

Educación: ¿derecho ejercido o desigualdad certificada?

Maria Inés Paulino¹ y Bárbara Pérez Jaime²

Resumen

El presente trabajo versará acerca de cómo el ingreso y consolidación del neoliberalismo como modelo de dominación política generó cambios estructurales en nuestro sistema educativo por medio del diseño y la implementación de nuevas políticas, las cuales erosionaron los principios de igualdad educativa sobre los cuales había funcionado el sistema a lo largo de un siglo. Expondremos la dimensión política que teje el entramado de las relaciones de poder que cristalizan las desigualdades en jóvenes y adultos en proceso de escolarización en los CENS. La contribución que buscamos incorporar, de acuerdo con un análisis del derecho a la educación que caracterizamos como inalienable, se refiere tanto la cercanía como la distorsión que existe entre las políticas educativas y la implementación que se hace de estas en las instituciones educativas; vinculando la micro y la macro política de modo interrelacional y especificando la manera en que las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales; producen, amplifican y/o certifican la desigualdad.

Palabras clave: Derecho a la educación. Argentina. Micropolítica. Macropolítica. Desigualdades.

Educação: direito exercido ou desigualdade certificada?

Resumo

Este trabalho irá se concentrar em o ingresso e a consolidação do neoliberalismo como um modelo de dominação política gerada mudanças estruturais no nosso sistema de ensino, através da concepção e implementação de novas políticas, que corroía o princípios educacionais de igualdade sobre a qual tinha operado o sistema de mais de um século. Vamos discutir a dimensão política que tece a teia de relações de poder que se cristalizam as desigualdades em jovens e adultos submetidos à escolaridade em CENS. A contribuição que podemos incorporar, de acordo com uma análise do direito à educação que caracterizamos como inalienável, refere-se tanto a proximidade e a distorção entre a política de educação e a implementação de estas políticas nas instituições de ensino; ligando a micro e a macro política em jeito inter-relacional e especificando a maneira em que as estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais; produzem, ampliam e / ou certificam a desigualdade.

¹ Licenciada en Ciencia Política (UBA). Profesora de Educación Media y Superior en Ciencia Política (UBA). Investigadora formada del proyecto: "Paradojas de la ciudadanía ¿libertad o servidumbre voluntaria? Una revisión crítica al legado moderno" Programa de Reconocimiento Institucional de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales (2010-2011) R10-108. Candidata al Título de Master in Relazioni Internazionali. Europa-America Latina, Alma Mater Studiorum - Università Di Bologna (UNIBO) - Candidata al Título de Magister en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Dirección: Tamborini 2575 CABA. Teléfono: 45445128. Correo electrónico: mariainespaulino@gmail.com.

² Licenciada en Ciencia Política, Universidad de Buenos Aires - Profesora de Educación Media y Superior en Ciencia Política, Universidad de Buenos Aires - Jefe de Trabajos Prácticos en la materia Teoría Política y Social II, Cátedra Borón, Facultad de Ciencias Sociales, UBA - Directora del proyecto: "Paradojas de la ciudadanía ¿libertad o servidumbre voluntaria? Una revisión crítica al legado moderno" Programa de Reconocimiento Institucional de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales (2010-2011) R10-10 - Candidata al Título de Magister en Comunicación y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales, UBA - Candidata al Título de Magister en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Dirección: Independencia N° 1354 Villa Adelina. Teléfono: 47008454. Correo electrónico: barbara.perezjaime@gmail.com.

Palavras-chave: Direito à Educação. Argentina. Micropolítica. Macropolítica. Desigualdades.

Education: conquered right or certified inequality?

Abstract

This work focus on how the advent and consolidation of neoliberalism as a model of political domination has caused structural changes on our educational system. Through the design and implementation of (new) policies, the neoliberal model eroded the principles of equality on which the system had worked for a hundred years. We will show how the political dimension/aspect that weaves the network of power relationships crystallizes the inequality among young and adults who are on CENS learning process. The contribution that we hope to offer, according to an analysis of educational rights considered as irreplaceable, is the visualization of the proximity, as well as the distortion, between educational policies and the implementation made by educational institutions. We will illustrated by connecting/bringing together micro and macro politics and specifying how structural policies, such as social, economic or cultural, produce, amplify and/or certify/confirm the existing inequality.

Keywords: Educational right. Argentina. Micro politics. Macro politics. Inequality.

Preludio

El presente trabajo tendrá como objetivo desarrollar un análisis crítico de las propuestas políticas para la educación secundaria y particularmente los CENS, destacando algunas de las manifestaciones que le dan forma a las desigualdades educativas en nuestro país. Entendemos a la educación como derecho inalienable que se ve interpelado por las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales que originan, reproducen y/o amplían la desigualdad.

[...] [P]ensar en las desigualdades en el sistema educativo nos pone frente a estas dos cuestiones simultáneamente: qué pasa con la afirmación de la igualdad en nuestra sociedad, cómo se procesó históricamente esta aspiración, qué efectos tuvo o no tuvo, y cómo debería procesarse de mejor manera en el sistema educativo actual para tener efectos más justos y democráticos; y también, qué se hace con la acción individual y colectiva, cómo se repiensa el lugar de la política general. Creemos que intervenir en una dimensión sin pensar en la otra no va a lograr tener efectos duraderos sobre las dinámicas y comportamientos institucionales e individuales, que es lo que finalmente puede abrir paso a otras relaciones sociales, económicas y políticas. [...] La desigualdad persistente necesita de vínculos de mutua conexión e interacción: no es por desconocimiento que se actúa en forma diferente con “los desiguales” sino por el reforzamiento y reiteración de dinámicas o mecanismos sociales excluyentes. El carácter relacional de la desigualdad lleva a preguntarse por el conjunto de la sociedad y no solamente por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos. No es un problema topológico que se resuelva corriendo esa frontera para acá o para más allá; más bien, es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades. (DUSSEL, 2004, p. 1-2)

En este sentido, se intentará dar cuenta de cómo el ingreso y consolidación del neoliberalismo como modelo de dominación política generó cambios estructurales en nuestro

sistema educativo, que por medio del diseño y la implementación de nuevas políticas erosionaron los principios de igualdad educativa sobre los cuales se había fundado durante una centena de años el sistema. Entonces nuestro trasfondo temporal se apoyará y contextualizará en la reforma educativa de los '90, sus efectos en el sistema educativo, y su particular derrotero hasta la configuración del sistema educativo tal y como se nos presenta, haciendo hincapié en la Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Nacional de 2006 como contexto de la política de reforma de la escuela secundaria, en su estructura académica general y en la modalidad CENS en particular.

De este modo, se nos permitirá abordar la desigualdad educativa, específicamente de los jóvenes/adultos como sujetos de un trayecto educativo diferenciado/descalificado, de acuerdo al lugar que ocupan en la estructura social y a las desigualdades provocadas por las políticas que regulan el sistema educativo. “Si bien, el sistema educativo argentino se conformó en base a la retórica y al *ethos* igualitario, mantiene formas de integración escolar diferenciada que perpetúan las diferencias sociales. [...] lo que parecería evidenciarse es que el nuevo mapa de las desigualdades educativas contiene otros contornos que los que dibuja únicamente la distribución del ingreso” (DUSSEL, 2004, p. 9).

