

MAYO 2022
ISSN: 2362-406X

CONEXIÓN N°17

Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas

DEBATES
DISCIPLINARES

ABORDAJES
DIDÁCTICOS

IES N° 28
"OLGA COSSETTINI"

Depto. de Investigación y
Publicaciones





CONEXIÓN
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas

N°17 Rosario. Mayo, 2022. ISSN: 2362-406X

Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR N°28
“OLGA COSSETTINI”

Sarmiento 2902 - Rosario, Santa Fe

COMITÉ EDITORIAL:

Prof. Mariel Amez

Prof. María Elena Besso Pianeto

Dra. María Pía Martín

Dra. María Isabel Pozzo

COMITÉ ACADÉMICO:

Dr. Darío Luis Banegas. Ministerio de Educación del Chubut - ISFD 809, Esquel, Chubut - Universidad de Warwick (Reino Unido)

Dra. Susana S. Fernández. Universidad de Aarhus (Dinamarca)

Dra. Claudia Ferradas. Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Norwich Institute for Language Education (Reino Unido)

Dra. Beatriz Introcaso. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Dra. Mirta Lobato. Facultad de Filosofía y Letras; Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Dra. Melina Porto. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y CONICET (Argentina)

COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN:

Mg. Natalia Massei

AUTORIDADES

Rectora

Trad. Bárbara Nale

Vicerrectora

Prof. María Fernanda Surraco

Regente

Lic. Florencia Viale

Editorial

Presentamos una nueva edición de *Conexión, Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas*. Como señalamos en cada nueva entrega, esta publicación promovida y generada desde el Instituto de Educación Superior “Olga Cossettini” de Rosario, se hace eco de la diversidad disciplinar de nuestra institución. *Conexión* busca constituirse, en ese marco, como un espacio de reconocimiento y fortalecimiento del rol de investigación y producción académica que desempeñan las y los docentes, tanto como resultado de su especialización disciplinar como de las reflexiones sobre la práctica.

En este número, el primero luego de la situación de pandemia que alteró profundamente nuestro quehacer cotidiano y nos llevó a repensar integralmente nuestro trabajo, ponemos a disposición una serie de artículos que, más allá de la coyuntura, pero desde la perspectiva de nuestro presente, reflexionan y proponen líneas de análisis, pensamiento e intervención sobre diversas dimensiones de las prácticas educativas y científicas, concernientes a diferentes áreas disciplinares. Se destacan, como líneas en común, la preocupación por la inclusión educativa, las políticas públicas que promuevan educación inclusiva de calidad y la necesidad de una verdadera integración de la perspectiva de género a nuestras prácticas profesionales.

En el texto que abre este número, “Formar docentes para la inclusión”, *María Teresa Armas* reflexiona sobre las claves de una formación docente para la inclusión educativa, tanto desde la necesidad de transformación de las escuelas, como así también del currículo de la formación docente y la atención a la capacitación de los docentes en ejercicio. Su trabajo considera particularmente la legislación vigente establecida a partir de la Declaración Mundial sobre “Educación para todos”, celebrada en Jomtien en 1990.

En su artículo, “Políticas lingüísticas y EIB en Rosario, a 17 años de la reglamentación de la modalidad”, *Gabriela Nesossi* establece una cronología de acontecimientos y documentos relacionados con la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) respecto del estado actual de dicha modalidad en la

ciudad de Rosario. Su trabajo procura observar las particularidades de la EIB en este contexto e interpretar si las medidas implementadas por distintos actores han constituido políticas lingüísticas que atendieran la diversidad lingüística, reconocida en los documentos e instrumentos legales. En este sentido, se analiza la necesidad de planear la revitalización de las lenguas originarias en la ciudad y la existencia de medidas tendientes a ello.

En su trabajo, “La importancia de una modificación en el diseño curricular del profesorado de inglés con perspectiva de género, *Glenda Megna* expone argumentos y propuestas de intervención concretas respecto de la relevancia de tal transformación, sosteniendo como premisa que la inclusión de una mirada con perspectiva de género, en dicho profesorado, como política educativa basada en Derechos Humanos, provee una mejoría considerable en la carrera. Por un lado, aportando una visión componedora de la realidad áulica, desde la comprensión de las necesidades y demandas del estudiantado ante esta problemática mundial; así como también, contribuyendo a la gradual eliminación de un posicionamiento androcéntrico en la educación sostenido y propagado por el sistema educativo y por un currículo sexista.

Desde una indagación acerca de las buenas prácticas docentes, *Hevel Hansen* se pregunta: “¿Qué hacen los buenos docentes cuando plantean sus clases? ¿Qué los convierte en verdaderos creativos?” Su texto propone un recorrido por algunos ejes centrales en esta línea: cuáles son características de los buenos docentes, cómo piensan los saberes de sus disciplinas en el momento de proyectar sus construcciones metodológicas, cuáles son los aspectos que juegan con mayor preponderancia, qué hacen durante sus clases para convertirlas en memorables para sus estudiantes e inspiradoras para sus colegas.

Mediante su trabajo, “La provincia de Corrientes a fines de los noventa. Entre las políticas neoliberales y la crisis interna”, *Javier Colussi* nos ofrece un estudio de carácter histórico que nos lleva a la provincia de Corrientes, cuando hacia fines de la década de los noventa, tras una larga lucha docente que paralizó el ciclo lectivo, el gobierno provincial decretara el pase de año automático. Su artículo recorre aquella década y recupera las políticas neoliberales, que intensificaron la crisis educativa, para pensarlas en clave provincial.

Cris Martínez nos ofrece un posicionamiento crítico respecto de los paradigmas epistemológicos dominantes, carentes de perspectiva de género. En su trabajo, “¿Por qué la crítica feminista le hace bien a la ciencia?”, plantea que uno de los efectos “colaterales” de la irrupción de los feminismos es la disputa de sentido que se viene dando dentro del mundo de la ciencia, y más precisamente, dentro de la epistemología tradicional. Con estos aportes -afirma- se resquebrajan los pilares tradicionales de la ciencia moderna y se abren caminos tan inexplorados como estimulantes e inspiradores.

Les invitamos a recorrer las páginas de esta nueva entrega de Conexión y a participar de la revista en próximas ediciones.

Rosario, mayo del 2022



CONEXIÓN
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas
N°17 Rosario. Mayo, 2022. ISSN: 2362-406X
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

Formar docentes para la inclusión

María Teresa Armas

Universidad del Salvador

armasmariateresa@gmail.com

Resumen

En la actualidad y agravada la situación por efectos de la pandemia del Covid 19, es necesario que los sistemas educativos amplíen las oportunidades de escolarización, al mismo tiempo que mejoren la calidad de los aprendizajes de los educandos. Para lograr este objetivo, es preciso transformar las escuelas, como así también el currículo de la formación docente y atender a la capacitación de los docentes en ejercicio. En este artículo, particularmente, se hace referencia a la legislación vigente establecida a partir de la Declaración Mundial sobre "Educación para todos", celebrada en Jomtien en 1990. En relación a la educación inclusiva, es necesario incrementar la calidad de la misma, mejorando la eficacia de los maestros y promoviendo métodos y materiales didácticos nuevos. Una escuela inclusiva, conlleva necesariamente a un nuevo rol docente. Formar docentes para la educación inclusiva constituye un verdadero reto que no debe considerarse una tarea individual, sino un proceso de desarrollo y de mejora para las escuelas y los sistemas educativos.

Palabras clave

Docentes, inclusión, sistema educativo, rol

Introducción

La preocupación por la educación inclusiva se ha convertido en uno de los mayores retos que actualmente debe enfrentar la sociedad toda y, en particular, los sistemas educativos. Este reto aparece como complejo, como bien lo expresa Tenti Fanfani (2008): “Los sistemas educativos latinoamericanos tienen que resolver al mismo tiempo, dos desafíos estrechamente relacionados. Por una parte, tienen que ampliar las oportunidades de escolarización; por la otra, deben mejorar la calidad de los aprendizajes de quienes frecuentan la escuela” (p.132).

Advertimos que, si bien este tema está legislado desde hace mucho tiempo, aún no se ha podido pasar de la integración a la inclusión. Para poder concretar esta necesidad, es preciso transformar las escuelas y, por ende, el currículo de la formación docente, como así también apuntar a la capacitación de los docentes en ejercicio. Si no contamos con docentes inclusivos, no concretaremos el reto del logro de la equidad.

Equidad e inclusión

Es importante destacar que la inclusión remite al concepto clásico de equidad educativa, entendido en este aspecto como igualdad de oportunidades en el punto de partida y en el punto de llegada.

Si analizamos lo que ocurre actualmente, advertimos que en algunos países la educación inclusiva es solo un enfoque destinado a atender a los niños con capacidades educativas especiales; mientras que en otros, aparece como un reto primordial de los sistemas para favorecer la inclusión de todos y aquí particularmente se refiere a eliminar los procesos de exclusión en la educación que se han dado particularmente, y aún se siguen dando como respuesta a la diversidad de clases, géneros, etnias como así también los referidos a las capacidades de los individuos.

En principio, la equidad se entiende como igualdad de oportunidades en el acceso al sistema, lo que significa que todos los estudiantes tienen derecho a ingresar en un determinado nivel del sistema; y, por otra parte, esa igualdad implica equidad

en las condiciones de aprendizaje, de manera que todos los alumnos con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados equivalentes. No debemos olvidar, como sostiene Pansza González, que nuestra época está marcada por una renovación necesaria que no puede ser separada del replanteo de la sociedad. En dicha renovación, profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado; recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto siempre presente en el acto educativo.

Lamentablemente, la educación para la inclusión se ha desarrollado en un contexto de crisis en el que se hace necesario atender a la diversidad de condiciones en las que los alumnos acceden al sistema educativo. Si bien se reconoce que la educación moderna trabajó con el concepto de igualdad; se deben atender los retos del posmodernismo para apuntar al concepto de equidad. Como lo expresa Gadotti (1998): “Podríamos decir que la educación moderna trabajó con el concepto clave de *igualdad* (buscando eliminar las diferencias) y la educación posmoderna trabaja con el concepto clave de *equidad* (buscando la igualdad sin eliminar las diferencias)” (p. 348).

Tampoco podemos dejar de lado la irrupción de la tecnología en la sociedad actual, y al respecto el autor precedentemente citado sostiene que, entre los elementos reveladores de la posmodernidad, están la invasión de la tecnología electrónica, la automatización y la información que causan cierta pérdida de identidad en los individuos e incluso conllevan a la desintegración. La educación posmoderna será aquella que tome en cuenta la diversidad cultural, por lo tanto, será una educación multicultural.

No debemos olvidar dos acontecimientos relevantes, a partir de los cuales existe un consenso universal que promueve la equidad. Estos dos hechos son: la Declaración Mundial sobre “Educación para todos”, celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990 que establece la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos y la Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales” celebrada en Salamanca en 1994.

Nuestro país no ha estado ajeno a esto y es así que la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 ha reglamentado este principio y en el Capítulo I, Artículo

17 menciona la educación especial como una de las modalidades del sistema educativo. Asimismo, en el Artículo 42 dice: “La Educación Especial se rige por el principio de inclusión de acuerdo con el inciso n, del Artículo 11”. A pesar de esto destacamos, que en el Artículo 44 se refiere explícitamente a la integración: “...con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades” (Ley de Educación Nacional, 2006).

Sin embargo, no puede decirse que contemos al momento con un sistema educativo inclusivo. Para lograrlo, las escuelas deben convertirse en instituciones verdaderamente inclusivas, y para ello hay que preparar a los docentes para enfrentar ese desafío. Al respecto, Casamajor y Dussel (2019) sostienen, que “con el concepto de inclusión que se desprende de los enunciados de la UNESCO, esta implica una reorientación del sistema educativo, sostenido por la capacidad de construir y responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes” (p. 263).

También Ainscow se refiere a la reforma de las escuelas y expresa que “teniendo en cuenta muy especialmente el proyecto de la UNESCO “Necesidades especiales en el aula”, se deben reformar las escuelas, de manera que puedan responder positivamente a la diversidad del alumnado y considera que las diferencias individuales son algo que debe alentarse y celebrarse” (Ainscow, 1995, p. 23).

Lamentablemente, la educación para la inclusión se sigue desarrollando en un contexto de crisis en el que se hace necesario atender a la diversidad de condiciones en las que los alumnos acceden al sistema educativo. Para lograr la inclusión educativa se necesita que este espacio forme parte de las políticas públicas, con el objeto de promover oportunidades de aprendizaje equitativas y de alta calidad según las necesidades de los educandos.

Por otra parte, conviene aclarar, que el progreso hacia la inclusión no sólo depende de la formación del profesorado, sino que es necesaria una voluntad política y un acuerdo social basado en los valores de equidad y justicia. Se requieren decisiones sobre los cambios con relación a los diseños curriculares, sobre la redistribución de los recursos humanos y materiales y sobre los sistemas de apoyo y asesoreamiento.

Es necesario pasar del modelo del déficit al modelo interactivo, y esto requiere en primer lugar, conocer las habilidades, conocimientos e intereses del alumno y

manejar el currículum, para ajustarlo y crear las condiciones necesarias que permitan enriquecer la diversidad.

En segundo lugar, los entornos inclusivos demandan de la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico, de una mayor implicación personal y moral y de una ampliación de los territorios de la profesión docente.

En tercer lugar, este reto implica ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos y garantizar para ellos el alcance del máximo nivel posible.

Es necesario aclarar, que el sentido del término inclusión en el ámbito educativo ha sufrido en las últimas décadas un sentido más abarcativo. El planteamiento de la educación inclusiva consiste en relevar cómo deben transformarse los sistemas educativos para responder a la diversidad de los educandos. Esta transformación entraña la necesidad de incrementar la calidad de la educación, mejorando la eficacia de los maestros, promoviendo métodos pedagógicos centrados en los educandos; elaborando libros de texto y materiales didácticos nuevos y velando por que las escuelas sean sitios seguros y saludables para los niños.

Para lograr estos objetivos, hay que abordar una nueva concepción acerca de la escuela, que se debe apoyar en el derecho que todos tienen a ser reconocidos como a reconocerse como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera sea su origen, etnia, medio social o cultural o situaciones derivadas de una discapacidad física o intelectual o de una sobredotación intelectual. De este modo se refiere Arnaíz (2005): “Sin embargo, si podemos visualizar nuevos modelos de organización escolar, del currículo y de la pedagogía; entonces podemos incluir en esa visión aulas que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo las de los niños superdotados” (p. 23).

También cabe consignar que esta transformación implica asimismo apuntar a la formación de los docentes que la deben llevar a cabo. Ainscow sostiene que este planteamiento sólo es posible en escuelas que respeten la individualidad y donde exista una cultura de colaboración que aliente y apoye la solución de los problemas. Estas culturas facilitarán el aprendizaje de todos los alumnos y paralelamente el aprendizaje profesional de los maestros. Así pues, en último término esta argumentación demuestra que una mayor equidad es la clave de la mejora de la escolarización para todos.

Pilar Arnaiz conceptualiza muy bien esta temática, sosteniendo que los procesos educativos irán encaminados a mejorar la calidad educativa del centro. Una mejora educativa que se verá concretada en la creación de una cultura y un modo de trabajar que conducirá a la idea de centro como una organización integrada. Para ello, los profesores tienen que adoptar un acuerdo previo y un marco referencial en el que se inscriban sus intereses, sus puntos de vista plurales e individuales.

La formación docente para la inclusión

Apuntando a la transformación mencionada, se necesita poner el acento en la figura del docente; en la preparación para esta tarea como así también en la capacitación de los docentes en ejercicio. Una escuela inclusiva conlleva necesariamente a un nuevo rol docente.

Es necesario forjar una nueva identidad docente, centrada en un profesional que sea capaz de investigar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre esa misma práctica con otros docentes. Referirse a la formación de docentes para la inclusión, es un asunto prioritario que ha sido tema esencial de los debates políticos de los últimos años.

Tampoco escapa a esta situación, el reconocer que hay un consenso generalizado que sostiene que la inclusión no puede realizarse sin una decisiva intervención de los docentes. Por otra parte, la teoría y la práctica de la inclusión indican que uno de los elementos que más inciden en el proceso de aprendizaje tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas que tienen en relación a los logros de sus alumnos.

No debemos olvidar que la formación docente presenta grandes dificultades para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación y para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos. Y también hay que agregar, que, si bien en los últimos veinte años la formación docente en nuestro país como en la mayor parte de los países de América Latina ha sufrido transformaciones, también se advierte que estos procesos de reforma no han resuelto problemas importantes como el divorcio entre la teoría y la práctica, la fragmentación de los contenidos de formación y la escasa relación entre la pedagogía y las didácticas específicas.

Formar docentes para la educación inclusiva constituye un verdadero reto que no hay que considerarlo como una tarea individual, sino que debe ser un proceso de desarrollo y de mejora para las escuelas y los sistemas educativos. Sólo si formamos al profesorado para la diversidad, desarrollaremos una educación de calidad para todos.

Esa formación del profesorado es imprescindible para lograr una educación inclusiva. Si el profesorado se siente poco capacitado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos, lo que conllevará menos oportunidades de interacción que finalmente terminarán en el fracaso.

Elementos esenciales para la formación del profesorado para la inclusión

1) Aceptar al alumnado como propio. Los alumnos del grupo clase son responsabilidad absoluta del docente a cargo del curso. En algunos casos la tutoría puede ser compartida con otros profesores de apoyo, pero esto de ningún modo significa la derivación o el desentendimiento del docente a cargo del grupo clase.

2) Considerar aula y escuela como necesarios espacios de atención. Los alumnos deben encontrar las respuestas a sus necesidades en entornos lo más normalizadores posibles; por supuesto que esto implica no desestimar los apoyos necesarios que se consideren imprescindibles.

3) Conocer las diferencias entre los alumnos. El maestro debe conocer las formas de evaluación de las situaciones singulares de sus alumnos, como así también las formas de atención y participación para el aprendizaje.

4) Utilizar estrategias para la inclusión. Para facilitar la atención a la diversidad, es necesario conocer decisiones curriculares y metodológicas que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos.

5) Buscar apoyos para la inclusión. Es imprescindible aprender a emplear la capacidad de los alumnos para ofrecerse ayudas mutuas para el aprendizaje como así

también la colaboración permanente de otros profesores, de las familias y la participación activa de la comunidad.

6) Colaborar con los profesores de apoyo. El docente a cargo del grupo debe conocer los procedimientos de actuación de los profesores de apoyo para poder participar activamente en la identificación de singularidades y en la elaboración de planes personalizados adecuados a la singularidad de sus alumnos.

7) Investigar para transformar permanentemente. Los docentes deben actuar como investigadores de su propia práctica, reflexionando entre ellos y buscando nuevas formas de desarrollo profesional.

8) Reflexionar sobre su propia práctica en el seno de una organización educativa que colabora para mejorar la escuela.

Si bien las consideraciones precedentes se refirieron a la formación inicial de los docentes, no podemos dejar de lado la capacitación de los docentes en ejercicio, para poder llevar a cabo el reto que se nos impone. A esto se refiere Ainscow cuando expresa que, las iniciativas de mejora escolar en las que participó y tuvieron éxito, siempre presentaron un fuerte componente de perfeccionamiento del personal docente. En este contexto, por perfeccionamiento del personal entiende una serie de procesos y actividades para ayudar a los maestros a mejorar su práctica y promover la capacitación mutua con esa misma facilidad.

En relación a esta capacitación, no debemos olvidar que en las aulas aún tenemos maestros formados con una concepción diferente a la que estamos apuntando. Ese paso de la integración a la inclusión, cada uno de ellos lo vivirá de diferente modo y ese tránsito es el lugar donde la capacitación jugará un papel preponderante.

También Ainscow (1995) refiriéndose al perfeccionamiento de la práctica profesional manifiesta que representa una orientación muy distinta de la estructura tradicional de la formación de maestros:

La educación tradicional, sobre todo en el área de las necesidades especiales, se entendía como una búsqueda de soluciones a problemas técnicos. Por consiguiente, los maestros frecuentan cursos y talleres para aprender teorías y técnicas derivadas de la investigación y utilizarlas después en relación con los problemas observados en los diversos alumnos. (p. 38)

Por último, es importante manifestar, que debemos apoyar a nuestros docentes para que internalicen la riqueza de la educación inclusiva y del aula heterogénea. Edith Litwin (2008) sostiene que “entender las diferencias es entender la riqueza humana y aprender a trabajar entre diferentes tiene fuerza educativa y moral (...) Experimentar y aprender con sentido moral sólo se logra cuando aprendemos a vivir, convivir y gozar con nuestros pares, iguales y diferentes a cada uno de nosotros” (p. 111).

Debemos reconocer el papel relevante que representan los docentes en el logro de mejores prácticas educativas y es en el aula donde se aprende a respetar la diversidad, teniendo al frente de la misma un docente que tenga confianza en sí mismo, que maneje los conflictos emergentes y que ejerza su liderazgo frente al grupo clase.

Bibliografía

Ainscow M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid. España. Narcea

Ainscow M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid. España. Narcea

Arnaíz P. Lozano J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad*. Madrid. España. CCS

Arnaíz P. (2003). *Educación inclusiva para todos*. Málaga. España. El aljibe.

Arnaíz Sánchez P. (2005). *Atención a la diversidad. Programa curricular*. Costa Rica. Univ. Estatal a distancia

Bixio C. (2013). *Maestros del siglo XXI*. Rosario. Argentina. Homo Sapiens

Booth T. y Ainscow M. (2010). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. París. UNESCO.

Casamajor A. Dussel I. y otros. (2010). *Formar docentes para la inclusión*. Buenos Aires. Argentina. Teseo.

Gadotti M. (1998). *Retos de la educación posmoderna en Historia de las ideas pedagógicas*. Madrid. España. Siglo XXI

González Manjón D. (1995). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga. España. El aljibe

Limeres N. y Tomé J.M. (1999). *La educación especial ante la llegada del tercer milenio*. Buenos Aires. Argentina. A.I.E.P.E.S.A.

Litwin E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.

Ministerio de Cultura y Educación. (1999). *El aprendizaje del alumno con necesidades educativas especiales. Hacia las escuelas inclusivas*. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Cultura y Educación

Narodowski M. (1999). *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. México. Novedades Educativas.

Pansza Gonzáles M. y otros. (1987). *Fundamentos didácticos*. México. Granika

Stenhouse L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. España.

Tenti Fanfani E. (2008). Rev. *Diálogos Pedagógicos* Año IV. N°11. Córdoba. Univ. Católica.

