado dolorosamente experiencias que les permiten definir con claridad qué es una crisis; todos nuestros pueblos han desarrollado saberes de sobrevivencia, tecnologías de subsistencia y, en el presente, no solamente hemos ensayado modelos de gobierno orientados hacia la independencia económica, la soberanía política, la justicia social y la democracia, sino que muchos países lo han hecho con signo propio, como políticas de Estado, donde la educación ha tenido un trato preferencial. Probablemente sea América Latina el lugar donde se avanzó más en una educación superadora del modelo normalista liberal europeo, que recibió como legado.

La opción por la extensión de la cultura y la escolarización en América Latina, tuvo siempre como motor las políticas que representaron a las grandes masas y requirió de la educación para poder sostener políticas de desarrollo. Esta opción asume políticas educativas universales, inclusivas, que otorgan protagonismo a los pueblos, que se vinculan con la producción y el trabajo antes que con el Mercado, que buscan la producción de saberes para una distribución justa de la riqueza material y simbólica.

El sentido

La concepción de autonomía universitaria de los reformistas de 1918 proyectó un Estado complejo, superador del Estado instrumento y constituido por organismos que cumplen distintas funciones y sostienen distintos tipos de articulaciones con el conjunto. La autonomía universitaria pensada de ese modo no conduce a la idea de extraterritorialidad, no estimula el desprendimiento de la institución productora de saberes respecto del Estado, sino que se propone como un reaseguro de la posibilidad de producción de conocimientos para la sociedad por parte del Estado, más allá de las vicisitudes que lo atraviesen. La intención es generar las condiciones para aportar a la autonomía del Estado nacional y el desarrollo de la sociedad.

La autonomía, la libertad de cátedra y el cogobierno han estado presentes en los dos grandes proyectos universitarios en los que encuentra identidad la política de inclusión y desarrollo. Son ellos la Universidad Latinoamericana que concibió el antropólogo brasileño Darcy Ribeiro y los proyectos universitarios que en 1974 intentaron reaccionar frente a la universidad liberal científicista, impulsada a partir del golpe del 55 que, si bien significó una modernización en el plano de la producción científica y la vinculación internacional con la producción científica fue insuficiente en cuanto a su participación política y su vinculación con el proyecto de desarrollo.

Los elementos confluyentes eran, y son:

- *Visualizar como horizonte de la docencia, la investigación y la extensión el aporte a la independencia científica, económica, creativa y tecnológica del*

país; afirmar la conciencia nacional solidaria y comprometida con los problemas nacionales y latinoamericanos, la preparación de técnicos, profesionales e investigadores adecuados a la resolución de los problemas del país; orientar hacia la provisión de respuestas científicas y productivas a los sectores más necesitados; todo en el marco del estudio de problemas de la comunidad.

- *Posibilitar la libre expresión de las ideas, de investigación y de creación, respetando los principios de la Constitución Nacional; proporcionar una formación en la cultura universal al mismo tiempo que el conocimiento de la realidad político-social argentina y latinoamericana; donde la educación política dialoga productivamente con la formación científica y artística.*
- *El planeamiento ordenador del conjunto de la educación superior y su vinculación con los programas de desarrollo, sin menoscabo de la autonomía, para la integración de las políticas nacionales con las regionales.*

Nota 6. Aportes para la Reconstrucción histórica de la normativa del Sistema Educativo en Argentina

Introducción

Aquí se aportan los antecedentes legales de nuestro sistema educativo como así también los proyectos de reforma que han sido producidos en pos de su construcción. Si consideramos a la educación como un derecho constitucional y así lo expresamos, entonces es desde aquí que se puede empezar a pensar cualquier modificación. Es desde los derechos y no desde su conculcación que pensamos la presente transformación.

Las leyes son normas que se crean con el objeto de reglar y regular un determinado orden social, por ello son producto de los hombres y su tiempo, en el marco de un contexto histórico, político y social. Debieran representar la preocupación e intención de crear nuevas oportunidades educativas para superar viejas dolencias y afianzar las cuestiones esenciales de los derechos de los sujetos históricamente más desposeídos. Entre rupturas y continuidades, quizás en nuestro caso con más rupturas, hemos llegado al siglo XXI afrontando el desafío de construir una nueva ley de Educación Nacional. Intentamos en este espacio recuperar parte de nuestra historia.

Antecedentes de la primera Ley de Educación

En el período 1862-1880, se afianzó el orden institucional del Estado Nacional y se gestaron profundos cambios tanto en el aspecto económico como en la estructura social. Con respecto a esta última, cabe señalar que la apertura de nuestro país a la inmigración provocó un gran impacto fundamentalmente por su gran número y escasa escolarización. Ello trajo como consecuencia la formación de grupos muy cerrados, con intereses que entraban en contradicción unos con otros, sin muchas oportunidades de integración. En este sentido las diferencias entre los criollos y todos los distintos grupos de diferentes nacionalidades fueron muy marcadas, y se pensó que la solución a este problema debía buscarse por el lado de la educación. “La educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad Nacional, la generación de consenso y la

construcción del propio Estado.” (Filmus, 1996). La educación común se vislumbró como una alternativa que posibilitó la construcción de un proyecto de país, de Nación, unido a la necesidad de progreso.

Con este propósito se crearon innumerables escuelas, en jurisdicción nacional y en el año 1871 se dictó la Ley de Subvenciones Escolares por la que se otorgaba una ayuda económica de la Nación a las provincias, con el objeto de construir edificios escolares, amoblarlos, solventar los sueldos docentes, y para adquisición de libros.

Esta expansión fue acentuando la necesidad de regular las relaciones entre la Nación y las jurisdicciones, y a la vez, establecer algún criterio que otorgara unidad a todas aquellas experiencias educativas que se venían realizando bajo muy diferentes desarrollos (Puiggrós, 2002).

El Congreso Pedagógico de 1882

Se realizó en Buenos Aires con la participación de especialistas nacionales y extranjeros, con el objeto de debatir la educación común en la República Argentina y las causas que impedían su desarrollo. Entre otras cuestiones se trató el número de alumnos que efectivamente concurrían a las escuelas; las condiciones de precariedad de los establecimientos educativos, las escuelas rancho, la higiene escolar, la organización del cuerpo docente, el currículum mínimo, las escuelas de adultos, de sordomudos, de educación rural, de los métodos de enseñanza y la oportunidad de suprimir los premios y castigos. Se coincidió en que la enseñanza debía ser gratuita, obligatoria y responder a una finalidad nacional. Pero donde no hubo coincidencias fue en el tratamiento respecto a la neutralidad religiosa, abriéndose dos posiciones antagónicas.

La inmigración y la integración social también fue parte del intercambio.

El debate sobre las nuevas propuestas de educación común se instaló en la sociedad y concluyó con la sanción de la ley 1420.

Ley 1420

La ley fue sancionada el 8 de julio de 1884. Comprendió ocho capítulos.

Capítulo I “Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias”

- *Establecía la instrucción primaria obligatoria, gradual, gratuita, acorde a los preceptos de higiene.*
- *La obligatoriedad sería desde los seis a los catorce años, esto suponía la existencia de la escuela pública en cada distrito escolar.*
- *La finalidad de la escuela primaria sería favorecer y dirigir el desarrollo moral intelectual y físico.*
- *El mínimo de instrucción obligatoria comprendía: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la Ley Nacional de monedas, pesas y medidas) Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, Moral y Urbanidad, Nociones de Higiene, de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; Noción de Dibujo y Música Vocal, Gimnástica y Conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas sería obligatorio el Conocimiento de Labores de Manos y Economía Doméstica, para los varones Ejercicios y Evoluciones Militares; en las campañas Nociones de Agricultura y Ganadería. Respecto a la enseñanza religiosa sólo podría ser dada en las escuelas públicas por los ministerios autorizados de los diferentes cultos.*

Capítulo II “Matricula escolar, registro de asistencia, estadísticas de las escuelas y censo de población escolar”

- *Aludía a la organización que se establecía, circuitos y modalidades para lograr información sobre inscripción, asistencia y permanencia de los alumnos en la escuela.*

Capítulo III “Personal docente”

- *Establecía las condiciones para acceder al cargo de maestro, director, subdirector o ayudante de escuela pública, los deberes y obligaciones a cumplir, como así también las prohibiciones.*

Capítulo IV “Inspección técnica y administración de escuelas”