Desde nuestro andamiaje profesional nos interesa recuperar la dimensión política que teje el entramado de las relaciones de poder que cristalizan las desigualdades en jóvenes y adultos en proceso de escolarización en los CENS. Coincidimos con Ball que “una de las razones por las que fracasan estas políticas es porque en muchas ocasiones no funcionan como está previsto en principio, ya que no tienen en cuenta ‘el contexto de la práctica’, las tensiones ni las ‘luchas’ que van implícitas en la ejecución de estas políticas”³. La contribución que buscamos incorporar en este breve entramado son las cercanías y las distorsiones entre políticas educativas y la bajada que se hace de las mismas en las instituciones educativas. En los interrogantes que emergen se destaca el papel que pueden cumplir los sujetos de la educación en los procesos de transformación, reproducción y/o certificación de las desigualdades sociales.

La estrategia metodológica será el análisis cualitativo⁴. Los instrumentos de obtención de la información que utilizamos en terreno, son entrevistas semi-estructuradas a los diferentes actores de la comunidad educativa del CENS N° 5 y N° 36 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, observaciones de clase de la materia economía política en ambos CENS y

³ En entrevista realizada a Stephen Ball por Karl Mannheim, traducido por Bernal Agudo, José Luis como "Comprendiendo el entramado político de las escuelas", en *Revista Organización y Gestión Educativa*, n. 4, p. 32-35, 2004 [consultado el 1/07/2012] Disponible en: http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_entrevBall.pdf

⁴ Siguiendo a Sirvent (2003, p. 24), la lógica cualitativa implica una comprensión holística del hecho social más que una explicación del mismo, se considera la totalidad de forma dialéctica y se investiga la esencia que existe detrás de las apariencias. En relación al papel de la teoría nos basamos en “un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y de análisis”.

otras observaciones realizadas dentro de las instituciones. Está información fue recabada durante la realización de las prácticas y residencia para la obtención del Título de Profesoras en Educación Media y Superior en Ciencia Política de la UBA a finales de 2010.

Por ello luego de una presentación de la dimensión macropolítica en torno a la configuración de los textos (normativas y Leyes) nos hemos centrado en el análisis micropolítico de los procesos cotidianos en relación con los aprendizajes escolares y su relación con un objetivo de equidad o desigualdad. Abordamos la vinculación entre lo “micro” y lo “macro” político⁵ de modo interrelacional debido a que ninguna de las dos dimensiones por sí solas agotan la lectura del derecho a la educación en las políticas sociales y proponemos el análisis – del CENS N° 36 y el N° 5- de las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales que producen, amplifican y/o certifican la desigualdad⁶.

Exposición Macropolítica

Como veremos, la educación de adultos estuvo contemplada en la educación argentina desde su primera legislación (Ley 1420 de 1884), estableciéndose como marco general para la modalidad hasta el año 1993 en que se sancionó la Ley Federal de Educación, que ubicó la educación de adultos en el ámbito de los *Regímenes Especiales*. Fue recién en 2006, cuando esta última fue reemplazada por la actualmente en vigencia Ley de Educación Nacional. Consecuentemente, observamos que el sistema de educación de adultos comienza a constituirse en la Argentina con el conjunto del sistema escolar. Enunciaremos brevemente algunos hitos y nos concentraremos en la última etapa del desarrollo.

Un primer momento fundacional de la modalidad de educación de Adultos en Argentina se extiende desde las últimas décadas del S. XIX hasta la primera década del S. XX. El discurso de la Educación de Adultos se constituye como moderno, en el momento en que la Argentina se organiza como Estado-nación e instituye también la institución escolar. Si

⁵ La macropolítica está relacionada con la micropolítica a través de los procesos políticos, que se lleva a cabo a través de la recontextualización de las políticas en la vida real. Estas políticas están sujetas a las tensiones propias de estos procesos, así como a la interpretación, y reinterpretación de los mismos. La macropolítica también está sujeta al rigor del día a día, a la escasez de recursos, a la oposición de valores y a contingencias de todo tipo. La “brecha” que algunos quieren abrir entre lo macro y lo micro produce paradojas, tensiones, contradicciones, ambivalencias e incoherencias dentro de las instituciones y dentro de la práctica individual. Las reformas macropolíticas cambian las condiciones dentro de las cuales tienen que tomarse las decisiones, ellas no predeterminan las decisiones o al menos no todas las decisiones en todas las circunstancias (en BERNAL AGUDO, 2004)

⁶ En principio, es posible sostener que no existen criterios unánimes entre los especialistas de este campo acerca de la significación y el tipo de prácticas que puedan enmarcarse en la categoría “educación de jóvenes y adultos”. Mientras algunos autores la definen como Educación Permanente, y, por tanto, como un ámbito que comprende el conjunto de actividades educacionales destinado a la población de 15 años y más que ya no asiste al sistema educativo (SIRVENT, 1996); otros remarcan que, en rigor, el término “adulto” oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad cronológica (RODRÍGUEZ, 2003). En un sentido similar, Brusilovsky y Cabrera (2005), señalan que en nuestro país y en América Latina la expresión “Educación de Adultos” constituyó un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares (SINISI, 2010, p. 8)

bien no se establece específicamente una normativa que remita a la educación secundaria de adultos (nuestros CENS), la *Ley 1420* de 1884 establece: educación laica, gratuita y obligatoria de Educación Común en la capital, colonias y territorios nacionales y en su Art. 11, determina que además de las escuelas comunes se establezcan escuelas especiales de enseñanza primaria⁷. Por otro lado, el Art. 12, va un poco más allá de la educación primaria, estableciendo que el mínimo de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos, comprenderá la lectura, escritura, aritmética, moral y urbanidad, explicaciones de la Constitución Nacional, nociones de idioma, geografía e historia nacional, y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela⁸. Luego de la realización del Congreso Pedagógico de 1900, se produce el Primer Reglamento y Plan de Estudios de Escuelas Nocturnas, los cuales generaban aprendizajes alejados de la vida de los alumnos muy similares a los programas infantiles y descontextualizados, en tiempos en que la educación era vista como un factor de homogeneización y formación del ciudadano nacional. La Ley N° 1420 del 8 de julio de 1884 rigió hasta el año 1993 en que se sancionó la Ley Federal de Educación que ubicó la educación de adultos en el ámbito de los *Regímenes Especiales*.

La segunda etapa se extiende de 1920 a 1955⁹. En 1922, el Consejo Nacional de Educación dicta una nueva reglamentación para la Educación de Adultos, estableciendo así 3 tipos de escuelas: las escuelas primarias¹⁰, las escuelas superiores¹¹ y, las complementarias (donde se enseñaba: aritmética comercial, cocina, corte y confección, dactilografía, dibujo industrial, geografía, economía argentina, historia argentina, idioma nacional, correspondencia comercial, idiomas, labores, música, canto coral, taquigrafía y teneduría de libros. Se genera la sistematización de un discurso en que el estado asume el papel central de prestador y regulador, creando un subsistema que incorpora de manera parcial las demandas respecto a la formación para el trabajo y flexibilización curricular, particularmente para la formación de adultos.

Un segundo momento estructurante de esta etapa se da durante los años del primer peronismo y se cimentaron principalmente en el Primer Plan Quinquenal (1947). “El Plan

⁷ En el que incluye Escuelas para adultos, en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número, cuando menos, de cuarenta adultos ineducados, y, escuelas ambulantes, en las campañas, donde, por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas.

⁸ La Ley 1420 tuvo como objetivo substancial la concepción de la unidad nacional a través de la Educación Común. En un país que recibía gran cantidad de inmigrantes era muy importante integrar rápidamente a los nuevos habitantes en calidad de ciudadanos, para lo cual era necesario promover una educación común. La Ley fue concebida como un instrumento necesario e imprescindible para ejercer el gobierno efectivo del sistema educativo y por supuesto para crear este sistema y concebir asimismo los mecanismos más adecuados para su administración y gobierno.