Otras fuentes

Declaración Mundial sobre la educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. (1990). Jomtien. UNESCO

Las necesidades especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores. París. UNESCO

Declaración de Salamanca y Marco de Acción ante las necesidades educativas especiales. París. UNESCO

La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. (2008). Ginebra. UNESCO

Declaración final de la XX Cumbre Iberoamericana. Educación para la inclusión social. Declaración de Mar del Plata. (2010). Argentina. OEA y OEI

Ley de Educación Nacional. (2006). Ministerio de Cultura y Educación



CONEXIÓN
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas
N°17 Rosario. Mayo, 2022. ISSN: 2362-406X
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

Políticas lingüísticas y EIB en Rosario, a 17 años de la reglamentación de la modalidad

Gabriela Nesossi

Instituto de Educación Superior N°28, "Olga Cossettini"

gabi.snes@gmail.com

Resumen

En este artículo, se establece una cronología de acontecimientos y documentos relacionados con la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que sirve como base de estudio del estado actual de esta modalidad en la ciudad de Rosario. Se trata de observar las particularidades de la EIB en este contexto y de interpretar si las medidas que han emprendido distintos actores (Ministerio de Educación, Municipalidad, Universidad, institutos de educación superior, ONG, etc.) han constituido políticas lingüísticas que atendieran la diversidad lingüística que queda reconocida en los documentos e instrumentos legales relativos a la EIB. Por último, se analiza la necesidad de planear la revitalización de las lenguas originarias en la ciudad y si existieron medidas tendientes a ello.

Palabras clave

EIB, políticas lingüísticas, pueblos originarios, revitalización

Introducción

Desde fines de la década de 1960, se observa la afluencia de migrantes pertenecientes a pueblos originarios (PP. OO.), que se asientan en Rosario en distintos ciclos:

Los distintos asentamientos indígenas con preeminencia qom, en esa ciudad [Rosario], surgen a raíz de varios flujos migratorios provenientes de la provincia del Chaco. Los mismos se inician a partir de la década de los '50/'60 con picos de mayor significatividad en los años: 1968, 1987, 1992, 1994 y se continúan hasta la actualidad. (Corbetta, 2015, p. 1)

La amplitud del período permite suponer que ya la ciudad cuenta con tres generaciones de esta población.

La oferta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la ciudad comienza con dos escuelas en 1992, en coincidencia con el tercer pico migratorio que describe Corbetta y con el reconocimiento constitucional de los derechos indígenas que, según Yrigoyen Fajardo (2011), forma parte de un ciclo de constitucionalismo pluricultural en Latinoamérica que se extiende de 1989 a 2005, enmarcado en políticas neoliberales y por ende, no exento de problemas: "... la simultánea adopción de planteamientos neoliberales y derechos indígenas en las Constituciones, entre otros factores, tuvo como consecuencia práctica la neutralización de los nuevos derechos conquistados" (p. 143).

La EIB se reglamenta en la provincia de Santa Fe mediante el Decreto 1719 de 2005, un año antes de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206. Las dos escuelas rosarinas regidas desde entonces por este decreto, es decir, de jurisdicción provincial, ofrecen nivel primario y solo una de ellas, secundario. Estas nacen como escuelas de EIB, y recién en 2017 se incorporan otras 19 en todo el territorio provincial, que ya existían como escuelas comunes, a la modalidad EIB.

A partir de 2005, se suceden en Rosario una serie de acciones en torno a la EIB y reclamos de los pueblos originarios que culminarán, no sin conflictos en el proceso,

con una representación concreta en un área del gobierno municipal: la Dirección de Pueblos Originarios (DPO), dependiente de la secretaría de DD. HH., que desde 2016 tiene como directora a la antropóloga de la UNR Marcela Valdata. A un año de la creación de esta dirección (en 2013, pero reglamentada en 2021), nace el Consejo de Coordinación y Participación de Políticas Públicas Indígenas de Rosario (CCPPPIR), un órgano consultivo y deliberativo conformado por 32 referentes de comunidades indígenas que se reúnen semanalmente. También se observa que, desde 2015, existe una gran cantidad de estudios de perspectiva antropológica, educativa o de ciencias políticas, y que comienza a haber un interés mayor por adoptar el punto de vista de las políticas lingüísticas.

En 2014, firmado por el CCPPPIR y la Municipalidad de Rosario (MR), se presenta el informe de resultados del primer Censo Pueblos Originarios en la ciudad de Rosario (CCPPPIR/MR, 2014). La sección 3, Educación (pp. 10-17), presenta dos apartados de datos de cantidades de hablantes y alfabetización en lengua originaria y en español, y uno de datos de escolarización.

La pregunta por las lenguas y sus hablantes, desagregados en el censo principalmente según criterios de edad y lugar de nacimiento, permite suponer que se preveía una planificación de política cultural o lingüística que condujera a algún tipo de medidas del gobierno municipal a partir de esos datos, como lo expresan las palabras de la entonces Intendente, Mónica Fein, en la introducción del mismo informe:

Es por eso que esperamos que el resultado de este Censo sea de utilidad, tanto para las comunidades originarias como para los integrantes de nuestros equipos técnicos, sirviendo de base de información para el diseño de nuevas políticas públicas orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de todos los habitantes de nuestra ciudad. (CCPPPIR/MR, 2014, p. 2)

La expresión de esta expectativa por parte de la representante del ejecutivo municipal constituye, por sí misma, una política lingüística.

Se entiende por política lingüística:

(...) un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. (Varela, 2008, p. 165)

En esta definición, Varela incluye no solo las decisiones y acciones sobre el corpus y el estatus, sino también sobre la adquisición, siguiendo a Cooper (1997). Según Censabella, 2017:

(...) tomar como punto de vista la planificación de la adquisición de las lenguas, sus condiciones de aplicabilidad y monitoreo de resultados obtenidos es una perspectiva útil para investigar aspectos de la educación intercultural bilingüe que, tanto en Argentina como en el resto de América Latina, se refiere a una modalidad educativa dirigida fundamentalmente a población de origen indígena. (p. 235)

La dificultad para analizar específicamente las políticas lingüísticas y de EIB en la ciudad radica en la complejidad de relaciones entre los actores y sus distintos grados de injerencia en estas áreas. La jurisdicción “natural” de las políticas educativas es la provincia, dado que, a través del Ministerio de Educación, legisla, asigna partidas presupuestarias y salarios, destina o habilita establecimientos educativos, etc., en consonancia con la Ley Nacional de Educación. Si bien, desde el Decreto 1719/2005, se observa una multiplicación de eventos y discursos relacionados con la EIB, lo cual es auspicioso, es difícil establecer su alcance en las prácticas concretas. El plan de este artículo es partir de los datos aportados por el Censo de 2014 y relacionarlos con una cronología de estos eventos y discursos desde 2005 hasta la actualidad para elaborar un panorama actual del estado de la EIB en Rosario.

Cronología de acontecimientos relativos a la EIB provincial/rosarina

- 2005. Decreto de reglamentación de la EIB en la provincia de Santa Fe
- 2005. Comienza el programa ProAbi, con el objetivo de mejorar la capacitación y la elaboración de materiales didácticos en las aulas con alumnos

provenientes de pueblos originarios. Se trabajó en escuelas del norte y centro de la provincia, donde habitan las comunidades mocoví, toba y wichí. Lo dirigió un equipo interdisciplinario de docentes universitarias, y publicó un libro con un CD de recursos. El programa gozó de gran prestigio.

- 2006. Ley de Educación Nacional 26.206
- 2009. Publicación del documento del Ministerio de Educación Nacional “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Intercultural Bilingüe”
- 2009. Nuevo diseño curricular jurisdiccional del Profesorado de enseñanza primaria
- 2010. Culmina el programa ProAbi
- 2013. Se crea la DPO.
- 2014. Se crea el CCPPPIR
- 2014. Publicación de los resultados del Censo Pueblos Originarios en la ciudad de Rosario
- 2016. Proyecto de Ley de Educación de la provincia de Santa Fe
- 2017. La Ministra de Educación anuncia en una EIB de Rosario el paso de 19 escuelas de la provincia a la modalidad EIB
- 2017. Comienza la primera capacitación para otorgar título docente a los maestros idóneos que se desempeñan en EIB, con una sede en el norte de la provincia (San Javier), otra en el centro (Santa Fe capital) y otra en el sur (Rosario). La capacitación es de cinco cuatrimestres.
- 2018. Nuevo diseño curricular jurisdiccional del Profesorado de enseñanza secundaria en Lengua y Literatura
- Documento de Amsafe (s/f) (sindicato de docentes de escuelas públicas de todo el sistema educativo provincial) acerca de la Ley de Educación de Santa Fe.
- 2019. 1 y 2 de noviembre: I Congreso de Educación Intercultural Bilingüe con docentes de la modalidad, invitados especiales, referentes gremiales, integrantes de comunidades originarias, entre otros. Convocan el Consejo de Idioma y Cultura de las EIB N.º 1333, 1344, 1485, el Equipo Directivo de las

Escuelas de Modalidad EIB de esos establecimientos y otras escuelas. Se suman también los gremios Amsafe, ATE, Sadop y UPCN.

- 2019. Noviembre-diciembre: Seminario Provincial de Interculturalidad y Educación. “Pasado, Presente y Continuidades”, organizado por Amsafe, CTERA y CTA
- 2019. Decreto municipal 56396. Declaración de Ofelia Morales como ciudadana distinguida de la ciudad de Rosario
- 2020. (12/10) UNR - Conversatorio virtual “Los idiomas nativos y el sistema educativo formal. Dilemas en la enseñanza”, entre Marcela Valdata y las referentes de PP. OO. prof.^a Ofelia Morales, prof.^a Ruperta Pérez y prof.^a Zaida Mamani
- 2021. (7/5) ONG Biblioteca Vigil - Conversatorio Virtual: “Interculturalidad, Infancia y Práctica Docente”, entre Marcela Valdata, Ofelia Morales y docentes de un IFD de Rosario
- 2021. Presentación de experiencias de práctica docente en la modalidad de EIB en las XVIII Jornadas de reflexión y socialización del Trayecto de la Práctica: Políticas y Prácticas inclusivas en el Nivel Superior, IES N.º 28 Olga Cossettini. En este evento académico, hubo un panel dedicado a pueblos originarios, moderado por la prof.^a Paula Espinosa, con referentes de EIB: el prof. Á. Fernández, la prof.^a M. Segurado y la prof.^a L. Meza

En primer lugar, la cronología de acontecimientos ligados a la EIB en la provincia y la ciudad intenta dar cuenta de la dimensión histórica de los cambios observados. El censo, por otra parte, así como los datos provenientes de los trabajos que ya existen acerca de la EIB y la situación de los pueblos originarios (PP. OO.) en general, permiten observar áreas de necesidad en materia de revitalización de las variedades de la lengua qom. Es lógico suponer que la situación de las otras familias de lenguas originarias que se mencionan en el censo, sin una oferta educativa de EIB orientada, es todavía más urgente.

En principio, cabe preguntarse si la acogida de la EIB como nueva modalidad en el sistema educativo está acompañada de una reflexión acerca de la diversidad

lingüística que puede ser (o podría haber sido) parte de una política lingüística destinada a disminuir la asimetría entre la lengua hegemónica y las lenguas de los PP. OO. En este análisis, cobran especial importancia las reformas curriculares de 2009 y 2018, por ser posteriores a la reglamentación provincial de la EIB y a la Ley de Educación nacional 26.206, así como la resolución 1629/17 acerca del Ciclo de Formación de docentes idóneos.

El análisis de los resultados del censo brinda datos de la diversidad lingüística de la ciudad, ligados a y bajo el título de “Educación”. Los resultados son dispares, si se comparan los porcentajes de competencia lingüística (tal como la caracteriza el instrumento: entender/hablar/leer/escribir) en lengua originaria y en lengua castellana: en general, los porcentajes de quienes entienden la lengua originaria son mucho mayores de quienes la escriben, mientras que, en lengua castellana, las cuatro competencias están en el intervalo del 80-90 %. Por otro lado, hay una gran disparidad en los porcentajes de quienes no nacieron en Rosario en cuanto a entender y hablar la lengua originaria: el porcentaje de quienes entienden la lengua se duplica y el de quienes la hablan, se cuadruplica, con respecto a los nacidos en Rosario.

Estos datos, sumados al porcentaje mucho mayor de inserción escolar de los niños en edad de cursar los niveles obligatorios de enseñanza respecto de otros grupos etarios, sugieren que existe interrupción de la transmisión generacional de las lenguas originarias (Censabella 1999: 84) y cierta eficacia homogeneizadora en la educación en castellano. Con “cierta eficacia” me refiero al hecho de que, si bien el dominio del castellano muestra porcentajes similares en todas las habilidades para quienes recibieron educación/alfabetización, el porcentaje de analfabetos en la población originaria triplica el de la población rosarina en su totalidad (según el Censo nacional de 2010, citado en CCPPIR/MR, 2014, p. 13).

En el Censo, se fundamenta desde el área de gestión que se ha trabajado en conjunto con el Ministerio de Educación para visitar a los jóvenes que abandonan sus estudios y reinsertarlos en el sistema educativo a través del programa Vuelvo a estudiar (p. 14). En el caso del analfabetismo de la mujer, muy pronunciado en la población originaria de Rosario, se presenta como medida compensatoria la oferta del programa Yo sí puedo (p. 13), que aplica métodos de lectoescritura cubanos. En ninguno de los casos podemos considerar que se trata de una política educativa o lingüística de la ciudad destinada a los PP. OO., dado que el primer programa es

general para todos los jóvenes que dejan los estudios, y el segundo, un programa destinado a mujeres y a paliar el analfabetismo en lengua castellana. El primero se orienta a mejorar los índices de escolarización, el segundo, a mejorar la condición educativa de las mujeres. Si bien pueden tener un impacto positivo para los integrantes de PP. OO., no son medidas que atiendan específicamente las problemáticas que revela el censo.

El análisis del discurso de los conversatorios virtuales de 2020 (UNR) y de 2021 (ONG Vigil), puede ser revelador de la persistencia de ciertos problemas derivados de décadas de una población en aumento que, a pesar de ver ampliados sus derechos en términos legislativos y contar con una oferta educativa que la contempla específicamente como destinataria, no fue objeto de una política lingüística que amparara sus idiomas y variedades. En cuanto a los datos del censo, la hipótesis de la ruptura de la transmisión generacional se confirma a partir del relato de Ofelia Morales (maestra de la EIB Cacique Taigoyé, integrante del CCPPIR) en el conversatorio organizado por la ONG Biblioteca Vigil (2020), en que relata cómo los niños qom de su escuela desconocen con qué utensilios comían sus ancestros y la perplejidad ante los nombres que se les asignan “oficialmente” y los nombres que poseen en su comunidad originaria, cuyo significado desconocen (51:41).

El enorme valor de contar con estos documentos en video reside, por un lado, en que posibilitan el análisis de discursos recientes y específicos de la experiencia real de la EIB en la ciudad (tuvieron lugar en plena pandemia), ya que el marco normativo proviene, preponderantemente, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe; por otro, en que incluyen las voces de tres representantes de pueblos originarios que han tenido y tienen un rol decisivo en el desarrollo de la modalidad en Rosario. Además, estos conversatorios muestran en qué medida dialogan y se articulan distintos ámbitos de acción: las comunidades originarias de la ciudad y sus representantes, la DPO de la Municipalidad de Rosario, los institutos de formación docente y la UNR.

La cronología expuesta, si bien no es exhaustiva, se ofrece con la intención de proponer un recorrido de lectura de escritos y observación de videos que están disponibles en Internet y de mostrar cómo, a pesar de haber aumentado el interés por la modalidad de EIB en la ciudad y de contar con datos relativamente recientes de la

situación de las lenguas originarias, ese aumento de interés no se ha traducido en acciones sistemáticas de preservación de las lenguas.

Las lenguas en los documentos educativos

El Proyecto de Ley de Educación Provincial (2016) replica expresamente el articulado de la Ley Nacional de Educación 26.206 en materia de EIB, y al no estar vigente la ley provincial, el Decreto 1719/2005 sigue siendo el instrumento más específico de atención a la EIB y uno de los más precisos. No obstante, prima en él la idea de “la lengua” y “la cultura” de los pueblos originarios, lo que de alguna manera contradice la diversidad a la que alude. Véase al respecto el siguiente pasaje de Ofelia Morales en el Conversatorio (UNR, 2021):

Resulta que encuentro aquí, en la ciudad de Rosario, todas las regiones idiomáticas del gran idioma qom. Las regiones... las cinco regiones dialectales, en la escuela, en un salón de clase, que trabajo en la escuela 1333 primero, después las 1344, estoy trabajando con los niños qom de distintas, de las distintas regiones del Gran Chaco, las distintas formas dialécticas (...) (1:11:25)

(...) no hay valorización del idioma por parte del Estado; desde la educación pública, mi propuesta, esta propuesta tan válida de que todos este... sepamos que la x sigue oprimiendo al pueblo qom, porque realmente no se va a poder entender, no se va a poder lograr la lectoescritura del idioma qom desde el sistema. Pero nosotros, con nuestro acechadero, cambiamos por la *g* gutural y es muy fácil, es muy fácil leer ese sonido, que es el sonido espiritual que corresponde y que compete en nuestro seno familiar. (1:14:25)

Un aspecto interesante de la elaboración de la cronología es que ofrece un orden histórico para comprender el estado actual de la EIB. Los nuevos diseños curriculares de los planes de estudios del Profesorado de Educación Primaria (2009) y del Profesorado en Lengua y Literatura (2018), así como la resolución 1629/1917, que reglamenta el Ciclo de Formación Complementaria para la Profesionalización de los Maestros Idóneos Indígenas/ “Educador Intercultural Bilingüe Indígena” (ETBI), son posteriores al decreto de reglamentación de la EIB en Santa Fe (2005) y a la Ley Nacional de Educación (2006). Dado que estos profesorados están dedicados a formar

docentes que se desempeñarán en niveles obligatorios de enseñanza, en necesario prestar atención a las ideas acerca de las lenguas, las variedades, los derechos lingüísticos, y, en definitiva, la diversidad lingüística del territorio abarcado por la jurisdicción, así como los objetivos y destinatarios previstos por estos instrumentos legales/educativos.

El análisis de las reformas curriculares de los profesorados de primaria y media arroja una visión de “la lengua” que solo contempla las variedades en materias teóricas de contenido afín (Cambio y variedades lingüísticas, Problemáticas de la educación contemporánea), pero en todas las materias, en general, prima la noción de la *lengua española* como “nuestra lengua”. La EIB está diferenciada como una modalidad específica, a la que se dedican párrafos que de alguna manera repiten los conceptos de la Ley Nacional de Educación 26.206. En ambos casos, el espacio curricular previsto es anual, de 3 horas cátedra semanales, y son espacios que presentan gran contenido teórico, no necesariamente situado; es decir, el docente que los imparte puede limitarse a dictarlos sin abordar la situación de la jurisdicción o la ciudad. La visión de plurilingüismo que se describe en estos espacios no se observa en el resto del diseño, como tampoco se incluye explícitamente el problema de la alfabetización en lenguas que poseen desde hace relativamente poco tiempo formas de escritura e instrumentos lingüísticos (gramáticas, diccionarios, etc.).

La Resolución 1629/17 acerca del Ciclo de Formación de docentes idóneos reglamenta la figura del maestro idóneo con pautas concretas en cuanto a las condiciones de acceso al sistema educativo y permanencia. Establece que dos institutos de formación docente (IFD) (uno de Santa Fe capital y uno de Rosario) deben capacitar a estos maestros a fin de que logren un título docente, a través de postulación. Los otros IFD pueden presentar proyectos para ofrecer trayectorias formativas similares.

Debido a que los maestros idóneos deben ser bilingües en “su lengua” y el castellano, el organismo que acredita esa competencia y postula candidatos al cargo es el CIC, Consejo de Idioma y Cultura, formado por referentes de la comunidad y docentes, reglamentado por el mismo decreto. No obstante, dado que la carrera docente avanza en Santa Fe a partir de un escalafón de antecedentes académicos, la escala de puntajes que se otorga al idóneo es muy desfavorable, si no logra obtener

además un título docente, y termina por competir en desventaja con los docentes recién recibidos que no dominan ninguna de las lenguas originarias.

Al respecto, en el testimonio de Ofelia Morales:

Y otra deuda que tiene el estado con nosotros con respecto a nuestro... a la enseñanza bilingüe intercultural, que nos mandan maestros no indígenas y no saben los idiomas. Ni una mínima base, base de enseñanza o de recibir, este... un posgrado para la enseñanza del idioma. Cualquier maestro común se acerca a la escuela y dice “no, yo no entiendo ese idioma”. Esto es lo que estamos sufriendo; que la discriminación primero allá, en mi primaria, que me prohibían hablar, y acá, la discriminación con respecto a los compañeros mismos de la docencia, porque como se reciben de una educación común, de escuelas primarias comunes, públicas comunes, no han recibido una enseñanza de... de manera... de una amplia visión con respecto a nuestro país, con respecto a las naciones preexistentes como... como... como describe la Constitución Nacional. (1:16:00)

La decisión del gobierno provincial de ofrecer una formación que tittle a los maestros idóneos y les brinde la oportunidad de acceder a los cargos docentes en una situación más ventajosa dentro del sistema (es decir, con puntaje) es una política de EIB que, indirectamente, es también una política lingüística, ya que se trata de un modo de intervención que jerarquiza a los agentes por la especificidad de su conocimiento lingüístico en esa oferta educativa.

Algunas sinergias

Otra política que se propondría revitalizar las lenguas originarias es la oferta de cursos de idiomas originarios impartidos por representantes de los mismos PP. OO. En este aspecto, la DPO actúa en sinergia con la UNR y ofrece cursos abiertos a la comunidad de lenguas qom, moqoit, quechua y guaraní, desde el año 2011. En 2018, la Municipalidad de Rosario ofreció unos talleres de lenguas originarias, pero la propuesta no se sostuvo. Si bien constituyen una forma de jerarquizar las lenguas originarias en la ciudad, resta averiguar si la certificación de estos cursos puede otorgar puntaje a los docentes interesados en trabajar en escuelas de EIB; es decir, si

existe convenio con el Ministerio de Educación de la provincia, y qué grado de acogida tienen en la ciudad.

A modo de cierre

El objetivo principal de este artículo es determinar qué políticas lingüísticas apoyaron la implementación de la EIB en Rosario desde el año 2005, para lo cual me propuse elaborar una cronología de acciones en torno a la EIB, determinar qué normativa la rige y qué actores, además de los naturales de la jurisdicción, tomaron medidas o tendieron puentes para promover políticas lingüísticas. De esta cronología surge, en 2013, la Municipalidad de Rosario, a través de la DPO y el CCPPPIR, ambos en continuo diálogo. La directora de la DPO logra, además, determinadas sinergias con la UNR, que fortalecen un vínculo que la carrera de Antropología ya había forjado desde las primeras migraciones de comunidades qom en Rosario. El primer Censo Pueblos Originarios en la Ciudad de Rosario constituye no solo el primer dato concreto de lo que podría considerarse una ciudad plurilingüe, sino que se fundamenta como una posibilidad de diseñar políticas públicas: "... sirviendo de base de información para el diseño de nuevas políticas públicas orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de todos los habitantes de nuestra ciudad" (CCPPPIR/MR, 2014, p. 2).

Hay algunos aspectos que podrían tenerse en cuenta para profundizar este panorama actual. Uno de ellos es la presencia de otros actores cuyo accionar podría analizarse, como el rol de ONG religiosas (católicas y evangélicas) que se dedican o tienen grupos dedicados a la pastoral aborigen. Esto está muy presente en el discurso de Ofelia Morales, pero más cuando recuerda su infancia en Pampa del Indio que en el relato de su larga trayectoria como docente de EIB en Rosario. Otro es la falta de representación específica de la modalidad EIB en el gremio que nuclea a los docentes de la escuela pública santafesina (Amsafe), que tiene una secretaría por cada nivel y una para cada modalidad, como la de Adultos. Otro aspecto es la posibilidad de volver a estudiar los materiales del proyecto ProAbi, que menciono en la cronología, con miras a reanudarlo o a atesorar esa experiencia para generar nuevos proyectos y materiales. Algunos de esos documentos están subidos al sitio de ProAbi de la UNR.