- *Se creaba el cargo de Inspector de las escuelas primarias y se establecían las funciones que apuntaban al control de la enseñanza, a efectos de que se cumplieran las disposiciones de esta ley y del Consejo Nacional de Educación. También debía ocuparse de relevar e informar sobre el estado de los edificios escolares. En cada Distrito escolar funcionaría una comisión inspectora, Consejo Escolar de Distrito, compuesta por cinco padres de familia.*

Capítulo V “Tesoro común de las escuelas – fondo escolar permanente”

- *Definía cómo se compondría tanto el tesoro común de las escuelas como el fondo permanente, los porcentajes estipulados, a los efectos de garantizar el buen funcionamiento de las escuelas.*

Capítulo VI “Dirección y administración de las escuelas públicas”

- *Establecía la dirección facultativa y administrativa de las escuelas a cargo del Consejo Nacional de Educación que dependería del Ministerio de Instrucción Pública. Refería a su composición, deberes y atribuciones.*

Capítulo VII “Bibliotecas populares”

- *Especificaba las condiciones de su creación, sostén y funcionamiento.*

Capítulo VIII “Escuelas y colegios particulares”

- *Disponía las condiciones de creación, funcionamiento y relaciones con las instancias superiores.*

Capítulo IX “Disposiciones complementarias”

- *Se retomaban cuestiones de generalidad que atañen a los enunciados ya realizados.*

Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (Nº 988/1875)

La ley 988 se dictó en el año 1875 como consecuencia de la reforma de la Constitución Provincial de 1873 y de la sanción de la Ley Nacional Nº 1420.

La ley comprendía seis capítulos. A continuación se describirá el contenido de cada uno.

El primero denominado “De la obligación de la educación primaria” establecía

- *la educación común, gratuita y obligatoria bajo pena que la misma estipulaba;*
- *que la obligatoriedad comprendía ocho años para los varones y seis para las mujeres, comenzando a los seis años de edad. Para aquellos que cumplían 10 años la asistencia sería obligatoria sólo por seis meses cada año. Cumpliendo el varón catorce y la mujer doce años podrían ser retirados de la escuela, a menos que no supieran leer y escribir correctamente;*
- *que la instrucción primaria podría ser recibida en escuelas comunes, en establecimientos particulares o en la casa de los padres o tutores;*
- *las modalidades que se implementarían para relevar la población en edad escolar; los procedimientos a cumplir ante las inasistencias en que incurrieren los alumnos, y las medidas que se emplearían para efectivizar la condición de obligatoriedad.*

El capítulo II, “Dirección y administración”, marca que

- *la dirección, tal como la refiere “facultativa y administrativa”, de las escuelas estaría a cargo de un Consejo General de Educación y de un Director General de Escuelas. Refería a la composición de ambas instancias, y detallaba las funciones que deberían cumplir.*

El capítulo III, “De los directores y maestros de escuelas comunes” planteaba

- *las condiciones para ejercer como maestros o directores en las escuelas comunes que tenían que ver con la idoneidad, conducta y salud.*
- *que deberían asistir a las conferencias pedagógicas que disponía el Director General de Escuelas (salvo los docentes de campaña, que lo harían en el receso);*
- *cuestiones del orden ético: como no percibir emolumento por parte de los padres, no vender libros o útiles en la escuela, ni establecer entre los alumnos distinciones. Además señalaba expresamente que no podría hacerse uso de castigos corporales ni afrentosos, sino atenerse al reglamento de escuelas que adoptase el Consejo General;*
- *los deberes de los directores o maestros de escuelas particulares.*

El capítulo IV, “De los fondos, rentas, contribución y subvenciones para el sostén y fomento de la educación común”, disponía

- *el mantenimiento de las escuelas a través de una renta permanente compuesta con los intereses del fondo permanente de las escuelas, con el producto del impuesto de educación que esta ley establecía y con las subvenciones Nacional, Provincial, Municipal y particulares;*
- *cómo se constituía el fondo permanente de las escuelas comunes;*
- *la contribución de las escuelas.*

El capítulo V, “De las bibliotecas populares”

- *Refería al funcionamiento de las bibliotecas populares y los fondos que se les adjudicarían.*

El capítulo VI, en sus “Disposiciones transitorias” marcaba que

- *en tanto se establecía el número de escuelas necesarias para toda la provincia, el Consejo General determinaría el radio dónde la educación sería obligatoria;*
- *también sería obligatoria la educación primaria en las cárceles y asilos para ambos sexos.*

Proyecto Magnasco

El proyecto se inscribió en un momento histórico en el que mas allá de las buenas intenciones de la Ley 1420, la precariedad de los sectores inmigrantes (delimitados como sectores populares e incipientes sectores medios) en cuanto a posibilidades de alfabetización, eran poco alentadoras. El analfabetismo se constituía para la época en un arduo tema de debate.

Si bien la industria estaba en una etapa incipiente de desarrollo, la vinculación entre educación y trabajo se vislumbraba como necesaria.

El Proyecto del ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco elaborado en 1899, fue presentado por las autoridades nacionales al Congreso Nacional con el fin de eliminar la tradición acuñada por el enciclopedismo y así dar lugar a una orientación práctica y técnica de la enseñanza.

Este debate fue duramente criticado por parte de muchos diputados, críticos al régimen conservador; los argumentos versaban en torno a su aparente intencionalidad de desvío de los emergentes sectores populares hacia una educación técnica para evitar el ascenso al campo de la educación superior. Otros apoyaron el proyecto, por considerarlo adecuado como estrategia de inserción de los emergentes sectores a una educación técnica alternativa y no necesariamente superior.

El proyecto no obtuvo el consenso esperado y quedó sin efecto.

Ley Nº 4874 – conocida como la Ley Láinez.

En el año 1905, si bien el analfabetismo disminuía, existían pequeños grupos poblacionales muy dispersos que no tenían acceso a la educación pues no pertenecían a los cascos urbanos y suburbanos. El senador Manuel Láinez se propuso atender a esta cuestión y presentó un proyecto que se discutió y debatió en el Senado y finalmente se aprobó como ley, conocida por el nombre de su autor. Esta ley establecía la creación de escuelas de personal único y de grados múltiples, para atender la población rural que necesitaba de una educación escolarizada para convertirse en ciudadanos. La población de estas escuelas estaría formada por niños y niñas de diferentes edades, también adolescentes y adultos, con un solo docente a cargo.

Esta decisión se fundaba en la convicción de que” la enseñanza debe priorizar el conocimiento y valoración del medio en que está la escuela, sus relatos, sus historias, sus producciones, su lenguaje, para que el habitante se afirme en su lugar y desde allí ponerse en contacto con el mundo sin perder el sentido de pertenencia al lugar” (Ley 4874 Láinez .Fundación El Libro. Estrada.2006).

El texto de la ley establecía que el Consejo Nacional de Educación crearía escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias que así lo solicitaran.

En cuanto al contenido de la enseñanza debían responder al art. 12 de la ley 1420, que establecía un mínimo para las escuelas ambulantes y de adultos. Consistía en: Lectura, Escritura, Aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema

métrico decimal), Moral y Urbanidad, Nociones de Idioma nacional, de Geografía nacional y de Historia nacional, explicación de la Constitución Nacional e Industria. Los debates parlamentarios resaltaban el carácter de la escuela rural que no debía quedar reducida a la alfabetización sino, avanzar hacia distintas formaciones por ejemplo de carácter agrícola.

Con la sanción de la ley Láinez quedó legalmente organizado el sistema educativo argentino (Puiggrós 2003)

Por otra parte cabe señalar que en el año 1978, por ley 21.809, las escuelas Láinez pasaron a cargo de las provincias, junto a otras escuelas que dependían del Consejo Nacional de Educación.

Si nos remitimos a La ley Federal de Educación 24.195, observamos que no hace mención a las escuelas rurales, sólo enumera las distintas modalidades. La Ley Láinez no ha sido derogada sino suplantada por la ley federal.

Ley Saavedra Lamas

En este contexto, en 1905 por iniciativa de Carlos Saavedra Lamas, ministro del gobierno de Victorino de la Plaza, se presentó una propuesta que consistía en la reducción del ciclo primario a cuatro años obligatorios; a los mismos le sucederían tres años de formación orientada a la cultura general. Esta etapa se denominaría escuela intermedia. Para completar la formación se anexaban cuatro años de educación media.