⁹ Se comienza a instalar en el imaginario social la posibilidad de que el sistema escolar infantil quizás no sea suficiente para garantizar el cumplimiento del mandato original civilizador.

¹⁰ Correspondientes a las 3 primeras secciones del ciclo de las diurnas.

¹¹ Correspondientes a 4 o 5 secciones de las mismas escuelas.

destaca la búsqueda de una filosofía educacional que equilibre materialismo e idealismo y que haga compatible el principio de democratización de la enseñanza, [...] con la creación de una modalidad de compensación para quienes no han tenido las oportunidades de educación que otros poseen” (PUIGGROS, 2003, p. 134). A su vez, la nueva Constitución sancionada en 1949 incluye entre los principios educativos que nos atañen, en el artículo 37, los derechos de la educación y la cultura, que establecen: la educación y la instrucción corresponden a la familia y a los establecimientos particulares y oficiales que colaboren con ella, conforme a lo que establezcan las Leyes. Para ese fin, el Estado creará escuelas de primera enseñanza, secundaria, técnico – profesionales, universidades y academias¹². Con la sanción de la Ley 12.921, que tenía a su cargo el funcionamiento del aprendizaje y de orientación profesional de los ciclos básico, técnico y la universidad obrera, quedó constituida la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, que fue fundamental para la enseñanza técnica y la industria nacional¹³. En 1949, con Oscar Ivanissevich como ministro de educación, se retrocedió respecto de las propuestas del Primer Plan Quinquenal, “Quedó consagrada la subsidiariedad del Estado en materia de educación y se limitó la autonomía de las universidades” (PUIGGROS, 2003, p. 140) Paralelamente, se produce la desaparición o debilitamiento de multiplicidad de experiencias y discursos que la sociedad civil había sido capaz de generar.

Se abrirá una tercera etapa a fines de los años 50 en que la modalidad de educación de adultos será permeada por la Pedagogía de la Liberación y la Educación Popular, especialmente por la figura de Paulo Freire. En 1965 la primera Campaña Nacional de Alfabetización se impulsada desde el estado nacional por Illía y la continúa Onganía, creando la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), que tuvo como resultado un mejoramiento sustancial del subsistema estatal de adultos debido a la modernización de los servicios, significando un paso fundamental en la construcción de la especificidad¹⁴. La

¹²Durante esta etapa, las clases populares lograron una mejoría en sus condiciones de vida, y se convirtieron en los sujetos clave de la expansión de la educación que implicó el crecimiento de matrículas en los tres niveles de enseñanza. Se construyeron gran cantidad de escuelas medias y primarias, donde se trabajaba para ampliar la educación en todas las actividades referentes a la Nación (industria, producción, técnica y artesanal, entre otras), utilizando la implementación de métodos pedagógicos exclusivamente argentinos. La Universidad en cambio, se constituyó como un subsistema que respondía mayoritariamente a los grupos opositores al peronismo. Por otro lado, “la expansión e importancia de la enseñanza técnica y ocupacional durante el gobierno peronista se debió a que los factores económicos que la impulsaban (crecimiento industrial) estaban acompañados por otros de índole social y política, que la convirtieron en opción viable para una porción de la sociedad.” (SOMOZA RODRÍGUEZ, 1997, p. 140)

¹³ Como resultado de esta disposición se crearon establecimientos educativos para perfeccionamiento en las técnicas industriales, que sirvieron a su vez, como centros docentes de diversos oficios artesanales y centros asistenciales.

¹⁴ Siguiendo a Natalia Baraldo (2008), en los proyectos de modernización desarrollista estuvo incluida la educación de adultos, como un medio para que los propios actores sociales resolvieran su marginalidad. Por dicho motivo, se impulsaron actividades donde primaba la recalificación de la fuerza de trabajo útil al capital, como también programas en barrios y asentamientos precarios, basados en el enfoque de Desarrollo de la Comunidad. Desde fines del siglo XIX hasta nuestros días, exceptuando las experiencias educativas originadas en movimientos anarquistas y socialistas y, posteriormente a partir de la década de 1960, con la modalidad de

DINEA orientará su accionar de gestión inspirada en el modelo freireano, aunque será por un breve tiempo debido a que el golpe de estado de 1976 lo concluirá en forma abrupta.

La cuarta etapa y la última, se sitúa en el retorno a la democracia en 1984 se pone en marcha la implementación de Planes de Alfabetización. A partir de la recuperación de la democracia se reinstala la preocupación por la Educación de Adultos. Se definen políticas concretas a nivel nacional y se comienzan a organizar a nivel provincial las secretarías o direcciones de Educación de Adultos. El gobierno menemista impulsa La Ley de Transferencia de 1992 y la Ley Federal de Educación de 1993 que produjeron una profunda modificación en la estructura tradicional del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal –SIPCE-, que representó la eliminación de la responsabilidad del estado nacional en la dirección de políticas generales y cada jurisdicción quedó a cargo del sustento y la delineación de su propio modo de concebir la modalidad paralelamente a un acrecentamiento generalizado a nivel latinoamericano de la demanda de educación media de adultos.

En abril de 1993 se sanciona la *Ley Federal de Educación* reemplazando a la *Ley de Educación Común 1.420*, constituyéndose como el marco jurídico normativo de la Reforma del sistema educativo de inspiración neoliberal. En el capítulo VII, de regímenes especiales, en su Artículo 30, la Ley Federal de Educación plasmará el objetivo de la educación de adultos, en tanto: el desarrollo integral y la cualificación laboral de aquellas personas que no cumplieron con la regularidad de la Educación General Básica y Obligatoria, o habiendo cumplido con la misma deseen adquirir o mejorar sus preparación a los efectos de proseguir estudios en los otros niveles del sistema, dentro o fuera de este régimen especial; la promoción de la organización de sistemas y programas de formación y reconversión laboral, los que serán alternativos o complementarios a los de la educación formal; brindando la posibilidad de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del sistema a las personas que se encuentren privadas de libertad en establecimientos carcelarios, servicios que serán supervisados por las autoridades educativas correspondientes; y por último, ofreciendo la posibilidad de alfabetización, bajo la supervisión de las autoridades educativas oficiales, a quienes se encuentren cumpliendo con el servicio militar obligatorio.

En septiembre de 1999, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó el Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos. Serie A, N° 21 (A21), con el fin de transformar esta educación, garantizada en el artículo 30 de la Ley Federal de Educación N° 24.195, a las necesidades del siglo XXI y articularla al conjunto de las transformaciones educativas que tienen lugar en el marco de la aplicación de la misma Ley¹⁵.

educación popular que vincula la práctica educativa a proyectos de transformación social; las ofertas dirigidas a la educación de adultos generadas en el estado, cumplieron principalmente la función de preparar a la mano de obra para el sistema productivo, de control social, político e ideológico.

¹⁵ Se adopta la definición de régimen como el modo en que se rige una forma de organizar un conjunto de ofertas específicas. Asimismo el aprovechamiento de las mismas, y su articulación con otras cuando ese conjunto está

La transformación de la oferta necesaria para que los sujetos de aprendizaje de la modalidad tengan mayores y mejores oportunidades de completar su educación general y de acceder a una formación técnico-profesional pertinente y de calidad¹⁶ durante toda la vida. La reforma neoliberal del Estado que trae consigo la transformación educativa cristalizada en la Ley Federal de Educación, transforma a las escuelas para dar respuesta al mercado laboral y haciendo extensivo su carácter de servicios para un consumidor, de los cuales las escuelas retoman y adaptan sus programas y selección.