Por último, resulta un gran obstáculo poner en evidencia una falta: la de políticas lingüísticas que tengan (o hayan tenido) el grado de especificidad necesario para estas lenguas y este territorio urbano. Pero hay otras ausencias: la de ciertos conceptos que no se mencionan en la normativa, entre ellos, el de *revitalización lingüística*, que tal vez sería clave para abordar el tipo de necesidades que revela el Censo de 2014.

Toda la documentación analizada tiene una gran coherencia en cuanto a principios reivindicatorios de equidad y derechos de los pueblos originarios en general, pero en cuanto a la educación intercultural bilingüe, prima el aspecto “intercultural” por sobre el “bilingüe”. Posiblemente, un primer paso es tomar conciencia de que Rosario es una ciudad plurilingüe.

Referencias

CCPPPIR/MR (2014). Informe del Censo Pueblos Originarios en la ciudad de Rosario, en <https://www.rosario.gob.ar/ArchivosWeb/censo.pdf>

Censabella, M. (2017). Planificación de la adquisición en EIB. Un punto de vista poco explorado. En Bein, R. et al. (coord.), *Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura, tomo I : Glotopolítica*, CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 235-250.

Cooper, R. (1997). La planificación de la adquisición de la lengua. En *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.

Corbetta, S. (2015). El Estado como experiencia vivida. Las relaciones entre el Estado y los migrantes qom (toba) que habitan Rosario, Santa Fe, Argentina. Ponencia presentada para el VI Coloquio Internacional del IIFAP Estado, Política Pública y Acción Colectiva. Praxis emergentes y debates necesarios en la construcción de la democracia, 1 y 2 de octubre de 2015. Córdoba. Argentina, en: <https://bit.ly/3mrc5PS>

Gobierno de Santa Fe (2005). Decreto N.º 1719, <https://www.santafe.gov.ar/boletinoficial/recursos/boletines/16-08-2005decreto1719-2005.htm>

Hirsch, S. y Serrudo, A. (comp.) (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Bs. As.: Noveduc

Ministerio de Educación de la Nación, 2009. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Intercultural Bilingüe, <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELO01108.pdf>

ONG Biblioteca Vigil (2021). (7/5) - Conversatorio Virtual: “Interculturalidad, Infancia y Práctica Docente”, entre Marcela Valdata, Ofelia Morales y docentes de un IFD de Rosario. <https://www.youtube.com/watch?v=NzAddNYC6RA>

Trincherro, Hugo. 2010. “Los pueblos originarios en Argentina. Representaciones para una caracterización problemática”, *Seminario Permanente de Cultura y*

Representaciones Sociales, 8, marzo.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102010000100111

Unamuno, V. y Raiter, A. (2012). La Educación Intercultural Bilingüe: discursos sobre los otros y nosotros. En Raiter, A. y Zullo, J. (coord.). *Esclavos de las palabras*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 125-159

UNR (2010). ProAbi: El aula como laboratorio educativo. <https://unr.edu.ar/noticia/2779/proabi-el-aula-como-laboratorio-educativo>

UNR (2020). (12/10). Conversatorio virtual “Los idiomas nativos y el sistema educativo formal. Dilemas en la enseñanza”, entre Marcela Valdata y las referentes de PP. OO. Ofelia Morales, Ruperta Pérez y Zaida Mamani. <https://www.youtube.com/watch?v=Tdl-fz8tmHM&t=1970s>

Valdata, M. (2019). La inserción del antropólogo en la dirección de pueblos originarios, municipalidad de Rosario, Santa Fe, Argentina: relaciones de fusión y fisión. En *Jangwa Pana*, 18 (1), 26-37. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.2689>

Varela, L. (2008). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?, en Piñón, F. (dir.): *Indicadores culturales 2007*, Caseros, EDUNTREF, pp. 164-174.

Yrigoyen Fajardo, R. (2011). El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización. En Rodríguez Garavito, C. (coord.) *El derecho en América Latina. Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*. Bs. As.: Siglo XXI, pp. 171-195.



CONEXIÓN
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas
N°17 Rosario. Mayo, 2022. ISSN: 2362-406X
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

La importancia de una modificación en el diseño curricular del profesorado de inglés con perspectiva de género

Glenda Megna

Instituto de Educación Superior N°28 "Olga Cossettini"

Instituto Politécnico Superior "Gral. San Martín"

gmegna@iesoc.edu.ar

Resumen

En este artículo se pretende demostrar la relevancia de actualizar el diseño curricular del profesorado de inglés con perspectiva de género, para proporcionar una formación docente integral, interdisciplinaria y actualizada. Si bien su modificación es inminente debido a que la última se realizó en el año 2009 y no fue muy significativa, la inclusión de una mirada con perspectiva de género en dicho profesorado, como política educativa basada en Derechos Humanos, provee una mejoría considerable en la carrera. Inicialmente, esta postura permitirá una visión componedora de la realidad áulica, la comprensión de las necesidades y demandas del estudiantado ante esta problemática mundial que nos atraviesa como docentes que ejercemos una práctica social, así como también la gradual eliminación de un posicionamiento androcéntrico en la educación sostenido y propagado, en principio, por un sistema educativo y luego por un currículo sexista.

Palabras clave

Profesorado de inglés, género, políticas educativas, diseño curricular

Es innegable la necesidad imperiosa de una profunda actualización en el diseño curricular para el profesorado de inglés, debido a que la última modificación por Resolución Ministerial 1762/09, fue en el año 2009 con variaciones “cosméticas” con respecto al diseño publicado en el año 2001. Tal como se indica en el resumen, el vigente marco académico ha quedado obsoleto para los tiempos que corren. De hecho, ni siquiera se puede divisar en su lectura la expresión “perspectiva de género” en ninguno de sus párrafos, coincidiendo de esta manera con Van Dijk (1993) en que las elecciones y decisiones tomadas al redactar un texto no son producto de la casualidad.

Asimismo, lo anacrónico de la redacción y falta de realidad discursiva se avizora claramente en el lenguaje empleado en dicho diseño. En este caso en particular, no solo se utiliza el masculino como genérico, sino que, además, no existe mención alguna a mujeres, ni docentes ni alumnas, siendo que, paradójicamente, por tiempos inmemoriales esta carrera fue dictada y asistida sólo por mujeres sin dejar de mencionar que la enseñanza sigue siendo un enclave femenino. Este uso del lenguaje ya fue señalado por Laura Guzmán Stein (2014) cuando describe que las mujeres sólo llegaron a ser testigos de la constitución de los discursos de lo que los hombres aprendieron a sentirse dueños, convirtiéndose ellos en interlocutores legitimados y sujetos del mundo.

No obstante, la antigüedad del documento, en cuanto a lo que el idioma respecta, ha habido innumerables adaptaciones inherentes a lo lingüístico-didáctico, la enseñanza de un idioma extranjero y de la adquisición del lenguaje en cada espacio curricular producto del trabajo y esfuerzo individual de docentes comprometidos y profesionalmente capacitados. Sin embargo, la inclusión de la perspectiva de género como política educativa basada en Derechos Humanos, y no como mera moda, ha quedado relegada, aún es una deuda pendiente.

Esta carencia en la carrera radica en diversas razones: por un lado, la escasez de políticas educativas en este sentido, de parte del Ministerio de Educación Provincial y, a su vez, a la falta de tratamiento y debate por parte de la Legislatura Provincial, para adherir a la Ley Nacional N°26.150 de Educación Sexual Integral (de ahora en más ESI), promulgada hace más de una década. Cabe aclarar, que dicha normativa es sólo un programa a adoptar en nuestra provincia, lo que permite que haya instituciones educativas que opten por no implementarla. De igual modo, se deduce que, ante la ausencia de lineamientos curriculares de la ESI para el espacio curricular

inglés en todos los niveles educativos, hace que la adopción de dicha perspectiva sea excesivamente paulatina, precisamente, por no poder recurrir a un soporte ministerial lo que se traduce en una ardua tarea y de mucho compromiso. Por ello, es de vital importancia que futuros docentes de inglés sean capacitados en esta temática actual que nos interpela y que habita en todos los rincones de cualquier institución educativa sea de régimen público o privado.

La perspectiva de género: un currículum oculto en sí mismo

De acuerdo con Graciela Morgade (2011), toda educación es sexual. Llevado a la práctica esto quiere decir que la escuela influye en las y los estudiantes de manera diferente y, por tanto, no es una institución neutral. La escuela como agente socializador transmite prácticas escolares arraigadas y asumidas como naturales en donde se determinan construcciones sociales hegemónicas, discursivamente construidas que el estudiantado debe seguir para que todos sean educados en una aparente “igualdad” y cumplan con las expectativas sociales deseadas. Esto facilita que se regule la vida en sociedad, perpetuando estereotipos y relaciones de poder que justifican actos discriminatorios.

Dicho accionar es fácilmente detectable en las decisiones que se toman en el aula, los espacios y actividades asignadas para estudiantes mujeres y varones, en el material divisado en los libros de texto y en instancias del currículum oculto. Consecuentemente, al culminar el ciclo de educación formal en una institución, el estudiantado que formará parte del sistema social, reproducirá de manera automática lo moldeado y aprendido en su etapa de escolarización. Debido a esto, el rol del docente en la formación de formadores, no es menor. Las y los educadores de todos los niveles de enseñanza cumplimos un papel muy significativo como transmisores del saber, de valores y de pautas culturales socialmente establecidas, en donde se pueden observar actitudes androcéntricas cada vez que se refuerzan y/o anulan ciertos comportamientos u opiniones, hecho que también se advierte en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Este escenario debe ser contemplado, en cada una de nuestras prácticas pedagógicas si pretendemos propiciar una educación inclusiva. Así, pues, la

introducción de la perspectiva de género en la educación nos dará a las y los docentes una visión realista de la humanidad. Es realmente una contribución en la enseñanza que fomenta el desarrollo del estudiantado como personas en sus funciones sociales, evita la discriminación, permite la reflexión, el respeto de la práctica del dialogo y el pensamiento crítico.

Cabe destacar que los distintos aportes obtenidos a lo largo de la historia de los movimientos feministas y de diversos campos académicos, como la psicología, lingüística, sociología, literatura, filosofía, epistemología entre otras, con respecto a la perspectiva de género en el ámbito educativo, mejoran la visión que formamos y reproducimos consciente o inconscientemente de mujeres y varones, de sus ocupaciones, roles y profesiones, e incluso rompen con normas socialmente impuestas que reproducen imágenes de un mundo patriarcal.

A modo de sustento de lo expresado anteriormente, resulta oportuno señalar las ideas plasmadas en las políticas educativas nacionales y provinciales tal como la ley N°26.206. Artículo 11, inciso F): “Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (2006:2), la ley N°26.150 Artículo 3 inciso E: “Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”, y lo establecido en el Diseño Curricular de la Prov. de Santa Fe (2014), el cual propicia, “el análisis de prejuicios y creencias que sostienen actitudes discriminatorias por género, etnia, clase, identidad de género y sexual, orientación sexual, edad, religión” (p.111).

Asimismo, la ley N°26.206. Artículo 11 inciso B, plantea: “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”. Por último, y no por es menos importante, la Ley N°27.499, también conocida como la Ley Micaela, la cual establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres, para todas las personas que se desempeñen en la función pública, y las y los docentes, desde nuestro rol debemos inmiscuirnos en la temática.

Esta formación integral no sexista sólo será posible si se le brindara a toda la comunidad educativa una visión inclusiva en donde el varón no sea presentado como modelo, se consideren las disidencias sexuales y las mujeres estén incluidas como productoras y participes en la sociedad. Es en este marco normativo que se forja la propuesta de un cambio de política académica curricular para el fortalecimiento de la carrera del profesorado de inglés.

Cómo llevar estas innovaciones al aula

En reiteradas veces, en el ideario popular se ha relacionado la inclusión de la perspectiva de género y la ESI, únicamente con espacios curriculares como Ciencias Naturales y Biología solo por hallar la relación directa con la parte reproductiva de la sexualidad, y por ende esta temática es abordada principalmente en su carrera de formación docente. No obstante, la perspectiva de género es un abordaje presente en cualquier carrera o asignatura, de allí su carácter interdisciplinar. Es decir, es un tratamiento democrático que atraviesa raza, clase y religión cuya premisa es visibilizar y, simultáneamente, desentrañar cualquier entramado sexista que justifique, avale, e institucionalice, la desvalorización, la inequidad, discriminación y la desigualdad.

De esta manera, el género cuestiona las relaciones de poder, los estereotipos y roles que tanto mujeres como varones debemos cumplir en la sociedad, ya que no debemos caer en el pensamiento reduccionista de pensar que el término género es sinónimo de mujer. Además, rechaza creencias culturales legitimadas y propagadas desde tiempo inmemorial basadas en un orden natural patriarcal que nada tiene que ver con la reproducción sexual, sino con una estructural en donde las mujeres y todo lo que de ellas devenga sea considerado inferior, trivial.

Por lo tanto, el género está presente en lo simbólico, en la identidad de las personas, en la percepción de la corporalidad, siendo la clase de inglés un lugar auspicioso para interpelar estos mecanismos culturales androcéntricos, instancias de violencias y vulneración de derechos, por eso lo oportuno de perfeccionar a futuros docentes en esta temática.

Concretamente, se debe integrar la investigación docente, el saber específico del idioma con la realidad de las escuelas. Esta articulación es factible en numerosos

espacios curriculares sin suponer que esta decisión pedagógica fuese en detrimento del nivel lingüístico. Muy por el contrario, se estaría ofreciendo una educación justa, holística y actualizada.

A continuación, con el mero propósito de un aporte constructivo se detallan posibles sugerencias a saber: en principio se podría cambiar la nomenclatura del espacio curricular Psicología y Cultura del Alumno, por Psicología y Cultura del Estudiante y en Psicología y Cultura del Alumno de EGB y Polimodal se podría parafrasear la palabra “padres” en uno de sus contenidos “Papel de padres” por “responsables parentales”. Luego, en Estudios Sociales se puede mencionar la influencia de las mujeres en la historia, el surgimiento de género como perspectiva de análisis, el feminismo como movimiento social, sus olas, reclamos y representantes; en Gramática Inglesa se puede analizar el uso de pronombres y su implicancia en la identidad de las personas, del uso del superlativo al hacer comparaciones que eviten reforzar la superioridad del varón sobre la mujer y considerar las distintas maneras de obviar el lenguaje sexista; en Literatura se puede presentar diversas obras literarias que aborden la problemática; en Lengua y Lingüística del Discurso se puede profundizar el análisis del discurso con perspectiva de género, la interseccionalidad; en Taller de docencia se puede observar el rol docente, la implicancia de la ESI en la clase de inglés, instancias de violencias y el currículum oculto de género; en Filosofía se podría reflexionar acerca de la construcción platónica del Timeo, el orden jerárquico de Aristóteles y cómo influye en la actualidad, el vínculo entre género-ciencia; en los espacios Ética Profesional y Política e Historia Educativa Argentina se podría incluir en su cuerpo normativo jurídico la Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (N°26.061/2005), Ley de Identidad de Género (N°26743/2012), Ley de Educación Sexual Integral (N°26.150/2006), entre otras.

Esta interdisciplinariedad, que quizás se alcance en algunas unidades curriculares productos de esfuerzos docentes individuales se debe formalizar y no debe estar sujeta a una sola clase, ni contemplada como una moda, gusto o porque suene políticamente correcto dado que la perspectiva de género es una categoría de análisis, una manera de concebir la realidad. No debemos soslayar la posibilidad única que ofrece la enseñanza de un idioma de atravesar por varias aristas no solo aquellas relacionadas a estructuras gramaticales, historia y cultura anglosajona, así como

tampoco nuestro rol pedagógico en tanto propiciador y garante de derechos. Como bien menciona Leonor Corradi (2017), ser docentes de inglés no nos exime de conocer la realidad de la sociedad en la que vivimos.

Consideraciones finales

Por todo lo expuesto y siendo que las políticas lingüísticas plasmadas en el diseño curricular del profesorado de inglés analizado no consideran la perspectiva de género en la formación docente, por ende, se sugiere una modificación sustancial del mismo que sea consecuente con los tiempos que corren, brindando una formación profesional sin que esto conlleve un deterioro de la calidad lingüística.

Para ello, es preciso que la población estudiantil del profesorado de inglés del Instituto de Educación Superior “Olga Cossettini” esté formada académicamente en problemáticas emergentes actuales, en las implicancias de la introducción de la perspectiva de género en la educación, en la prevención y erradicación de vulneraciones de derechos así como también conocer la legislación vigente en el campo educativo a nivel nacional, provincial y local, puesto que serán futuros docentes de inglés habitando, construyendo o deconstruyendo sus propias experiencias áulicas.

Consiguientemente, con motivo de promover el respeto por los demás, la reflexión, y un presente plural se concuerda con Laura Menéndez (1999):

(...) es imprescindible asumir el compromiso que implica tomar un conjunto de decisiones didácticas y metodológicas, las cuales sólo pueden ser concebidas habiendo asumido una postura clara frente a las cuestiones de género a la finalidad de la historia dentro de la escuela y su relación con la construcción de una identidad personal y social y una memoria colectiva.
(p.184)

Es nuestra responsabilidad como docentes atender esta problemática social a nivel mundial, en un ámbito de respeto y reflexión, lo que ayudaría ampliamente a resignificar tanto nuestro rol como nuestras clases de inglés.

Bibliografía

BARRANCOS, Dora. (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una Historia de Cinco Siglos*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

CORRADI, Leonor. (2017). El Desafío de Enseñar Inglés. Reflexiones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. *Conexión, Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas* (N° 14), 86-91. <http://iesoc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/3/2017/12/Corradi.pdf>

DISEÑO CURRICULAR SANTA FE. ESO. ANEXO III. (2014) <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>

DISEÑO CURRICULAR. PROFESORADO DE INGLÉS PARA EDUCACIÓN INICIAL Y EDUCACION SECUNDARIA. (2009).

DISEÑO CURRICULAR. PROFESORADO DE INGLÉS PARA EL 3ER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y LA EDUCACIÓN POLIMODAL. ANEXO XIV DEL DECRETO N° 696/01. (2001)

GUZMÁN STEIN, Laura. (2014). Relaciones de Género y Estructuras Familiares: Reflexiones a Propósito del Año Internacional de la Familia, *Revista Costarricense de Trabajo Social*. (4) <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000114.pdf>

LEY DE EDUCACION NACIONAL. 26.206. (2006, 14 de diciembre). Congreso de la Nación. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

LEY MICAELA N° 27499. (2018, 19 de diciembre). El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Info LEG. <https://www.argentina.gob.ar/generos/ley-micaela>

LEY DE PROTECCION INTEGRAL DE LOS DERECHO DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. N ° 26.061. (2005, 21 de octubre). El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Info LEG. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

LEY DE IDENTIDAD DE GÉNERO. N ° 26743. (2012, 23 de mayo). El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Info LEG.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

LEY NACIONAL 26.150 DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. (2006, 23 de octubre). El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Info LEG.

<http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf>

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. (2010). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_o.pdf

MENÉNDEZ, Laura. (1999). *Historia, Género y Mujeres en la Educación General Básica*. VII Jornadas Interescuelas. Departamento de Historia. Universidad Nacional de Comahue.

MORGADE, Graciela. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol.6 (2), <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

MORGADE, G, BAEZ J, ZATTARA, S. DIAZ VILLA, G. (2011) *Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”*. *Toda educación es sexual*. La Crujía, pp. 23-52

VAN DIJK, Teun. (1993). *Critical Discourse Analysis*. John Wiley & Sons, Inc. <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=download&did=100284&kod=JMM654>



CONEXIÓN
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas
N°17 Rosario. Mayo, 2022. ISSN: 2362-406X
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

¿Qué hacen los buenos docentes cuando plantean sus clases? ¿Qué los convierte en verdaderos creativos?

Norma Hevel Hansen

Instituto de Educación Superior N°28, "Olga Cossettini"

hanselhevel@hotmail.com

Resumen

La tarea docente, así como la de cada profesión, posee un santo grial. Quien lo halle tendrá asegurado el éxito. Si hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje, las variables escapan casi por completo del profesional docente, a pesar de que siempre tratamos de lidiar con nuestra compulsión por controlar las versátiles escenas de la clase. Dentro de este contexto el ser docente se traduce en muchas ocasiones en una labor frustrante. Así como las distintas corrientes de pensamiento dentro de la pedagogía, psicología, sociología, didáctica abonan saberes que nos aproximan conocimientos de la relación "triada" docente-estudiante-contenidos a enseñar, aun así, no alcanza para lograr seguridad en la escena. En este camino por comprender en qué radica el éxito de algunos docentes, las investigaciones en educación se inclinan por buscar en los modos en que estos profesionales encaran la tarea preactiva, activa y postactiva de sus clases. Estas categorías pertenecen a las investigaciones de Jackson (1968). En el presente artículo realizamos un recorrido por algunos ejes centrales: características de los buenos docentes, cómo piensan los saberes de sus disciplinas en el momento de proyectar sus construcciones metodológicas, cuáles son los aspectos que juegan con mayor preponderancia, qué cosas hacen durante sus clases para convertirlas en memorables para sus estudiantes e inspiradoras para sus colegas.

Palabras clave

Creatividad, construcción metodológica, buenos docentes

La creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural.

M. Csikszentmihályi

La profesión docente: ¿de qué depende su éxito?

Las prácticas de los buenos docentes evidencian particularidades que se diferencian y destacan en los modos de plantear las “construcciones metodológicas”, categoría tomada de Edelstein (2015) quien afirma que “la construcción metodológica no es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella” (p.117). Como expresión de su carácter singular cobra relevancia reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural.

Así mismo podemos sostener que varias de estas decisiones son productos de “supuestos básicos subyacentes”. Sanjurjo (2017) afirma que son tomadas de modo acrítico y se ponen en juego en “la compleja organización de la tarea en el aula” (p.17). Además, podemos agregar las ideas trabajadas por Jackson (1994) que hacen alusión a las acciones rutinarias en referencia a la escuela. Las mismas sólo se ponen en reflexión o análisis cuando algún suceso sale de lo rutinario desde un aspecto positivo o negativo.

Todo sujeto construye creencias, valores, prejuicios que son producto de sus experiencias, y que se “filtran” en las construcciones metodológicas o secuencias didácticas, dando lugar a acciones diferentes en la organización del aula. Los acontecimientos del aula se caracterizan por su “singularidad, simultaneidad, imprevisibilidad e inmediatez, haciendo necesario un alto grado de creatividad además de tratamiento riguroso y fundamentado” Jackson (como se citó en Sanjurjo, 2015, p.48).