Esta Ley fue derogada en 1916, cuando el radicalismo ascendió al sillón presidencial. La presión de las escuelas de artes y oficios para la formación de los sectores trabajadores, fue vista como más acertada ante las posibilidades de ascenso de la emergente clase media. Pero, la introducción de la escuela intermedia fue interpretada más como un peligro que como un beneficio de inclusión educativa. Finalmente la ley fue rechazada.

Reforma Rezzano

En pleno período de gobiernos radicales (1916- 1930) y tras la derogación de la reforma Saavedra Lamas, se restableció la estructura tradicional del sistema

educativo tal como regía luego de la Ley 1420 sancionada en 1884; el currículum en vigencia fue de cohorte enciclopedista.

Esta decisión generó gran descontento en el ámbito docente y las relaciones con el gobierno recrudecieron por su conducta marcadamente intransigente.

Durante el Gobierno de Marcelo T. De Alvear (1922-1928) un grupo de representantes de la vanguardia pedagógica afiliada a la Escuela Nueva, José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano (ambos funcionarios del Consejo Nacional de Educación) propiciaron la idea de re- introducir algunas innovaciones al sistema educativo. Se introdujo así la llamada “Reforma Rezzano” o también “Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1”. Este programa finalizó en 1936.

Fuertemente influido por el pensamiento de John Dewey, el programa se proponía generar una fuerte vinculación entre educación y trabajo, a través de la difusión de talleres y laboratorios. Esta reforma si bien fue una experiencia que no tuvo alcance en todas las escuelas, intentó poner en primer lugar el lenguaje práctico y lúdico como estrategia de aprendizaje.

Desde esta propuesta se intentaba diferenciar el campo técnico del profesional, y en la línea de la Escuela Nueva se priorizaban las necesidades biológicas y psicológicas del niño. Se intentaba romper así con la impronta positivista del siglo XIX.

Este proceso de articulación entre educación y trabajo no tuvo éxito; los docentes argentinos redujeron el concepto de trabajo al de práctica como una mera labor áulica. En este sentido la posibilidad de construir alternativas modernizadoras que dieran respuesta a los cambios que se estaban produciendo en el mundo del trabajo, no se pudieron aplicar efectivamente en el campo de la educación y quedaron en el olvido, más aun ante la fuerte impronta nacionalista de los años '30.

Proyecto de Reforma Mantovani (1935)

Luego del Golpe Militar de 1930 y en plena restauración del régimen Conservador, el Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial: Profesor Juan Mantovani en la línea de Dewey y apartándose de la línea profascista propia de

mediados de esta década (particularmente en la provincia de Buenos Aires); interesado en valorar la democracia y la ideología liberal, presentó un proyecto de reforma de rasgos antiautoritarios y contrario a la educación práctica. Su propuesta buscaba conciliar la educación basada en el humanismo, atendiendo a la conexión entre niveles y modalidades. Esta oferta se orientaba a la flexibilización en cuanto al pasaje a la enseñanza secundaria con el fin de evitar compartimientos estancos y tomando a la educación media como un todo integrado.

Este proyecto no se pudo efectuar por el avance del nacionalismo católico y el corporativismo. Términos propios del liberalismo como democracia, reforma, escolanovismo, fueron vistos como peligrosos para constituir un país y un Estado tal como se entendía desde la derecha. Eran incompatibles estos ideales ante el avance de la política educativa inaugurada por el nuevo régimen.

Ley de Educación Provincial 5650 de 1951

Fue promulgada por el poder Ejecutivo el 25 de agosto de 1951, derogaba la ley Provincial de 1875 y las reformas de 1905/1911. Su finalidad era señalar los principios de la enseñanza en la provincia, la organización escolar y los medios pedagógicos a emplearse. La sanción de esta ley fue la consecuencia de una profunda transformación social, política y económica, y de las reformas constitucionales de la Nación y la Provincia en 1949.

El texto de la ley representa el nuevo ordenamiento cultural imbuido de los principios y orientación de la revolución nacional justicialista.

Desde los fundamentos se intenta superar el enciclopedismo por una pedagogía formadora de hombres buenos y patriotas.

“Para que la República Argentina, pues, sea una nación socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana, necesitamos sustentarla, como dice el preámbulo de la Constitución, en una cultura nacional y para ello es preciso no una pedagogía enciclopedísticamente instructiva, que resulta amoral en lo personal y apátrida en lo político, sino una pedagogía humanísticamente formativa, es decir, que imprima en los argentinos de mañana una visión de la vida

que los haga justos y patriotas :justos en sus relaciones con el prójimo, que es el modo de dar auténtica vigencia a la justicia social; patriotas, porque si los argentinos no poseen esa virtud cívica, nuestra Patria no podrá ser económicamente independiente frente al capitalismo supranacional, ni políticamente soberana frente a las acechanzas de los imperialismos” (Ley de Educación 5650/51 Publicación del Ministerio de Educación)

Este fragmento sintetiza la ideología imperante y da cuenta del sentido que se le atribuye a la educación en la construcción de un país libre y soberano.

La educación era definida como un arte, para que el niño alcance capacidad física, intelectual, moral y política.

La ley comprendía cuatro capítulos, a saber:

Capítulo I “Enunciación de los principios fundamentales de la educación primaria”

- *Declaraba obligatoria la adquisición de conocimientos instrumentales y formativos.*
- *El Estado cumpliría una función supletoria y coadyuvante en la educación de los niños. Garantizaría y haría efectiva las libertades de enseñar y aprender,*
- *El Estado debería, en su carácter de promotor del bien común, cuidar de la educación en los establecimientos educativos, que se cumpliera la Constitución y esta ley.*

Capítulo II “Organización y planes de estudio de las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires.

- *Establecía que la enseñanza primaria escolar se impartiría en escuelas diurnas vespertinas y excepcionales. Las primeras destinadas a los niños normales entre los seis y catorce años de edad. El segundo grupo, para alumnos mayores de catorce años que no hubieran cursado total o parcialmente la enseñanza primaria. Las últimas destinadas a niños con deficiencias psíquicas, físicas, y/o sensoriales.*
- *Se estipulaba una educación peculiar para niños y niñas, por lo tanto se establecía la separación de sexos, salvo expresa autorización.*

- *La enseñanza primaria escolar sería obligatoria y gratuita; a partir de los seis años en los centros urbanos y de los siete en los centros rurales. Se preveían multas o arrestos para los padres que no cumplieran.*
- *Se incluía la gimnasia educativa y el deporte para formar una juventud vigorosa, sana y disciplinada.*
- *Los planes de estudio se organizarían según un sistema cíclico de enseñanza, implicaba el desarrollo gradual y en profundidad progresiva. Se incluían bajo dos grupos de conocimientos, 1) Instrumentales que comprendían nociones y hábitos indispensables para estudiar (lectura, expresión gráfica – escritura-redacción y dibujo- y cálculo. 2) Formativos: nociones tendientes a educar moral y políticamente , cultura intelectual: formación espiritual, principios morales, cultura nacional, Historia y Geografía nacional, idioma nacional, matemática, educación física, un buen conocimiento de las constituciones, ciencias de la naturaleza, artística, música y canto, trabajos manuales y labores femeninas. Propondría el tratamiento de estos contenidos en las escuelas rurales adaptándolos a la cultura de la región.*
- *El Ministerio de Educación proveería a los establecimientos los materiales pedagógicos necesarios para la enseñanza. Los libros de textos deberían ser aprobados por este organismo.*
- *Determinaría que los organismos técnicos del Ministerio impartirían normas metodológicas para la consecución de los fines que persigue la ley.*

Capítulo III “Enseñanza Preescolar, Enseñanza Posescolar de iniciación Técnica Profesional, y Orientación Profesional de los jóvenes

- *La educación primaria comprendía la enseñanza preescolar, la técnica profesional y la orientación profesional. La enseñanza preescolar sería voluntaria y estaría destinada a los niños de tres a cinco años. Se impartiría en Jardines de Infantes preferentemente en zonas fabriles e industriales. La base de la tarea pedagógica sería el juego, danzas y cantos fomentando hábitos de disciplina y solidaridad.*
- *La enseñanza primaria posescolar sería voluntaria se impartiría en escuelas profesionales, escuela fábricas, de capacitación, en artes y oficios. Respondería a*

la orientación industrial, comercial, agraria o pesquera. Las niñas recibirían preparación para los quehaceres domésticos, el manejo del hogar y la función materna.