La profundización de la crisis conlleva a un estallido social a mediados del 2000 y dejan fuera del sistema a aquellos que estaban en un lugar de vulnerabilidad. Por tanto, el abandono de las escuelas secundarias se acrecentó y se profundizó. “En suma, una reforma virulenta del Estado. Políticas de ajuste, privatizaciones y protección a los sectores más concentrados de la economía. Políticas asistenciales hacia los sectores más empobrecidos y un disciplinamiento social llevado adelante a través de un aumento de políticas punitivas. Indudablemente, un contexto poco propicio para generar condiciones en las que se pueda hacer efectivo el derecho a la educación en nuestro país” (FINNEGAN, 2006, p. 68).

Luego de la caída del gobierno delarruista y las elecciones de 2003 comienza a revertirse el legado del proceso neoliberal en la Argentina. Y, debido a los cuestionamientos a la Ley Federal de Educación en el 2005 es reemplazada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, actualmente en vigencia. Implicando consecuentemente un reacomodamiento a nivel nacional, por lo que las provincias comienzan un proceso de adecuación de su legislación a la nacional. En lo que atañe a la educación de Jóvenes y Adultos, el capítulo IX en su artículo N° 46, plantea que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente Ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. El Art. N° 47 agrega que los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo¹⁷.

destinado a un grupo de personas o a un tipo de educación que exige adaptaciones respecto del denominado sistema regular de enseñanza.

¹⁶ Este documento parte de la definición de la Educación de Adultos tomada de la Declaración de Hamburgo que la Argentina suscribió en 1997: "Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad" (en www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Curricular/a21.htm consultado el 04/05/2010).

¹⁷ A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación se acordarán los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local. Asimismo, el Estado garantiza el acceso a la

Por último, en el Art. N° 48 se instituye que, la organización curricular e institucional de la modalidad se estructurará para brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria; desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática; mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral; incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural; promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes; diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura; otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral; implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes; desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados; promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes; y, por último, promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías¹⁸.

Como vemos hasta aquí podemos observar que las políticas que se implementaron a lo largo de más de un siglo en general no favorecieron el reconocimiento de la especificidad y complejidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y contribuyó a que se identifique socialmente a esta modalidad como una educación de menor jerarquía incluso por los propios actores.

Finalmente, con la nueva legislación emitida en 2006 durante la presidencia de N. Kirchner, se recupera un lugar de importancia y cierta especificidad para la modalidad bajo la denominación de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Esto irá de la mano con la

información y a la orientación sobre las ofertas de educación permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

¹⁸ Partiendo de este marco, las políticas educativas de la EJyA se han desarrollado bajo lo que distintos autores denominan el “paradigma compensatorio” (DI PIETRO s/f, RORÍBEUZ, s/f, BRUSILOVSKY y CABRERA, 2005). Se trata de programas escolarizados de alfabetización y recuperación del retraso escolar desarrollados en espacios físicos precarios, con recursos humanos improvisados y financiación escasa, que alcanzan baja cobertura frente a la extensa demanda potencial y presentan elevados índices de repetición de grado. Dichas políticas suponen una definición de los destinatarios de la EJyA convencional, cuyo objetivo es la recuperación de estudios formales. Por esto, toman a la educación escolar como referencia, combinan un límite de edad con cierto grado de retraso en los niveles de instrucción y definen como prioritaria la atención de jóvenes y adultos analfabetos de 15 años y más. Al respecto, Rodríguez advierte que, si bien el reconocimiento del espacio no formal como educativo implica un avance democrático, también puede significar prácticas de menor nivel de calidad, como uso de mano de obra barata (en las empresas) y una oferta básica destinada a grandes grupos, mientras se sigue preservando para una minoría el acceso al sistema y a grados escolares más altos” (SINISI, 2010, p. 8).

recuperación de espacios nacionales de articulación de políticas. Se abren nuevos horizontes de sentido con la puesta en marcha del proyecto de inclusión social que en nuestro derrotero se constituye como la última configuración que da por resultante las especificidades que identifican el ámbito de Educación de Jóvenes y Adultos en nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires por medio de los CENS.

Tratamiento contrapuntístico o micropolítica¹⁹

Específicamente las observaciones realizadas tuvieron lugar en los CENS N° 5 y N° 36 de la CABA, sin pasar por alto que “los Cens se encargan de la educación de mayores de 18 años con la escuela primaria terminada y sin secundario (terminado o sin comenzar)”²⁰ (COLLI, 2004, p. 2). Por lo cual dentro del presente análisis tendremos por objeto mostrar cómo dentro de una misma modalidad educativa se puede configurar distintos tipos de sujeto-alumno y sujeto-docente según las formas específicas en que son llevadas a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje, generalmente avaladas por el proyecto institucional de cada centro educativo.

La opción electiva de uno u otro modelo pedagógico gira en torno al “campo de sentido compartido por el conjunto de las instituciones y los agentes que circulan en ellas, y el desarrollo de múltiples espacios de sentido en los que se articulan estrategias institucionales y familiares” (TIRAMONTI, 2004, p. 27), esto es, las personas que se implican en el juego institucional cotidiano.

En este sentido, el CENS es una de las tantas formas de escolaridad para adultos que intentan subsanar esta pérdida habilitándoles los saberes que responden a la educación secundaria y de reinserción laboral. La escuela como homogeneizadora de las heterogeneidades tiende a clasificar, y en última instancia a excluir la diversidad, que en la mayoría de los casos es intencionalmente confundida por medio de una decisión política que busca ocultar en la diversidad la desigualdad social. “Si el reconocimiento de la diversidad obliga a redefinir el modelo homogeneizador de la escuela, diversificando la oferta educativa, sin tener en cuenta las situaciones estructurales de desigualdad y sin ser parte de una política general que contemple la inclusión social, se corre el riesgo de proponer –a través de lo educativo- otro mecanismo de segregación que refuerce la fragmentación social” (BAQUERO, 2001, p. 7).

¹⁹ En este apartado se retomarán sólo algunas cuestiones que fueron extraídas de las entrevistas semiestructuradas a directores, docentes y alumnos; las observaciones de clase y demás observaciones institucionales. Lamentablemente no podemos incluirlas en su totalidad por exceder ampliamente los límites de espacio pautados para esta presentación.

²⁰ Según Brusilovsky: “Cuando se define al sistema por la edad (es decir, “mayores de” en adelante), queda encubierto el aspecto más significativo: el origen social de la población, es decir, la referencia a la clase social que conforma este grupo que no ha sido sujeto del derecho a la educación, ya que el atraso escolar y la carencia educativa están vinculados con la pobreza” (*apud* COLLI, 2004).

La institución desde la óptica de directivos y alumnos

La caracterización de la institución, tal como es comentado por el director del CENS 36, “está determinado por el tipo de alumnos, este es un centro educativo de adultos, y esto ya establece una diferencia respecto de una escuela secundaria de adolescentes. Entonces todo lo que hace a la organización pedagógica, al fundamento de la transmisión de los conocimientos, y a las exigencias que existen o que para mí deberían existir, en este caso se respetan. O sea, la categoría de adulto no debe confundirse, buscan cosas que le sirvan y no solo cosas que sean evaluables, sino que el alumno sienta que todo es en base a un esfuerzo”²¹.