Autores como Bourdieu y Wacquant (como se citó en Edelstein, 2015) hablan del *modus operandi* en la propuesta de clase que implementan los docentes, haciendo

referencia al “análisis didáctico” de las prácticas de la enseñanza. Este *modus operandi* hace referencia a las construcciones metodológicas y a los modos como las resuelven los docentes. Para echar luz sobre este accionar Jackson (1994) diferencia entre los tiempos preactivo, activo y postactivo como momentos inherentes a una clase. El primero consiste en el momento de creación y organización de los saberes del campo simbólico que el docente realiza. El segundo hace referencia a la clase propiamente dicha en la que se produce el encuentro pedagógico entre el estudiante, el docente y el conocimiento. El último alude a la meta-reflexión necesaria para el análisis de la labor docente.

En la trama del momento preactivo de la tarea del buen docente, podemos encontrar similitudes a las características de los creativos de distintos campos. Allí reside el espacio problemático de este artículo: ¿cómo funciona el proceso creativo del buen docente?, ¿qué circunstancias estimulan o dificultan la producción de ideas originales?, ¿cuál es la forma en que el buen docente llega a realizar sus construcciones metodológicas?, el momento creativo ¿sólo puede tener su imperio en este instante o puede revelarse o percibirse en otros momentos del proceso?, ¿las acciones creativas de los buenos docentes pueden ser rastreadas en sus planes de clase?

En referencia al momento activo podemos interrogarnos lo siguiente: la inmediatez necesaria para dar respuesta a situaciones no ponderadas en el aula ¿puede ser un espacio para la creatividad?

En definitiva, esta investigación se centra en la comprensión de la relación entre la creatividad y los rasgos del buen docente.

Antes que la enseñanza se ponga en práctica, hay condiciones previas que subyacen al acto de enseñar.

Autores como Martínez, M.C., Branda, S., y Porta, L. (1989) en referencia al libro: *¿Cómo enseñan los buenos docentes?* reflexionan sobre las construcciones metodológicas y la profesionalidad encerrada en la toma de decisiones del docente afirmando que antes que la enseñanza se ponga en práctica, hay condiciones previas que subyacen al acto de enseñar. No son los resultados de lo que produce o debe producir la enseñanza, ni la aplicación de unas determinadas reglas o métodos. Por el contrario, forman parte de los requisitos necesarios, fundamentales e indispensables para que sea posible enseñar algo a alguien. Por eso no son los componentes de una

receta ni un conjunto de normas que hay que aplicar formalmente o mecánicamente. Son fundamentos, criterios, perspectivas, elecciones, posicionamientos y convicciones, que están en la base que le otorga sentido al enseñar y carga de significado el aprendizaje.

Siguiendo con la interpretación de Porta (2013), acordamos que el trabajo del profesional docente no forma parte de actos intuitivos ni innatos; son construcciones inherentes a sistemas. El autor hace referencia a la importancia del conocimiento y dominio epistemológico del campo disciplinar del docente. Las labores dentro del aula no son producto de un acto reflejo. En consecuencia, las acciones del docente se sostienen en fundamentos, en razones profesionales como la evaluación del grupo de estudiantes y las particularidades de la institución, a través del auxilio que le proveen los campos de la psicología, la sociología, la historia y la pedagogía. Dichos saberes permiten una construcción metodológica adecuada.

La labor docente como todo trabajo no mecánico, donde las decisiones humanas son tomadas desde un juicio al que se arriba desde una multiplicidad de saberes también forma parte de un arte que se da en la toma de decisiones. En este camino de la enseñanza la imaginación es una fuente de la creatividad.

El hombre a través de la creatividad ha logrado la construcción cultural, social y tecnológica. Sin embargo, cómo se desarrolla la creatividad sigue siendo un interrogante.

Dentro de las numerosas exploraciones del campo de la creatividad podemos nombrar el modelo sistémico que desarrolla Csikszentmihalyi (1996) quien la interpreta como la resultante de la interacción “de los pensamientos de una persona y su contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico más que individual” (p.41). Por ejemplo, una persona que aporta una novedad a su campo simbólico debe ser reconocida como innovadora por los expertos para que tenga validez y produzca un impacto en ese campo. Csikszentmihalyi (1996) expresa que la creatividad es hija de la necesidad. Cuando el límite del conocimiento de la época o la urgencia apremia al ser humano y este hace uso de su capacidad al extremo se pone en marcha un proceso de interrelación de todos los saberes con que cuenta el individuo para resolver la situación inédita para la humanidad o que cobra relevancia en esas circunstancias para el creativo.

Después de lo expresado suponemos que el motor de la creatividad puede hallarse en la motivación del sujeto, ya sea intrínseca o extrínseca, para poner en acción toda la libido del creativo para resolver un problema que posea significatividad.

El autor hace referencia a tres fuentes principales del origen de los problemas: las experiencias personales, las exigencias del campo y las presiones sociales. Es necesaria la insatisfacción en referencia a aquello que se venía haciendo en ese campo simbólico. Esta apreciación puede dar lugar a la reflexión que la creatividad en el aula es producto de la insatisfacción del docente, en cómo desarrolla su construcción metodológica o en los escasos resultados en el aprendizaje de sus estudiantes.

Ken Bain (2010) es uno de los autores que investigó por más de diez años las características de los grandes maestros y sus modos de encarar la tarea docente. Como un ejemplo de varias conclusiones a las que arribó podemos destacar el hallazgo de la mirada disruptiva que tenían estos docentes a la hora de encarar sus prácticas. Ellos dejaron de pensar en qué acciones realizarían como educadores para imaginar, hipotetizar, conjeturar acerca de las preguntas que los estudiantes podrían hacerles sobre la disciplina que trabajarían.

Los docentes con buena calidad de enseñanza reflexionan sobre el modo de atraer a los estudiantes a interesarse por el campo disciplinar que está presentando. En definitiva, las preguntas que motiven a los buenos docentes serán:

- 1) “¿Que deberían ser capaces de hacer intelectual física o emocionalmente mis alumnos, como resultado de su aprendizaje?
- 2) ¿Cómo puedo ayudarlos y animarlos de la mejor manera para que desarrollen sus habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas?
- 3) ¿Cómo podemos, mis estudiantes y yo, entender la naturaleza, la calidad y el progreso de sus aprendizajes?
- 4) ¿Cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar esos aprendizajes?” (Bain, 2004, p.64)

Los buenos docentes se orientan hacia la búsqueda de la investigación epistemológica de lo que significa aprender. Convengamos que aquí se percibe una diferencia entre concepciones: por un lado, el docente que pretende que sus estudiantes “aprendan la materia” y por otro lado el maestro que pretende lograr algo

más y se orientará a lograr elevar el tipo de pensamiento del estudiante a un “pensamiento del orden superior”.

En referencia a este tipo de pensamiento, Lipman (1998) lo define como un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio.

Ahora nos surge la pregunta acerca de ¿cómo se enseña el pensamiento del orden superior? Las dudas pueden ser muchas desde la idea de que el conocimiento puede ser descompuesto por partes y luego volver a constituir un todo (Teoría de la Gestalt).

Lipman (2008) sostiene que es posible enseñar directamente a pensar de un modo superior, promoviendo la filosofía desde las primeras enseñanzas en la infancia, hecho que facilitaría el proceso de pensamiento conjetural a la mera transmisión de contenidos. Aboga por el desarrollo de capacidades inherentes a mayor reflexividad, más racionalidad y con mayor capacidad de juicio.

Los buenos profesores hablan acerca de lo que quieren que sus estudiantes “hagan” intelectualmente y no de lo que “deberían aprender”, describen que para lograr ser buenos docentes debemos motivar a los estudiantes a trabajar arduamente con el propósito de construir capacidades de pensamientos sostenibles conceptualmente. Este trabajo que describe Bain (2004) tiene que ver también, con confrontar a los estudiantes con sus saberes adquiridos acríticamente, tarea que generalmente ofrece resistencia y no poco dolor subjetivo.

¿Cómo planifican los mejores docentes?

En relación a cómo organizan sus planificaciones los docentes eméritos inician su trabajo de atrás para adelante. Por ejemplo, se preguntan acerca de las capacidades, conocimientos o habilidades que quieren que sus estudiantes desarrollen, así como modelos que recuerden, comprendan o apliquen, analicen, sinteticen o evalúen.

También las conversaciones pueden ser conducidas para generar un ámbito de intercambio y profundización de temas y ejercicios mentales. Aquí entran en escena con relevancia las preguntas que el docente realice a los estudiantes. Por ello

consideramos que la elaboración escrita de las mismas debe ser una bisagra que permita abrir la línea de ideas para conducir al pensamiento del orden superior.

El pensamiento del orden superior interpretado por Lipman (1998) acerca de hacer filosofía, no significa hablar sobre la filosofía sino utilizar en cada disciplina las preguntas propias de la filosofía, llevando cada saber dado como válido a ser cuestionado hasta sus límites y a partir del mismo generar el camino ascendente de ese campo.

Es necesario precisar que el pensamiento del orden superior no nos conduce invariablemente al pensamiento crítico. Puede estar junto a la creatividad y conformar un movimiento intelectual que se refuerzan mutuamente. Para ejemplificar podemos decir que cuando un pensador crítico quiebra un paradigma y crea otro, estamos en presencia de un pensador crítico creativo.

Retomando las ideas centrales del presente artículo, consideramos que el conocimiento es construido, no recibido, por lo mismo se entiende que la fórmula no es la de recibir un saber. Es fundamental que el estudiante ponga su capacidad, su deseo en acción, para lograr un aprendizaje duradero. Sin esfuerzo por parte de los dos integrantes de la tróica didáctica en la comprensión y explicación de los contenidos para que estos produzcan la co-creación de capacidades de pensamiento del orden superior propios del campo disciplinar que se trabaje, el saber de calidad es imposible.

Csikszentmihályi (1996) es un psicólogo cuyo aporte al conocimiento de la creatividad es un referente para el que quisiera incorporarse a la mirada de esta particularidad humana. La riqueza de su investigación, que posteriormente integró su libro sobre la creatividad, consistió en tratar de categorizar las características de las mentes “creativas” del siglo pasado a través de entrevistas y notas, así como un fino recorrido de sus biografías, llegando a desarrollar una característica hipotética generalizable.

El psicólogo, sobreviviente a la Segunda guerra mundial, despliega a partir de este estudio una serie de características necesarias para que la creatividad tenga impacto en la vida de la comunidad disciplinar a la que pertenezca.

El citado autor ha caracterizado algunos ejes como los fundamentales en el análisis de la creatividad. Por ejemplo, aclara que no cualquier inventiva cotidiana

puede ser considerada creativa. Es creativo el sujeto que produce una bisagra entre las formas de pensar y hacer dentro de un campo disciplinar en un tiempo. Para conseguirlo supone la existencia necesaria de un campo social donde pueda ser reconocido y escuchado, sin el cual el solipsismo acabaría con invisibilizar a ese creativo. Nadie puede producir un quiebre en un círculo intelectual al que no pertenezca y dentro del cual no sea reconocido.

Además, explica que para producir una ruptura en esa disciplina debe poseer un acabado dominio de su campo disciplinar, desde la historia lineal y los diferentes avances y retrocesos epistemológicos que domina en esa disciplina hasta ese momento.

Estas premisas no son ajenas a la hora de pensar en las acciones de un buen docente. El buen profesor sin el saber profundo de la disciplina corre el riesgo de no poder generar pensamientos del orden superior y mucho menos generar con sus estudiantes ideas creativas.

El docente que no posee un acabado dominio de su disciplina corre el riesgo de derrochar esfuerzos por mantener el control de las ideas de los estudiantes y de convertir sus clases en un trámite rígido.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Z., Porta, L., Sarasa, M.C. (2011) Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: relatos y modelos entramados. Revista de Currículum y formación del profesorado. (15), (1), s/d. Recuperado de <http://www.ugr.es/localrecfpro/rev/col1.pdf>.

Bain, K. (2010). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia. España: Universidad de Valencia.

Clark, C., y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. Wittrock, MC. La investigación de la enseñanza, III. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la innovación. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1928). Cómo pensamos. Ediciones de La Lectura.

Diccionario Enciclopédico Vox 1. © 2009 Larousse Editorial, S.L.

Edelstein, G. (2015). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Garrett, R. M. (1988). Resolución de problemas y creatividad: implicaciones para el currículo de ciencias. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 6(3), 224-230. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v6n3/02124521v6n3p224.pdf>

Herrán de la Gascón, A. (2010). Contribución al enfoque de creatividad un enfoque paquidérmico. Revista Educación y futuro 22. 151-175. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wpcontent/uploads/2018/01/contribucionalconcedos.p>

Jackson, Ph. W. (1994). La vida en las aulas. Madrid. España

Lipman, M (1998) Pensamiento complejo y educación. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Macchiarola, V., y Vogliotti, Ana. (2003). Teorías implícitas innovación educativa y formación profesional docente. Universidad Nacional de San Luis. Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Recuperado de

[https://www.academia.edu/2245020/Teorías implícitas innovación educativa y formación profesional de docentes.](https://www.academia.edu/2245020/Teorías_ implícitas_ innovación_ educativa_ y_ formación_ profesional_ de_ docentes.)

Morín, E., (1990). Introducción al pensamiento complejo, Barcelona: Gedisa.

Marcelo. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.

Martínez, M, C., Branda, S., Porta, L (2013). ¿Como enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 4 (2), pp.26-35. Recuperado de <http://www.ugr.es/jett/index.php>

Porta. L., Sarasa, M. Comp. (2008). Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Rogers, C, (1996). Libertad y creatividad en la educación. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Sanjurjo, L. (2004) “La construcción de conocimiento profesional docente” en Álvarez Méndez y otros “La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo”. pp.121-129. Ediciones UNL. Santa Fe.

Sautu, R., Bonino, P., Elbert, R. (2010). Manual de Metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología, Buenos Aires: Clacso.

Schön, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

Trillo, A., Sanjurjo. L. (2016) Didáctica para profesores de a pie. Rosario: Homo Sapiens.

Torre, S, de la., y Violant, V. Oliver, C.S/F. El relato como Estrategia Didáctica Creativa. Estudio de casos y perfil de Estrategias Docentes. Universidad de Barcelona.pp.1-13. Recuperado de http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/el_relato_como_estrategia_didactica_creativa.pdf

Vasilachis de Giardino. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.

Violant, V., Torre, S de la (2003). Estrategias didácticas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarrollo. Revista Creatividad y Sociedad. N° 3, pp. Recuperado de www.ub.edu/.../elrelato_como_estrategia_didactica_creativa.pdf

Vega, V. (2017). Los buenos docentes ¿cómo se forman y como forman? Buenos Aires: Lugar Editorial



CONEXIÓN
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas
N°17 Rosario. Mayo, 2022. ISSN: 2362-406X
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

La provincia de Corrientes a fines de los noventa. Entre las políticas neoliberales y la crisis interna

Javier Colussi

Colegio Stevenson (Roldán, Santa Fe)

javicolussi14@hotmail.com

Resumen

A fines de los noventa tras una larga lucha docente que paralizó el ciclo lectivo durante casi un año, el gobierno provincial decretó el pase de año automático. Las reformas neoliberales al nivel del Estado intensificaron una larga crisis interna en la provincia. Este artículo recorre aquella década y recupera las políticas neoliberales para pensarlas en clave provincial.

Palabras clave

Política educativa, neoliberalismo, crisis educativa.

Introducción

La pandemia por coronavirus comenzó a transitarse en Argentina desde el mes de marzo del año 2020. Todas las esferas de la vida social se vieron afectadas inmediatamente y el sistema educativo nacional también estuvo atravesado por sus efectos. Entre tantos debates que tuvieron lugar inmediatamente después de que el gobierno nacional estableciera como política sanitaria el aislamiento social obligatorio, uno que me interesa mencionar fue *la continuidad pedagógica*.

En todos los niveles de la educación, la pregunta por cómo sostener el ciclo lectivo abrió nuevas preguntas pedagógicas, retomó antiguas, y visibilizó algunas problemáticas hasta entonces no abordadas con énfasis. En este artículo se presenta un caso ocurrido hace dos décadas, en el que, por otras razones, otros caminos, y otra coyuntura política, social y económica en el país, la continuidad pedagógica durante un año lectivo se vio forzada a interrumpirse de marzo a diciembre, culminando en una decisión gubernamental con efectos aún en la actualidad innumerables para el sistema educativo en general, y para la comunidad educativa en particular.

Hace 22 años en la provincia de Corrientes, se vivió un acontecimiento en el plano educativo al que le calza perfectamente el adjetivo “histórico”: *el gobierno provincial estableció que todos los alumnos y alumnas de nivel inicial, primario y secundario pasaran de año por Decreto*, tras un largo período de huelgas y lucha docente: casi diez meses de paro total del ciclo lectivo. A más de dos décadas de aquel episodio negro a finales de los noventa, considero que visibilizar lo que pasó es el punto de partida para una comprensión exhaustiva.

La importancia de hacer visible una resolución provincial del año 1999 tiene más de un fundamento. Primero, nos permite comprender localmente algunos de los problemas estructurales que estaban aconteciendo en el país en el marco de un gobierno neoliberal. Es decir, abordar en clave provincial cómo se receptionaron las reformas y las políticas que el menemismo implementó en Argentina entre 1989 y 1999.

Por otra parte, tomando como eje los debates que la pandemia ha suscitado en relación con la continuidad pedagógica, las modalidades, sus alcances, la reestructuración de los contenidos curriculares y la revalorización de la didáctica

vinculado a una política estatal que propugna entender a la educación como derecho (aunque en el proceso es necesario debatir los aspectos de la educación que no se resolvieron o no se atendieron), podemos contrastar con un análisis de caso en el cual la educación era entendida como mercancía para el gobierno de corte neoliberal a finales de los noventa y cómo, ante un crisis, una de las políticas vinculada con esta corriente política fue el pase automático por Decreto.

Otro de los puntos que se aborda en este artículo es una disputa por el sentido de la *educación*. Mientras que la década del noventa, tiene en sí misma una tensión entre lo público y lo privado, sobre la forma en que el Estado debe posicionarse y entender al sistema educativo, suscribo a la idea de la educación como un bien social. Como un espacio público en el más amplio sentido de la palabra. La educación así entendida- y defendida- se integra a una idea de justicia social en el mismo sentido en el que lo ha enfatizado en un artículo Ana María Ezcurra (2011), donde plantea que el capital cultural que las personas adquirimos durante nuestra escolarización, termina siendo tan diferenciador como el capital económico durante nuestra educación en todos los niveles. La educación así propuesta, no implica sólo pensar en su eficacia y cuánto se ha aprendido. No se focaliza únicamente en las calificaciones o en los promedios tal como lo instalaba el neoliberalismo. La educación como bien social tiene como principal valor la socialización y el encuentro entre identidades diferentes. Aboga por una escuela en donde se den procesos de enseñanza con roles definidos, con calidad institucional y alejada de la “escuela-comedor” que emerge durante los años noventa como respuesta a la desinversión menemista en el sistema educativo argentino.

El neoliberalismo pensado en clave provincial

En el año 1999, el gobierno de la provincia de Corrientes estableció la promoción automática. La polémica decisión se realizó primero a través del Decreto N°2676 que alcanzaba a todos los establecimientos escolares dependientes del Consejo General de Educación, y conjuntamente se elaboró el Decreto N°2677 que abarcaba todas las escuelas dependientes del Ministerio.

El advenimiento del neoliberalismo en Argentina, trajo consigo en la última década del siglo XX, un conjunto de reformas inmediatas o paulatinas en cuanto al trabajo, la educación y la cultura que irían “achicando el gasto” al calor de generar incuantificables costos sociales. En las siguientes páginas el objetivo general es poder adentrarme particularmente en las políticas de corte neoliberal que se implementaron durante la última década del siglo XX, y estudiar el programa de reformas, el cual afectó de diferentes maneras, y en distintos grados, a cada una de las provincias.

La década del noventa en Argentina tiene políticas orientadas a colocar al sistema educativo sobre nuevas bases. La más característica y que define esta etapa es la delegación a las provincias de la administración económica del sistema educativo como síntoma de la descentralización del Estado. En simples palabras, que cada provincia con su presupuesto, se haga cargo del financiamiento de su propia educación. Esto implica un coste económico enorme que más adelante veremos y estudiaremos, al tomar en cuenta cómo incidió en el paro docente del ciclo lectivo entre Marzo y Diciembre de 1999.

En este punto presento una de las preguntas centrales de la problemática que se trabaja en este artículo: ¿El deterioro del sistema educativo en la provincia de Corrientes se vincula con las políticas que a nivel nacional implementó el menemismo, o, por el contrario, se trata de un acontecimiento endógeno?

La hipótesis más fuerte de este trabajo es que los Decretos N°2676 y N°2677 que establecieron la promoción de año automática, a fines del siglo XX, en la provincia de Corrientes, es la materialización de los efectos sociales de las políticas menemistas, donde puede visualizarse subsecuentemente no sólo una disputa social, cultural y simbólica por el sentido de la educación, sino una lucha política-histórica por la coparticipación de las provincias de la riqueza de la Nación, y por un país que base su sostén en la distribución de la riqueza y en la justicia social. Siguiendo esta línea de análisis, presentamos al pase automático por Decreto en la provincia de Corrientes, como una de las políticas de corriente neoliberal en el contexto de gobierno menemista.

La Argentina Neoliberal. Políticas de ajuste y exclusión

Este apartado aborda específicamente el período 1989-1999 argentino. Es decir, el período que va desde el ascenso de Carlos Menem a la presidencia, hasta la culminación de su segundo gobierno a fines de 1999. Durante la década de gobierno menemista, el país será escenario de cambios graduales y radicales en el rol del Estado, en las condiciones de trabajo, en el plano cultural, y en la subjetividad de la ciudadanía.

Esta tarea requiere vincular el contexto nacional e internacional, que permita dar una respuesta a cómo fue posible la aplicación del recetario neoliberal en nuestro país, y cuáles son los tópicos que el gobierno de Menem extrapolará. La intención será ofrecer un marco general que nos posibilite realizar un análisis más específico de las políticas implementadas desde 1989 en nuestro país, de esa manera estaremos en condiciones de entender cómo éstas modificaron el *concepto de educación*, como así también rastrear el cambio que propuso el gobierno de Menem en la relación entre el Estado, la sociedad y la educación.

Si pretendemos ubicar un momento específico para pensar los orígenes de esta propuesta política, tenemos que recurrir a la obra de Friedrich Hayek quien inicia las críticas al intervencionismo del Estado en la economía, entendido como obstáculo para el libre mercado. Lo relevante de este autor es que a sus ideas las va a consolidar y poner en circulación, convocando a quiénes compartían su posicionamiento, durante los mejores años del Estado de Bienestar, en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

A principios de 1950, se instala la crítica a toda intervención del Estado en la economía, principalmente al Keynesianismo, y también se pone en marcha la empresa por construir un capitalismo sobre bases más duras y libre de toda regulación. A mediados de los setenta, tras una dura crisis económica, se presenta la gran oportunidad para la política neoliberal que, para ese entonces, enfatizaban su crítica en el *poder excesivo de los sindicatos y el movimiento obrero*. Todo un adelanto de lo que sobrevendría en las décadas posteriores. El impacto que ese poder “excesivo” del sindicalismo tiene en la economía, aglutinó a intelectuales y políticos porque: “(...) había socavado las bases de la acumulación privada con sus presiones

reivindicativas sobre los salarios y con su presión parasitaria para que el Estado aumentase cada vez más los gastos sociales” (Thompson, 1996: p.2).