- *La Orientación Profesional estaría a cargo de una dirección especializada que depende del Ministerio, para aquellos adolescentes que requerirían un consejo racional. Sería la asistencia para que pudieran elegir la futura profesión. La actividad de esta dependencia se completaría con un estudio estadístico y tipológico de las profesiones en la Provincia, clasificándolas por zonas de acuerdo a peculiaridades económicas y la distribución geográfica de la población.*

Capítulo IV “Función de la escuela, asistencia que la provincia garantiza a los alumnos y derechos y obligaciones de los maestros.

- *Los niños y jóvenes serían asistidos en cuanto: atención médica y odontológica gratuita; instrucción física gratuita; complementación cultural; indemnización por daños físicos; alimentación gratuita en los comedores escolares (en los establecimientos en que sería necesario); salarios de estímulo para la producción en el ciclo posescolar; Campamentos escolares gratuitos.*
- *Se adjudicarían becas y estímulos para posibilitar los estudios superiores a quienes hayan demostrado capacidad y carezcan de recursos económicos.*
- *Se delimitarían los requisitos para ejercer la docencia, aludiendo al estatuto docente como norma que regularía la actividad. Tendría en cuenta la organización libre en entidades para la defensa de sus intereses gremiales.*
- *Habilitaría la formación de asociaciones cooperadoras para colaborar con la labor de la escuela.*

El discurso de la ley se centraba fundamentalmente en el desarrollo de la propuesta pedagógica, que introduce opciones de enseñanza articuladoras de la educación postprimaria y del trabajo, propiciando diferentes modelos institucionales. Por otra parte lo que hoy llamamos escuela secundaria que en sus orígenes tuvo un carácter marcadamente elitista, comienza a legitimarse como un derecho de las clases trabajadoras.

Ley Domingorena (1958)

Luego del derrocamiento del peronismo en 1955, y en pleno proceso del gobierno de Frondizi, se produjeron modificaciones a ciertas conquistas que durante la etapa precedente se habían logrado. Escuelas nacionales fueron trasferidas a las provincias y la enseñanza privada ganó un gran espacio como oferta para la sociedad, en especial para los crecientes sectores medios que se estaban consolidando. En 1958 se promulgó el Estatuto del Docente y se logró en el aspecto curricular, establecer un acuerdo básico para un programa de aplicación en todas las escuelas provinciales y nacionales del país.

Las escuelas de enseñanza secundaria crecieron y se expandieron en todas las provincias.

Es en este contexto que el Poder Ejecutivo, impulsó la creación de una ley de educación (Ley Domingorena), que dio impulso y desarrollo a la educación privada. Esta iniciativa que dividió la opinión pública entre quienes veían esta iniciativa como un avance de la educación privada en desmedro de la educación pública y gratuita, avanzó hasta la aprobación de la Ley 14.557/58 que daba lugar a la creación de un sistema orgánico privado.

Nuevo intento de reforma (1970)

En medio de otro proceso de dictadura militar se intento reintroducir, durante el gobierno de Onganía, desde el Ministerio de Educación de la Nación, una ley orgánica de educación que generó fuerte resistencias por parte de los docentes. Si bien el intento fracasó, puso en debate las ideas del proyecto de Saavedra Lamas de 1916. La propuesta consistía en un programa de reforma del sistema educativo que introducía la escuela intermedia a la escolaridad básica. La reforma fue tildada de tecnocrática dado que atendía a modificaciones formales dejando de lado cuestiones más profundas y estructurales como era el tema de la deserción descolar.

Proyecto Nacional (1977)

En pleno proceso de la última dictadura militar, los proyectos educativos democráticos fueron clausurados. Se impuso no sólo un lenguaje sino también acciones claramente represivas.

En julio de 1977, la Junta Militar aprobó el Proyecto Nacional que con un lenguaje esencialista y autoritario “revelaba un resurgimiento del más arcaico nacionalismo católico argentino” (A. Puiggrós, 2002:169).

Si bien desde este proyecto se sostenía la estructura del sistema educativo imperante hasta la fecha, se introducía desde su ideario un fuerte discurso oscurantista y combativo contra aquello que atentara contra los valores nacionales y católicos de derecha.

Sin embargo en este contexto bajo un Estado intervencionista, se buscó romper con el sistema de educación pública en favor de la educación privada.

Continuó la descentralización escolar y se transfirieron los establecimientos primarios a las provincias y las municipalidades. Esto provocó una mayor crisis en el sistema, dado que muchas de las escuelas no estaban en condiciones materiales de autosostenerse.

Proyecto de Ley (1984)

Con el retorno de la democracia el presidente electo en 1983, Raúl Alfonsín, presentó ante el Congreso Nacional un proyecto que en conmemoración al centenario de la Ley 1420, invitaba a sectores políticos y sociales al debate por una nueva ley de educación. Así fue que se realizó el Congreso Pedagógico Nacional de 1984, que luego de tres años, actos, debates públicos y asambleas, instaló la seguridad y el consenso por una educación democrática, laicista y reformista.

El gran déficit que generó este proceso fue el de no haber logrado establecer soluciones concretas dejando la puerta abierta a la Ley Federal de Educación sancionada en 1993.

Ley Federal de Educación N° 24.195/94

La política educativa de los años '90 se encontró fuertemente atravesada por la ideología neoliberal impulsada por Carlos Saúl. Menem que propició una inusitada recuperación del tecnicismo propio de las décadas del '60 y del '70, pero con un sentido más arrogante que respondió a los imperativos del Banco Mundial y de otros organismos internacionales. La privatización, el desfinanciamiento de la educación pública, la descentralización del sistema como política de Estado, el corrimiento del Estado y la instrumentación de programas aplicados a sectores en condiciones de vulnerabilidad, pusieron en claro que la educación no era ya un Bien social sino ante todo un Bien de Mercado. Es en este contexto que a nivel nacional se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1994.

La novedad que introdujo esta Ley fue la de poner en letra y acción (al menos desde el discurso) temas y conceptos que históricamente no habían sido contemplados o al menos se habían expresado como necesarios pero nunca se habían concretado.

Si la miramos en su interior, su estructura se organiza de la siguiente manera:

Título I y II sobre “los derechos, obligaciones y garantías y los principios generales”. En estos apartados se reconoce:

- La educación como bien social;*
- La igualdad de responsabilidades;*
- La gratuidad;*
- La garantía de no discriminación;*
- La garantía de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo;*
- La equidad como principio en función a una justa distribución de los servicios educacionales; entre otros.*

Título III sobre “la estructura del sistema educativo”

Con la Ley se introducía una modificación al sistema educativo imperante desde la etapa fundacional. En este sentido la escolarización primaria se extendía a nueve años (7º, 8º y 9º) y la secundaria se reducía a tres años de escolarización con el nombre polimodal. Para las provincias que implementaron este cambio de organización, implicó un proceso de primarización de la Educación Básica, en

desmedro de la calidad y por su extensión (que en cuanto a la obligatoriedad pasaba 6 a 9 años) de la real permanencia de los niños en la escuela.

Títulos IV a X se contemplan temas relacionados con:

- *la educación no formal;*
- *La enseñanza de gestión privada;*
- *La gratuidad y la asistencialidad;*
- *Los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa;*
- *El gobierno y la administración;*
- *La calidad y la evaluación de la educación;*
- *El financiamiento.*

Las críticas mas fuerte versaron en torno a temas tales como: su improvisación, su implementación en forma inoportuna, su inviabilidad, su costo desmedido ante un momento que históricamente el país no se encontraba en condiciones de afrontar.

Dos aspectos de fuerte crítica y de los cuales el sindicalismo se hizo eco fueron el tema de financiamiento y la precariedad de la condición docente.

En la práctica la ley tuvo un deficiente impacto en cuanto a su aplicación en el orden nacional. Las provincias que lo hicieron en forma total o parcial generaron una fragmentación del sistema que hace que al presente contemos con más de cincuenta sistemas educativos paralelos en todo el país.

Ley de Educación Provincial N° 11.612/ 1995

Se sancionó en el año 1995, en el marco de los propósitos de la nueva Ley Federal de Educación y derogando la ley 5.650 del año 1951.

Comprende once capítulos.