De acuerdo con el director, “debido a las sucesivas crisis que fueron desatándose en el país, y sobre todo las acontecidas a comienzos de esta década determinaron la apertura de la institución hacia la comunidad. Sin embargo trajo aparejado la reforma de los objetivos de la institución, aunque siempre manteniendo un piso mínimo, debido que la gente que comenzó a concurrir tenía un nivel menor desde el punto de vista de la formación o preparación respecto a los empleados públicos que en su gran mayoría estaban mejor formados... Uno de los problemas que debe afrontar los CENS es, básicamente, la asistencia del alumnado, más del 40% quedan libres, haciéndose dificultoso combatir el abandono escolar que conlleva el fracaso.”

En lo concerniente al CENS 5, acerca de la misma temática, el director plantea que lo característico de esta modalidad educativa es que “respecto al nivel de conocimiento y al nivel cultural, la variación es mayor, tenés gente con serios problemas de comprensión y gente que entiende muy rápido, hay un desequilibrio que tiene que manejar el docente y como vierte los conocimientos, como los maneja fenomenal; esto no ocurre en general.”

En la entrevista realizada al alumno del CENS 36 pudimos identificar algunas cuestiones que hacen referencia a la institución. Valoró positivamente su inserción en el sistema educativo, y el abanico de nuevas posibilidades que esta experiencia le permite abordar. Cuando le preguntamos para qué le parece que le sirve la escuela, el CENS, nos respondió que “bueno, dejando de lado que hoy es absolutamente necesario, imprescindible para cualquier actividad que uno quiera realizar el título del secundario, sirve mucho para

²¹ “Este centro educativo empezó con empleados públicos que no tenían el secundario y que lo hacían en ese momento como para seguir la carrera dentro de la administración pública y fue creado por un convenio que se hizo en el 80 entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Economía y el Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP)” “en un principio siempre tuvimos un apoyo no solo de infraestructura sino inclusive de acciones como por ejemplo el Ministerio si uno necesitaba un apoyo de horas extras se daban, se pagaban. Después en el 86’, 87’ el ministerio de Economía se abrió y quedamos a partir de ese momento con el INAP. Nos quedamos solamente con el edificio que varios años trataron de sacarnos, cosa que pelee a muerte, diciendo que yo no tenía problemas en irme, siempre que tuviera un lugar mejor o igual, cosa que era bastante difícil. Y hablando, y pataleando, y diciendo yo de acá no me muevo, y acá estamos.” (en entrevista al director CENS N° 36)

socializarse, conocer otras realidades, abrir la cabeza a nuevas cosas, nuevas formas de ver las distintas situaciones de cada uno, y ver que hay otras situaciones y otras realidades dando vuelta.

Que alguno por ahí le cuesta más, a otro le cuesta menos, pero que en fin en todos se ven las ganas que tienen de tratar de avanzar en forma personal. Porque en más de un caso ya ni siquiera es por un tema del trabajo, ya es por una cuestión de avance personal, de superación personal... hay chicos que están tratando de salir a la vida laboral y entonces sí necesitan, y otros tantos no, pero bueno... en cualquiera de los casos lo que sí te hace es avanzar”

Algo similar nos remite la alumna entrevistada en el CENS 5 cuando nos cuenta que está terminado su secundario debido a que, para trabajar, le piden el título y si bien ella es auxiliar de enfermería, lo cual pudo estudiar sin haber terminado la escuela secundaria en Paraguay, para ejercer sí se lo exigen. quiere continuar sus estudios de óptica en la UBA para poder ayudar a su esposo de igual profesión. Manifiesta el fracaso de haber repetido su segundo grado en la escuela primaria y no poder continuar el secundario porque tuvo que salir a trabajar, y en Paraguay, la escuela secundaria es paga.

Como vemos, los alumnos de los CENS, generalmente remiten la importancia de finalizar sus estudios porque lo vinculan con el acceso a nuevas posibilidades en el mercado de trabajo, configurándose cada uno en un sujeto que se fabrica a sí mismo a través del desarrollo de sus capacidades, articulándolas frente a un orden social que lo complejiza en sus múltiples determinaciones.

El Proceso de enseñanza: aprendizaje según directivos y docentes

Cuando se lo indaga al director del CENS 36 acerca de la concepción del proceso de enseñanza- aprendizaje esbozada por la institución, éste remite a que hoy día se hace dificultoso tener un lineamiento institucional respecto a esto, porque él ya no elige a sus docentes, y los que están en la institución van solo por algunas horas, desconcentrándose la cantidad de horas con un mismo profesor. Y esta práctica se cristaliza desde el momento que se inaugura, desde hace unos años, el concurso a través de las juntas y la aparición de los actos públicos. Sin embargo hace todo lo posible para evitar las clases tradicionales enciclopédicas. Cree que la explicación teórica tiene que existir, pero el protagonista debe ser el alumno, no el profesor. Algunos lo cumplimentan con mayor medida y otros no.

El mensaje desde la dirección siempre está presente, y en caso de observar alguna clase, hace indicaciones pertinentes. Como podemos ver, en términos de Gatti (2000). el director pretende que los docentes de su institución sigan un modelo pedagógico que oscila

entre el “centrado en el aprendizaje” dándole un rol principal al alumno y el “centrado en la formación”, pero se corre del “modelo centrado en la enseñanza” que enfatizaría el rol del docente²². El director para conocer y constatar el proceso y los resultados del aprendizaje del alumnado realiza encuentros diarios con los profesores, una especie de mini-reuniones conceptuales, donde se habla de los alumnos, tanto de sus desempeños, logros y dificultades, y a través de esto, el director recoge esa información - que surge espontáneamente muchas veces - y de esta manera puede dar cuenta de los resultados. En cuanto a las condiciones que crean los docentes para lograr un mejor aprendizaje por parte de los alumnos, los docentes “implementan técnicas que impliquen material para que el alumno pueda pulir esa falencia”.

En cambio, el director del CENS 5 remarca también la importancia del rol contenedor de la institución, y esgrime que no hay un denominador común que explique el fracaso escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje “porque algunos dejan por cuestiones de trabajo, otros dejan porque tenían otras expectativas, otros dejan porque no bancan tres horas y media todos los días, es decir salir del trabajo y venir porque le falta voluntad. Hay muchas razones, no hay una sola”. En base a lo expuesto anteriormente por el director, resulta muy difícil dar cuenta de cuál es el criterio que lo lleva a intervenir o no en situaciones que culminarían con la deserción o el fracaso escolar y tampoco queda claro como ejerce el rol contenedor que pregona de su institución²³.

En una de las observaciones de clase realizadas al docente de esta misma institución, plantea que los alumnos “están en la institución para terminar el colegio, sí en el camino aprenden algo es mejor”²⁴. El docente aborda las dificultades de aprendizaje para evitar el fracaso escolar bajando el nivel de exigencia, y utilizando según él docente, el humor como un modo de contención²⁵. En esta misma línea, el docente en la entrevista agrega que desde la

²² Según el director del CENS 36 la formación de los docentes que integran la institución en su mayoría tienen títulos terciarios, y en algunos casos licenciatura, 50% del sector público, 50% del sector privado.