Las discusiones que desde la política van a impulsarse para redefinir el rol del Estado en la educación, y en última instancia re conceptualizar a la educación en sí, van a utilizar los mismos argumentos, y construir la misma mirada que se dio a nivel del Estado. Paulatinamente se irán encontrando “males” en el sistema educativo, que irán en detrimento de la calidad. Gasto social y la masificación del acceso a la educación, representan en la mirada neoliberal, dos grandes problemas:

El argumento excluyente que sostienen es que esa porción del estudiantado que ingresa *por error* a la educación superior presenta las siguientes falencias:

- Consume recursos que no le corresponde
- No estudia o estudia poco
- Deserta sin recibirse o se recibe luego de muchos años
- Si se recibe, es un mal profesional
- Molesta a los buenos estudiantes que estudian mucho, no desertan y se reciben pronto. (Echenique, 2003: p.125)

Por tanto, la educación va a perder su orientación de educar para el bienestar social, y se va a impulsar la *educación para el mercado*. Veremos que, para un gobierno neoliberal, la educación debe estar subyugada al servicio de la empresa, en el sentido de que su función central es formar al trabajador eficiente. Esto incluye una transformación de la institución escolar y el trabajo docente, quienes deben imitar al mercado para garantizar un comportamiento real y eficaz de su funcionamiento, homologable a la dinámica volátil de la economía. *Por supuesto que esto pone en jaque tanto la equidad social como la calidad de la educación.*

Si hay algo que Menem logró, es legitimar en el imaginario social la creencia de que el neoliberalismo era la salvación de todos los males y que él era la figura que encarnaba todos los atributos posibles para implementarlo.

Solo en el nivel del análisis del imaginario se puede interpretar la aceptación por casi una década de grandes capas de la población a procesos políticos que en términos económicos y sociales acarrear grandes costos. Ningún proceso de reformas radical, como el iniciado por Carlos Menem en la década del noventa, reformas que trastocarían prácticas hondamente asentadas en el país, puede ser llevado a cabo por la mera imposición y la coacción, en otras palabras, sin el acuerdo al menos implícito por parte de los gobernados. Tampoco es suficiente el miedo al caos hiperinflacionario para explicar el relativo éxito y la estabilidad por casi dos lustros de un gobierno reformista (...) Todo proceso de reforma, sea cual sea su signo, requiere un activo trabajo por parte de la clase política en pos de la reconstrucción de un nuevo imaginario político que sea aceptado por la sociedad. (Souroujon, 2014: p.28)

Las circunstancias en la que Alfonsín deja su cargo presidencial son relevantes por las emociones que despertó en la sociedad. Si bien el mayor objetivo, que era normalizar el funcionamiento institucional tras el período de violencia y represión de los años de Dictadura cívico-militar, el período 1983-1989 dejó al país una terrible situación económica, alimentada por la deuda externa que el régimen militar heredó. Para 1989, el gobierno radical se encontró atrapado por el caos de una situación política y económica que sería inmanejable y que derivó en una hiperinflación sin precedentes. Como señala Echenique (2003) tanto para la derecha, como para vastos sectores sociales que apoyaron a Menem en las urnas, la escuela pública va a comenzar a ser percibida como un doble gasto, en el sentido de que aquellos que podían pagar un cupo para una escuela privada, también pagaban los impuestos que sostenían a la escuela pública a la que no concurrían sus hijos e hijas y, por lo tanto, estaban erogando un gasto extra sin hacer “uso” de ese espacio escolar que se va a consolidar como “servicio”.

El principal plano desde donde el Menemismo legitima su accionar, es desde la generación de necesidades y de males en todos los sectores donde implementará reformas y políticas de ajuste, lo cual como venimos observando, parte del orden del discurso y la construcción de imaginarios y asociaciones.

Al igual que la solidaridad, la calidad, antigua bandera de lucha de los sectores progresistas que denunciaban que el derecho a la educación no podía agotarse en el acceso a la escuela, acabó banalizándose, en el marco de políticas neoliberales que la reducen a un mero criterio productivista de medición de aprendizajes. Así, fundamentalmente a partir de la década de

los noventa, la calidad de la educación terminó restringida a la implementación de una serie de estrategias de evaluación orientadas a cuantificar la productividad escolar en los diferentes niveles del sistema, promoviendo rankings institucionales que permiten, en apariencia, mapear la jerarquía de las escuelas en virtud de los resultados de las pruebas aplicadas a la población estudiantil. (Gentili, 2003: p. 77)

Al igual que ocurriese en las experiencias de gobiernos neoliberales europeos y de Estados Unidos, de manera más o menos explícita, los centros de las críticas que va a desplegar el Menemismo, son los mismos:

- Excesiva presencia del Estado en sectores que “no le corresponde”;
- Comportamiento parasitario de los sindicatos en general, y de los trabajadores en particular;
- El Estado “gasta” mucho y sin criterio, por lo tanto, es ineficaz;
- El sistema educativo se masificó si evaluar a quienes ingresan, de manera que no solo se gasta en estudiantes que no cuentan con una calidad mínima para avanzar de nivel, sino que la masificación es irreal, porque la mayoría no culmina sus estudios o tarda mucho en hacerlo, lo que implica un mayor gasto por parte del Estado.

En la medida en que el país necesita combatir la crisis económica que acompaña los primeros años del Menemismo, aplicando todas las medidas que fuesen necesarias, los sindicatos y el movimiento obrero aparecen como enemigos de la estabilización y el orden, como obstáculos para la nueva inserción de Argentina en el progreso. Los embates contra el sindicalismo fueron explícitos desde inicios de los noventa. Como aclaré en varios pasajes de este trabajo, la aplicación de las políticas de ajuste si bien contó con consenso para su ejecución, y respaldo en las urnas, no estuvo exenta de resistencias.

La descentralización del sistema educativo, abarcó no solo un costado económico, sino también administrativo. Sobre el maquillaje de las autonomías provinciales respecto a *la presencia del Estado, se delegó sobre cada provincia la tarea sobre cómo aplicar, desde 1994, la nueva ley de educación*. En un artículo publicado en el Diario Clarín el 19/8/1997, se deja entrever esta prerrogativa al afirmar que:

(...) todas las provincias deberán tener en marcha el nuevo sistema educativo para el año 2.000, aunque cada una determina de qué manera se llega a esa meta”. En este proceso, no se atendió a las especificidades económico-sociales de cada provincia, en lo que representa una clara muestra de que es el mérito lo que coloca a cada quien en su lugar.

En materia de educación, lo que se entendía desde el oficialismo como políticas en pos de “achicar” gastos públicos ineficientes e innecesarios, hacia finales del segundo gobierno de Carlos Menem, van a presentar ciertas críticas: “El presidente Carlos Menem dispuso ayer un severo recorte en el presupuesto nacional, que rozará los 1400 millones de pesos y afectará esencialmente programas sociales, proyectos de obras públicas y actividades en el área de educación”. Frente a los problemas educativos vinculados al presupuesto, a la heterogeneidad de proyectos institucionales, a la desigualdad salarial, en sus apariciones públicas, el presidente Menem optaba por mirar para otro lado, evitar referirse al tema, como lo podemos ver en un acto de inauguración del ciclo lectivo en Salta, en el año 95 al que asistió. Ese día frente a niños y niñas elogió el desarrollo tecnológico hacia el que se encaminaba Argentina. Un artículo de Clarín del 27/3/95 tituló: “Menem anunció vuelos al espacio desde Argentina”.

Carlos Menem utilizó la divulgación de los contenidos de la Ley Federal de Educación, desde distintos formatos además de este manual, tales como declaraciones públicas, entrevistas y debates. Buscaba generar consenso e identificar nuevamente a “enemigos” de la modernización y el progreso tanto en docentes que realizaban huelgas, como así también a la movilización estudiantil. Una vez impulsada la reforma legislativa en el campo educativo, presentada otra vez como solución al atraso, y como impulso para colocar a Argentina al mismo nivel que las principales potencias, quienes se oponían aparecían, para utilizar una categoría neoliberal, como “parásitos”. Ante algunas marchas estudiantiles que tenían lugar en algunas provincias argentinas, Menem declaró: “Ellos hablan de la nueva ley federal de educación, y en nombre de la misma cometen hechos que no se compadecen con la misma legislación porque no la conocen”. Y en la misma nota, se coloca a sí mismo como superador de obstáculos de toda índole, por lo tanto como un hombre que gobierna desde la experiencia, dejando entrever que el mérito es la vara de todo: “Yo

sé lo que significa el sacrificio y estudiar con no muchos recursos (...) no importa el lugar donde uno nazca ni la familia a la cual se pertenezca, lo que sí importa es la perseverancia, la decisión, el coraje, el talento.”

Podemos concluir, que la ingeniería política de Carlos Menem, abarcaba varios niveles en dirección a un gran objetivo: contar con consenso de la mayor parte de la sociedad para la aplicación de políticas de ajuste y transformación del Estado. Este consenso debía apoyarse en la creencia de la necesidad de aplicar determinadas políticas sobre determinados sectores a partir de generar sobre el “sentido común” por un lado, la convicción de la ineficacia del Estado para resolver los problemas sociales, en invertir de manera eficaz y en colocar al país en vías de la modernización, y por otro, que era Menem el único capaz de implementar el recetario neoliberal, no sólo por sus cualidades, sino porque su biografía era la de un hombre sencillo, que atravesó obstáculos gracias a su mérito, y lo mismo podía hacer ahora desde la presidencia. Las promesas eran directas, sencillas, y se reflejaban en los grandes medios. Una tapa del diario Clarín, al asumir su segunda presidencia tituló: “Menem prometió aniquilar la desocupación” (Clarín, 9/7/1995).

Venimos sosteniendo que las presidencias de Menem tienen como característica presentar sus políticas como necesarias y también, maquillar su significado. Eludiendo de esta manera un rechazo más crítico al momento de su implementación. En relación al financiamiento de la educación, la Ley Federal establecía (prometía) que:

- **Artículo 61º**- La inversión pública consolidada total en educación (base 992:6.120.196.000), será duplicada gradualmente y como mínimo a razón del 20 por ciento anual a partir del presupuesto 1993; o se considerará un incremento del 50 por ciento en el porcentaje (base 1992. 4 por ciento) del producto bruto interno (base 1992:153.004.900.000), destinado a educación en 1992. En cualquiera de los dos casos, se considerará a los efectos de la definición de los montos la cifra que resultare mayor.
- **Artículo 69º**- Las provincias se abocarán a adecuar su legislación educativa en consonancia con la presente ley, y a adoptar los sistemas administrativos de control y de evaluación, a efectos de facilitar su óptima implementación.

- **Artículo 19º**- Los objetivos de la formación docente son:

d) Fomentar el sentido responsable del ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora.

En la práctica, la nueva ley que estructura el sistema educativo nacional a partir de su sanción en 1993, fragmentó la vinculación entre provincias y entre municipios. Las consecuencias van desde cierres de escuelas, desfinanciamiento o incapacidad de hacerlo por parte de los poderes ejecutivos provinciales, brecha salarial enorme entre las provincias, hasta distintas interpretaciones de los contenidos de la ley y, en relación a la libertad que cada provincia tuvo para elegir de qué modo implementar el nuevo sistema educativo, los proyectos institucionales fueron de los más variados en la historia de la educación argentina. De esta manera, los y las estudiantes que debían migrar de una provincia a otra, en el marco de una flexibilización y pauperización laboral a nivel nacional, que hacía de los traslados familiares una práctica necesaria, se encontraban con contenidos escolares muy distintos a aquellos con los que se habían formado. Esto entorpeció el acto educativo, aumentó la deserción y las repitencias de año, y sobrecargó de trabajo a la comunidad docente que debía reponer esas faltas. La nueva ley de educación, lejos de integrar a la nación, la fragmentó y empujó a las provincias a una situación de autarquía muy difícil de sostener para la mayoría.

Ninguna parte de la reforma fue concluida y, en lo que respecta a la educación para el trabajo, se sumió en el abandono la capacidad instalada, cuando aún no se había alcanzado a montar el sistema polimodal que la debía sustituir. El régimen menemista entró en su etapa de mayor decadencia, procediendo a realizar recortes presupuestarios que paralizaron su aplicación en varias provincias y en lugar de un sistema escolar fortalecido, preparado para funcionar como base del cambio cultural, nos lega una educación sin rumbo, estructuras desarmadas y docentes descalificados. (PUIGGRÓS, 1999: p.204)

Cada provincia armó sus proyectos educativos como pudieron, y aplicaron los tópicos de la Ley Federal de Educación (con horizonte al año 2000) en la medida en que su situación económica les permitía, y sujeta a diversas interpretaciones. Los y las jóvenes fueron en este contexto, una suerte de conejillos de india y sufrieron

extremas consecuencias. Abandono, aumento del analfabetismo, migraciones e inadaptabilidad, y, sobre todo, fueron formados en un marco que pregona la calificación como valor supremo, la obtención de logros como vara del valor individual, y la idea de “ranking” como determinante para el lugar social que se ocupa.

Todos estos factores afectaron en distintos grados y en distintos momentos a cada de las 23 provincias de Argentina. A partir de ese padecer en común, emergerían formas de protestas nacionales que contaban con una fuerza colectiva enorme, como veremos en el siguiente capítulo.

A continuación, pondremos finalmente el acento en al estudio específico del deterioro del sistema educativo en la provincia de Corrientes, que culminó con un histórico paro docente que duró cerca de un año, y que derivó en una medida gubernamental sin precedentes: el pase de año automático, sin cursar y sin evaluar, por Decreto en el año 1999.

Supuestos generales de la transformación del sistema educativo nacional

Los problemas que se irán presentando se inscriben dentro del año 1999 como punto donde explosiona una crisis interna de larga data unida a una crisis nacional. Ese fin del siglo en la provincia de Corrientes tiene tres grandes etapas, que, en momentos sucesivos, irán agravando el declive provincial:

Podemos esbozar la siguiente periodización:

- **Marzo-Junio de 1999:** Se originan las protestas. El ciclo lectivo de 1998 había finalizado el año con dos meses de salarios y aguinaldos sin pagar, y el inicio del nuevo año comenzó también sin pagos. En estos meses los sindicatos y la Iglesia van a tener un rol protagónico en la organización de las protestas, pero comenzarían a realizarse otras movilizaciones por fuera de sus direcciones.
- **Junio-Septiembre 1999:** Radicalización de la protesta. Se asienta el movimiento *autoconvocados*. Las movilizaciones aumentan a diario en número y en apoyo desde distintos sectores. Tanto la capital de Corrientes

como los departamentos del interior, están aunados en un solo movimiento. A mediados de Junio, cerca de 25 mil personas autoconvocadas cortan el puente interprovincial (Chaco- Corrientes). Aparece el lema “que se vayan todos”. A finales de Julio la gendarmería reprimió brutalmente a los manifestantes.

- Octubre-Diciembre de 1999: Crisis política, cambios gubernamentales. Caos institucional. Deuda provincial con la Nación impaga trae consecuencias. Recortes al presupuesto educativo. Algunas divisiones en el movimiento docente. Carácter nacional de la lucha docente. El 2 de diciembre, el gobierno provincial “resuelve” el conflicto decretando el pase automático por Decreto en todos los niveles.

Corrientes sufrirá económica y socialmente, la combinación de un proceso interno, anterior al menemismo, de fluctuaciones económicas irresueltas, pero que, durante los noventa, se profundizarán al calor de las políticas nacionales y la relación préstamo- endeudamiento con la Nación. El horizonte de solidez económica que Carlos Menem imaginó legar al próximo presidente, no encontró lugar en Corrientes y en varias provincias de Argentina. Veamos qué decía el presidente Carlos Menem sobre la Ley Federal de Educación a través de una cadena nacional:

Compatriotas, hermanos y hermanas argentinos. Desde el comienzo de nuestro gobierno, encaramos con vigor y decisión, la reestructuración del estado. El objetivo de llegar a establecer un estado moderno, implica concentrarlo en sus finalidades esenciales, y liberarlo de todo aquello que por años y acumulativamente lo vino condicionando hasta el ahogo sin ser de su incumbencia. La reestructuración de todas las áreas públicas, las privatizaciones, el redimensionamiento, y la búsqueda de la eficiencia como premisa de orden general, han sido los caminos para lograr el saneamiento de la economía a través de la reducción del déficit fiscal. La estabilidad económica, y el marco que ha generado para la inversión y el crecimiento, han permitido que una racional y equitativa política tributaria generen recursos genuinos para la Nación y para las provincias. Consecuentemente, ya comienzan a vislumbrarse las posibilidades de atender las cuestiones prioritarias de ese Estado al que aspiramos. Una de ellas, y lo decimos sin ninguna duda ni vacilación, como lo hemos sostenido desde siempre, es la educación. En esto tenemos antiguas convicciones que resultan innecesarios repetir. La educación, es una responsabilidad básica del Estado y la Sociedad, y como tal, carece de fronteras políticas o territoriales. En medio de la crisis, la Nación y las provincias han venido

trabajando con un criterio federal como nunca existió antes. La participación en conjunto, ha permitido políticas transformadoras, y nunca se cayó en el desánimo ni en el pesimismo. Sabemos todos que solo así se contribuye a superar la situación. Con ese mismo espíritu y en consenso, se posibilitó el marco legal para la transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias y a la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Este proceso, que se está cumpliendo en el transcurso de todo este año, constituye una profunda transformación estructural de la educación argentina. La descentralización, hacia el objetivo final de establecer un auténtico y vertebrado sistema federal, es un propósito unánime para lograr la mayor calidad educativa. Hoy entramos en una profundización de esa política, a través de la cual todos los servicios educativos pasan a las distintas jurisdicciones, excepto el nivel terciario y universitario que permanecen en el orden nacional. Como parte de las garantías que siempre hemos anunciado respecto de los derechos y situaciones de los docentes, en el marco del proceso de transferencia, anuncio que estamos enviando al Congreso Nacional, un proyecto de ley de titularización de docentes para todos los niveles y modalidades en los cargos iniciales. También, se continúa activamente con los concursos de directivos de acuerdo a lo que indica el estatuto del docente. (Glodowsky, 2013)

De la transcripción anterior, cita de un comunicado nacional desde la presidencia, me interesa resaltar el nivel de explicitación de las intenciones, posicionamientos y objetivos que esgrime en cuanto al sistema educativo. Es un resumen de los principales ejes hasta este momento trabajados. Lo que llama la atención es la ausencia del *cómo* ejecutar. En consonancia a lo planteado en el capítulo anterior, la transformación del sistema educativo argentino refiere, para el gobierno nacional, a una reforma del papel del Estado, y a un *problema de gestión económica y administrativa*. Es el cumplimiento de esos dos objetivos el camino para una mejora en la “calidad” de la educación. No hay alusión a la accesibilidad y permanencia. No hay claridad en sus principales puntos, aun asumiendo los términos en que se plantea a la educación, no hay mucho lugar para entablar un diálogo desde las provincias. “¿Por qué el gobierno nacional *contribuye* sin permitir la participación en el uso de los fondos? ¿Quién y cómo establece cuáles problemas corresponden al ámbito federal y cuáles al ámbito nacional? ¿Dónde comienza y dónde termina el Estado nacional, y dónde los estados provinciales? ¿Cómo se fijan estos límites?” (Serra, 2000: p. 96)

Desde la segunda presidencia de Carlos Menem, en muchas provincias del norte argentino como Corrientes, Chaco, Misiones y Jujuy, cada inicio del ciclo

lectivo se caracterizó, por comenzar en el marco de huelgas y protestas docentes vinculadas a la cuestión salarial en particular, y a la situación del sistema educativo en general. La defensa de la escuela pública cobró cada vez más fuerza ante el avance de la enseñanza privada, a la vez que, en muchas provincias, se cerraban escuelas públicas. En algunas ocasiones, estas marchas de protestas exceden el marco provincial y se integran a luchas nacionales, emergiendo en esta vinculación la llamada *Marcha Federal*, y la *Carpa Blanca*.

Corrientes durante los noventa. Una historia local

Diciembre del año 1999 es una fecha histórica para la provincia de Corrientes, y del sistema educativo argentino: en ese año, tras casi diez meses de intensa lucha docente, de un ciclo lectivo que nunca pudo restablecerse, el gobierno provincial tomó una medida altamente polémica: establecer el pase de año automático por Decreto. Como se insistió en este trabajo, diez años de privatizaciones, de flexibilización laboral, de sumisión a las directrices del Banco Mundial, y por ello, de transformaciones brutales y veloces, impactaron de distinta manera y en tiempos diferentes a cada una de las provincias de Argentina. El caso de Corrientes, resultó aún peor, producto de la desigualdad económico social entre los 25 departamentos que componen la provincia. “(...) el discurso sobre la defensa de la escuela pública se mantiene, y los desplazamientos se producen a partir de la aparición de elementos nuevos, que indirectamente lo modifican. Esos elementos son descentralización, regionalización, autonomía, responsabilidades compartidas, inclusión de las diferencias”. (Serra, 2000: p. 132) Así, uno de los elementos centrales que explican esta oscura etapa del sistema educativo correntino, es que la conjunción de políticas menemistas efectivamente trajo consecuencias distintas en cada provincia del país, en la medida en que éstas podían o no ajustarse a las nuevas reformas.

Pero ¿podemos afirmar que, bajo otro tipo de políticas nacionales, alejadas de la corriente neoliberal, el sistema educativo correntino no habría padecido este proceso?

Corrientes había sufrido ocho años antes una crisis política casi similar, en medio de los problemas económicos y políticos del país, con el advenimiento del menemismo y los últimos estertores de la hiperinflación. Una deuda galopante acarreada de los primeros años de democracia, dejaron siempre al descubierto la endeblez y dependencia del estado provincial de los recursos de la coparticipación federal, que como siempre, fueron escasos para el gasto fiscal de una provincia que nunca tuvo su propia solvencia.

Pocos años antes de 1999, Corrientes ya había atravesado un antecedente de crisis económica que había socavado la administración provincial del sistema educativo. Antes de la primera presidencia de Carlos Menem, bajo la gobernación provincial de Ricardo Leconte (1987-1991), la lucha docente se había organizado multitudinariamente en varias ocasiones. *Es en esos años cuando la provincia recurrió sistemáticamente a pedir enormes préstamos nacionales, y contrajo fuertes deudas para poder destrabar la cuestión salarial docente.* En el año 1993 asume la gobernación de la provincia Carlos Raúl Romero Feris en un contexto de meses de salarios docentes sin pagar, y de arcas provinciales vacías. Nuevos préstamos nacionales, erogados por el presidente Carlos Menem, aportaron soluciones parciales a la economía correntina, que pronto comenzaría a atravesar severas consecuencias. Para el año 1998, los vencimientos de las fechas de pagos presionaban al gobierno, y la crisis económica estaba comenzando a emerger. Sin otra fuente de ingresos para hacer frente a la deuda provincial, se estaba generando un estado de default total. Como si fuera poco, en 1999 la provincia atravesó severas inundaciones que impactaron sobre la capacidad productiva de la provincia, y que sumió a la provincia definitivamente en una situación de crisis económica e institucional.