Capítulo I “Derechos obligaciones y garantías”

- *Establece que esta ley regulará la educación en el territorio bonaerense, bajo los preceptos constitucionales y la Ley Federal. La Dirección de Cultura y Educación tiene la responsabilidad principal e indelegable de garantizar el derecho a la educación de todos los habitantes, asegurando el libre acceso, permanencia y egreso en igualdad de oportunidades.*

Capítulo II “Principios de la Educación Bonaerense”

- *Define los lineamientos de la política educativa. En cuanto a la formación, destaca ciertos valores como la libertad y autonomía, solidaridad, responsabilidad en un marco democrático. Desde la perspectiva intelectual, acentúa el desarrollo de capacidades y habilidades perceptivas y afectivas. Alude al desarrollo de una conciencia sobre nutrición, salud e higiene, como también la conservación del medio ambiente. Fomenta las actividades físicas y deportivas. La educación es concebida como permanente y el aprendizaje como proceso interactivo.*
- *En cuanto a las características del sistema postula el federalismo en el marco de la integración, la soberanía nacional y la integración latinoamericana; la democracia en su forma representativa, republicana. Refiere al desarrollo social, cultural científico, tecnológico y económico de la Prov. Apunta a un servicio de calidad adecuado a las demandas e intereses regionales. Refiere a la equidad, desde la igualdad de oportunidades y a través de la instrumentación de mecanismos compensatorios.*
- *Postula la erradicación del analfabetismo*
- *Cobertura, asistencia y elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso permanencia y egreso de todos los habitantes.*
- *Armonizar las actividades formales y no formales.*
- *Reconoce la participación de la familia, la comunidad, las asociaciones docentes legalmente constituidas y las organizaciones sociales.*
- *Reconoce el derecho de los alumnos a asociarse y hacerse respetar.*
- *El derecho de los docentes a la dignificación y jerarquización de su profesión.*

Capítulo III “Del Sistema Educativo Provincial”

- *El sistema educativo está compuesto por unidades educativas de Gestión pública estatal y privada.*
- *Educación Inicial: Jardines maternales para niños de 45 días a menos de tres años y Jardines de Infantes para niños de tres a cinco años, siendo el último (cinco años) obligatorio.*

- *Educación General Básica: nivel obligatorio de nueve años de duración a partir de los seis años de edad. Unidad pedagógica organizada en tres ciclos. Se prevén regímenes específicos para atender a la población con necesidades especiales.*
- *Educación Polimodal: una vez cumplida la educación básica, podrán ingresar al Polimodal. comprende tres años de duración*
- *Educación Superior: Con el Polimodal cumplido se accede al nivel Superior. Está orientado a la formación de recursos humanos necesarios para el sistema. Otorgarán títulos profesionales y estarán articulados en la Universidad.*
- *Establece los objetivos de los diferentes niveles y modalidades.*
- *Se promueve la modalidad de educación abierta y a distancia.*
- *Se realizarán convenios con entidades intermedias para favorecer la educación no formal.*

Capítulo IV: “De la Gratuidad y Asistencialidad”

- *Se garantiza el principio de gratuidad. Se establece un sistema de becas para estudiantes de Polimodal, en condiciones socioeconómicas desfavorables, l que acrediten rendimiento académico.*
- *Se garantiza a los estudiantes el cumplimiento de la obligatoriedad, ampliando la oferta de servicios e implementando programas asistenciales en articulación con otros organismos.*
- *Propone organizar planes asistenciales específicos para niños de Inicial, y de Educación Especial.*

Capítulo V “De las Unidades Educativas “

- *Son definidas como unidades de administración escolar, estructuras pedagógicas formales, ámbito físico y social.*
- *El modelo de gestión se apoya en los criterios de prácticas educativas democráticas, establecimiento de vínculos con las diferentes organizaciones de su entorno, eficacia y eficiencia, definición clara concreta y precisa del proyecto Institucional.*

Capítulo VI “De la Comunidad Educativa”

- *Está integrada por directivos, docentes, padres, alumnos, ex alumnos, personal administrativo y auxiliar de la docencia y organizaciones representativas y acorde al proyecto participará en la gestión de la unidad educativa.*

Capítulo VII “De los Derechos y Deberes de los miembros de la Comunidad Educativa”

- *Se establecen los derechos y deberes de alumnos, padres y docentes. Estos últimos bajo el Estatuto Docente (Ley 10.579).*

Capítulo VIII “De la Calidad de la Educación y su Evaluación”

- *Garantiza la calidad de la formación en los distintos niveles mediante la evaluación permanente. Se verificará la adecuación de los contenidos curriculares a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la formación docente.*

Capítulo IX “Del Gobierno y Administración”

- *Asegura el cumplimiento de esta ley, teniendo en cuenta los criterios de: identidad bonaerense, democratización, descentralización, participación, equidad, intersectorialidad, articulación, transformación e innovación. La organización, administración y ejecución de la política cultural y educativa en la Pcia. de Bs. As. Estará a cargo de la Dirección General de Cultura y Educación.*
- *Define las funciones de : Dirección General de Cultura y Educación, del Director General, del Consejo General de Cultura y Educación, como órgano asesor, de la Infraestructura escolar, del Planeamiento Educativo, de la administración Regional y Distrital, y de los Consejos Escolares. Se crea las Secretarías de Inspección encargadas de aspectos relativos al funcionamiento técnico docente.*

Capítulo X “De la Gestión Privada”

- *Establece las funciones de la Dirección de Educación de Gestión Privada, como organismo técnico docente y administrativo a cargo de la supervisión de todos los servicios privados y enmarca los criterios de creación, organización sostén de escuelas privadas.*

Capítulo XI “Del Patrimonio y los Recursos”

- *Los recursos y gastos se determinarán por la ley de presupuesto anual y las leyes especiales que en adelante se incorporen a tales efectos.*
- *Se constituye el fondo Provincial de Educación. Y se especifica de donde provienen los recursos.*

Podemos concluir que a partir de la ley Federal y la ley Provincial de Educación en nuestro caso, se enmarcan legalmente todos los niveles que componen el sistema educativo.

Se introducen conceptos hasta ahora no reconocidos en otras leyes, calidad, equidad, igualdad, en el marco de un proceso de descentralización que intenta otorgar mayor autonomía a cada uno de los actores intervinientes.

Las reformas de los 90, como se las denominan, están centradas en una perspectiva economicista, desde donde se demanda al ámbito educativo la formación de sujetos con ciertas capacidades, funcionales al modelo económico.

El neoliberalismo y su influencia en los diferentes campos (social, político, económico y cultural) ha contribuido a la conformación de un escenario complejo caracterizado por la desigualdad y exclusión en el marco de una profunda crisis social.

Si la educación pasaba a ser un Bien de Mercado, se reemplazaba la ciudadanía democrática como fin educativo, por la idea del trabajador productivo.

Por otra parte algunos de los cuestionamientos más fuertes hacia la implementación de la Ley Federal apuntan a la ruptura que generó a nivel de estructura, sobre todo en la enseñanza media; la primarización de los primeros años del secundario; la dificultad de contar con personal idóneo para cumplir

funciones como directivo o docentes en el ciclo superior del EGB; la ausencia de una formación docente para afrontar como profesionales las problemáticas sociales derivadas de de la crisis social imperante; entre otras.

Conclusión

Es evidente que desde el discurso de las leyes se desprenden ciertas constantes que de algún modo se reeditan con distinta fuerza reacomodándose en los nuevos contextos. Podemos decir que la obligatoriedad, el rol del Estado en materia Educativa, la finalidad de la educación, la estructura del sistema, la definición de los contenidos, y la organización y administración son componentes que hacen al contenido de todas las leyes aquí descriptas, y que en el marco de los contextos en que se promulgan otorgan un sentido y una dirección a las políticas educativas que de ella se derivan. Por otra parte, también es importante observar que no todo aquello que se contempla en el discurso efectivamente ocurre y sucede en la realidad. Ello nos lleva a afirmar que no todas las leyes han provocado el efecto deseado, y que ello no implica necesariamente una deficiencia en la formulación, en su expresión, sino más bien en las definiciones de acciones políticas para lograr su concreción. Si bien el contenido de la ley, lo que aspira a concretar es importante para dar un sentido y una dirección a la Educación Argentina en el marco de un proyecto de País, también son importantes las acciones que se desencadenan en un nivel de concordancia desde la política educativa.