²³ El mismo señala que una profesora “detecta problemas de aprendizaje y detecta también problemas como ser en la familia, te dicen fijate este chico tal cosa”. Cuando se le pregunta acerca de que herramienta utiliza cuando se detectan los problemas, responde: “Me lo plantea a mí, ella no lo soluciona, ella me lo plantea, por lo menos pega un grito, porque el año pasado había un chico que tenía una personalidad lábil y me dijo fijate, y era cierto no tenía ninguna figura masculina y tenía una personalidad muy lábil. El pibe no es maricón, pero viste necesita [silencio] y ella lo detecto, entonces ¿qué hago? me acerco lo hablo ¿cómo te va? Me muestra las carpetas, es muy chico, es una criatura tiene 19 años, pero parece más chico todavía, ella detecto eso, yo estoy acá los veo pasar, pero el que detecta es el docente.” Y continúa: “Tengo un profesor que esta suplantando a una profesora que tiene problemas físicos. El tipo toma la suplencia, un hombre mayor, se ve que no tiene experiencia y se ve que el tipo maltrata a los alumnos. Esto usted debería saberlo, le dice el profesor al alumno. El alumno le contesta, pero señor yo vengo a la escuela a que me lo expliquen y contesta si no lo sabe vaya y estúdielo. Un maltrato, y como los alumnos son adultos y como no se merecen maltrato, lo maltratan al profesor, y la situación se pone cada vez peor y peor. Después tengo que hablar y decirle al profesor y explicarle que él es autoridad, que el Estado Nacional le da autoridad, para que él si es autoridad no puede demostrar encima esa autoridad. Cuando es autoridad, no puedes hacer alarde de esa autoridad. Si el alumno cuando te ve, que entras al aula y pasas lista, y que enseñas, ya ve que vos sos el profesor, ¿cómo vas a sobreactuar tu poder?.. Después tenes otra profesora que es de idioma, que no sabe cómo enseñar, la profesora sabe, pero no sabe cómo enseñar.”

²⁴ En observación del 28/4/2010, Economía Política

²⁵ Reflejándolo en la entrevista del siguiente modo: “¿Cómo haces cuando hay un alumno que no entiende, que no comprende? Yo siempre le doy al más enano, así que a mí me entiende todo el mundo”...“yo trato de poner los contenidos al alcance de lo que sería la cultura media, la cultura popular”.

institución “el Director trata de contener, es más acá tienen opciones de Gabinete Psicopedagógico. Pero en el adulto, es como que todas esas estrategias... porque cuando parte del bloqueo que yo no puedo y no me da la cabeza, se van”. Al enfatizar la cuestión del empeño individual de los alumnos, vemos que el docente no da cuenta del fenómeno educativo general en el que se inserta esta práctica des-responsabilizando al resto de los factores intervinientes que determinan el fracaso escolar. No se visualiza ningún cuestionamiento acerca del rol docente como parte del fenómeno.

La caracterización del alumnado

El director del CENS 36 es consciente de la especificidad del alumnado, en tanto y en cuanto plantea que “estamos en una escuela de adultos. Cuando fui director de adolescentes pedía carpeta, miraba; eso me parece que acá no va. Acá el control está en dialogar: ¿Qué tal, cómo te sentís?, ¿Te dio algo la profesora?, ¿Lo hiciste?, ¿No lo hiciste? Por ahí no puedo verificar el cumplimiento efectivo, pero pregunto”, es decir no cae en el error común de infantilizar a este tipo de alumno.

Según el director, la deserción se registra en los más jóvenes, que debido al otorgamiento de becas “vienen a inscribirse solo para cobrar, no tiene ningún interés en estudiar. El secretario tiene la orden de dar de baja automáticamente la beca cuando el alumno deja de asistir al establecimiento educativo”. También deja en claro que los alumnos “vienen con problemas de formación, y eso que se ve en los adolescentes que por ahí no saben interpretar un texto. Acá hay gente que viene y por ahí no sabe ni escribir. Y sin embargo la exigencia es que tienen que tener la primaria aprobada.”²⁶ Frente a estas situaciones, los docentes se lo comunican y traen la solución para el caso. El porcentaje de terminalidad rondaría en un 40%.

Por su parte, el director del CENS 5 da cuenta que existen conflictos entre los alumnos. En “el caso de segundo [año], es un caso más grave de dos chicas. Se pelean, yo me entero que dos chicas se pelean en la esquina. Yo me entero que hay amenazas y como el conflicto nace en la escuela, llamo a la agresora que tiene todas las características de una barra brava, no había duda que era mujer, pero muy barra brava y no había dudas que era capaz de hacer lo que me dijeron. Y me cuenta que la otra chica la mira sobrando, la mira mal. Para hacértela corta a la que mira sobrando en el curso la llaman Mirta Legrand, entonces hay algo de las dos. Y las dos dejaron de venir”²⁷.

²⁶ En entrevista al director.

²⁷ En entrevista al director.

De acuerdo a lo que nos pudo remitir la docente del CENS 36, la mayoría de sus alumnos son de provincia de Buenos Aires, y asisten a la institución una vez que concluyeron su jornada laboral y generalmente todos tienen un viaje largo hasta la casa. En cuanto a la terminalidad, ella calcula que la mitad concluye. Distingue la idea de “ser contemplativa” a “apañar” a los alumnos, porque ellos van a tener un título meritario, y para ello uno puede dar oportunidades, que no es lo mismo que regalárselos. Este CENS, como ya dijimos, no cuenta con gabinete psicopedagógico, pero para ella no hay diferencia si hay o no en la escuela, porque en las otras instituciones que trabaja y tienen gabinete no hacen nada, y la solución queda siempre en manos del docente.

En cuanto a la continuidad de los estudios terciarios o universitarios de sus alumnos, la docente tiene conocimiento del interés de ellos desde la primera clase, hace una encuesta a sus alumnos y puede saber porqué y para qué estudian, y cuál es el objetivo que persiguen. Muchos ya saben que quieren continuar sus estudios universitarios o terciarios, y en muchos casos les ayuda con las inscripciones o hace test vocacionales para guiarlos en su orientación.

En cambio, el docente CENS 5 cuestiona los recursos actitudinales de su alumnado: “hay gente que no sabe ni expresarse en nada y otros que sí, entonces de ahí vos ves. Entonces los de chicos de hoy por hoy, vuelven a tener problemas y la gente grande tiene muchos problemas porque viene de treinta años. Después tenés los que hicieron la escolarización primaria hace mucho tiempo. Y hay mucha deserción, vos te das cuenta. Esto es una cuestión de empeño, si ellos no se empeñan... Hay mucha deserción”²⁸. Por lo que pareciera que este docente vacía a los alumnos de cualquier capacidad de agencia.

Para concluir este apartado diremos que la micropolítica se inserta en un contexto en el que, la obligatoriedad de la escuela media ya no es indiscutida en su dispositivo de poder – autoridad, de *gubernamentalidad* (sic, nuestro) como lo es en general la primaria. Estos nuevos sectores que se incorporan hacen estallar al dispositivo escolar que ya no puede dar respuesta a las nuevas demandas de jóvenes y adultos. “Es preferible concebir a los alumnos como portadores, no de hábitos (coherente, homogéneo), sino como portadores de patrimonios, disposiciones, que pueden ser heterogéneas, de las cuales una parte de éstas pueden ser útiles a la escuela y otras pueden ser minusvalidantes” (LAHIRE, 2006, p. 20). Si bien el adolecer propio de los jóvenes, como periodo de concepción identitaria inacabada,

²⁸ El cuestionamiento de la falta de expresión de parte del docente no se condice con su propio modo de expresarse. A su vez registramos que cuando pasa lista, desconoce el nombre de los alumnos, pero sin embargo se refiere a ellos por sobrenombres que remiten a características físicas o de atuendo, por ejemplo, al ingresar una alumna, la “peli-planchada” según el docente, se generan risas generalizadas, ante la informalidad del trato del docente. A nuestro modo de ver retomamos un ejemplo en el que consideramos que falta el respeto a la clase diciendo: “...aprovecho para comparar productividad, por ejemplo de los alumnos de Harvard con su clase, vía los recursos empleados en su producto considerando el decreciente. Es decir Harvard versus ésta clase pedorra, pueden valer lo mismo pero tienen una productividad diferente (risas generalizadas)... siguiendo con Harvard, ustedes como empresarios no van, no quieren ser competitivos, quieren zafar” (se ven miradas desconcertadas)”. En Observación 05/05/2010, Economía Política.

muestra cada vez más sus heterogéneas composiciones culturales que moldean sus múltiples pertenencias, se diferencia a veces en contra o a pesar de la cultura escolar. Alumnas embarazadas, madres, padres, alumnos/as trabajadores/as, sostén de familia o con su propia familia, diferentes formas de familias “atípicas”, permean y transitan en el transfondo de las culturas juveniles que nos demandan una acomodación en la flexibilización de los procesos de enseñanza y aprendizaje para poder finalizar su escolaridad, que ahora más que nunca se vincula a un proyecto laboral o de carrera profesional como requisito indispensable para siquiera poder pensarlos. Teniendo en cuenta la realización de un análisis de las nuevas demandas, no desde un reduccionismo, o partición de la realidad, sino desde una problematización compleja y complejizadora.