Es decir, al interior de la provincia es posible rastrear un proceso histórico de crisis, deuda permanente, y situaciones críticas no resueltas. *Cuando esa situación de crisis provincial se integra a la crisis nacional, el default interno resulta inevitable.* Para los primeros meses de 1999, los pagos salariales públicos cada vez se retrasaron más, y se desfinanciaron obras públicas inconclusas. Desde la Nación, se restó financiación mes a mes, hasta llegar a dejar de erogar hasta un 80% del presupuesto provincial. Crisis provincial y nacional se aunaron.

Las características del financiamiento educativo provincial a lo largo de la década analizada no pueden desvincularse de los ciclos económicos que atravesó Corrientes, dentro de sus condiciones estructurales de dependencia de los fondos nacionales. En términos generales, Corrientes aparece como una provincia con muy poca capacidad de generación de ingresos propios y sus altos grados de pobreza y limitaciones productivas no parecen ubicar a la provincia entre las más beneficiadas por la coparticipación federal (es la N°18 en el ranking de ingresos totales por habitante). En este sentido, Corrientes era la tercera jurisdicción con más bajo índice de desarrollo humano en el año 2000 (...) En los años analizados, estas características estructurales, sumadas a la inestabilidad política y la muy baja capacidad institucional de ordenar las cuentas públicas, devinieron en el año 1999 en una crisis sin precedentes que llevó a la provincia al default, anticipando lo que ocurriría a nivel nacional dos años más tarde. Salvo dos excepciones (1996 y 2000, ambas posteriores a graves crisis), durante toda la década la provincia se endeudó indiscriminadamente para financiar sus acciones estatales. Esto estalló tres veces en el presupuesto global de la provincia: en los años 1995/96, en el ciclo 1999-2000 y nuevamente en el año 2002, cuando el gobierno debió reducir lo gastado el año anterior. Una excepción en las cuentas públicas lo constituye el año 1997, cuando la provincia se endeuda ampliamente aumentando su gasto público a niveles inéditos, en el marco de una contienda electoral que marcaba la salida de "Tato" Romero Feris de la gobernación. (Rivas, 2003: p. 39-40)

Durante los noventa, la provincia de Corrientes se caracterizó por un ciclo permanente de endeudamiento y dependencia de los fondos nacionales que, a veces tenían el carácter de salvataje y, otras, como ocurriría en 1999, de intervención federal. Esta situación se agrava por el hecho de la imposibilidad provincial de generar ingresos propios. Esto derivó en políticas provinciales tendientes a "achicar el gasto público", donde la desfinanciación del sistema educativo era percibida como una solución dejando así por fuera de la escolarización a altas tasas de habitantes y generando una situación laboral con uno de los salarios más bajos del país. " Esta inviabilidad no es otra que la que marcó el destino de la provincia hacia el default anticipado en el año 1999, luego de un creciente endeudamiento, que no estuvo exento de ineficiencias, descontroles políticos y usos poco transparentes de los recursos públicos durante la gestión de Tato Romero Feris y su continuador, Brillard Pocard". (RIVAS, 2003: p.9) A pocos meses de iniciar el año 1999, el gobierno provincial suspendió los pagos salariales docentes por tiempo indeterminado, lo que generó una inmediata lucha docente.

Malas administraciones, soluciones parciales, subordinación provincial a la política nacional, pérdida de la autonomía provincial, inestabilidad gubernamental, fueron elementos que dieron forma a un largo proceso que estalló a fines del siglo XX.

Durante 1999 todo estalla. En un contexto empobrecido, donde el Estado aparecía como el gran empleador provincial, la crisis de la deuda rebalsa y repercute en la imposibilidad de pago de los empleados estatales, entre los cuales se desata una movilización sin precedentes. Las causas de la crisis dependen de la lupa que se use; además del endeudamiento estatal fuertemente asentado en el uso del gobierno nuevista del empleo público como mecanismo clientelar, se suman distintas fuentes de origen del conflicto. Para algunos la clave estuvo en los legisladores opositores al Gobierno y su negativa para convalidar una ley de refinanciamiento de la deuda; otros destacan el papel de la Nación “abandonando” a su suerte a la provincia, dada la inminencia de las elecciones nacionales; mientras el factor más visible de este proceso lo constituían las masas de asalariados que se citaron en las calles para comenzar la protesta. Entre estos últimos los docentes fueron en la mayoría de los casos los más vanguardistas en la lucha de quienes terminaron denominándose *autoconvocados*. (Rivas, 2003: p. 16)

En un contexto nacional signado por recorte del gasto público, una fuerte transformación del Estado, flexibilización y pauperización laboral, en el cual sobre el sistema educativo argentino se había impulsado fuertes y definitivas reformas estructurales, a partir de la Ley de Transferencia, y la Ley Federal de Educación, la propia inestabilidad política y económica de Corrientes, no pudo soportar la transferencia de los costes económicos y administrativos de las escuelas medias nacionales, medida que agravaría enormemente la situación laboral docente en particular, y del sistema educativo correntino en general. Hemos visto que la dinámica del sistema educativo correntino, su desfinanciación, las huelgas docentes y el cese de pago de salarios en 1999, no puede desvincularse de las fluctuaciones económicas que atravesó la provincia, agudizadas por su dependencia de los fondos nacionales. Corrientes presenta un interminable ciclo de recorte del gasto educativo, en el marco de la caída de las cuentas de la provincia en general.

Como proceso posterior a las transferencias, las relaciones entre el gobierno nacional y las provincias en lo referido a lo educativo se intensificaron, especialmente a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y el Pacto Federal Educativo en los años 1993 y 1994. A partir de esos años comienzan a llegar a las provincias muchos recursos nacionales con distintas características: fondos directos a las escuelas del Plan Social, programas del Pacto Federal (infraestructura, becas y capacitación) y programas con fondos de organismos internacionales con sede en la provincia (PRISE y PRODYMES). En ese marco, lo primero a destacar en el caso de Corrientes es el bajo financiamiento nacional que atraviesa toda la década, especialmente si se considera el grado de pobreza de la provincia y el carácter de redistribución compensatoria de esos fondos. (Rivas, 2003: p. 57)

La grave situación económica de la provincia de Corrientes es de larga data, incluso anterior a la década menemista. Un breve recorrido, nos permite pensar que las políticas neoliberales que durante los noventa se implementaron a nivel nacional, agravaron una situación endógena a partir de generarle una dependencia económica con los fondos nacionales que, en última instancia, socavó la autonomía política provincial. Esta situación, impidió que se pueda pensar internamente sobre un proyecto de implementación de las reformas en materia de educación. Los modos y los tiempos debieron ajustarse a las demandas que se proponían desde la Nación.

La crisis del sistema educativo nacional, fue analizada y criticada durante los peores años.

Necesitamos una escuela activa que programe su proyecto institucional sin desarticularse del sistema educativo nacional y que estimule especialmente la conexión de los programas y actividades escolares con el desarrollo local y regional. La comunidad educativa requiere de consejos de escuela, cooperadoras, asociaciones vivas, fuertes, capaces de apoyar a la escuela, al colegio, al instituto y a la universidad. La tarea más urgente, la más urgente de todas, es establecer nuevos pactos básicos, fundantes de un cambio epocal, de una comunidad educativa distinta. (Puiggrós, 1999: p. 32)

En vísperas de su segunda elección como presidente de Argentina, Carlos Menem proyectó un futuro en ascenso para la Nación, que dejaría al próximo presidente, hacia 1999, un país ordenado, alejado de la crisis alfonsinista, y con los problemas del presente sólidamente resueltos. También, es una constante la creación

de imaginarios futuros, sin profundizar en el cómo, únicamente haciendo énfasis en que es él quien podrá hacerlo, conector de los plazos, y minimizando las desigualdades entre las provincias. Veamos un fragmento de un spot publicitario en el que habla Menem durante la campaña electoral de 1997.

Volvimos a emprender la lucha, juntos, a partir de 1996 volvíamos a crecer. Pero los beneficios de este crecimiento, de cualquier crecimiento, no se manifiestan en forma inmediata. Y aunque este año ya hemos generado 600 mil nuevos puestos de trabajo, todavía hay muchos hermanos y hermanas sin empleo. Pero también es innegable que los beneficios ya están llegando. Que los cambios, ya se están produciendo. Por eso les pido que tengan fe. Les aseguro, antes de 1999, pondremos a la desocupación en un solo dígito. En los próximos cuatro años tendremos inversiones por más de 50 mil millones de dólares. Consolidaremos la Justicia. Seguiremos luchando al máximo para lograr una mayor Justicia Social. Seguiremos volcando nuestros mejores esfuerzos en la educación, porque la educación es el más preciado tesoro que podemos legarle a nuestros hijos. Tenemos algunos problemas y cosas que cambiar, es cierto. Pero también tenemos las soluciones. Porque nosotros podemos, quiero que en 1999, el próximo Presidente de la Argentina, llegue al gobierno y encuentre a un país ordenado, y a un pueblo comience a disfrutar del bienestar que se merece luego de tantos años de sacrificio. Por eso, ante estas elecciones legislativas, los invito a que pensemos juntos qué Argentina queremos. Que tengamos memoria y confianza. Porque hay un futuro, pero con este gobierno.

Una especificidad, será el modo de organización de las luchas, con vastos sectores denominados *autoconvocados*, que operaban por fuera de los sindicatos. Asimismo, las movilizaciones contaban con gran participación estudiantil, de padres y madres de estudiantes de todos los niveles, en lo que representaba un fuerte apoyo por parte de la comunidad educativa a los reclamos docentes que estaban siendo avasallados por las políticas educativas provinciales. “Con este cuadro de situación en el verano de 1999 el gobierno comienza a atrasarse en el pago de aguinaldo pues los legisladores de la oposición oficial no aprueban el proyecto de refinanciación de las deudas provinciales y salarios”. (Klachko, 2004: p.4) Crisis económica y crisis política, coexistieron juntos en ese fatídico 1999. Dado que la explicación profunda de estas crisis requeriría de otro abordaje, más específico, a los fines del objeto de esta investigación, es pertinente mencionar los elementos que integran el quiebre

estructural de Corrientes a fines del siglo XX, para poder tener una imagen del marco en que el sistema educativo provincial se quiebra.

El colapso económico era inminente, y el estallido social era imposible de frenar. Desde el gobierno nacional se intentó una operación salvataje, con una planificación Julio-Octubre para ayudar a la provincia, pero no terminaría sirviendo. Parte de esa ayuda lo muestra una nota publicada en el diario Página 12, la cual resume los principales puntos.

Claves

- La provincia recibirá 55 millones para pagar parte de los 220 que ya debe de sueldos públicos. Su deuda total asciende a 1400 millones.
- La actual gestión deberá reducir drásticamente su planta de personal para recibir nuevos créditos. El ajuste dejará miles de desocupados, con el consecuente costo político.
- En octubre hay elecciones de legisladores provinciales. Si el Partido Nuevo de Tato Romero Feris, el actual oficialismo provincial, gana dos bancas el gobernador y vice ahora suspendidos volverían a sus cargos.
- El gobierno interino quiere evitarlo metiendo preso a Tato.
- Las elecciones a gobernador son en abril y Tato Romero Feris espera postularse como candidato.

Vista desde los números, la crisis general al interior de Corrientes se magnifica. Los préstamos conseguidos en ese período alcanzaban a cubrir apenas un mes de los sueldos adeudados según informa la misma nota citada. Las huelgas no cesaron. Lo único que cambió es que el apoyo de las familias a los docentes comenzó a resquebrajarse producto de que el ciclo lectivo podía llegar a no retomarse.

A finales de los noventa, cuando las movilizaciones docentes provinciales devengan en luchas nacionales, el discurso neoliberal volverá a mostrar su matriz

ideológica al presentarlos, desde los grandes medios (Clarín y La Nación), como movimientos injustificados, que generaban víctimas (alumnos y alumnas), y que sobretodo, eran demandas “egoístas” (salarios para docentes) y no en defensa de la escuela pública. “Si las huelgas, movilizaciones y cortes de rutas y puente parecían, exteriormente, limitarse a una reivindicación puramente económica referida a los salarios, la actitud del gobierno, así como la disposición y extensión de la lucha las fueron convirtiendo en un acontecimiento político de primer orden” (Klachko, 2004: p.21).

En oposición a ello, serán principalmente trabajadores estatales, docentes en su mayoría, los sujetos activos que protagonizarán las luchas a lo largo del año ´99. Estas movilizaciones serán personificadas bajo la denominación *autoconvocados*, que, si bien en algunas ocasiones marcharán junto a los sindicatos, decidirán por fuera de ellos. “(...) se realizan manifestaciones pacíficas, huelgas, choques callejeros, lucha de barricadas, tomas de puente y rutas, ocupación prolongada de un territorio político como la plaza principal de la provincia, luchas parciales y luchas generales, ollas populares, escarches” (Klachko, 2004: p. 19). Las principales demandas que atraviesan todo el proceso de lucha serán:

- El cobro de salarios y aguinaldos adeudados de 1998 y 1999;
- El pago salarial en tiempo y forma;
- La normalización de la obra social del estado correntino;
- Rechazo y oposición a las privatizaciones nacionales y provinciales;
- Castigo a los culpables del declive provincial;
- Defensa de la Escuela Pública.

Decretazo

En los meses finales de 1999, Corrientes atravesaba problemáticas de toda índole, lo que llevó a una nueva intervención federal en la provincia, que no hizo más que agravar la situación económica y social. El sistema educativo no pudo hacer frente a esta coyuntura, y en algunos departamentos de la provincia el ciclo lectivo

no volvió a reactivarse luego de los primeros paros docentes que se implementaron en Marzo y Abril. Una feroz represión de gendarmería hacia los y las manifestantes, que quedó en la memoria social como *El Correntinazo*, anticipa el caos del que ya no podría salir la provincia en los meses finales de ese año. La mayoría de las escuelas de la provincia no tuvieron clases entre 60-120 días ese año, y en diciembre, el gobierno tomaría una resolución sin precedentes.

El contexto educativo cobró visibilidad a partir las masivas movilizaciones de docentes, estudiantes, y otros trabajadores que, mes a mes irían aumentando en número las filas de las protestas y que, en los cortes al puente interprovincial, y a partir de la fuerte represión de gendarmería entre Junio y Agosto de 1999, no cesaría en sus reclamos. El jueves 2 de diciembre del '99, los diarios correntinos dedicaron tapas y varios artículos a una decisión histórica. Uno de los grandes periódicos provinciales se abocó a titular en tapa, y a desarrollar en los artículos dedicados al tema, desde un modo informativo sin adjetivar la decisión gubernamental.

En cuanto al contenido y su impacto en la educación, los Decretos del gobierno provincial pueden resumirse así:

- **Decreto N°2676:** Establece que por única vez y con carácter excepcional el pase automático de año en el ciclo lectivo. Abarcaba a aquellos establecimientos escolares dependientes del Consejo General de Educación en los cuales se hubiese interrumpido el ciclo lectivo, es decir, que de los nueve meses de actividades previstas, no alcanzaron a dictar más de dos meses de clases efectivas.
- **Decreto N°2677:** Alcanzaba al tercer ciclo del EGB o los últimos tres años del viejo secundario, que luego se llamaría Polimodal. Implicaba a dependencias directamente relacionadas con el Ministerio. En el caso de alumnos que para la educación de nivel terciario o universitario necesiten notas para acceder a Becas, podrán solicitar clases de recuperación en las que serán evaluados y calificados con puntaje.

Los Decretos están ligados y se complementan, abarcan a distintas escuelas y niveles, pero establecen lo mismo. Además agregan que todas las escuelas debían instrumentar medidas para adecuar los programas educativos institucionales (PEI), “mezclando” los contenidos de 1999 con los del 2000. Ese mismo 2 de Diciembre, en

otro de los periódicos de la provincia, contamos con un artículo mucho más analítico, que va a fondo para informar cuáles son los actores que sancionaron los Decretos, se pregunta por el cómo de establecimiento, y deja algunas reflexiones en torno a la situación de la educación en el devenir.

El Ministerio de Educación informó a la comunidad educativa correntina, y en particular a los docentes, alumnos y directivos, que el Senador Hugo Perié, a cargo del Poder Ejecutivo de la provincia, ha firmado los Decretos N° 2.676 y 2.677, referidos a la aprobación y promoción de alumnos regulares (...) Se establece también, y se autoriza, que los establecimientos educativos dicten cursos de apoyo y compensación de los aprendizajes, de carácter optativo, dándose prioridad a los alumnos de cursos terminales de ciclo y nivel.

En la cita anterior observamos referencias permanentes al comunicado del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes y a informar los puntos principales de los Decretos. No hay una búsqueda como en el caso anterior, de asociar Decreto y paro docente. Al día siguiente, el mismo diario publicó un artículo que ocupó toda la página, donde el contenido busca rastrear cómo se llegó a tal resolución sin direccionar hacia “culpables”.

Los Decretos 2676/99 y 2677/99 permite legalmente concluir un ciclo y posibilitar que los alumnos que no han recibido continuamente el servicio educativo tengan una solución aceptable que permita la promoción o la recuperación según el caso (...) la profesora Encinas de Reparaz comentó que los Decretos de referencia fueron presentados en una importante reunión que se realizó en la ciudad de Saladas convocada por la Cámara de Comercio de la que participaron numerosos tutores, fuerzas vivas de la comunidad, directivos del departamento, entidades gremiales y sectores autoconvocados de la zona conformando una amplia mesa de diálogo que fue satisfactoria para las autoridades educativas.

La noticia tendría alcance nacional de manera muy rápida, y será Carlos “chacho” Álvarez, vicepresidente electo, quien criticaría la decisión del gobierno de Corrientes. Y en su reflexión, podemos ver un nuevo sentido de educación levemente alejado de la noción neoliberal menemista: “La educación es el único instrumento que tienen los argentinos para que, dentro de diez años, podamos tener

una sociedad más justa, no hay otro elemento igualador”. El único medio que en esa primera semana adjetivó la política educativa, fue otro de los grandes diarios de la provincia, que se limitó a presentar la noticia desde su costado más importante, la promoción automática: “Los titulares del Ejecutivo provincial y del Ministerio de Educación rubricaron ayer dos decretos mediante los cuales serán promovidos los estudiantes del Nivel Inicial y de la EGB 1 y 2, y aprobadas las materias de los regulares no calificadas. La medida tiene carácter de extrema y es para todos los escolares”. (El Libertador, 1999: p. 7)

Al año siguiente, el triunfo de Fernando De la Rúa en las elecciones presidenciales, generó un nuevo panorama, y en las notas periodísticas, incluso de los grandes medios, encontramos alusiones más explicativas, o menos tendenciosas, y al inaugurarse un nuevo ciclo lectivo, un artículo de Clarín decía:

Hoy para Corrientes es un día especial. Se volverán a dictar clases normalmente en todas las escuelas de la provincia luego del largo paréntesis producido por las vacaciones y por la prolongada huelga que la mayoría de los docentes cumplieron durante 1999, en demanda del pago de sueldos atrasados y de un cambio del gobierno provincial. Tras muchas idas y venidas y largas negociaciones entre la intervención federal que encabeza el cordobés Ramón Mestre y los gremios docentes, los maestros volvieron a las escuelas en forma normal el lunes pasado a ritmo acelerado y con un cronograma apretado. El objetivo fundamental es recuperar el tiempo perdido (...) Los contenidos que no pudieron volcarse el año pasado deben irremediablemente ser dados este año por más que los alumnos hayan sido promovidos al grado superior (...) Este año no habrá vacaciones de invierno.

En el cambio del siglo, Carlos Menem estuvo muy lejos de dejar al presidente electo, ese país que insistentemente proyectaba, con las arcas ordenadas, con la desocupación en un dígito, en aras del progreso tecnológico, y con un sistema educativo moderno, eficiente y de calidad. Corrientes, por un proceso interno que fue alimentado por políticas nacionales, representó un caso histórico. Pero hemos visto que otras provincias recurrieron permanentemente a las movilizaciones docentes ante los ajustes en el presupuesto nacional en materia educativa, otros casos hubo también de pase por Decreto. Los “males” que tanto anhelaba el Menemismo erradicar del sistema educativo argentino fueron en el mejor de los casos, reemplazados por otros que generaron costes.

La educación correntina se resquebrajó estructuralmente y debió reorganizarse desde cero. Los lazos comunitarios que emergieron de tantos meses de lucha colectiva fueron fundamentales para enfrentar la ausencia de políticas provinciales y nacionales y comenzar igualmente el ciclo lectivo del año siguiente. En términos generales, es posible afirmar que la prensa hegemónica se hizo eco de la corriente neoliberal de los noventa a lo largo de todo el conflicto de 1999. Sus artículos dejaron entrever una vinculación con el discurso menemista en el modo de entender la educación, la huelga docente, la necesidad de la Reforma, y el problema de la gestión en el ámbito educativo. A su vez, no es posible rastrear algún tipo de discurso provincial propio respecto de la coyuntura y las políticas educativas, lo que estaría mostrando el impacto de la intervención nacional en la provincia y el grado de dependencia económica con la Nación.

Conclusiones

El presente trabajo se orientó a otorgar historicidad a un acontecimiento específico ocurrido en 1999 en Corrientes. Este objetivo implicó desarrollar los sentidos de la educación en la historia argentina, que principalmente fueron entendidos como *bien social*, y en la mirada neoliberal, como *mercancía* gerenciable. Este recorrido ha permitido comprender el valor que tiene la historiografía como disciplina que indaga críticamente sobre el pasado, que se vincula con la memoria, y que se materializa en un discurso que permite explicar el pasado para las demandas del presente. Esto no sugiere que el pasado es el presente, sino que la historiografía como aquí se ha asumido, posibilita rastrear permanencias y rupturas del pasado en el presente, invita a sentirnos herederos y herederas de la historia, y a asumir activamente, desde el debate y el interés, individual y colectivo, la defensa del bienestar social.

Hemos realizado un análisis de las transformaciones del sistema educativo desde varias dimensiones. Una de carácter histórico, transversal a todo el trabajo, donde se privilegió esbozar un breve recorrido desde la constitución del sistema educativo argentino a fines del siglo XIX, hasta la sanción de la Ley Federal de Educación a fines del siglo XX. Esta base histórica nos permite identificar cambios y

permanencias en las políticas educativas que se implementaron. Desde otra dimensión, el desarrollo estuvo apuntado a reflexionar sobre los sentidos de la educación, los cuales dieron lugar a determinadas políticas gubernamentales. Para ello, el énfasis estuvo puesto en el grado de participación de la sociedad en aquellos momentos más importantes en donde la definición de educación estaba en juego.

En ese recorrido, revisamos cómo Carlos Menem realizó una renovación de la doctrina peronista para justificar discursivamente el advenimiento del neoliberalismo a través de un movimiento nacional (el peronismo) que se caracterizaba por proponer una economía mixta, heterodoxa, donde siempre había una fuerte regulación por parte del Estado. Los noventa van a ser escenario donde, en nombre de ese movimiento, se aplican políticas totalmente contrarias. Esta operación no fue la única herramienta que le permitió a Menem garantizar altos grados de consenso y estabilidad en sus dos gobiernos, pero si va a calar hondo principalmente durante los años de su primera presidencia (1989- 1993). Durante esos primeros años posteriores a Alfonsín, se dan las reformas más profundas de corte neoliberal, en conjunto con la batalla contra la hiperinflación heredada de la que Menem va a salir exitoso. Por tanto, no es solamente lo discursivo, sino también el éxito económico de esos años, a la par de contar con apoyo sindical que deriva de la división del movimiento obrero, lo que hace que el primer mandato sea airoso y logre a través de los sectores medios y trabajadores acomodados, ser reelecto en 1994.