Bibliografía

1. **AA.VV.** Bases para la discusión de una política de ciencia y tecnología. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina. 1996
2. **Acosta, Felicitas - Braslavsky, Cecilia.** El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América latina. IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires Argentina, 2001.
3. **Aguerrondo Inés,** “La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación”, La Educación, XXXVII. 116 (1993): 563.
4. **Aguerrondo, Inés - Brunner, José J. - Burbules, Nicholas C. - Duro, Elena - Hepp, Pedro - Kelly, Valeria - Lugo, María Teresa - Magadán, Cecilia - Martín, Elena - Morrissey, Jerome - Tedesco, Juan Carlos.** Las TIC: del aula a la agenda política. IIPE – UNESCO Buenos Aires y UNICEF Argentina, 2008.
5. **Aguerrondo, Inés** El planeamiento como instrumento de cambio, Materiales para su reconceptualización - Ed. Troquel, 1994
6. **Aguerrondo, Inés.** Escuelas por el cambio: un aporte para la gestión escolar. Publicación conjunta con Fundación Compromiso Argentina, 2007.
7. **Alma Herrera y Axel Didriksson.** Manual de planeación prospectiva estratégica. México: CESU/ Universidad Autónoma de México, 2006.
8. **Alvariño, C. y R. Vizcarra** (1999), “Gestión para la innovación en educación: desafíos para las escuelas particulares subvencionadas” en Cariola, P y J. Vargas, Educación Particular Subvencionada. CONACEP, Santiago.
9. **Attali, Jacques.** Diccionario del siglo XXI. Barcelona. Paidós. 2007
10. **Avolio de Cols, Susana N. ; Martí, María C.J** Planeamiento y evaluación de la tarea escolar - Ed. Troquel, 1981
11. **Barbero, Jesús Martín.** Hacia una teoría crítica del discurso de la Mass-mediación, en Scientia et Praxis. Revista de la Universidad de Lima, Perú. Número 14. Agosto 1979.

12. **Benesch, H. y W. Schmandt.** Manual de autodefensa comunicativa. Barcelona. Colección Punto y Línea. Editorial Gustavo Gilli. 1979.
13. **Benjamín, Walter.** Cuadros de un pensamiento. Buenos Aires. Imago Mundi. 1992.
14. **Berroa, Rei.** Libro de los Fragmentos. Buenos Aires. Último Reino. 1989.
15. BID (1998), América Latina frente a la Desigualdad; Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C.
16. **Blejmar, Bernardo.** Gestionar es hacer que las cosas sucedan, Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas - Ed. Novedades Educativas, 2005
17. **Bloom, Benjamin y col.** Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires. El Ateneo. 1981
18. **Boissiéres, Ivan.** Robustez organizacional y gestión del riesgo, en La gestión del riesgo y la crisis. Personas, culturas organizacionales e instituciones. Jorge Walter y Francisco Pucci (directores). El Ateneo. 2007
19. **Bourdieu, P.; Passeron, J.C.** (1977), “La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza”, Barcelona, Laia.
20. **Bourdieu, Pierre y J.C. Passeron.** Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Siglo XXI. 2004
21. **Bowles, S.; Gintis H.** (1976), “La instrucción escolar en la América capitalista”, México, Siglo XXI.
22. **Braslavsky Cecilia y Guillermina Tiramonti,** Conducción educativa y calidad de la enseñanza media (Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila Editores, 1990).
23. **Braslavsky, C.** (1985), “La discriminación educativa en la Argentina”, FLACSO-GEL, Buenos Aires.
24. **Braslavsky, C.** (1999) Re-haciendo Escuelas; Santillana-Convenio Andrés Bello, Buenos Aires (especialmente cap. 4)
25. **Brunner J.J.** (1998), Globalización Cultural y Posmodernidad; Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile

26. **Brunner, J.J.** (1999), “América Latina al Encuentro del Siglo XXI”; documento presentado al Seminario América Latina y el Caribe frente al Nuevo Milenio, organizado por el BID y la UNESCO, París
27. **Buenos Aires. Asesoría Provincial de Desarrollo.** Atlas de planeamiento de la Provincia de Buenos Aires - Ed. AS.PRO.DE, 1970
28. **Buenos Aires. Ministerio de Educación y Cultura. Oficina Sectorial de Planeamiento y Desarrollo.** Educación en la Provincia de Buenos Aires - Ed. Ministerio de Educación y Cultura. Oficina Sectorial de Planeamiento y Desarrollo, 1982
29. **Calderón, F. y Santos, M. dos** (1992), “Veinte tesis sociopolíticas y un corolario en Estado, nuevo orden económico y democracia en América Latina”, Caracas, ALAS-Nueva Sociedad.
30. **Campione, Daniel.** Crisis y reforma del Estado en Argentina. Algunas observaciones sobre su desarrollo y resultados, en Investigaciones sobre Reforma del Estado, Municipios y Universidad. Gustavo Blutman (compilador). Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. 1999.
31. **Carli, Sandra, dir. y comp.** Estudios sobre comunicación, educación y cultura, Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina - Ed. Stella : La Crujía, 2003
32. **Carnoy, M. y Moura Castro, C. de** (1996), “¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?” Documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, Seminario sobre Reforma Educativa, Buenos Aires.
33. **Caruso, Marcelo e Inés Dussel.** De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires. Kapelusz. 1999.
34. **Casassus Juan** “Poder, lenguaje y calidad de la educación” En Boletín del Proyecto Principal, N° 50. Abril 2000. Unesco, Santiago de Chile
35. **Casassus Juan** “Marcos conceptuales de la gestión educativa” en La Gestión: en busca del sujeto” UNESCO Orealc, Santiago de Chile, 1999.

36. **Cirigliano, Gustavo**. Educación y futuro. Buenos Aires. Editorial Columba. 1973.
37. **Comisión de Gobierno**. Información sobre antecedentes, ordenanzas, plan de estudios, reglamento, cursos y programas. La Plata. Escuela Argentina de Periodismo. 1943.
38. **Coombs, P.H. ; Ruscoe, G.C.** El planeamiento educacional, Sus condiciones - Ed. Paidós, 1976
39. **Cooper, Alan (comp.)**. Planning: cómo hacer planeamiento estratégico de las comunicaciones. Buenos Aires. Thomson Learning. 2006
40. **Cravino, Luis María**. Medir lo importante. Buenos Aires. Temas grupo Editorial. 2007
41. **Crovi Druetta, Delia (comp.)**. Bitácora de viaje. Investigación y formación de profesionales de la comunicación en América Latina. México. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 2005
42. **De Alba, Alicia**. Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México. CESU-UNAM. 1992.
43. **Debray, Régis**. El Estado seductor. Buenos Aires. Manantial. 1995.
44. **Dei, Daniel**. La tesis. Cómo orientarse en su elaboración. Buenos Aires. Prometeo Libros. 2006
45. **Delfino, Silvia (comp.)**. La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia. Buenos Aires. La Marca. 1993
46. **Delich, Andrés; Iaies, Gustavo**. Política educativa: "es posible?, Una mirada desde la toma de decisiones - Ed. Septiembre, 2003
47. **Della Volpe, Galvano**. Crítica de la ideología contemporánea. Madrid. Alberto Corazón Editor. 1970
48. **Derrida, J.** Posiciones. Valencia. Pre-Textos. 1977
49. **Días Sobrinho, José**. Paradigmas e políticas de avaliação da Educação Superior. Autonomia e Heteronomia, en Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones. Hebe Vessuri (comp.). Buenos Aires. CLACSO. 2006

50. **Dussel, I.** Grupo de investigación "Políticas y reformas educativas". *Papeles*, Granada, Universidad de Granada, v.1, n.1, p.75-96, 2003
51. **Dussel, I.; Caruso M.** *La Invención pedagógica del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana: Buenos Aires, 2000
52. **Fainholc, Beatriz.** Educación a distancia. Buenos Aires. Librería del Colegio. 1980
53. **Falbo, Graciela** (editora). *Tras las huellas de una escritura en tránsito. La crónica contemporánea en América Latina*. La Plata. Al Margen. 2007
54. **Fanelli, Jorge.** *Hacer las ciencias sociales*. Buenos Aires. Aula Abierta. 2002.
55. **Febvre, Lucien.** *Combates por la historia*. Barcelona. Ediciones Ariel. 1970.
56. **Fernández, Ana M.** (comp.). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires. Eudeba. 1999.
57. **Finocchio, Silvia.** Entradas educativas en los lugares de la memoria, en *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Marina Franco y Florencia Levín (Comp.). Buenos Aires. Paidós. 2007
58. **Foucault, M.** *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. México D.F.: Siglo XXI, 1977
59. **Foucault, Michel.** *Microfísica del Poder*. Madrid. La Piqueta. 1992.
60. **François, Charles.** *Introducción a la prospectiva*. Buenos Aires: Pleamar, 1977
61. **Fronzizi, Silvio.** *El materialismo dialéctico. A través de los textos*. La Plata. Centro de Estudiantes de Derecho. Cuadernos 2 y 3 de Derecho Político. 1966.
62. **Gagliano, R.** Educación, política y cultura adolescente (1955-1970). en: **PUIGGRÓS, A.** (comp.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna, 1997.
63. **García Gutiérrez, Antonio.** *Otra memoria es posible: Estrategias descolonizadoras del archivo mundial*. Buenos Aires. La Crujía. 2004
64. **García Jiménez, Jesús.** *La comunicación interna*. Madrid. Díaz de Santos. 1998