Estas son, a juicio de muchos actores del sistema, cuestiones centrales para repensar las formas en que la escuela se posiciona frente a la desigualdad. Por ejemplo, habría que cuestionar las formas, viejas y nuevas, que muestran las maneras en que las escuelas niegan o vuelven invisible el problema de la desigualdad.

¿Por qué la micropolítica no logra reflejar la letra de la Ley de Nacional de Educación?

Como hemos visto a través del desarrollo del presente análisis, las transformaciones que han tenido lugar en el contexto en América Latina en los ‘80, con el endeudamiento de la región, profundizado en los ‘90 con las privatizaciones y la reducción del Estado, trajeron de la mano subocupación y precarización laboral. Este proceso neoliberal produjo la extensión de la fragmentación social y la aparición de velos de desigualdades culturales, de género, etc., dentro de las problemáticas sociales que, en realidad, remiten a las desigualdades económicas generadas por la expansión del mercado global. Como consecuencia, el Estado hace un retroceso en la promoción de bienestar social lo que implica un replanteo de las responsabilidades entre Estado y familia y lo que se traduce en la “imposibilidad de garantizar calidad y equidad en la educación... El problema de la educación trasciende a la escuela y al conjunto de instituciones responsables de la política educativa, y se instala en el campo de la política social en su conjunto” (TEDESCO y LÓPEZ, 2002, p. 31).

Tomando en cuenta la definición de fracaso escolar, entendida como fenómeno educativo desde la cual se postula para su abordaje que hay que traer al escenario educativo los contextos socioeconómicos, culturales y las situaciones que atraviesan fuera del aula, podemos considerar que esto dialoga con la visión de generar condiciones de educabilidad en tanto existen actores responsables de producir un escenario favorable para el rendimiento satisfactorio del alumno. En contraposición, no encontramos una correspondencia conceptual

entre la visión del fracaso escolar atribuida específicamente al individuo, y la producción de condiciones de educabilidad remitidas a un supuesto teórico de sujeto social.

Podemos marcar que la individualización responde en un primer momento de la historia de los sistemas educativos, al liberalismo, que, si bien luego es superado por un sujeto social al que se le reconocen derechos, en una tercera etapa que responde a todos los cambios ejercidos por las respuestas neoliberales a la crisis de los Estados de Bienestar, vuelve a hegemonizar la visión individuo/consumidor regulado por el mercado. Tanto en el liberalismo como en el neoliberalismo no da cuenta del carácter social del sujeto del aprendizaje, no dan cuenta de las diversidades que configuran sus pertenencias identitarias a otros circuitos, no es solo un alumno.

En la diferenciación y la selección realizadas en las escuelas, se puede ver las distancias entre unos y otros alumnos, dependiendo de su origen social, sin embargo el alumno joven/adulto es “aquella persona que, además de su crecimiento físico, ligado al crecimiento cronológico (edad), evidencia un nivel de autonomía consagrado por la experiencia individual y colectiva. No importa cuánto sabe (mucho, poco o nada) de lo que exige el sistema escolar, ni cuántos años tiene, sino cuanto puede (física, psíquica y socialmente), dentro de una sociedad concreta y en relación a la clase social que pertenece” (MENIN, 2003, p. 42).

Así demuestra que la cultura escolar no es neutra, pues tiene estos determinantes, que condicionan el éxito o el fracaso escolar. La equidad formal del sistema de enseñanza se traduce en una falsa neutralidad de la escuela al tratar a todos los miembros del colectivo estudiantil como iguales en deberes y derechos, a pesar de las desigualdades de hecho. Bourdieu y Passeron (2003), teorizan como se gesta la relación entre reproducción cultural y reproducción social. En dicho trabajo se estudia acerca de la dominación de unas clases sobre otras, que se expresan en una imposición cultural. La autoridad pedagógica es en definitiva, una delegación de autoridad necesaria para la inculcación de la cultura dominante como cultura legítima, que necesariamente tiene que estar desprovista de autonomía real, y si en cambio, provista de autonomía formal, para ejercer la inculcación ideológica.

La acción pedagógica también requiere asimismo un trabajo pedagógico, que contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual de una sociedad. Aquí podemos ver que existe una igualdad de oportunidades pero que no produce una igualdad de resultados. La construcción del fracaso escolar y la discriminación por la nacionalidad, la discapacidad, el género o el origen social son las maneras más conocidas en que esta desigualdad escolar se produce. Sin embargo, y para finalizar estamos de acuerdo con Dussel (2004, p. 11),

estas cuestiones están estrechamente vinculadas a lo que algunos analistas consideran del ámbito de la psicología educacional o social y que nosotros preferimos colocar dentro del marco de la formación ética y política de los

educadores: la consideración de los otros, las expectativas frente a los alumnos, las relaciones con el poder y el saber que se establecen al interior del aula, las formas de convivencia y de trabajo que se proponen.

Este punto de partida resulta insoslayable a la hora de entender por qué la educación en jóvenes y adultos se convierte en una desigualdad certificada que es sinónimo del diploma conseguido -en el mejor de los casos- o ansiado. “Por otra parte, la exclusión del mercado laboral vinculada a la exclusión educativa no solo se corporiza en la falta de bienes materiales sino en la clausura del acceso a bienes simbólicos que circulan espacios de intercambio social” (LEVY, 2012, p. 39).

Coda: ¿Es posible el ejercicio del derecho a la educación?

El derecho a la educación²⁹ está estrechamente relacionado con la ciudadanía, en la medida que amplía la capacidad de las personas para el ejercicio de su libertad y posibilita el goce de otros derechos; el acceso a un empleo digno, la libertad de expresión o la participación política son más factibles si las personas están educadas, de este modo asegurar el derecho a la educación requiere hacer efectivos otros derechos. Sin embargo, “No hay que perder de vista que las relaciones entre educación y trabajo son contradictorias porque los imperativos del capitalismo y los de la democracia tienen dinámicas e intereses contradictorios. Formar para la ciudadanía y la democracia es formar para la igualdad y la inclusión, mientras que formar para el trabajo en el capitalismo está ligado a los derechos de propiedad frente a los cuales somos desiguales. Es decir, esto está vinculado a las dos miradas acerca de la relación entre las esferas educativa y laboral: o se forma para los imperativos del mercado o se forma para el desarrollo integral del trabajador como ciudadano” (LEVY, 2012, p. 40).