Podemos afirmar que se ha resuelto la pregunta principal de este trabajo y que, en ese camino, se han abierto otros interrogantes para trabajos más específicos. El interrogante sobre si el pase por Decreto en Corrientes en el año 1999, es síntoma de una crisis endógena o, si, por lo contrario, es ejemplo indicador de las crisis provinciales que originaron las políticas neoliberales, se resolvió mostrando que la segunda opción es la que tiene mayor peso explicativo. Es inseparable la alusión de una propia crisis interna que, desde el retorno de la democracia en 1983, venía creciendo, pero hemos mostrado.

Bibliografía

ALVIRA, Pablo y MAN, Ronen. “Inmigración y subalternidad en el cine argentino: Nobleza Gaucha”, *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, núm. 23, 2012, <http://alhim.revues.org/4263>.

CARLI, Sandra, Cap. I “Educación pública. Historia y promesas”, en *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Myriam Feldfeber (compiladora), ed. Novedec, Buenos Aires-México, 2003.

ECHENIQUE, Mariano, *La propuesta educativa neoliberal argentina (1980-2000)*, -1º. ed.- Rosario, Homo Sapiens, 2003.

EZCURRA, Ana M., *Igualdad en la educación superior: un desafío mundial*, - 1º ed.- Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, IEC-CONADU, 2011.

FELDFEBER, Myriam, Cap. VII “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública argentina” en *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Myriam Feldfeber (compiladora), ed. Novedec, Buenos Aires-México, 2003.

FOLLARI, Roberto, Cap. III “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado”, en *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Myriam Feldfeber (compiladora), ed. Novedec, Buenos Aires- México, 2003.

FUNES, Patricia, Cap. “Centenarios en América Latina: ¿canto del cisne del orden oligárquico? en ANSALDI, W., FUNES, P. y VILLAVICENCIO, S., *Bicentenario. Otros relatos*, Buenos Aires, Editores del Puerto, 2010.

GENTILI, Pablo, Cap. IV “Pedagogía de la esperanza y escuela pública en una era de desencanto” en *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Myriam Feldfeber (compiladora), ed. Novedec, Buenos Aires- México, 2003.

HARVEY, David, *Breve historia del neoliberalismo*, España, Akal, 2005.

ISMAN, Raúl, Cap. II “La crisis de la intervención social del estado argentino”, en *Sur, Menemismo y después*, Alicia Iriarte (compiladora), Buenos Aires, Ediciones del Signo, 1998.

KLACHKO, Paula k., *Luchas sociales en la provincia de Corrientes 1999. Periodización y análisis*, VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

LVOVICH, D. y BISQUERT, *La cambiante historia sobre la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*, Universidad Nacional del Gral. Sarmiento, Buenos Aires, 2008.

MANSILLA, Lucio V., *Una excursión a los indios ranqueles*, Buenos Aires, El Aleph, 2000.

NOVARO, MARCOS, Cap. I “Presentación: la década del menemismo”, en *Entre el abismo y la ilusión. Peronismo, democracia y mercado*, Marcos Novaro (compilador), Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 1999.

PALACIO, Ernesto, *La historia falsificada*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1960.

PALERMO, Vicente, Cap. V “¿Mejorar para empeorar? La dinámica política de las reformas estructurales argentinas”, en *Entre el abismo y la ilusión. Peronismo, democracia y mercado*, Marcos Novaro (compilador), Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 1999.

PASQUALI, Laura, Cap. VIII “El uso crítico de las fuentes orales”, en *El hilo de Ariadna: propuestas metodológicas investigación histórica / Claudia Salomón Tarquini*, - 1º ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Prometeo Libros, 2019.

PUIGGRÓS, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, -1º ed. 6ª reimp.- Buenos Aires, Galerna, 2013.

PUIGGRÓS, Adriana, *Educación entre el acuerdo y la libertad*, Buenos Aires, Ariel, 1999.

PUIGGRÓS, Adriana, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel, 1995.

PUIGGRÓS, Adriana, *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin del siglo*. Buenos Aires, Galerna, 1997.

RIVAS, Axel, *Proyecto Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder, y la Educación en las 24 jurisdicciones argentinas*, Buenos Aires, CIPPEC, 2003.

SCALABRINI ORTIZ, Raúl, *Política Británica en el Río de la Plata*, Biblioteca Argentina, 2001.

SERRA, Ma. Silvia, *Lo que queda de lo público. La transformación de la relación público-estatal en el discurso de funcionarios políticos de la cartera educativa de nivel ministerial en Argentina. El caso del Ministerio Nacional y de la provincia de Santa Fe, 1989-1999*, Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral, 2000.

SERRA, Ma. Silvia, Cap. VI “¿Es posible lo público no estatal en educación en la Argentina?”, en *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Myriam Feldfeber (compiladora), ed. Novedec, Buenos Aires- México, 2003.

SOUROUJON, Gastón, *El peronismo vuelve a enamorar. La articulación de un imaginario político durante el gobierno de Menem*, -1- ed.- Rosario, Homo Sapiens, 2014.

TERAN, Oscar, Cap. “La cultura estética y la cultura científica (1880-1913) en *Ideas e intelectuales en Argentina (1880-1980)*”, ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.

THOMPSON, Edward P., Cap. “Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial”, en *Tradición, Revuelta y Consciencia de clase*, Barcelona, Crítica 1984.

Notas periodísticas:

Diario Clarín, 1995-1999

Diario La Nación, 1997-2000

Diario Página 12, 1997-1999

Diario El Litoral, 1998-1999

Diario Norte, fechas escogidas

Diario El Libertador, fechas escogidas

Audiovisual

Glodowsky, F. (2013). *Menem anunciando la reforma de la educación por cadena nacional*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=iOz8yvjdE8k>

Archivo Histórico RTA. (2016), *Spot publicitario Menem, 1997*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ibJAsbbjn>



CONEXIÓN
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas
N°17 Rosario. Mayo, 2022. ISSN: 2362-406X
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

¿Por qué la crítica feminista le hace bien a la ciencia?

Cris Martínez

IES N°28 "Olga Cossettini"

Escuela de Filosofía, Facultad de Humanidades y Artes
(Universidad Nacional de Rosario)

crismartinezsau mell@gmail.com

Resumen

Uno de los efectos "colaterales" de la irrupción de los feminismos es la disputa de sentido que se viene dando dentro del mundo de la ciencia, y más precisamente, dentro de la epistemología tradicional. Con estos aportes se resquebrajan los pilares tradicionales de la ciencia moderna y se abren caminos tan inexplorados como estimulantes e inspiradores.

Palabras clave

Epistemología, ciencia, racionalidad moderna, feminismos, epistemología feminista

Mujer, si te han crecido las ideas.

De tí van a decir cosas muy feas...

“Mujer”, del álbum del mismo nombre de la cantante mexicana Amparo Ochoa, (1976).

La irrupción de las mujeres en el mundo científico en la actualidad es una consecuencia de la visibilidad esperable que más de la mitad de la humanidad ha sabido conseguir después de siglos de ocultamiento por diversos mecanismos de dominación que caen bajo el concepto de “patriarcado”. A simple vista, dicha irrupción no ha sido homogénea, sino que se ha llevado a cabo desde diversos frentes que han evitado esencializar las posturas; es por esto que no se suele decir que “el feminismo” es el factor que ha pateado el rígido tablero de las ciencias: son modos diversos, los feminismos, los que han ido y siguen aportando visiones variopintas que van más allá de la necesaria reivindicación del lugar de las mujeres en la vida no solo académica sino cotidiana. Y por supuesto, no han sido solamente los feminismos los que han participado en este cambio. En lo que a estos se refiere, podemos decir que este proceso comenzó a fines del siglo XIX con el firme reclamo en vistas a obtener derechos civiles para las mujeres y que ha avanzado a paso firme a medida que quedaba más claro el daño y la pérdida que implicaba mantener silenciada a una parte mayoritaria de quienes habitan el mundo.

Este trabajo intenta bosquejar brevemente algunos de los aportes de esos feminismos a la construcción de otro modo de hacer ciencia que no solo beneficiará a las mujeres sino a la ciencia en su conjunto. La argumentación comenzará con una sucinta historia de la tensión entre las ciencias “duras” y las “blandas” que llevó entre otras cosas a lo que se conoció como la “Guerra de las ciencias” que involucró a la concepción kuhniana de la filosofía de las ciencias. Esta última habilitó una ruta posible por la que los feminismos hicieron su entrada formal al mundo científico. Intentaremos evaluar de qué modo una epistemología feminista abre posibilidades de hacer y pensar inéditas en el campo científico.

La disputa por el saber fue siempre una arena de batallas del poder. En la historia de Occidente, ese artefacto construido como herramienta para esas mismas batallas, esta tensión ha seguido de un modo u otro la historia de la Filosofía, hija

dilecta de ese mismo artefacto. El tan mentado pasaje del mito al *logos* está en la base misma de esta cuestión, sólo para mencionar un ejemplo conocido que, además, ha sido el espacio que habilitó el surgimiento de las ciencias, entendidas justamente como prácticas basadas en diversos *logos* fundantes (*episteme*) en contraste con otras que eran consideradas pura charlatanería (*doxa*).

Las ciencias fueron en su cuna “naturales”: indagaban acerca del cosmos circundante, de la naturaleza porque afectaba a los seres humanos. La filosofía se encarga de esto. Más adelante, se buscará el conocimiento mirando “a los cielos” ya que la religión será la proveedora y justificadora de saberes. Se profundiza la disputa por el saber: estamos en el medioevo occidental. Más tarde la racionalidad “moderna” habilitará al hombre a conocer por sí mismo (al varón específicamente, en verdad ya que el acceso al saber le estaba reservado casi con exclusividad): las leyes de la naturaleza no se inventan, se descubren; la verdad es accesible sin intermediarios. La tensión entre los clérigos y los filósofos comenzó a escalar ya que ambos decían tener acceso a la verdad: surgieron entonces quienes van a arbitrar esta cuestión, y estos se llamaron científicos que entraron a “competir” con la filosofía natural. Por primera vez ciencia y filosofía se enfrentaban y dividían sus tareas: la primera se encargará lo que ocurre en la naturaleza, la segunda tomará cuestiones como los valores, que no tenían sentido para los científicos, o, dicho de otro modo, se conformarán “las dos culturas: la cultura filosófica, humanista y la cultura científica natural” (Wallerstein, 1997:12). De la primera van a surgir las ciencias sociales, las hijas “débiles” de la disputa mencionada al principio y, por otro lado, tomarán nuevo impulso las ciencias “duras” que fueron la herramienta necesaria para el desarrollo de la civilización occidental.

El avance de las ciencias sociales desde el siglo XVIII estuvo lleno de obstáculos ya que aparentemente lo que ofrecían no parecía tener mucha importancia para el proyecto industrializador y técnico de la modernidad. Sin embargo, cambios sociales y políticos inéditos plantean interrogantes nuevos que la “ciencia” no podía explicar. La Historia entonces cobra nuevo impulso como “explicadora” del pasado, pero no era suficiente para comprender otras cuestiones. La Economía, la Política y la Sociología trataron entonces de dar cuenta de las cuestiones “del presente”. Todas se desarrollaron lentamente hasta que, en el siglo XX y en particular después de la Segunda Guerra, las temáticas abordadas por las ciencias sociales empezaron a ser

necesarias para comprender un mundo diferente, vertiginoso y cambiante para el que los principios de la modernidad parecían no dar respuestas.

Las ciencias “duras” (o ciencia sin más) fundamentaron sus avances en base a principios que durante el siglo XIX y XX no tuvieron oposición porque estaban basados en una reflexión filosófica que los avalaba desde dentro mismo: “(...) la venerable figura del filósofo natural - Newton, Lavoisier o Lyell habían sido filósofos naturales- desaparece para dar paso a los científicos como gremio bien distinto del de los filósofos” (Alvarez Muñoz, 2004: 9). Hacer ciencia hacia finales del siglo XIX y hasta poco después de terminada la Segunda Guerra era creer que para obtener conocimiento era preciso aplicar un razonamiento lógico a datos recogidos de la observación mediante métodos que no estaban contaminados por los valores o ideologías de quien observaba. Esta metodología permitía al científico obtener una explicación simple de un mundo que se creía objetivo y determinado. A comienzos del siglo XX, se sumó a esta preocupación la utilización de un lenguaje formal para la expresión de la ciencia que la pusiera al resguardo de las ambigüedades típicas del lenguaje natural. En resumen, objetividad, racionalidad, neutralidad y universalidad eran los pilares sobre los que descansaba la actividad científica. En este marco, las ciencias sociales no tenían cabida o tenían que amoldarse a estos cánones que claramente oscurecían su actividad o la desnaturalizaban. La Sociología, por ejemplo, se abocó por entonces a utilizar el lenguaje fisicalista y el análisis estadístico, típicos de las ciencias duras.

Sin embargo, esta separación tajante entre “duras y blandas” fue achicándose poco a poco a medida que se desarrollaban los hechos políticos y sociales del siglo XX: la encendida denuncia de Horkheimer, un cientista social, acerca del supuesto valor objetivo de la ciencia y de su complicidad con el nazismo y el avance del capitalismo, en particular contra el Círculo de Viena, es solo un ejemplo de ello (ver Horkheimer, 2002). Como dato adicional, durante el siglo XIX, y a medida que las ciencias avanzaban y complejizaban sus haceres, surge una reflexión acerca de ellas que conocemos como filosofía de las ciencias: brevemente, un análisis de segundo orden sobre qué es la ciencia, quiénes la hacen y cómo debe hacerse. El desarrollo de esta rama de la filosofía, también conocida como epistemología, intentó definir los alcances y límites de aquello que llamamos ciencia separando sus intereses y objetivos en particular de cuestiones subjetivas: la distancia entre el sujeto que observa y el

objeto observado debe ser tajante, la ideología o sentimientos del sujeto no deben interferir en el trabajo científico. En cierto modo, se reeditaba la tensión antes mencionada entre las ciencias más tradicionales y aquellas nuevas surgidas al calor de cambios políticos y sociales. Siguiendo esa línea y volviendo al siglo XX, es conocido el proyecto del Círculo de Viena de construir una “Enciclopedia de la Ciencia Unificada”, cuyos métodos y términos serían comunes a todos los saberes científicos, aunque demarcando claramente las reglas de juego de dichos saberes. Algunos de sus miembros sostuvieron a rajatabla la objetividad, la importancia de la verificación de los datos y la traducción de los resultados a un lenguaje lógico despojado de los problemas del lenguaje natural pero esta postura estaba lejos de un consenso absoluto y generó intensas discusiones al interior del colectivo. Pasada la segunda guerra mundial, el trabajo de los epistemólogos en cierto modo renunció a la reflexión epistemológica en sí y se centró en la confección de una suerte de historia de la ciencia que estaba armada en base a una concepción tradicional de la misma y a personas y hechos que habían marcado hitos en su desarrollo: analizaron las teorías científicas, cómo habían sido construidas, buscaron las leyes que se habían enunciado, trataron de buscar modelos o patrones que podrían ser seguidos por otros científicos.

En mayo de 1959, el científico y escritor C.P. Snow dictó una conferencia en la que ponía en tensión lo que llamó “las dos culturas” para describir la creciente separación entre las posturas de los científicos y las de los “humanistas”. El tema como sabemos no era novedoso, pero se ampliaba más la grieta entre ambos aun cuando la relación entre ciencia y sociedad después de los conflictos bélicos del siglo XX era ya indiscutible. Snow proponía la creación de una “tercera cultura” donde humanistas y científicos trabajaran codo a codo.

En 1962, Thomas S. Kuhn publica *La estructura de las revoluciones científicas* y propone una nueva forma de ver a la ciencia al sugerir que había que dejar de desentrañar su estructura interna y su aparente evolución histórica en una dudosa línea de tiempo regular e inalterable donde se marcan los hitos de avance y que, por el contrario, era preciso analizarlas en términos de paradigmas. Cada científico, sostenía Kuhn, buscaba sus problemas y hacía ciencia dentro de un proceso histórico, político y social en el que estaba inmerso, y no como continuación de un proceso anterior que debía ser aumentado o mejorado: este marco de “ciencia normal” era un paradigma que difícilmente podía compararse con otros. El contexto del descubrimiento cobraba

importancia por sobre el contexto de verificación. En pocas palabras, Kuhn le devolvió a la ciencia su sujeto y abrió una senda historicista que tuvo buena recepción en el mundo científico que permitió el estado de cosas caracterizado como sigue:” La ciencia y, sobre todo, la tecnología son objeto de análisis social y protagonizan el debate político. La sociología - cuyo interés tradicional por la ciencia solía limitarse al análisis del contexto social en que se enmarcaba la actividad científica- dio un paso más y propuso explicaciones en términos sociológicos incluso para los contenidos de las teorías científicas” (Alvarez Muñoz, 2004:10). El camino propuesto por Kuhn no cerró las disputas, sino que, por el contrario, llevó eventualmente a una renovación de las batallas entre científicos y humanistas que se materializó en los años noventa en las llamadas Guerras de la Ciencia que creemos queda bien resumida del siguiente modo:

Al invocar las guerras de la ciencia se quiere significar una guerra —con múltiples batallas— entre “la ciencia” —como dudosa unidad colectiva y, por dudosa, desprestigiada— y “las humanidades” —siempre plurales y hoy capitaneadas por la ambiciosa sociología—. Pero esta guerra reproduce una vieja disyuntiva filosófica entre racionalistas e irracionalistas, o si se prefiere, entre las posiciones realistas (desde las que la mayoría de científicos sostienen la objetividad de su ciencia, la realidad exterior y la verdad del conocimiento científico) y las posturas relativistas (de humanistas y postmodernos, según las cuales ciencia y verdad científica no serían más que construcciones sociales). (op.cit.18)

El debate no está cerrado de modo alguno, pero no es objetivo de este trabajo discurrir acerca del mismo en particular. Los párrafos precedentes pretenden describir el escenario que brindó las condiciones de posibilidad para la irrupción de los aportes críticos desde los feminismos para una forma renovada y más inclusiva de hacer ciencia. Sí nos interesa el sendero abierto por Kuhn que ya no tuvo vuelta atrás: los pilares que sustentaban la ciencia en Occidente (objetividad, racionalidad, neutralidad y universalidad) quedaron tambaleando desde entonces y debieron ser redefinidos a partir del reconocimiento de que los científicos no eran supertalentos que descubrían algo solos por su propia iluminación porque estaban en el lugar indicado, en el momento indicado en un curso de la historia que avanzaba inexorablemente. Por el contrario, Kuhn mostró que la ciencia era un producto social, que los individuos que trabajan en ella están guiados consciente o inconscientemente

por valores propios y por valores que reciben de sus comunidades, que eso que llamamos “gran ciencia” era en verdad “normal” porque había acuerdos implícitos entre quienes la hacían para avanzar en cuestiones que no eran elegidas al azar. Para ponerlo en nuestras palabras, existe una suerte de inconsciente científico colectivo que trabaja dentro de lo que Kuhn llamó paradigma. Esta suerte de trabajo colaborativo podría considerarse algo positivo desde luego; sin embargo, lo que también mostró el autor es en qué medida los límites de la ciencia normal actúan como corsé, como filtro dejando entrar algunas cosas y dejando fuera otras. Hasta que no se resquebrajan los modelos a causa de lo que conocemos como *crisis*, todo parece transitar el tranquilo camino de la ciencia. Pero con las crisis, que para Kuhn son provocadas por las inquietudes de las nuevas generaciones de científicos y algunos factores inestables dentro de los paradigmas, llega la revolución, que implica ver todo con nuevos ojos. Tan diferente puede ser el nuevo modo de ver que en algunos casos es “intraducible” desde el modelo anterior. Es por esta fisura que se colaron en la ciencia los movimientos sociales con intereses diversos para que nada volviera a ser igual.

La década del setenta fue una época particularmente fértil para la visibilización de demandas sociales de todo tipo, algunas nacidas en la década anterior: movimientos antimilitaristas, antirracistas y ecológicos son solo algunos que las generaban. Resumir las causas de este *foregrounding* excedería el objetivo de este trabajo pero lo mencionamos porque es el escenario donde van a performar, en todo el sentido de la palabra, los estudios de la ciencia desde una perspectiva de género, también conocidos como estudios feministas de la ciencia o crítica feminista, un aporte plural, polifónico y muy potente. En la década antes mencionada irrumpe con fuerza una nueva categoría, un nuevo “objeto de estudio” para la ciencia: el sistema sexo/género. Esta irrupción dista mucho de ser una cuestión meramente epistemológica ya que está sostenida por el creciente movimiento social que recibe el nombre de feminismo y que se hallaba en ese momento en lo que se conoce como la “segunda ola”. La primera ola, que había tenido lugar a finales del siglo XIX, había materializado los reclamos de las mujeres por sus derechos civiles, en particular, por el derecho al voto. El convulsionado comienzo del siglo XX con las dos guerras mundiales permitió que las mujeres pudieran protagonizar la historia de modo contundente y visible: el objetivo de este primer avance fue finalmente logrado e institucionalmente incluido en la Declaración Universal de Derechos Humanos de

1948 aunque fue disparejamente materializado en cada país. La segunda ola puso el foco en otros derechos de las mujeres como el acceso al trabajo, a la educación, al tiempo libre y la recreación, al libre uso del cuerpo, al derecho al goce y a la anticoncepción, entre otras reivindicaciones, todo resumido con inevitable concisión.

Estas discusiones generaron una producción inédita por parte de distintas intelectuales desde todos los campos de la ciencia. En el presente trabajo, nos abocaremos en particular a los aportes de Sandra Harding, filósofa norteamericana, pero también incluiremos a otras autoras cuando lo estimemos conveniente. Sandra Harding define al sistema sexo/género como “un sistema de dominación masculina que es posible debido al control de los hombres sobre el trabajo productivo y reproductivo de las mujeres donde la ‘reproducción’ está interpretada ampliamente para incluir la sexualidad, la vida familiar, los lazos familiares incluso los del acto de dar a luz que reproduce biológicamente a la especie” (1983: 311). A partir de esta definición, la autora va a discutir los alcances de la *generización* de las ciencias: este “descubrimiento” no solamente tendrá consecuencias en términos éticos y políticos, sino que, en su opinión, también lo tendrá en nuestro modo de entender la ciencia y el trabajo científico, es decir, conllevará una revolución en la epistemología misma.

En *Ciencia y Feminismo* (1996), Harding describe algunas formas en las que se ha encarado esta irrupción de los estudios feministas que puede leerse desde dos lugares: el problema de la mujer en la ciencia y, su consecuencia, el problema de la ciencia en el feminismo.