65. **GArcía Huidobro, J.E. y Cox, C.** La Reforma Educacional Chilena: 1990-1998. Visión de conjunto. En J. E. García-Huidobro (editor) *La Reforma Educacional Chilena.*, 7-46. Madrid: Popular, 1999
66. **Gärtner, Friedrich.** Planeamiento y conducción de la enseñanza - Ed. Kapelusz, 1970
67. **Geertz, Clifford.** Tras los hechos. Buenos Aires. Paidós. 1996
68. **Gianella, Alicia.** Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia. La Plata. EDULP. 1999
69. **Giannattasio de Génova, Susana.** El planeamiento departamental de la educación, Una perspectiva interdisciplinaria en la currícula modular - Ed. La Colmena, 1992
70. **Giddens, Anthony y Jonathan Turner.** La teoría social hoy. Buenos Aires. Alianza. 1995.
71. **GIMENO, J.** Reformas Educativas. Utopías, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, (209), 1992
72. **Giordano, Alberto.** Una posibilidad de vida. Escrituras íntimas. Rosario. Beatriz Viterbo Editora. 2006.
73. **Girod, Roger.** Política educativa. Lo ilusorio y lo posible. Buenos Aires. Kapelusz. 1984.
74. **Giroux, H.** (1992), "Teoría y resistencia en educación", Siglo XXI. México.
75. **Godet, Michel.** La Caja de Herramientas de la Prospectiva Estratégica. Laboratoire d'Investigation Prospective et Stratégique. Abril de 2000.
76. **Gómez Buendía, H.** (1998), Educación: La Agenda del Siglo XXI; PNUD-Tercer Mundo Editores, Colombia
77. **Gómez Jaldón, Celestino y José Andrés Domínguez Gómez.** Sociología de la educación. Manual para maestros. Madrid. Pirámide. 2005
78. **González Casanova, Pablo.** Las nuevas ciencias y las humanidades. De la Academia a la Política. Barcelona. Anthropos. 2005.
79. **Graciela Frigerio y Margarita Poggi,** Las instituciones educativas, cara y ceca: Elementos para su gestión (Buenos Aires: Editorial Troquel, 1994): 91.

80. **Gramsci, Antonio.** El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. 1973.
81. **Grüner, Eduardo.** El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico. Buenos Aires. Paidós. 2002
82. **Guiomar Namó de Mello,** Cidadania e competitividade: Desafios educacionais do terceiro milênio (São Paulo: Cortez Editora, 1993): 39.
83. **Gutiérrez, Francisco.** El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación. Buenos Aires. Humanitas. 1976.
84. **Huergo, Jorge y María Belén Fernández.** Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2000.
85. **Hunter, I.** *Repensar la escuela:* subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998
86. **Ibarrola, M. de** (1995), «Concertación de políticas educativas en México. Los grandes rubros del debate», en “¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina”. FLACSO-FUNDACIÓN CONCRETAR-FUNDACIÓN FORD-OREALC/Unesco. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
87. **Ibarrola, M. de y Gallart, M. A.** (1994), “Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina”. “Lecturas de Educación y Trabajo” N° 2. Unesco/OREALC.
88. **IPE – UNESCO.** Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para los comunicadores. IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires Argentina, 1999.
89. **IPE – UNESCO.** La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Co publicado con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/PROMSE Argentina, 2006.
90. **IPE – UNESCO.** Módulos. Actualización de formadores para la gestión y la política educativa. IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires Argentina, 2004.

91. **IPE** (1999), La Formación de Recursos Humanos para la Gestión Educativa en América Latina; IPE-Buenos Aires
92. **Katz, Ricardo Santiago**. Historia de la Educación en la provincia de Buenos Aires. La Plata. Edición propia del autor. 1996.
93. **Kirby, Warren. E.** Planeación a Largo Plazo”. Ed. Diana. Méjico. 1976.
94. **Knorr Cetina, Karin**. La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia. Quilmes. Editorial UNQUI. 2005
95. **Lafourcade, Pedro**. Planeamiento, conducción y evaluación en la Enseñanza Superior. Buenos Aires. Kapelusz. 1974
96. **Larrañaga, Osvaldo** (1997), “Educación y superación de la pobreza en América Latina”. En José V. Zevallo (editor), Estrategias para Reducir la Pobreza en América Latina y el Caribe; PNUD, Ecuador
97. **Lebedinsky, Mauricio**. Notas sobre la metodología del estudio y la investigación. Buenos Aires. Ensayos Ediciones. 1977
98. **Lesourne, J.** (1993), Educación y Sociedad: Los desafíos del año 2000”; Editorial Gedisa, Barcelona
99. **Lewis, W. Arthur**. La planeación económica. México. Fondo de Cultura Económica. 1952.
100. **Leyton, Mario S. ; Tyler, Ralph W.** Planeamiento educacional, Principios básicos del curriculum y del aprendizaje. Un modelo pedagógico del planeamiento educacional - Ed. Universitaria, 1976
101. **Link, Daniel**. Cómo se lee. Y otras intervenciones críticas. Buenos Aires. Norma. 2003.
102. **Lucarelli, Elisa A.** Regionalización curricular en el marco del planeamiento de la educación - Ed. CFI, 1987
103. **Marchesi A. y E. Martín** (1998), Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio; Ed. Alianza, Madrid.
104. **Marechal, Leopoldo**. Cuaderno de navegación. 1ra. edición. Buenos Aires. Seix Barral. 2008

105. **Martínez Bonafé, Jaime.** Políticas del libro de texto escolar. Madrid. Morata. 2002
106. **Martínez Guarino, Ramón.** La escuela productiva. Utopía y realidad. Buenos Aires. Paidós. 1994.
107. **Martínez, Felipe** (1998): «La planeación y la evaluación de la educación», en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*. Tomo I. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, pp. 285-320.
108. **MARTINIC, S.** Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 2001
109. **Maturana, Humberto.** "Emociones y Lenguaje en Educación y Política". Dolmen Ediciones. Santiago, Chile. 1994.
110. **Matus, Carlos.** "Política, Planificación y Gobierno" en UNESCO/OREALC. Ministerio de Educación y Justicia, Argentina, 1987.
111. **Medina Echavarría J.** (1973), "Desarrollo, trabajo y educación", Siglo XXI, Buenos Aires.
112. **Mendicoa, Gloria Edel.** La planificación de las políticas sociales. Planteo de un caso para su análisis y evaluación. Buenos Aires. Espacio Editorial. 1997
113. **Mendicoa, Gloria.** Sobre Tesis y tesisas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje. Buenos Aires. Espacio Editorial. 2003
114. **Mercante, Víctor.** Metodología especial de la enseñanza primaria. Segunda Parte. Buenos Aires. Cabaut y Cía. Editores. 1931
115. **Miceli, Walter.** En Marcha. Hacia una metodología para repensar la Política de Investigación Científica. La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social/UNLP. 1995
116. **Milanta, Atilio.** República científica platense. La Plata. Dei Genitrix. 2005.
117. **Molina, Marcos A.** Planeamiento para el desarrollo de la educación con óptica de sistema