Es necesario definir el alcance y los contenidos del derecho a la educación tanto para la definición de las políticas educativas como para la exigibilidad y monitoreo. En este sentido, el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha establecido cuatro parámetros para evaluar el grado cumplimiento del derecho a la educación en los países: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. El pleno goce del derecho a la educación es el derecho a una educación de calidad, que permita el pleno desarrollo de las capacidades y potencialidades de las personas y amplíe sus posibilidades de elegir. Un amplio

²⁹ El derecho a la educación como un derecho humano, se estableció por primera vez en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), y fue reafirmado en el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), y en la Convención de los Derechos del Niño (1989), la cual ha sido ratificada casi universalmente. Asimismo, el Sistema de Naciones ha promovido diferentes Convenciones y Declaraciones para proteger los derechos de ciertos colectivos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad, entre ellos el de la educación, como la Convención sobre la eliminación de todas formas de discriminación contra la mujer (1979); la Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial (1969); o la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

número de alumnos logran acceder a la educación pero están excluidos del aprendizaje porque reciben una educación de baja calidad³⁰ o que difiere de sus necesidades, intereses y situaciones de vida.

Conclusiones

Para concluir, recordaremos que el neoliberalismo como modelo de dominación política generó cambios estructurales en nuestro sistema educativo, que erosionaron los principios de igualdad educativa, enfrentándonos a sujetos con un trayecto educativo diferenciado/descalificado, de acuerdo al lugar que ocupan en la estructura social y a las desigualdades provocadas por las políticas que regulan el sistema educativo. Tanto el liberalismo como el neoliberalismo no dan cuenta del carácter social del sujeto del aprendizaje, no dan cuenta de las diversidades que configuran sus pertenencias identitarias a otros circuitos, no se es solo un alumno. Estas configuraciones culturales se van reconfigurando, sin embargo aún no ha sido posible un recambio cultural extendido y en algunos lugares las concepciones neoliberales mantienen cierto peso.

En este contexto, hemos intentado dar cuenta de las cercanías y las distorsiones entre políticas educativas y la bajada que se hace de las mismas en las instituciones educativas, destacando el rol de sujetos de la educación en los procesos de transformación, reproducción y/o certificación de las desigualdades sociales.

Como hemos visto, la equidad formal del sistema de enseñanza se traduce en una falsa neutralidad de la escuela al tratar a todos los miembros del colectivo estudiantil como iguales en deberes y derechos, a pesar de las desigualdades de hecho, sin embargo, con la nueva legislación emitida en 2006 se abren nuevos horizontes de sentido con la puesta en marcha del proyecto de inclusión social. No obstante, resulta necesario recordar que “no es por desconocimiento que se actúa en forma diferente con “los desiguales” sino por el

³⁰ La calidad de la educación tiene diferentes significados para los distintos actores y contextos, La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), ha establecido cinco dimensiones para valorar la calidad de la educación desde un enfoque de derechos (2007): Relevancia.- Está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que ésta satisface efectivamente las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad y no solamente de los grupos con mayor poder dentro de la misma. Pertinencia.- Nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. Equidad.- Desde un enfoque de derechos, no hay calidad sin equidad, ni equidad sin calidad. cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir, cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir el apoyo necesario para aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionan sus opciones de futuro. Eficacia y eficiencia.- son atributos de la acción pública y tienen un carácter operativo. La eficacia significa analizar en qué medida los sistemas educativos logran, o no, garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación; y la eficiencia se refiere a cómo se asignan y distribuyen los recursos para el logro de dichas metas (BLANCO, 2008, p. 36).

reforzamiento y reiteración de dinámicas o mecanismos sociales excluyentes (DUSSEL, 2004, p. 2)

Entonces, hacer efectivo el derecho de todos a una educación inclusiva y de calidad no es sólo una cuestión de justicia educativa, sino también de justicia social. En este sentido, las evidencias empíricas que hemos estado analizando a lo largo del presente análisis dan cuenta de que la igualdad de oportunidades en el caso del derecho a la educación no es suficiente. No sólo se trata de garantizar el derecho a la educación, se necesitan disposiciones que transformen los procesos y estructuras que actualmente dificultan el acceso, permanencia y terminalidad educativa, y la hagan accesible a todos los miembros de la sociedad en igualdad de condiciones.

Referencias

- ABRAMOVICH, V.; PAUTASSI, L. El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales. In: ABRAMOVICH, V.; PAUTASSI, L (comp.) *La revisión judicial de las políticas sociales: Estudio de casos*. Buenos Aires: Editores del Puerto, 2009. p. 279-340.
- BALL, S. Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, M.; NORES, M.; ANDRADA, M. (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, 2002. p. 103-128.
- BAQUERO, R. *et al.* Fracaso Escolar, Educabilidad y Diversidad. *El fracaso escolar en cuestión: concepciones, creencias y representaciones*, p. 3-11, 2002, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- BERNAL AGUDO, José Luis. Comprendiendo el entramado político de las escuelas: entrevista con Stephen Ball. *Organización y Gestión Educativa*, n. 4, 2002, p. 32-35 Disponible en http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_entrevBall.pdf. Consultado: 1 jul. 2012.
- BLANCO, R. Construyendo Las Bases De La Inclusión Y La Calidad De La Educación En La Primera Infancia. *Revista de Educación*, n. 347, sep.-dic., 2008, pp. 33-54. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_02.pdf. Consultado: 1 jul. 2012.
- BOURDIEU, P.; PASSERON J.C. *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- BRAVO, H. F. *Las reformas educativas: una perspectiva política comparada*. Madrid: Paidós: 1998.
- COLLI, M. *Los desafíos de la educación del adulto: algunas reflexiones dese la práctica docente*. Ponencia presentada ante el Encuentro de educación de Adultos organizado por la Universidad Nacional de Luján, Bs. As, 2004.

ARGENTINA. Constitución Argentina de 1949. Disponible en:

http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/ascenso_y_auge_del_peronismo/constitucion_de_la_nacion_argentina_1949.php. Consultado: 22 mai. 2012.

FELDFEBER, M. La propuesta educativa neoliberal. *Revista Espacios*, n. 22, nov.-dic., 1997, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, p.52-58.

_____. Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. *Versiones*, n. 11, 2000, Secretaría de Extensión Universitaria, UBA, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

LAHIRE, B. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Ed. Manantial, 2006.

LEVY, Esther. Educación, trabajo e inclusión social. *Revista Debate Público, Reflexión de Trabajo Social*, a. 2, n. 3, 2012. Disponible en http://trabajosocial.sociales.uba.ar/web_revista_3/pdf/7_levy.pdf. Consultado: 05 jul. 2012.

LEY 1420 DE EDUCACIÓN COMÚN 1884
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>. Consultado: 22 mai. 2012.

LEY N° 24.195 FEDERAL DE EDUCACION 1993
http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_fed.pdf. Consultado: 22 mai. 2012.

LEY N° 26.206 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 2006
http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. Consultado: 22 mai. 2012.

MENIN, O. *Psicología de la educación del adulto*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2003.

PUIGGROS, A. *Historia de la Educación Argentina: sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ed. Galerna, 1990.

PUIGGROS, A. *Qué Pasó en la Educación Argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Ed. Galerna, 2003.

SINISI, L; MONTESINOS, M.P.; SCHOO, S. *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. 1 ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación/DINIECE, 2010. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/serie-en-debate-7.pdf>.

Consultado: 25 jun. 2012.

SOMOZA RODRÍGUEZ, M. Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina. In: CUCUZZA, Hector (dir.). *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo 1943-1955*. Luján: Universidad Nacional de Luján/Los Libros del Riel, Argentina, 1997.

TIRAMONTI, G. *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial, 2004.