El primer enfoque analiza el modo en que se ha impedido históricamente el acceso de las mujeres a la educación, a los lugares de decisión y a la participación en la sociedad en general. Son estos condicionamientos los que han limitado la posibilidad de que las mujeres hagan ciencia y de que sean parte de la comunidad científica, aunque la discriminación no ha afectado solamente a las mujeres: algunos grupos definidos por su lugar social o su raza también han quedado fuera (De estos cruces entre género, raza y clase se ocuparán particularmente les intelectuales postcoloniales). En esos términos, surgen las propuestas de destacar las historias de mujeres talentosas en la ciencia o de las contribuciones que algunas han hecho en algún momento de la historia: un ejemplo clásico es el de Marie Curie y la mejor ilustración de lo que decimos es una foto en la que ella está sentada sola en medio de

un gran grupo de científicos de su época durante el Congreso Solvay de las ciencias en 1927; de hecho, dicha foto ha sido considerada como “la historia de las ciencias” por la variedad de representantes que muestra (Ver apéndice I). Claramente, esto solo ilustra y refuerza la idea de que son pocas las que lo han logrado y no aporta mucho a la discusión central. Es más, estas valiosas mujeres abonan a un modo de hacer ciencia androcéntrica, que es individual y que deja de lado los contextos históricos o personales, y se las alinea dentro de la neutralidad como un valor necesario para la buena ciencia. Nada más lejos de las críticas feministas. El tema de la ciencia en el feminismo lleva a Harding y otras autoras a cuestionar fuertemente el concepto estándar de la ciencia en su versión pre-kuhniana para denunciar el borramiento de las mujeres en el campo científico, indagar acerca de por qué ha ocurrido esto y establecer tanto cuantitativa como cualitativamente la pérdida que esta situación genera para la comunidad científica.

A fin de ordenar nuestra exposición, tomaremos en primer lugar el concepto de sexo/género y analizaremos por qué desde una crítica feminista se afirma que la ciencia es altamente sexista. Después describiremos la propuesta de ciencia “desde abajo” presentada por Harding para desgenerizar la ciencia tal como la conocemos y finalmente y a modo de conclusión presentaremos lo que estimamos queda de “ganancia” en la epistemología una vez pasada por el tamiz feminista.

Si, como sostiene Harding, ha llevado largo tiempo poder percibir cómo funciona el sistema sexo/género y en tanto el primer miembro de la relación remite a una mera cuestión biológica, es preciso discutir con más detalle el segundo término que es el que ha llegado para romper una lógica naturalizada desde las ciencias naturales y, por elevación, la de las ciencias sociales. El concepto de género remite a varios usos, entre los que podemos enumerar: el uso limitado a las diferencias sexo-genitales, el uso lingüístico que no guarda relación alguna con el anterior (*una* mesa no tiene vulva, *un* árbol no tiene pene), una denominación nueva que refiere exclusivamente a las mujeres o a algunas características de ellas. Harding dice que estos modos comunes de usar el término género dejan de lado cuestiones que son “distintivas” del análisis feminista y que remiten al género en su aspecto relacional y no a uno individual. En primer lugar, las relaciones de género son relaciones *sociales* y son las que realmente lo definen. El género entonces se *construye*, sea el femenino o el masculino: no tiene

una esencia. En Occidente, los géneros están tradicionalmente hipostasiados y por ello cada polaridad tiene asignado una identidad y un rol. En otras culturas, si bien se dan las diferencias, las relaciones que se establecen son de otro tipo a menudo más flexibles e imprecisas. La conclusión es que éstas no son en absoluto universales; la creencia de que efectivamente lo son ha causado mucho daño en comunidades colonizadas física o simbólicamente por la cultura occidental. Poner el foco en el género como relacional no niega la existencia de diferencias físicas, lo que niega es que el género sea una consecuencia directa e indiscutible de esas diferencias. Esto pone en cuestión una de las premisas de la ciencia tradicional en su objetividad ya que, para Harding, los “‘hechos biológicos’ están siempre abiertos a interpretaciones culturales” (2008:111). En segundo lugar, como muchas otras, las relaciones de género son jerárquicas en grado diferente en diferentes sociedades. En tercer lugar, para el feminismo el género es una propiedad de tres tipos distintos de “entidades sociales” (*op.cit.* 112): es la característica de un individuo ya que cuando nacemos nos “asignan” un género (inspirado en la genitalidad), un nombre que se le asocia, nos crían de determinada manera siguiendo esa asignación; es, por otro lado, una propiedad de las estructuras sociales: algunas instituciones están más generizadas que otras (pensemos en profesiones como la docencia donde se espera sea ejercida por mujeres más que por varones ya que se la asocia con una suerte de “segunda maternidad”). En cuarto lugar, el género es, además, un rasgo de las estructuras simbólicas que son vistas en términos estrictamente binarios: el paradigma feminista de la igualdad (hoy superado) asociaba la racionalidad, la objetividad y la rigurosidad con la masculinidad y, por el contrario, la emocionalidad, la subjetividad y la flexibilidad con lo femenino (Maffía, 2005). Finalmente, en tanto las relaciones de género son “completamente sociales” (Harding, 2008:113) no son estáticas sino históricas, es decir se desarrollan en una sociedad a través del tiempo y, por ende, se cruzan con otro tipo de relaciones sociales como la raza, la clase, la religión y otros procesos como “la urbanización, la industrialización, la formación del estado o el colonialismo” (*Ibidem*).

Como ya señalamos más arriba, Harding define el sistema sexo/género como un mecanismo de dominación. Parece sencillo percibir cómo funciona en la vida cotidiana pero lo que nos interesa a los fines del presente trabajo es ver cómo ese mismo sistema, conceptualizado recientemente pero existente desde hace siglos, ha modelado el aparentemente aséptico trabajo de la ciencia. Pacheco Ladrón de

Guevara, en sintonía con esta línea argumentativa es categórica cuando une genealógicamente a la historia de la ciencia con la dominación misma en un sentido más amplio: “El *yo pienso* fue una consecuencia del *yo domino*”. Y agrega que ese sujeto del *cogito* era meramente el varón conquistador, es decir, no era un sujeto universal. El método científico alegaba neutralidad porque se basaba en la razón como sustento de su objetividad y porque el fin último era el “progreso humano cuando en realidad se trataba del progreso de un grupo” (2005:653). Y sigue “El hombre europeo se elevó a la categoría de universal y con ello, se convirtió en el sujeto de la historia a partir de un acto de dominación sobre una parte del mundo, a la cual occidentalizó” (*Ibidem*): resumiendo, la universalización de la razón fue equivalente a la universalización del varón. Si el sujeto del conocimiento y su producción era el varón queda claro que ambos son muestra de una “incompletud humana” (*Ibidem*). La epistemología fundadora del conocimiento científico no solo dejó fuera a las mujeres: impregnada de colonialismo y clasismo aún hoy decide cuáles son sus objetos de investigación y tiene como actor de su propia indagación a ese sujeto observador, objetivante que deviene un nuevo dios secular que mira, elige, descarta y avanza buscando una verdad universal que es exclusivamente occidental y androcéntrica. La ciencia moderna, que sin dudas se ha desarrollado vertiginosamente, lo ha hecho a fuerza de ejercer una violencia epistémica como mecanismo de exclusión invisibilizada hasta hace pocas décadas. La visión crítica feminista apunta al corazón de este sistema: “El saber, a partir de la práctica de las mujeres, se puede convertir en posibilidad de construir conocimiento, lugares de articulación de significados, otros lugares de producción de sentido” (*op.cit.* 657). Retomando la propuesta kuhniana, la epistemología será social o no será. Puede que haya un riesgo en dejar entrar la vida y las ideologías en el rígido edificio de las ciencias, pero tanto el derrumbe como la reconstrucción prometen sumar y no restar, enaltecen y no degradan, mejoran y no arruinan. No se trata de abandonar toda “racionalidad” o de pensarla en grados (más o menos racional) sino de proponer otra.

La propuesta de Harding y de otras investigadoras tanto de las ciencias naturales como sociales es cambiar el modo de hacer ciencia. Si la epistemología puede definirse brevemente como la “ciencia de las ciencias” entonces hay que adentrarse en la lógica interna de la producción del conocimiento. ¿Y desde qué lugar se plantan las propuestas? Para empezar, se retoma la experiencia de las mujeres (y no solo de ellas

por cierto) como un componente importante de la producción del conocimiento: hay un punto de partida en el hacer: es en los haceres, en sus prácticas políticas que las mujeres han demostrado su potencia para cambiar la vida propia y la de sus comunidades. “La ética del cuidado es más fuerte que la ética de la dominación” (Blázquez Graf, 2012:31). Luego, si la ciencia tradicional era una actividad que buscaba respuestas, el eje se cambia a una “ciencia de las preguntas” (Beck, citada en Harding, 2008: 118) lo que habilita a poner en cuestión problemas e inquietudes que sacan a las mujeres del lugar de objeto de estudio (en temas, por otro lado de interés para los varones, para “conocer a las mujeres” o “sus misterios”, como vulgarmente se dice) para ponerlas a indagar en cuestiones que les competen, les afectan, les interesan: los varones han sido sujetos epistémicos privilegiados lo que les ha permitido tomar todo tipo de decisiones tanto en la vida cotidiana como en el campo científico. Harding sostiene que la vida misma y la visión de las mujeres ofrece un modo diferente de reconocer la realidad social, que lleva a otra forma de conocer que involucra la intuición y los afectos: “... el agente epistémico ideal no es un sujeto incondicionado sino un sujeto condicionado por experiencias sociales” (Blázquez Graf, 2012:30). Hay una demanda fuerte por cambiar este “privilegio epistémico” entendido como una relación de poder. No menos importante es tener en cuenta la potencia del pensamiento que se produce en los márgenes y no en un centro hegemónico: ver el mundo “desde abajo”, “desde afuera” “más allá” de las formas opresivas institucionalizadas. Por otro lado, también es necesario recobrar para la ciencia su sentido histórico, socialmente situado contrariando el sueño positivista. La habilitación de un nuevo sujeto epistémico dejará de lado la “mala ciencia” para transformarla en una mejor. Este conjunto de estos nuevos modos de interpelar a la ciencia se conoce como “epistemología del Punto de vista feminista” que para situarlo en una conveniente metáfora espacial es hacer ciencia “desde abajo” visto el carácter subordinado de las mujeres ya discutido: implica relocalizar el carácter situado del conocimiento cambiando la situación de privilegio epistémico al que aludíamos antes.

Harding reconoce, no obstante, las limitaciones del “Punto de vista feminista”. En primer lugar, es consciente del estatus eurocéntrico y clasista de su propuesta y reconoce que el colectivo “las mujeres” no es obviamente un universal (ni sería conveniente que lo fuera porque lo esencializaría, cayendo nuevamente en uno de los vicios de la vieja ciencia): las historias de colonialismo e imperialismo, la clase y otros

factores no deberían quedar fuera: ¿los desafíos que presentan las “feministas del norte” sirven igualmente a aquéllas “del sur”? Ella misma contesta que probablemente no. En segundo lugar, si la idea es hacer más democrática a la ciencia, esto también debería afectar a la sociedad toda aportando a la construcción de una sociedad no sexista y no androcéntrica: parecería una tarea para sociologxs y científicxs políticxs y una vez más dejaría a los estudios de la “ciencia” (naturales, física entre otras) fuera de los planteos, perpetuando la división tradicional que se aspira a borrar. Aquí ella recupera el hecho de que esta “acusación” no es válida para las feministas “del sur” por su involucramiento desde los estudios postcoloniales. En tercer lugar, Harding encuentra difícil poder predecir el modo en que cambiarán las ciencias desde este modelo múltiple ante la pérdida de una “retórica de la certeza” (op.cit.128) tan cara a la ciencia tradicional, que agrega más ansiedad a la vida contemporánea. Finalmente, la autora ve como problemático el hecho de que las “contra-modernidades” (op.cit. 129) tengan capacidad de “reclutar fuerzas contra-modernas dentro de alianzas progresistas”, haciendo claramente un planteo político.

Algunas de las limitaciones que la autora presenta de su propia propuesta, la del Punto de vista feminista, tiene eco en otras voces del colectivo feminista que se han alzado mostrando problemas similares. Por ejemplo, quienes se alinean con el Posmodernismo feminista sostienen que buscar UNA voz de las mujeres es otra forma de androcentrismo planteada desde una visión binaria clásica, lo que no es aceptable. Como vimos más arriba se estarían ignorando otros aspectos existenciales de las mujeres como la marginalización, el racismo, la exclusión que son parte de la culturapatriarcal dominante y que generan una “otredad” más compleja que la planteada por la categoría sexo/género. Hay una crítica entonces a un concepto hegemónico de “mujer” como categoría analítica lo que genera una “fragmentación de perspectivas” (Blazquez Graf, 33). Se le achaca a quienes defienden esta postura el riesgo de caer en un relativismo nocivo que lleve a “una desintegración social y política” (op.cit. 34). Por otro lado, el Empirismo feminista sostiene que es posible generar conocimiento en relación al género desde una perspectiva imparcial y racional; lo que hay que corregir, sostienen, son los errores humanos que se dan en cuanto al método científico y esto lo pueden hacer tanto varones como mujeres: hay una ideología de género que obtura el trabajo científico. La objetividad se consigue cuando se confrontan diversas subjetividades en particular cuando dichas

subjetividades son comunidades o redes de individuos que aportan estudios sociales e históricos de la ciencia: es la diversidad de la comunidad la que asegura el carácter genuino del conocimiento. A quienes sostienen esta visión se les critica que crean con ingenuidad que la ciencia tal como existe sea capaz por sí sola de corregir los errores que históricamente ha generado como dejar fuera a las mujeres y otras subalternidades.

Decimos que la irrupción de los feminismos en la ciencia (y en la vida también) marca un antes y un después que ofrece caminos abiertos, deseables y todavía no explorados en su totalidad. Veamos sucintamente en qué sentido hacemos esta afirmación. Para ordenar esta suerte de conclusión, nos basaremos en los pilares de la ciencia tradicional que quedan cuestionados desde la introducción de la cuña feminista.

En primer lugar, la *objetividad* de la ciencia se ve interpelada ya que se rompe definitivamente la separación tajante de un sujeto que conoce y su objeto a partir del surgimiento de un nuevo sujeto epistémico que es colectivo (a contramano de “los grandes hombres de la ciencia” que aparentemente trabajaron solos), que reclama su derecho a “narrar y narrarse” (Said, en Flores Torres, 2011) y a hacerlo de un modo diferente recogiendo siglos de historia, experiencias personales y comunitarias. De este modo, como ya apuntamos más arriba, se desarrolla una epistemología social donde las mujeres no solo dejan de ser meros objetos, sino que cambian el modo de ver objetos ya existentes y las demandas con respecto a ellos (Cf. las experiencias de las primatólogas, en Pérez Sedeño, 2005), proponiendo metodologías sesgadas necesariamente por una forma de mirar distinta a la canónica. Lo que les interesa y les afecta a las mujeres afecta también a la humanidad toda, aunque esto no haya sido percibido con anterioridad: cambia el modo en que el conocimiento se produce. Una visión interesante que profundiza la necesidad de dar voz a este nuevo sujeto es la planteada por Miranda Fricker quien en *Epistemic Injustice* sostiene que las mujeres y otros grupos subordinados sufren de “injusticia epistémica” que significa que sus voces, sus opiniones y sus saberes son menospreciados o ignorados simplemente por ser ellxs mismxs sujetos de sus enunciaciones: es lo que se conoce en particular como injusticia testimonial que pone en duda la credibilidad de quien habla solamente por ser quien es.

En segundo lugar, hay un cambio en la *racionalidad*. Contrariamente a lo que temen ciertos conservadores de la ciencia, no se plantea de ningún modo la destrucción de la racionalidad en sí misma, sino que lo que está en marcha es un cambio radical: el abandono de una racionalidad de dominación por uno de conocimiento, por uno de cooperación desde un colectivo. Una racionalidad colaborativa donde los resultados beneficien a una humanidad multiversa y no a grupos interesados que, además, los mezquinan.

En tercer lugar, el tema de la *neutralidad* queda fuertemente debilitado en tanto queda probado que en realidad nunca existió como se la consideraba. La vieja carga teórica de la observación ya implicaba que dicha neutralidad no era tal. No es posible partir de ningún lugar: somos seres situados inevitablemente y es desde nuestro lugar que miramos el mundo y lo comprendemos. No hay escapatoria de las condiciones de posibilidad que habilitan que podamos avanzar en comprender y dilucidar algunas cuestiones y no de otras. La omnisciencia no es un rasgo humano. Las experiencias de las mujeres aportan un nuevo saber situado.

Finalmente, con respecto a la *universalidad* es preciso decir que evoca un orden que en verdad no existe: a riesgo de repetirnos, la pretensión de universalidad no es universal. Dicha aspiración tal como la presenta la ciencia tradicional es parte del mito de occidente en su búsqueda de un alineamiento detrás de categorías que unifican y uniforman. Los esencialismos son dañinos y destruyen la riqueza de los particulares que no es más que lo que aporta cada ser humano en este mundo. Es por eso que la crítica feminista trata incluso de romper con la categoría misma de mujer para pensarse como pluralidad enriquecedora. Como ya apuntamos más arriba es un camino abierto y nuevo por el que ya estamos transitando.

Para concluir, acordamos con Diana Maffía que expresa:

Recibir el aporte de las mujeres (de las diversas mujeres) a la ciencia no sólo es justo para las mujeres, así como eliminar lo femenino del ámbito de conocimiento científico no sólo es una pérdida para ellas. Es una pérdida para la ciencia y para el avance del conocimiento humano, porque se estrechan los horizontes de búsqueda de la ciencia misma. Y es también una pérdida para la democracia, porque todo intento hegemónico (también el del conocimiento) es ética y políticamente opresivo. (2007:12).

Bibliografía

ALVAREZ MUÑOZ, E. “La guerra de las ciencias y la tercera cultura”, *Cinta moebio* 19: 9-21, www.moebio.uchile.cl/19/alvarez.htm consultado el 24/3/2020.

BLAZQUEZ GRAF, N. “Epistemología feminista: temas centrales”, en AAVV (2012), *Investigación feminista : epistemología, metodología y representaciones sociales*, Blazquez Graf, N.- Flores Palacios, F. - Ríos Everardo, M.(Coords.), Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México.

FLORES TORRES, M., “Sobre números y mentiras”, 24/09/2011 en *Rebelión*, <https://rebellion.org/sobre-numeros-y-mentiras>. Consultado el 4/4/2020.

FRICKER, M. (2007), *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*, OUP, Oxford.

HARDING, S (1996), *Ciencia y feminismo*, Morata, Madrid.

..... (2004),” Why Has The Sex/Gender System Become Visible Only Now?” en

HARDING, S. (2008), *Sciences from Below. Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*, Duke University Press, Durham y Londres.

HARDING, S.-HINTIKKA, M.(Eds) (2003) *Discovering Reality. Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*. Kluwer Academic Publishers, Nueva York.

HORKHEIMER, M. (2002), “The Latest Attack on Metaphysics” en *Critical Theory. Selected Essays*, The Continuum Publishing Company, Nueva York, pp. 132-187.

MAFFÍA, D., “Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en ciencia”. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. Vol 12. N°28. Caracas. Junio 2007.

....., “Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia”, en AAVV (2005) *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México.

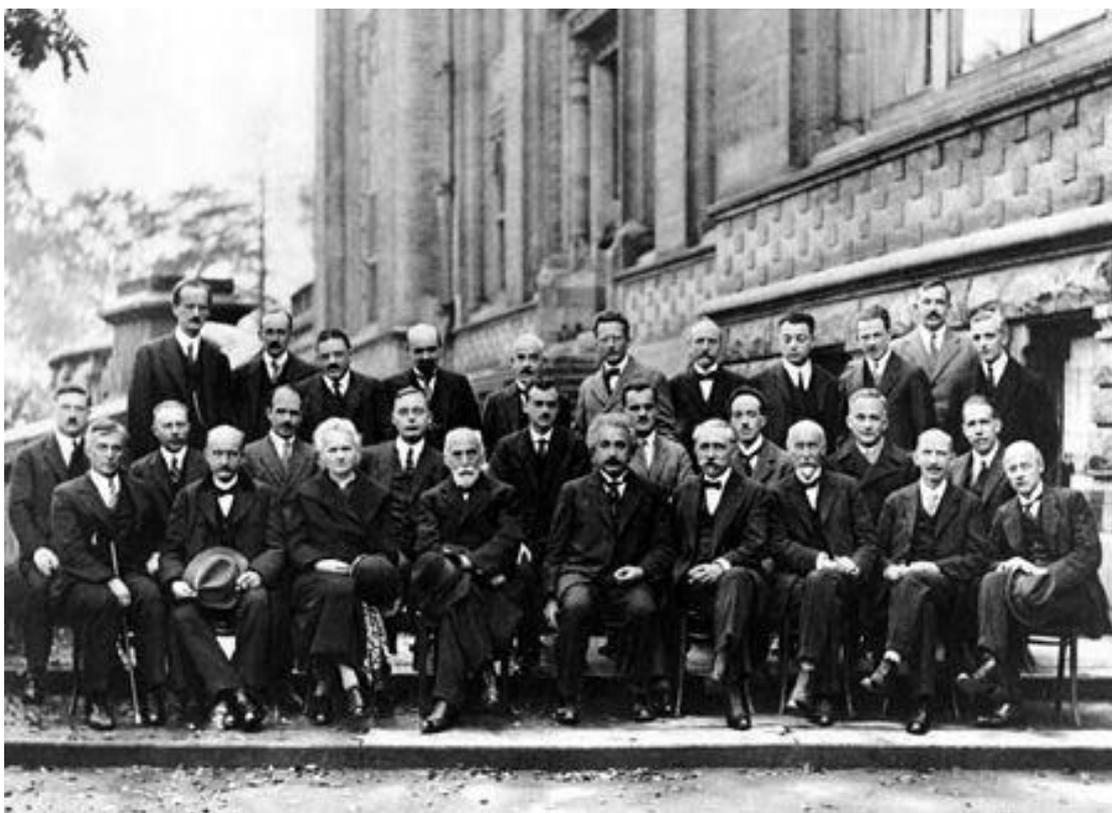
PACHECO LADRON DE GUEVARA, L. “De una epistemología masculina(razón instrumental) a epistemologías femeninas(cuerpo sensible)” en AAVV (2005) Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica, Blazquez Graf,N.-Flores, J.(Eds.), Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México. pp. 653-661.

PEREZ SEDEÑO, E. “Objetividad y valores desde una perspectiva feminista”, en AAVV (2005) Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica, Blazquez Graf,N.-Flores, J.(Eds.), Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México. pp. 561-574.

N.B: Todas traducciones de textos fuente utilizados en inglés son personales.

Apéndice I

Foto de científicos en el Congreso de Solvay, 1927. En la fila de abajo, de izquierda a derecha, en tercer lugar, Marie Curie, única científica presente.





CONEXIÓN
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas
N°17 Rosario. Mayo, 2022. ISSN: 2362-406X
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

CONEXIÓN, Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas es una publicación periódica, que forma parte de las colecciones estables del Instituto "Olga Cossettini", cuyo horizonte es contribuir desde la investigación y la reflexión teórico-práctica con las problemáticas que surgen entre las y los profesionales de la comunidad educativa en su conjunto.

Rosario, mayo de 2022