118. **Morales, Susana.** Brecha digital y educación en la Sociedad global de la Información, en Medios Informáticos en la educación a principios del siglo XXI. Roxana Cabello y Diego Levis (editores). Buenos Aires. Prometeo Libros. 2007
119. **Morin, Edgar.** Breve historia de la barbarie en Occidente. Buenos Aires. Paidós. 2006
120. **Muñoz Izquierdo, Carlos.** Análisis y propuestas para la planeación educativa. Colección Interamer. OEA. 1996
121. **Narodowski, Mariano.** El desorden de la educación. Buenos Aires. Prometeo Libros. 2004
122. **Neirotti, Nerio.** De la experiencia escolar a las políticas públicas. Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina. IIPÉ - UNESCO Sede Regional Buenos Aires Argentina, 2008.
123. **OCDE** (1991) Escuelas y Calidad de la Enseñanza, Informe Internacional; Paidós, Barcelona
124. **Panella, Claudio (comp.).** El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial. Tomos I y II. La Plata. Instituto Cultural de la provincia de Buenos Aires. 2005.
125. **Perazza, Roxana (comp.).** Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado. Buenos Aires. Aique. 2008
126. **Pérez, C.** La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de educación*, (23), 2000
127. **Piccini, Mabel.** De políticas y poéticas: el orden de la comunicación, en La imagen del tejedor: Lenguajes y políticas de la comunicación. Mabel Piccini Editora. Ediciones Gustavo Gilli. México. 1990
128. **Piglia, Ricardo.** Crítica y ficción. Buenos Aires. Ediciones Siglo Veinte. Universidad Nacional del Litoral. 1990
129. **Pignatari, Décio.** Información, lenguaje comunicación. Barcelona. Colección Punto y Línea. Editorial Gustavo Gilli. 1977

130. **Pineau, P.** *La Escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible*. Buenos Aires: Flacso/CBC-UBA, 1997
131. **Pizarnik, Alejandra.** *Poesía completa*. Buenos Aires. Lumen. 5ta. Edición 2007
132. **Poderti, Alicia.** *Interpelaciones. Cultura, re-ingeniería y empoderamiento*. Salta. Editorial Milor. 2001.
133. **Popham, W. James ; Baker, Eva L.** *Planeamiento de la enseñanza - Ed. Paidós, 1986*
134. **Pozner, Pilar.** *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. ANEP - IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires Argentina, 2000.
135. **Pretucci, Armando.** *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2002
136. **Prieto Castillo, Daniel.** *La comunicación en la educación - Ed. CICCUS : La Crujía, 1999*
137. **Puiggrós, A.** *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1996
138. **Puiggrós, Adriana y col.** *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires. Galerna. 2007
139. **Puiggrós, Adriana, Susana José y Juan Balduzzi.** *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires. Contrapunto. 1988.
140. **Puiggrós, Adriana.** *América Latina: crisis y prospectiva de la educación*. 1a ed. Buenos Aires: Rei Argentina: Instituto de Estudios y Acción Social: Aique, 1990
141. **Puiggrós, Adriana.** *Sujetos, disciplina y curriculum (en los orígenes del sistema educativo argentino)*. Buenos Aires. Galerna. 1990.
142. **Puryear, J.** (1996), "La educación en América Latina: Problemas y Desafíos", PREAL, Santiago de Chile
143. **Quinn, J. B.** (1991), "Cómo administrar la innovación: el caos controlado"; en Minzberg y Quinn (1991)

144. **Rama, G.** (1987) «Educación y Sociedad en América Latina», en Revista “La Educación” N° 101, OEA.
145. **Ranciére, Jacques.** El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires. Libros del Zorzal. 2007.
146. **Reynolds, David, Robert Bollen, Bert Creemers, David Hopkins, Louise Stoll y Nijs Lagerweij.** Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid. Santillana. 1997.
147. **Rivas, Axel.** Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Buenos Aires. Granica. 2004
148. **Rodríguez Llera, José Luis** (comp.). Educación y comunicación. Barcelona. Paidós Comunicación. 1988.
149. **Rolland, Denis.** América Latina. Guía de las organizaciones internacionales y de sus publicaciones. México. Fondo de Cultura Económica. 1987.
150. **Russell, Bertrand.** La educación y el orden social. Barcelona. Edhasa. 1988.
151. **Saer, Juan José.** La narración objeto. Buenos Aires. Seix Barral. 1999
152. **Saintout, Florencia.** Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico. La Plata. Ediciones de Periodismo y Comunicación Nro.23. 2003.
153. **Samaja, Juan.** Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires. Eudeba. 1993
154. **Sautu, Ruth.** Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires. Lumière. 2003
155. **Schiefelbein, Ernesto** Teoría, técnicas, procesos y casos en el planeamiento de la educación - Ed. El Ateneo, 1974
156. **Schiefelbein, Ernesto.** Teoría, técnicas, procesos y casos en el planeamiento de la educación - Ed. El Ateneo, 1974

157. **Seminario Internacional sobre Formación de Formadores en Gestión y Política Educativa (marzo de 2000: Buenos Aires)** El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina - Ed. IIPE-UNESCO, 2001
158. **Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina (24 y 25 de noviembre de 2003: Buenos Aires)** Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina - Ed. IIPE-UNESCO, 2004
159. **Sen, Amartya.** Una mirada estratégica a los temas sociales clave: la pobreza, el mal y el delito, en *Pensamiento Social Estratégico*. Bernardo Kliksberg (comp.). Buenos Aires. Siglo XXI Editores. 2008
160. **Sokal, Alan y Jean Bricmont.** *Imposturas intelectuales*. Buenos Aires. Paidós. 1999
161. **Soto, Antonio H., tr.Olivera, Julio H. G.** Teoría y práctica del planeamiento integral de la educación - Ed. Estrada, 1971**Stake, Robert.** *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata. 1999.
163. **Souza, María Silvina** (2005). El espacio público como objeto transdisciplinario. Cruces y transversalidades. Anuario de investigaciones 2004. Editado por la Secretaría de Investigaciones Científicas y Posgrado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social/Universidad Nacional de La Plata. Págs. 204-210. ISSN 1668-7663
164. **Souza, María Silvina** (2007). La investigación científica de la comunicación en los estudios de grado. Anuario de investigaciones 2006. Editado por la Secretaría de Investigaciones Científicas y Posgrado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social/Universidad Nacional de La Plata. En prensa. ISSN 1668-7663
165. **Souza, María Silvina y Carlos Giordano** (2007). Textos escolares: una política de acceso igualitario al conocimiento. Revista *Anales de la educación común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo • año 3 • número 6 / julio 2007• ISSN 1669-4627

166. **Souza, María Silvina y Carlos José Giordano** (2003). Algunas miradas acerca de la investigación de grado. Sensaciones, opiniones y consejos. Revista *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura* N° 17 (Septiembre de 2003). Facultad de Periodismo y Comunicación Social/Universidad Nacional de La Plata. Págs. 52-55. ISSN 1668-5547
167. **Stephen King**. Mientras escribo. Barcelona. Plaza y Janés. 2001
168. **Taborda, Saúl**. Investigaciones pedagógicas (selección). Buenos Aires. Marymar. 1990.
169. **Tauber, Fernando**. Comunicación en la planificación y gestión de las universidades públicas argentinas. El caso de la UNLP en el trienio junio 2004-mayo 2007. La Plata. Ediciones de Periodismo y Comunicación Nro.37. 2009.
170. **Tenti Fanfani, Emilio**. Nuevos temas en la agenda de política educativa IPE – UNESCO Buenos Aires y Siglo XXI Editores Argentina, 2008.
171. **Tenti Fanfani, Emilio**. Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires Argentina, 2003.
172. **Torres, C.A.** (1996), “Estado y Educación. Las aventuras del orden”, Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
173. **Tzvetan Todorov**. Crítica de la crítica. 1ra. edición en Editorial Paidós. Barcelona. 1991.
174. **Van Gelderen, Alfredo y otros**. Planeamiento. Sus bases económicas y sociales. Buenos Aires. Estrada. 1969.
175. **Velazquez, E. Fabio y Uribe López, Mauricio**. Planeación Participativa: Seguimiento y Evaluación de la Gestión Urbana y Elementos para la Evaluación Social de los Planes de Desarrollo. Red de Apoyo de la Planeación Participativa. Bogotá. 1997.
176. **Velloso de Santisteban, Agustín**. El sistema educativo en Japón. Barcelona. Labor.1994.

177. **Viñao, Antonio** Sistemas educativos, culturas escolares y reformas, Continuidades y cambios - Ed. Morata, 2002
178. **Winkler, D. y A. Gershberg** (2000), Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina; PREAL, Santiago de Chile.